



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UM RIO CONFLUENTE DE MEMÓRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO
CHESF (1949-1985)**

LAÍSE SOARES LIMA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UM RIO CONFLUENTE DE MEMÓRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO
CHESF (1949-1985)**

LAÍSE SOARES LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Aparecida Bretas.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L732r Lima, Laíse Soares
Um rio confluyente de memórias : narrativas de professoras sobre a história da educação de crianças no Acampamento Chesf (1949-1985) / Laíse Soares Lima ; orientadora Silvana Aparecida Bretas. – São Cristóvão, SE, 2022.
259 f. : il.

Tese (doutorado Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação de crianças. 2. Memória. 3. Professoras - História. 4. Educação - Estudo e ensino. 5. Companhia Hidro Elétrica do São Francisco - História. I. Bretas, Silvana Aparecida, orient. II. Título.

CDU 373.2/.3(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LAÍSE SOARES LIMA

**UM RIO CONFLUENTE DE MEMÓRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO
CHESF (1949-1985)**

APROVADA EM:31/03/2022

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Prof. Dra. Silvana Aparecida Bretas (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Documento assinado digitalmente



MARIZETE LUCINI

Data: 03/03/2022 11:38:11-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Prof. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe/ UFS

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPB

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira
Programa de Pós-Graduação em História/ UEFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022

Dedico esta tese a todas as professoras e crianças integrantes das escolas da Chesf, pelas experiências, descobertas, provações e aprendizagens vivenciadas. Em especial, as protagonistas deste trabalho que entre encontros e narrações rememoraram linhas de suas vidas, que nos permite viajar em uma história educacional regada por princípios e afeto.

AGRADECIMENTOS

Há trinta e seis meses uma viagem se iniciava, a navegar por águas claras, com rotas traçadas. Durante o passeio, pude apreciar as paisagens, ouvir o som das ondas, sentir a brisa da natureza, como também fui surpreendida por turbulências que balançavam o barco, causando temor e questionamentos se seguir seria a melhor escolha. A cada amanhecer a força para continuar estava nos encontros do percurso, com sujeitos que me tiravam sorrisos, exalavam empatia e mesmo distantes me davam as mãos compartilhando a trajetória. Percebi, assim, que tão importante quanto chegar ao destino era apreciar o momento e as companhias que me acalentavam. Hoje, desembarco, em uma terra desejada, com potencial a ser desbravada, carregando aprendizagens, gestos, palavras, afetos, silêncios, respeito e amor constituídos no itinerário, dos quais não posso deixar de agradecer.

Primordialmente, pela proteção e força para o alcance desse objetivo, que estiveram amparadas a todo tempo em Deus. Obrigada Senhor por guiar os meus sonhos, permitindo realizá-los por um caminho de aprendizados e evolução.

Às professoras, que a partir do resgate de suas memórias compuseram este estudo. Às queridas, Maria Amélia, Semir, Ivanilda, Jovelina, Cleide, Marinalva, Nelza, Maria Aparecida, Irene, Francisca e Zemira. Obrigada pela gentileza que me receberam e por tantos aprendizados com suas vivências. Esse trabalho é nosso!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, em especial, aos professores e funcionários, o meu reconhecimento e agradecimento pelas aulas, discussões, auxílios, encaminhamentos e reflexões, que mesmo por um viés remoto não cessaram na qualidade do trabalho proferido.

A minha orientadora, professora Silvana Bretas, pela acolhida na UFS, por ter compreendido minhas limitações, pela autonomia na construção da pesquisa, o auxílio ao longo do percurso e por toda sensibilidade em ouvir e incentivar minha trajetória acadêmica.

Aos professores membros da banca, Joaquim Tavares da Conceição, Marizete Lucini, Ana Maria Lourenço de Azevedo, Jorge Fernando Hermida Aveiro e Carlos Augusto Lima Ferreira, pela leitura crítica ao trabalho, com elucidações importantes que de modo objetivo e cuidadoso permitem potencializar este estudo.

Aos meus colegas de turma do doutorado, que partilhavam aulas, encontros formativos, horas de estudos, questionamentos e sentimentos diversos sobre a caminhada formativa ao longo dos anos. Em particular a Karina Sales, pela alegria emanada e cumplicidade constituída,

sua amizade foi fundamental para trilhar o doutorado com mais leveza, que possamos continuar torcendo pelos sonhos e vibrando pelas conquistas, uma pela outra.

Ao Edvaldo Nascimento, por ter me apresentado as sutilezas e possibilidades de investigação sobre a educação na Chesf. Sua generosidade e compromisso com a história me provocaram a sair da minha zona de conforto, desafiando-me por um novo território de pesquisa. Sou profundamente grata por todo apoio, disponibilidade e atenção.

À Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, pela disposição de documentos e materiais para análise.

Ao Colegiado de Pedagogia da UNEB – Campus VIII, pela compreensão e cooperação para que eu pudesse cursar o doutorado e realizar a pesquisa, sem desfavorecer minha atividade profissional.

A Felipe Guilherme, por tantas escutas que me conduziram em momentos essenciais. Obrigada por mesmo na distância se fazer presente, me dando os braços sempre que precisei e me incentivando a não desistir. Você é minha inspiração na docência e na pesquisa, que nosso carinho e amizade seja ininterrupto.

A minha família, minha base e fortaleza, que entenderam minhas ausências e distanciamentos e não cessaram de me oferecer carinho, cuidado e amor. Vocês são a razão por eu ter conseguido alcançar mais um sonho. Sou privilegiada em tê-los comigo e pela nossa união. Não há palavras que expressem o meu amor e agradecimento por cada um de vocês. Aos meus pais, Josias e Arleide, que sonham os meus sonhos e me permitem voar tendo proteção e amparo a todo instante; a minhas irmãs, Joice e Ádila que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado; a minhas sobrinhas, Letícia e Celine, por serem minha alegria, me fazerem retomar a minha infância, e mesmo me tirando a concentração em muitos momentos, foram meu refúgio e ponto de amor; e a minha Meg, por ser minha companhia constante, me tirando sorrisos sinceros de um sentimento tão genuíno.

A Thiago Lacerda, que de forma muito especial esteve sempre ao meu lado, com apoio, amor, incentivo e carinho, torcendo pelas minhas vitórias e acreditando nos meus ideais. Obrigada por entender meus silêncios e caminhar comigo durante este processo.

Aos meus amigos, com os quais partilhei e partilho tantos momentos especiais. Entre conversas, encontros e brincadeiras vocês caminharam ao meu lado e trouxeram mais animação aos meus dias: Rafael Padilha, Ana Lima, Daniel Henrique, Carolina Dionizio, Cleicieli Lima, Heloise, e aos demais que não foram citados, mas que direta ou indiretamente contribuíram nas minhas vivências.

A todos vocês, minha infinda gratidão!

Todas as histórias que vivi fazem-me quem sou hoje, mas insistir somente nas negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras que formaram-me.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade, dificultando o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada, enfatizando como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes [...]. Quando rejeitamos a única história, e percebemos que nunca há uma única história sobre lugar nenhum, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2019)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo central compreender a partir da memória do cotidiano escolar de professoras que atuaram nas escolas do Acampamento Chesf no período de 1949 a 1985, como ocorria o processo educacional com as crianças. A partir da premissa que o cotidiano escolar institui concepções de sujeitos e práticas sociais para formação das crianças, buscamos, especificamente, identificar a ordenação dos planejamentos e ações empreendidas pelas professoras; reconhecer os objetivos inerentes nas instituições educacionais de ensino para as crianças; explanar o movimento das relações entre as crianças e as professoras; e enunciar as mediações políticas, culturais e sociais imersas nas experiências infantis. O recorte temporal entre os anos de 1949 a 1985, justifica-se por condizer, respectivamente, ao início de atuação da empresa Chesf no município de Paulo Afonso com a edificação de instituições escolares, e ao período de finalização das obras hidroelétricas da Companhia que compreende a unificação social do Acampamento com a Vila Poty. O estudo situa-se no campo da História Social da Infância e na História da Educação, norteando-se pela perspectiva de infância a partir da Modernidade e pelas contribuições dos conceitos educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica. Com base no enfoque metodológico da História Oral, utilizamos como fontes, especialmente, as memórias de doze professoras que atuaram nas escolas da Companhia com crianças na faixa etária de quatro a quatorze anos, inseridas nas turmas de jardins e ensino primário, além de fotografias e documentos normativos do período, a exemplo de decretos e relatórios. As narrativas foram ordenadas para análise em quatro categorias que discorrem sobre o perfil das professoras; a organização pedagógica das escolas; a proposição de ensino para as crianças; e as interferências que a Companhia e a comunidade emitiam sobre as instituições escolares. Os resultados evidenciam que as professoras eram todas mulheres pela perspectiva que a figura feminina seria fundamental para uma formação humanista de cuidados, livre de conflitos. A atuação docente ocorria a partir de um projeto educacional com objetivos comuns para todas as escolas, independente da condição econômica das crianças matriculadas, sistematizado pelos dirigentes da empresa em parceria com as diretoras das instituições e efetuado por meio dos planejamentos semanais que eram fiscalizados pela coordenação pedagógica. O plano de ensino contemplava conteúdos culturais, históricos, científicos e sociais para uma formação integral, visando um ideal de sujeito chesfiano, configurado por um viés civilizador, com todos os requisitos necessários para dar continuidade aos trabalhos e valores da empresa. As rotinas de atividades didáticas e culturais, eram mediadas por normatizações e supervisões, que não tolham afetos e relações positivas entre os sujeitos, que se encontravam nos espaços internos e externos da escola, compartilhando sentimentos, consolidados no decorrer dos anos e prevaletentes nos encontros e na memória.

Palavras-chave: Chesf. Educação de Crianças. Memórias de professoras.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to understand from the memory of the school routine of teachers who worked in the schools of Acampamento Chesf in the period from 1949 to 1985, how the educational process occurred with the children. Based on the premise that the school routine establishes concepts of subjects and social practices for the education of children, we specifically seek to: identify the ordering of plans and actions undertaken by teachers; recognize the objectives of educational institutions for children; explain the movement of relations between children and teachers; and enunciate the political, cultural, and social interference immersed in children's experiences. The time frame between the years of 1949 to 1985 corresponds, respectively, to the start of operations of the company CHESF in the city of Paulo Afonso, BA, Brazil, with the beginning of the construction of educational institutions within the camp, and to the period of completion of the hydroelectric construction works, which comprises the social unification of the camp with the other part of the city, named Vila Poty. The study is classified in the field of Social History of Childhood and in the History of Education, guided by the concepts of childhood from Modernity and the contributions of the educational concepts of Historical-Critical Pedagogy. Based on the methodological approach of Oral History, we used as sources, in particular, the memories of twelve teachers who worked in the Company's schools with children aged between four and fourteen, who were part of the kindergarten and primary school classes, and, in addition, photographs; normative documents, such as decrees and reports. The narratives were divided into four categories of analysis that approach the teachers' profile; the pedagogical organization of the schools; the teaching proposition for children; and the interference that the Company and the community both emitted over the educational institutions. The results show that the teachers were all women from the perspective that the female representation would be fundamental for a humanist formation, based on care and free from conflicts. The teaching practice was based on an educational project with common goals for all schools, regardless of the economic status of their children, systematized by the company's directors in partnership with the directors of the educational institutions and carried out through weekly plans, which were supervised by the pedagogical coordination. The teaching plan included cultural, historical, scientific, and social contents for an integral education, aiming at an ideal of a Chesfian worker, configured by a civilizing bias, with all the necessary requirements to continue the company's work and values. Didactic and cultural activities were mediated by norms and supervisions, which did not hinder affections and positive relationships between the subjects, who were in the internal and external environments of the school, sharing feelings, consolidated over the years, and prevailing in the meetings and in the memory.

Keywords: Chesf. Children's Education. Teachers' memories.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comprender a partir de la memoria de la rutina escolar de los profesores que actuaron en las escuelas del Acampamento Chesh en el período de 1949 a 1985, cómo ocurrió el proceso educativo con los niños. A partir de la premisa de que el cotidiano escolar instituye concepciones de sujetos y prácticas sociales para la formación de los niños y niñas, buscamos específicamente, identificar el orden de las planificaciones y acciones emprendidas por las profesoras; reconocer los objetivos inherentes en las instituciones educativas de enseñanza para la infancia; explicar el movimiento de las relaciones entre los niños y las profesoras; y enunciar las mediaciones políticas, culturales y sociales inmersas en las experiencias infantiles. El recorte temporal entre los años 1949 a 1985, se justifica por coincidir, respectivamente, con el inicio de la actuación de la empresa Chesh en el municipio de Paulo Alfonso, con la edificación de instituciones escolares, y el período de finalización de las obras hidroeléctricas de la Compañía que comprende la unificación social del Campamento con la Vila Poty. El estudio se sitúa en el campo de Historia Social de la Infancia y en la Historia de la Educación, teniendo como norte la perspectiva de la infancia a partir de la Modernidad y las contribuciones de los conceptos educativos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Basado en el enfoque metodológico de la Historia Oral, utilizamos como fuentes, especialmente, las memorias de doce profesoras que actuaron en las escuelas de la Compañía con niños y niñas en la faja etárea de cuatro a catorce años, insertas en las clases de jardines y enseñanza primaria, además de las fotografías y documentos normativos del período, como por ejemplo decretos e informes. Las narraciones fueron organizadas para su análisis en cuatro categorías que explican el perfil de las profesoras; la organización pedagógica de las escuelas; las proposiciones de enseñanza para la infancia; y las interferencias que la Compañía y la comunidad emitieron sobre las instituciones escolares. Los resultados evidenciaron que las profesoras eran todas mujeres por la perspectiva de que la figura femenina sería fundamental para la formación humanitaria de cuidado, libre de conflictos. La actuación docente ocurría a partir de un proyecto educativo con objetivos comunes para todas las escuelas, independiente de la condición económica de los niños matriculados, sistematizado por los dirigentes de la empresa en asociación con las directoras de las instituciones y efectuado por medio de las planificaciones semanales que eran fiscalizadas por la coordinación pedagógica. El plan de enseñanza contemplaba contenidos culturales, históricos, científicos y sociales para una formación integral, apuntando a un ideal de sujeto cheshiano, configurado por un sesgo civilizador, con todos los requisitos necesarios para dar continuidad a los trabajos y valores de la empresa. Las rutinas de actividades didácticas y culturales, eran mediadas por regulaciones y supervisiones, que no obstaculizaron afectos y relaciones positivas entre los sujetos, que se encontraban en los espacios internos y externos de la escuela, compartiendo sentimientos, consolidados con el transcurso de los años y prevalecientes en los encuentros y en la memoria.

Palabras claves: Chesh. Educación de la infancia. Memorias de profesoras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Usina Hidroelétrica Angiquinho pelo engenheiro da obra Luigi Borella.....	44
Figura 2	Primeira Diretoria da Chesf constituída na Assembleia de 15 de março de 1948 – Adozindo Magalhães de Oliveira, Carlos Berenhauser, Antônio José Alves de Souza e Octávio Marcondes Ferraz.....	54
Figura 3	Trabalhadores em obra da usina Paulo Afonso I.....	57
Figura 4	Inauguração da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco pelo presidente Café Filho.....	60
Figura 5	Cidade de Paulo Afonso cercada pelas usinas hidroelétricas.....	65
Figura 6	Vista do Bairro General Dutra em 1958.....	71
Figura 7	Bairro Alves de Souza em 1953.....	71
Figura 8	Vila Operária em 1953.....	72
Figura 9	Entrada para as obras e para o Acampamento Chesf, 1950.....	73
Figura 10	Procissão católica e Igreja São Francisco ao fundo.....	76
Figura 11	Moradores da Vila Poty na década de 1950.....	79
Figura 12	Cerca de divisão entre a Vila Poty e o Acampamento Chesf.....	80
Figura 13	Diversas crianças em escola do Acampamento, 1950.....	96
Figura 14	Crianças em festividade da Igreja Católica São Francisco de Assis em 1950....	97
Figura 15	Escola Adozindo Magalhães, alunos e professores em 1950.....	105
Figura 16	Crianças uniformizadas recebendo merenda escolar, 1961.....	110
Figura 17	Alunos organizados com postura padrão em instituição escolar, 1950.....	111
Figura 18	Alunos em solenidade portando a bandeira Nacional.....	113
Figura 19	Alunos padronizados na escola Adozindo Magalhães, 1958.....	115
Figura 20	Escola Adozindo Magalhães.....	119
Figura 21	Escola Murilo Braga, 1952.....	120
Figura 22	Escola Alves de Souza.....	121
Figura 23	Arranjo do Setor de Ensino Integrado.....	124
Figura 24	Professoras da Chesf com fardamento, 1966.....	151
Figura 25	Professoras reunidas para curso de formação, 1966.....	154

SUMÁRIO

1 NASCENTE: AS POSSIBILIDADES DE OUVIR E CONTAR MEMÓRIAS.....	15
2 ENTRE TRILHAS E QUEDAS D'ÁGUA NA COMPOSIÇÃO DE UMA CIDADE E SEU COMPLEXO HIDROELÉTRICO.....	39
2.1 O RIO DE UNIDADE NACIONAL E SUA POTÊNCIA GERADORA.....	40
2.2 FORMAÇÃO DA COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO.....	45
2.3 O ACAMPAMENTO CHESF: UM EMPREENDIMENTO TÉCNICO E SOCIAL....	66
3 NAS MARGENS AS CRIANÇAS EXPERIENCIAM UMA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL.....	84
3.1 REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO.....	85
3.2 UMA EDUCAÇÃO CIVILIZATÓRIA PARA A INFÂNCIA.....	98
3.3 A COMPOSIÇÃO DO COMPLEXO ESCOLAR DA CHESF.....	118
4 VOZES ECOAM NA CAPITAL DA ENERGIA	126
4.1 IVANILDA FREIRE COSTA.....	132
4.2 SEMIR MARIA E. L. DE BRITO.....	133
4.3 MARIA AMÉLIA DE SOUZA.....	134
4.4 IRENE ALEIXO BARROS LIMA.....	135
4.5 JOVELINA MARIA RAMALHO DA SILVA.....	136
4.6 CLEIDE MARIA DE CARVALHO COSTA DE SÁ.....	137
4.7 MARIA NEUZA SILVA DO NASCIMENTO.....	137
4.8 MARINALVA ALVES DOS SANTOS.....	138
4.9 ELISIA MARIA DOS SANTOS DA SILVA.....	139
4.10 MARIA APARECIDA OLIVEIRA E SILVA CARNEIRO.....	140
4.11 FRANCISCA DE ASSIS BRITO.....	140
4.12 ZEMIRA CARTONILHO DE SOUZA.....	141
4.13 SER PROFESSORA DE CRIANÇAS NA CHESF	141
4.13.1 Proposição Salarial.....	146
4.13.2 Horários de Trabalho.....	148
4.13.3 Fardamento.....	151
4.13.4 Formação Continuada.....	152
5 AS HISTÓRIAS NOS PERMITEM NAVEGAR: DISCUSSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS.....	156

5.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	157
5.1.1 Matrícula.....	157
5.1.2 Divisão de professores e alunos por escola/turma.....	161
5.1.3 Planejamento de ensino.....	171
5.1.4 Avaliação.....	177
5.2 PROPOSIÇÃO DE ENSINO.....	183
5.2.1 Eventos e Religiosidade.....	204
5.3 OLHARES E INTERCESSÕES SOBRE A ESCOLA.....	210
5.3.1 Normatizações.....	214
5.3.2 Relações.....	218
6 LEMBRANÇAS A DESAGUAR NO OCEANO DE REFLEXÕES.....	228
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES.....	250
ANEXOS.....	254

01

*Nascente:
as Possibilidades de Ouvir
e Contar Histórias.*

1 NASCENTE: AS POSSIBILIDADES DE OUVIR E CONTAR MEMÓRIAS

Não sei de onde vem o magnetismo que emana daquela região; se da majestade do próprio rio imenso; se da imponência e da potência de suas quedas d'água; se do estoicismo da população que vive em suas margens e na maior parte de sua bacia (do São Francisco) numa luta heróica e permanente contra um sem número de vicissitudes; se do contraste maravilhoso das caatingas que o cercam de perto, em grande parte de sua extensão, passando de um cinzento monótono, igual, quando esturricadas pelas secas, a uma variedade assombrosa de tonalidades de verde, logo após de molhadas pelas primeiras chuvas; se da beleza sem par de seus crepúsculos portentosos e indescritíveis; se de suas noites esplêndidas, fantasticamente iluminadas por estrelas de excepcional fulgor; se da função político-social que esse grande rio tem exercido e terá de exercer mais eficientemente no futuro, dada a sua posição geográfica. Talvez esse magnetismo que alude, provenha de todos esses aspectos reunidos.

(Antônio José Alves de Souza, 1955)

A força do encontro das águas exteriorizada por um som veemente e por uma beleza fascinante retrata a cachoeira de Paulo Afonso, situada no limite entre os estados da Bahia e Alagoas. Espaço de um representativo cenário paisagístico, tendo como principal elemento o Rio São Francisco, se potencializa em um dos maiores projetos de desenvolvimento econômico e social do Nordeste a partir da instituição da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – Chesf em 1945.

As primeiras décadas do século XX são elementares para região, introduzindo o propósito de aproveitamento do rio e a distribuição da energia hidrelétrica para o Nordeste. Iniciava-se a “epopeia de Paulo Afonso”, um projeto moderno de desenvolvimento em uma área inteiramente desprovida de recursos básicos, com obstáculos geográficos a serem vencidos, todavia com apoio e credibilidade do Governo Federal à evolução do parque industrial nordestino. De tal modo, a exploração do potencial do Rio São Francisco, com o advento da Chesf, caracterizou a busca pela redução do quadro acentuado de desigualdade entre as regiões do país, fundamentando-se na produção energética, para consolidação de um avanço urbano e industrial, até então minimizados pelas precárias possibilidades das usinas termelétricas. “[...] Paulo Afonso surgia, portanto, como a solução natural para atender à demanda dos grandes centros de consumo de energia elétrica, a qual, por sua própria dinâmica, provocaria por si mesma, sua crescente demanda” (JUCÁ, 1982, p.61).

Logo, a edificação da cidade de Paulo Afonso teve o panorama desértico da caatinga transformado pelo fluxo das obras e da migração popular advinda de distintos lugares do Brasil. O pequeno povoado subsistente de fazendas de gado e do caminho de boiadas se transformou ao aderir às instalações da Companhia que se ampliavam continuamente, atraindo um grande contingente de trabalhadores. Por conseguinte, foi necessário a criação de uma infraestrutura que possibilitasse aos novos moradores serviços de assistência à saúde, segurança, lazer e educação. A dinâmica de transformação exigiu a projeção de um Acampamento a fim de cessar com as estruturas provisórias e desordenadas, proporcionando aos funcionários e às suas respectivas famílias condições civilizatórias, principalmente para atender à demanda de engenheiros, técnicos e profissionais que deixavam o conforto de seus antigos lares.

A empresa zelava pela organização e satisfação dos seus funcionários, esforçando-se para proporcionar meios necessários para que os moradores do Acampamento tivessem uma boa qualidade de vida, para além de moradias, pois era fundamental um espaço que garantisse a permanência dos trabalhadores. Segundo relatório do primeiro presidente da Chesf, o Acampamento visava oportunizar uma vida confortável e alegre naquela região tão isolada e rodeada de dificuldades, concluindo que “[...] as condições desse acampamento foram uma das causas do êxito do empreendimento” (SOUZA, 1955, p. 50).

A evolução do núcleo urbano de Paulo Afonso possuía ligação direta com a ampliação das usinas. O Acampamento, popularmente conhecido como “Cidade Chesf” possuía vilas demarcadas por cargos dos seus funcionários, instituições comerciais e religiosas, prédios administrativos, escolas de ensino primário e secundário, clubes e um hospital, para atender a nova dinâmica social que se formara com a chegada constante dos trabalhadores. Uma inspiração nos moldes do projeto do Estado de bem-estar social, pouco difundido no Brasil, mas com experiências isoladas e auspiciosas, como a Chesf, que ecoava produção, desenvolvimento e sociabilidade entre os sujeitos.

Contudo, como forma de delimitar seu espaço e garantir a segurança dos residentes e do seu patrimônio, a Chesf, ao organizar o Acampamento, construiu em volta uma cerca que a posteriori se tornaria um muro de divisão com a Vila Poty¹. O muro, acompanhado de guaritas e vigias, além de complexificar a troca de comunicação entre os bairros, direcionava a padronização de comportamentos e valores dos residentes, sendo um aspecto para o disciplinamento e a educação (NASCIMENTO, 1998).

¹ A Vila Poty se constituía em um agrupamento de moradores que desejavam pertencer à empresa. O seu nome provem de sacos de cimentos vazios, da marca Poty®, que eram descartados pela Chesf e utilizados nos telhados das casas dessa vila (JUCÁ, 1982).

Com rotinas de produção e supervisão, a população possuía uma educação ininterrupta nos diversos setores criados, que se estendiam das instituições formais de ensino a demais campos do cotidiano. Normas, valores e formas de condutas eram propagados pela empresa para formação do homem chesfiano². Atuação, segundo Duarte (2006) embasada no modo de produção capitalista e na industrialização, que direcionou mudanças sociais, não somente no sistema econômico, mas que implicou transformações educativas, requerendo a apropriação do saber, com conhecimentos sistemáticos que possibilitassem a formação de um novo sujeito. Neste período, a educação, compreendida como secundária, instrumento de adereço, disponibilizada parcialmente a população, ganhou sentido decisivo de alicerce para o desenvolvimento.

Para Saviani (2021b) a composição da vida na cidade, planejada artificialmente, como no caso do Acampamento Chesf, dita novas relações em que o social se sobressai ao natural, o que requisita o conhecimento intelectual, acompanhado da generalização do saber escolar, que insere os conteúdos essenciais e comuns para todos.

Por esse viés, a escola para Companhia se tornou lócus fundamental de desenvolvimento do cidadão moderno e civilizado, apto para o desempenho sociocultural, com processos de ordem e disciplinamento (NASCIMENTO, 2019). Simultaneamente ao avanço das obras nas usinas hidroelétricas, a Chesf implementou para as crianças residentes do Acampamento diversas escolas, apresentando na década de 1950 um quadro com três instituições com estruturas de destaques geridas e uma equipe profissional de 22 professoras, sendo 11 mantidas pelo Governo do Estado da Bahia (SOUZA, 1955). A educação escolar favorecida pela empresa, configurava-se em um instrumento de nivelção social, corrigindo as distorções entre os sujeitos, ao passo que realçava a integração nos princípios do grupo social.

As escolas previam a homogeneização na educação das crianças e adolescentes da região, com práticas cotidianas que iriam além do conteúdo didático pedagógico, estabelecendo formas de ser e viver no novo cenário social do Sertão. Os alunos, se misturavam entre filhos dos mais prestigiados profissionais da empresa, com os filhos dos cassacos³, que também deveriam cumprir os preceitos educativos. Com uma presença assídua na contratação dos

² No decorrer do texto utilizaremos o termo chesfiano (a) pois popularmente na cidade de Paulo Afonso os moradores do Acampamento são conhecidos e referenciados com tal denominação.

³ O termo cassaco possui definições distintas conforme o dicionário da língua portuguesa, desde significações relacionadas a animais, como rato do mato e gambá, até a designação de exercícios empregatícios, como trabalhador do engenho e de usinas de açúcar, trabalhador de construções de estrada de ferro e servente de padaria. Popularmente associado aos empregados sem muita instrução e em situação sócio econômica inferior, que se dedicavam aos trabalhos manuais de construção da usina. Uma nomeação pejorativa para distinguir os funcionários de maior prestígio da empresa dos demais que possuíam o vínculo, mas se situavam a estes em condições de obediência, mantendo o emprego na Companhia como essencial para sobrevivência.

funcionários, na organização dos eventos e nos resultados obtidos, a Chesf não se negava a avaliar e acompanhar o processo de produção escolar, especialmente através da participação nas ações escolares e na análise de relatórios de atividades anuais entregues pela diretoria escolar à empresa, pois se gozava da convicção de que as escolas poderiam ser elementos de formação sociocultural da população.

O processo de educação formal mediado pela Chesf buscou proferir a partir da sua composição, caminhos de disciplinarização para os estudantes, intervindo desde o ensino dos signos e símbolos da nossa língua materna, às formas de conduta e cuidados com o corpo e ações diárias. Os estudantes imersos nas rotinas educacionais vivenciavam grande parte de suas infâncias através dos modelos e hábitos considerados coerentes e normatizados pela Companhia.

Assim, o contraste entre as crianças do Acampamento, que proviam de diferentes lugares, mantendo situações econômicas contrárias, tinha na escola o caminho para superação. A educação escolar buscava superar a ignorância, ou mesmo, a marginalidade, elevando as crianças à condição de cidadãos esclarecidos. Prisma, conforme Saviani (2021a), por muito tempo comum entre teorias educacionais não críticas, que viam na educação o sentido para intervir na sociedade, fazendo-se do lugar essencial para impedir sua desagregação. A transformação da criança por meio da escola, com conhecimentos básicos e sistematizados, seria o antídoto para corrigir os desvios sociais possíveis. A escola, assim, instituiria concepções de sujeitos, sociedades e estilo de vida. Organizada a partir da ideia de modernidade, delineava ideais e modelos de civilização, sendo por primazia central na formação da classe burguesa.

Para Patto (1999), a partir do período que as instituições escolares se tornam comuns no meio social, em especial, com o desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas no século XIX, a organização escolar buscou fundir as desigualdades de origem e classe, a fim de civilizar os sujeitos com os valores e ideais de uma classe determinante. Por consequência, a escola seria a instituição social destinada a civilização dos sujeitos, com a missão de redimir a humanidade, desde a tenra idade, com preceitos que os livrassem da ignorância em direcionamento a um padrão de erudição.

A escola, ao difundir valores e formas de conduta para constituição de uma sociedade civilizada, tornava-se produtora de um currículo com objetivos planejados, necessários para produção de sujeitos funcionais, redefinindo as relações entre as crianças e formas de experienciar a infância, período compreendido como inicial e fundamental para disciplinamento do sujeito. Logo, a escola conservava a responsabilidade de instruir as crianças, conduzindo modos de viver a infância no interior ou não da esfera institucional.

Todavia, a direção educacional que abordamos neste estudo não reconhece a educação como autônoma e determinante fundamental sobre a sociedade, buscamos reconhecer a interação dialética entre a sociedade e a educação, uma vez que mais do que reproduzir a sociedade burguesa, a educação pode comprometer-se em promover transformações sociais.

Como responsável pela constituição dos sujeitos, uma vez que estes, ao nascerem, suas características biológicas não asseguram a efetivação humana, a educação é responsável pela formação de ideias, conceitos, habilidades e ações, oportunizando um saber elaborado, pautado no que as antigas gerações produziram culturalmente. Logo, um processo pelo qual as crianças perpassam para o desenvolvimento, com base no diálogo múltiplo entre a história dos sujeitos e da sociedade.

Para tanto, embasamos nossa discussão inspirados na premissa que a pedagogia histórico-crítica apresenta, pela qual entende que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2021b, p. 13).

A criança, portanto, desde seu nascimento é um corpo singular e enérgico, que se insere em um ponto espacial e temporal que lhe constituem, indicando como tornar-se humano a partir da transmissão de saberes historicamente acumulados por outras gerações. O ato educativo socializa sentidos para desenvolvimento da criança na sociedade, perfazendo as lacunas que a natureza não lhe oportuniza. Como sujeitos históricos e culturais as crianças vão erguendo-se por meio das experiências, das observações e das interações com seus pares e com os adultos, em um processo que não é meramente passivo, mas que por meio das atividades vivenciadas, bem como, apreendidas, direciona sentidos distintos de interpretação e existência social.

Diante deste pressuposto, entendemos que existe uma relação da criança com o mundo que permite a aquisição das aprendizagens significativas para convivência no grupo social do qual faz parte. A educação, por consequência, orienta a formação da criança para sua humanização, transmitindo valores, normas, juízos e aptidões coletivas que foram delineados historicamente no contexto social. A partir dos atos educativos, como acentuam Castro e Lima

(2012, p. 131) “as pessoas mais experientes introduzem as crianças e os jovens no mundo de relações materiais e sociais, formando, nesse processo, a própria individualidade humana, a partir da apropriação de riquezas sociais mediante a atividade da pessoa”. O que posiciona os adultos como mediadores no processo de conhecimento cultural das crianças, para uma iminente progressão.

Esta compreensão identifica a educação como contribuinte fundamental para que os sujeitos assimilem e edifiquem a história humana, analisando os aspectos materiais, relacionais e ideológicos. Fundamento essencial para todos, independentemente da pluralidade entre as classes.

As reflexões defendidas sobre os objetivos educacionais assinalam a escola como espaço de excelência para condução do desenvolvimento entre os sujeitos. É a partir do trabalho escolar que a divulgação da cultura de modo sistematizado e ordenado acontece, por meio do ensino que pedagogicamente socializa os conhecimentos historicamente herdados. Para tanto, a inserção das crianças na escola é de suma importância, pela oportunização do “desenvolvimento máximo dos indivíduos, oferecendo-lhes a máxima apropriação da cultura, ultrapassando as barreiras do pensamento empírico” (MARSIGLIA, 2011, p. 51)

Em conformidade, a escola é uma instituição historicamente disposta que tem por compromisso o acesso sequente das crianças aos conhecimentos clássicos, artísticos, filosóficos e científicos que foram preservados através do exercício social da humanidade. A educação escolar remete ao ensino que se encarrega da conexão entre os pensamentos e experiências determinadas pelos adultos como essenciais para o crescimento e atuação social da criança.

Através da linha argumentativa esboçada, e pelo projeto educacional ofertado pela Chesf, reconhecemos que a escola da infância, responsável por educar e cuidar das crianças, aderiu, portanto, com a sociedade moderna, novas formas de atuação, de relacionamentos entre professores e crianças, normatizações, conteúdos, avaliações de desempenhos, entre outros atributos que se definem a partir dos objetivos e perspectivas teórico-pedagógicas adotadas. Como assinala Araújo (2007, p.182) com a modernidade exigiu-se uma nova formação, específica para infância, por ser a base das ações humanas, logo investir na criança seria a promessa de reprodução ou transformação da humanidade, o que posicionou a escola como parte da vida das crianças, através de horários e atividades representativas.

De tal modo, as crianças chesfianas, com a organização do Acampamento, foram levadas a viver em um novo estilo de comunidade. Gozando de uma infância distinta dos seus pais e dos seus anteriores familiares, pela exigência que o corrente contexto ocasionado pelas determinações da empresa e conseqüentemente das escolas exigiam. Estas alterações são

manifestadas nos comportamentos, hábitos, discursos e nos próprios sentimentos dos sujeitos, que buscaram moldar-se nesse sistema educativo.

Nesta lógica, a educação escolar assume espaço primordial para propagar o processo de desenvolvimento entre os sujeitos do Acampamento, o que por consequência, direciona a uma nova visão populacional sobre a necessidade de instituições escolares para as crianças, que possam ser responsáveis pela transmissão do patrimônio cultural e pela formação da nova sociedade com alicerce na indústria elétrica. De tal modo, a história da educação da infância se escreve com base em um sentido determinado pela produção, por classes e formas mentais relativas a grupos específicos de uma realidade heterogênea (HELLER, 2008).

Assim, a infância escolarizada, libera as crianças dos seus exercícios espontâneos ou diretamente relacionados ao trabalho produtivo, inferindo na construção social da infância, a partir do “ofício de aluno” (SARMENTO, 2000, p.127).

Por essa vertente, Heller (2008) nos auxilia a refletir sobre a vida cotidiana no espaço escolar, a pensar como as ideias, sentimentos e ideologias sociais influem nos modos de vida das crianças, por ações que ocorrem corriqueiramente, mas possuem dimensão heterogênea, hierárquica e econômica, uma vez que são selecionadas previamente por grupos específicos.

A análise das ações cotidianas considera as relações comuns no tempo histórico, possibilita identificar a subjetividade do processo, as atividades essenciais para desenvolvimento e existência humana e os movimentos de sujeitos que tecem suas vidas guiados por normas e concepções políticas de uma classe determinante (HELLER, 2008).

O indivíduo e suas experiências são, portanto, o centro das reflexões, a escola se torna o caminho para efetivação de condutas e transformações sociais intensas que dinamizam a história, pois para Heller (2008, p.34) “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. Deste modo, relações ativas, mas sobretudo, receptivas entre os adultos para as crianças são tecidas neste caminho, pela infância como fase inicial da vida está submersa em uma cotidianidade social definida que medeia suas existências.

Logo, o espaço de produção das usinas hidroelétricas tem suas questões ampliadas, para além do rio, dos concretos e das linhas de transmissão de energia, refletindo os saberes úteis para vida e organização social a partir da infância. Projeções de sujeitos chesfianos emergem a partir do processo de formação, ressaltando uma ligação intrínseca entre a educação da criança com o futuro da região.

Para tanto, as pesquisas e discussões que realçam as rotinas e práticas do cotidiano escolar se tornam imprescindíveis para minuciar as dimensões do processo educativo,

reconhecendo os objetivos internos que conduzem as atividades com as crianças e a relação da escola com o contexto da sociedade que a integra.

Diante das considerações retratadas, algumas questões iniciais se tornam emergentes: Em um contexto em que os olhares se voltam para a instalação das usinas hidroelétricas, quais os objetivos das instituições escolares no que se refere à formação educacional das crianças? Como as relações infantis eram estabelecidas no interior das instituições? O trabalho desenvolvido pelas professoras contemplava as singularidades da infância? As memórias docentes revelam as determinações da Chesf nas nuances cotidianas da educação?

Tais questões nortearam as inquietudes lançadas na assunção deste estudo e consistiram na propulsão do delineamento da pesquisa, baseada na problemática investigativa: quais são as memórias das antigas professoras sobre o cotidiano educacional das crianças no cerne da implantação das usinas de Paulo Afonso pela Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF) no período de delimitação urbana e social da empresa (1949-1985)? O que estas memórias podem nos revelar sobre a história da educação oferecida as crianças no sertão baiano que passava por um inusitado e inédito processo de desenvolvimento industrial-elétrico?

A partir da perspectiva que os diferentes espaços e tempos escolares constroem modos de vivenciar a infância e que as relações estabelecidas entre as crianças, seus pares de idade e os adultos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito, procuramos nesta pesquisa analisar como se configurou o cotidiano educacional das crianças no Sertão do São Francisco a partir das memórias narradas por professoras. Proposição abordada por reconhecer que o cotidiano das instituições formais de ensino contempla práticas, discursos, sentimentos e perspectivas múltiplas que auxiliaram na formação dos pequenos. A organização e efetivação dos processos internos do ambiente escolar pelas profissionais, como as rotinas e planejamentos pedagógicos, os componentes curriculares, os instrumentos de avaliação, as normas de disciplinamento, entre outros fatores relacionais, materiais e pedagógicos são encaminhamentos para compreender os objetivos de formação escolar idealizado pela empresa.

Por este caminho, o objetivo geral deste estudo é compreender a partir da memória do cotidiano escolar de professoras que atuaram nas escolas do Acampamento Chesf no período de 1949 a 1985, como ocorria o processo educacional com as crianças. Especificamente, buscamos identificar a ordenação dos planejamentos e ações empreendidas pelas professoras; reconhecer os objetivos inerentes nas instituições educacionais de ensino para as crianças; explicar o movimento das relações entre as crianças e as professoras; e enunciar as mediações políticas, culturais e sociais imersas nas experiências infantis.

Deste modo, estabelecemos o marco temporal entre 1949 a 1985, por ser o período inicial de instalações da Chesf no município de Paulo Afonso, fase de estruturação das usinas hidroelétricas, com a instalação nos anos seguintes de cinco escolas que atendiam ao público infantil no interior do Acampamento – Escola Adozindo Magalhães (1949); Escola Murilo Braga (1952); Escola Alves de Souza (1952); Escola Parque (1970); Escola Boa Ideia (1970). Direcionando o estudo até os anos de 1985, devido ao fato de ter sido a década de implantação da última usina da Companhia, quando o muro que separava, até então, o Acampamento Chesf da Vila Poty foi derrubado, unificando a vida social das crianças e possibilitando novos projetos educativos.

No período de 1980 a Chesf passou a contar com a parceria de empresas terceirizadas para edificação das hidroelétricas, dedicando-se exclusivamente a sua atividade fim, de operacionalização do complexo. A empresa que vivenciava uma crise econômica no setor elétrico, recebeu fortes pressões de movimentos sociais e políticos da cidade de Paulo Afonso afim de que a segregação social que o muro impunha fosse declinada e que os residentes da cidade tivessem acesso comum aos espaços do Acampamento, o que, por conseguinte propiciou uma dinâmica interativa entre as infâncias da Vila Poty com o Acampamento Chesf.

Considerando as argumentações esboçadas, busca-se analisar as narrativas memorialísticas de sujeitos que atuaram como professoras do Acampamento Chesf, compreendendo que o trabalho com as narrativas é transformador e formador, por possibilitar ao sujeito o reconhecimento de si, suscitando um olhar atencioso para sua vida por meio de um novo ponto de vista. A narrativa está permeada de significados que permitem reconstituir o passado, contextualizando-o no tempo e no espaço.

Assim sendo, esta pesquisa visa resgatar as memórias de professoras, compreendendo que há uma relação dialética entre as narrativas e as experiências. A narração de histórias de vida, por diferentes instrumentos metodológicos, individuais e coletivos propicia que o sujeito se identifique enquanto social, histórico e cultural (BENJAMIN, 1994).

Neste trabalho, as memórias apresentadas são de doze mulheres que nasceram no início do século XX e atuaram entre as décadas de 1940 a 1980 em escolas do Acampamento Chesf. Mulheres, de diversos estados do país, conduzidas pela perspectiva de transformação social. Profissionais que atuaram em escolas primárias e jardins de infância⁴.

À vista disso, considerando que a infância enquanto categoria geracional possui limites etários diversos, a depender das tradições e contextos sociais, bem como, percebendo que “[...]”

⁴ As creches e pré-escolas, instituídas legalmente como escolas específicas para a infância, só foram efetivadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996.

toda sociedade tem sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (KUHLMANN JR., 2015, p.16), a instituição escolar será a variante essencial na caracterização da infância estudada, pois as distinções de níveis de ensino constituem-se em indicadores da segmentação etária. O fim da escolarização compulsiva, como mencionam Sarmiento e Pinto (1997), será a fronteira do término da infância, a qual simboliza o ensino pré-primário e primário como singular de crianças e o ensino pós primário de adolescentes e jovens. De tal modo, nesse estudo a educação da infância enfatizada, discorre sobre as crianças correspondente à faixa etária de 4 a 14 anos de idade, período de oferta educacional das escolas primárias e das turmas de jardins de infância da Companhia.

As professoras aposentadas foram eleitas à medida que obtínhamos informações dos seus nomes, seu estado de vida e suas atuais localidades, por meio de livros, documentos da empresa e diálogos com ex-funcionários e moradores da cidade. Inicialmente buscamos no referencial da Companhia e nos relatórios disponíveis os nomes das profissionais que atuavam na área, no período determinado. Tendo em vista que são mulheres aposentadas, que não fazem mais parte do quadro de funcionários, o levantamento dos nomes nos conduziu a conversar com pesquisadores da Chesf, antigos moradores e funcionários da empresa que ainda residem em Paulo Afonso, para ampliar as informações. O grupo em comunicação possibilitou dados sobre como estavam e onde viviam as professoras, nos direcionando para seus encontros. Uma atividade árdua de procura e investigação, que nos levou a distintas localidades, que ultrapassaram os limites da cidade de Paulo Afonso, para dialogar e realizar a pesquisa com estas velhas⁵ normalistas.

Em conformidade com Bosi (1994), o trabalho com as memórias de velhos é uma ação minuciosa, de atenção, cuidado e escuta sensível por considerar as limitações existenciais. De tal modo, reconhecendo as possíveis dificuldades pelo tempo e idade das professoras, realizamos o contato e a entrevista com uma amostra das integrantes das cinco escolas do Acampamento, por entendermos a importância de dar visibilidade às suas vozes, que por tanto tempo foram silenciadas.

As narrativas das professoras aposentadas são fundamentos de uma cultura conservada, são conceitos de um passado que emerge no presente e influi nos pensamentos e ações de um povo. Com elas há a possibilidade de aferir sobre a história social do seu período profissional, pois conheceram e sentiram as mudanças e decisões da cidade de Paulo Afonso, elas viveram e conduziram modos de viver. A relevância na investigação de pessoas com uma bagagem de

⁵ O termo velho (a) será utilizado nesse estudo, tendo por fundamento a proposta de análise narrativa de Bosi (1994) ao compreender a importância destes sujeitos para descortinar as heranças do passado social.

experiências constituídas se justifica nas palavras de Bosi (1994, p.18) pela sua função social que “[...] é lembrar e aconselhar – *memini, moneo* – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir”.

São pelos velhos que as lembranças das tradições, dos costumes e da história são ressaltadas, orientando a educação de outras gerações nas ações cotidianas. Os velhos possuem uma significância constante na família e no seu círculo comunitário por trazerem à tona as imagens dos que não estão mais presentes, além de poderem verificar o que ficou e se transfigurou dos tempos de outrora. As narrativas dos velhos podem nos apresentar uma riqueza de um passado que não conhecemos, são ideias e condutas de um tempo que podem ser ressignificadas pela contemporaneidade.

O diálogo com as professoras desta pesquisa emana sentimentos de nostalgia, felicidade, tristeza, dúvidas, mas acima de tudo de uma entrega e dedicação à profissão e empresa que fizeram parte. O vínculo com a Chesf e a convicção de que testemunharam o desenvolvimento de um projeto inovador para região, permitiu-lhes nos receber com alegria e contentamento devido ao fato de poder manifestar suas histórias. Impressões que levam esta pesquisa a aproximar-se dos estudos de Bosi (1994, p.82) ao afirmar que para os velhos “sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância”.

Adotamos o papel de sujeito e objeto desta pesquisa, pois indagamos, investigamos, inferimos quando necessário, mas, sobretudo, elegemos a escuta sensível como indispensável para o desvendar das memórias. Ao considerar o olhar e as memórias das professoras sobre a educação das crianças no Acampamento Chesf, a escuta foi essencial na produção dos dados, conforme possibilita aflorar reflexões sobre o período estudado. Uma relação a partir de uma estima semelhante foi assentido entre as narradoras e nosso trabalho de ouvinte pela busca em conservar e enaltecer as memórias de um passado.

Neste sentido, autores como Halbwachs (2006), Bosi (1994; 2003), Pollak (1989), Benjamin (1985) e Le Goff (2003) salientam a memória como fonte, elevando-a como objeto de estudo e referência, o que permite uma reflexão acerca da influência memorialística na representação da história da educação das crianças.

Os estudos de Bosi (1994; 2003) enaltecem a memória como estado de sentimento que possibilita a reflexão e compreensão do agora a partir de outrora. Em consonância, preconiza que a memória propicia a relação do corpo presente com o passado, interferindo no processo atual de representações, sendo, portanto, o lado subjetivo de nossos conhecimentos acerca do mundo; e acrescenta, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

A atividade de relembrar o passado está imersa nas atividades humanas, um trabalho de retorno ao tempo vivido, as experiências culturais e sociais de um sujeito em delimitado tempo e espaço. A memória é permeada por nomes, pessoas que possuem ideologias que influenciaram e inspiraram percepções.

Para Bosi (1994), as memórias são desencadeadas para responder às convocações do presente, pois as situações diárias e as pessoas que atuam em nossas vidas nos provocam a lembrar o passado. Assim, a partir das questões norteadoras da pesquisa e do diálogo reflexivo com as professoras se tornou eminentemente narrativas memorialísticas de um decorrido período profissional e pessoal.

Efetuar o trabalho com as memórias demandou tempo e disposição, ao compreendermos que lembranças específicas não estão prontamente à disposição, pois como caracteriza Bosi (1994, p.84) “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”. Solicitando do pesquisador acompanhamento e principalmente o estabelecimento de uma relação apazível com os sujeitos, que revelam distintos sentimentos nostálgicos. Por conseguinte, a frequente presença com as professoras no processo de rememoração nos fez identificar as permanências e recusas que as conduzem deste passado requestado.

O conceito de memória como permanência do passado que orienta este estudo, entende que:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

As lembranças que a memória possibilita evocar retratam imagens de lugares, acontecimentos, sujeitos, mistérios e emoções permeadas de sentidos. São momentos singulares para as professoras, que não se repetirão, mas que deixaram marcas para toda uma vida.

Por este caminho, Halbwachs (2006) nos auxilia a compreender que a memória é indissociável da sociedade, constituída e compartilhada por sujeitos que interagem e vivenciam situações em comum. Ao recordar o indivíduo emite fatos, experiências, conflitos e conteúdos de grupos vinculados a períodos históricos. Todavia, as memórias não são apenas sucessões cronológicas de eventos e datas, mas se configuram pelos aspectos que permitem distinguir períodos, para além de esquemas e sistematizações.

As memórias estão impressas no ambiente social, são histórias de indivíduos que deixaram vestígios, perceptíveis ou não, mas que estão firmados nos costumes e modos de pensar. “Em geral nem prestamos atenção nisso... mas basta que a atenção se volte desse lado para notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram em mais de um lugar” (HALBWACHS, 2006, p.87).

Desse modo, as memórias das professoras apresentadas, não são apenas memórias particulares, são memórias de um grupo, episódios que explanam as relações interativas, as dinâmicas coletivas e os momentos de trocas na atuação docente com as crianças. Pensamentos particulares, porém, repletos de significação social. O que nos permite trilhar pelas teses de Halbwachs (2006, p.73), de que a memória pessoal e a memória social não se confundem, mas se complementam, uma vez que “[...]a história de nossa vida faz parte da história geral”.

Destarte, as proposições de Pollak (1989) corroboram com Halbwachs (2006) ao identificar que existem pontos de referência coletiva que compõe nossa memória, são lugares, acontecimentos, pessoas, costumes, regras, ações das mais triviais às mais complexas que influem na nossa identidade. Assim, a memória se denota como seletiva, por escolhermos gravar e registrar o que traz sentido a nossa identidade individual e de grupo.

Ao passo que a memória viabiliza a reconstituição do passado, é uma reconstrução social de fatos históricos individuais e coletivos que nos direciona a visualizar novas versões da história (ARAÚJO, 2007). As lembranças das professoras deste estudo são capazes, portanto, de salientar a história da educação da infância no Acampamento Chesf, seus aspectos sociais e culturais, de um grupo de identificação comum.

Nesta perspectiva, segundo Benjamin (1985, p. 56), a memória é “[...] uma viagem imperdível, uma viagem necessária, fundamental para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história da nossa vida ou da vida do outro”.

Ao retratar a memória como presença do passado, Benjamin (1985) a contextualiza como integrante da experiência humana. Concretizada nas ações e imagens, compartilhadas ao longo do tempo, a memória se faz existente, englobada no presente, podendo ser preservada por meio das narrativas, que conservam referências de grupos, instituições e sociedade. De tal modo, a memória coexiste com a história dos sujeitos sociais, iluminando e direcionando o presente delineado.

As memórias esboçadas nesta pesquisa realçam a capacidade dos depoentes de conservar informações, pois como indica Le Goff (2003), os sujeitos possuem funções psíquicas que os possibilita atualizar, lembrar e negar dados. Igualmente, as professoras possuíam uma relação de proximidade com a organização social do Acampamento Chesf, o que permite por

suas narrativas compreender as teorias e posicionamentos políticos na formação de grupos e identidades desde a infância.

Para Le Goff (2003), há uma associação entre a formação social e a memória, à medida que as lembranças inspiram nas ações que podem trilhar para libertação ou submissão dos sujeitos. Assim, ao apreender a memória como uma categoria socialmente constituída, as lembranças incitarão outras lembranças, proporcionando que as histórias particulares sejam interligadas e transitem entre o subjetivo e a objetividade.

Nessa lógica, Heller (2008, p. 12) ressalta que a história como substância da sociedade tem o homem como o elemento portador de objetividade e subjetividade, “cabendo-lhe exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social”. O homem, principalmente através de seus valores e memórias, incita a preservação da história cotidiana, um passado histórico com dimensões particulares e públicas, repetitivas e inovadoras que descreve o tempo da vida.

A história do cotidiano exprime as dinâmicas de interações humanas, os papéis sociais e as estruturas organizacionais que direcionam as atividades dos sujeitos. Para Heller (2008), pelos sistemas de linguagens, hábitos, objetos e ações dos homens no mundo cotidiano, a cultura é constituída e reproduzida, de modo consciente ou não, mas que escreve uma singular história. Assim, a memória não é um repositório inerte, pela memória a ligação com o passado se corporifica, consolidando nuances materiais e subjetivas.

Mergulhar no cenário mnemônico é, portanto, compreender que a história não está exposta somente em documentos oficiais, pois os documentos além de revelar de modo objetivo a realidade, pode silenciar ou desprezar expressões que pelas narrativas orais podem ser salientadas. Todavia, não negamos a relevância dos documentos para pesquisa, mas a ênfase do estudo está dirigida a oralidade, reconhecendo os sentimentos, as sensações e impressões do período. Entendemos que a oralidade como componente próprio da memória produz conhecimentos, permite reelaborar e ordenar as ideias, entrelaçando os espaços.

Ao trabalharmos com a memória oral, as experiências das professoras, seu cotidiano, suas vidas e pensamentos foram registrados e cuidadosamente apreciados. As falas tímidas ou seguras socializam a história da educação das crianças, lembranças que vão além das nuances deste trabalho, revelando uma história plural e diversa.

A escuta das falas de sujeitos reais, que estabeleceram uma educação escolarizada para infância chesfiana nos apresenta os movimentos históricos de uma sociedade que identifica a escola como elemento fundamental para sua edificação. As narrativas tecem impressões da formação subjetiva dessas crianças a partir das ações cotidianas planejadas e organizadas pelas

professoras a partir de suas práticas pedagógicas. Desse modo, nos pautamos nos termos *narrativa e oralidade*, pois “ambas se desenvolveram no tempo, falam no tempo, recuperando na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente” (BOSI, 2003, p.45).

A pesquisa com fundamento nas fontes orais busca refletir sobre o processo educacional da infância escolarizada através das trocas de contar e ouvir histórias. Como as demais fontes – iconográfica, documental, literária etc. – a fonte oral detém de potências e limites, sua singularidade reside na perspectiva técnica de comunicação dos conhecimentos memorialísticos dos sujeitos.

Conforme Ferreira e Amado (2006, p.16), “a história interessou-se pela “oralidade” na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas”. Através da história de sujeitos comuns, as transformações culturais e sociais podem ser compreendidas e analisadas por outro ângulo, emitindo expressões e sentidos que o documento não é capaz de revelar. São fontes vivas, que exigem uma relação interativa para expressão, uma prática bidirecional, pela qual aprendemos com os depoentes, mas ao mesmo tempo, suas narrativas podem ocasionar efeitos sobre eles.

Compreender o passado e os seus aspectos, elevando os objetos de pesquisa em sujeitos, nos permitiu utilizar a história oral como vertente metodológica, por ser um meio de pesquisa que “lança a vida para dentro da própria história” (THOMPSON, 1998, p. 44). A pesquisa com aporte da história oral realiza questionamentos sobre a história registrada, direcionando a novos modos de pensar e refletir sobre o passado.

Por esse viés, as contribuições de Thompson (1998) acerca da história oral e sua relevância na problematização da história reconstituída pela humanidade, identifica que novas histórias são criadas e outras reconfiguradas através do testemunho oral, que subjetivamente permite que as experiências de sujeitos, muitas vezes excluídos ou marginalizados do processo social, tenham visibilidade. Modos de ver e de sentir o mundo são expressos e legitimados por pessoas que enunciam e compõem a história.

A história oral como metodologia de pesquisa exalta a voz do cotidiano individual e coletivo, frequentemente esquecido pela tradição escrita. Fornecendo, portanto, aparato teórico para traçar uma nova leitura da realidade. Como afirma Thompson (1998, p. 25), “a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Através desse percurso metodológico, não almejamos dar continuidade ao que se passou, reproduzir todos os fatos vividos pelas professoras seria impossível, uma vez que a memória não é emitida linearmente, as lembranças são selecionadas pela real importância que possuem para cada sujeito. São, portanto, histórias individuais, narrativas de experiências profissionais e pessoais de sujeitos que possuem visões únicas, mas que estão entrelaçados por características, tempos e espaços comuns. Igualmente “as possibilidades mais ricas para a história oral se encontram no desenvolvimento de uma história socialmente consciente e democrática” (THOMPSON, 1998, p.10). Ao dar voz a distintos sujeitos, particularmente nesta pesquisa às velhas, oriundas do Sertão do São Francisco, a história oral revela a potencialidade das histórias, pensamentos e lembranças das mais diferentes comunidades.

Nessa perspectiva, a história oral permite que a subjetividade dos sujeitos se tornem “inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato” (ALBERTI, 2004, p.09). Como uma alternativa à história oficial, a história oral reinterpreta e descreve o passado elucidando concepções, trajetórias e acontecimentos particulares que não podem ser desvelados por outro meio.

Portanto, a pesquisa qualitativa, com enfoque na história oral, tem por delineamento um trabalho que ressalta as nuances que as memórias revelam. As memórias norteiam reflexões sobre a infância por outro ângulo geracional, ou seja, a partir dos adultos que compartilharam das situações educativas com as crianças, podendo contribuir para o sentido da história destes sujeitos sociais.

Com o uso da história oral podemos, em concordância com Thompson (1998, p. 17):

[...] dar grande contribuição para o resgate da história nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletados.

Deste modo, com compromisso analítico e ético, além de uma escuta mediadora, investimos em uma pesquisa com vistas a produzir efeitos sobre fazeres e discursos mais potentes, filiados ao exercício da reflexão assentada na criticidade, potencializada pela interlocução ativa entre os sujeitos que compõe a história da educação de crianças. A memória enunciada pela metodologia da história oral, é entendida como elemento que pode ocasionar mudanças sociais, descortinando a própria história e orientando novas investigações. As narrativas podem propiciar sentimentos de pertencimento e valorização aos professores que vivenciaram um período único e essencial para formação das crianças chesfianas.

A confiança, o valor e a significação das palavras expressas, articulados com documentos complementares, enriquecem a construção da história. O enfoque é concedido às experiências dos professores, relacionando a história da infância, com as histórias pessoais e da comunidade, permitindo uma análise dialética sobre as explicações.

Nessa perspectiva, a indagação das memórias a partir da metodologia de história oral, resulta em um trabalho de representações do passado, testemunhando o sentimento de pertencimento e identidade de uma comunidade. Uma metodologia que não se resume a dimensões técnicas, mas que possui uma dimensão conceitual e teórica, levando o pesquisador a visualizar as narrativas como aptidões específicas de cada sujeito, com personalidades, conhecimentos, saberes e vivências constituídas por fatos e acontecimentos contínuos. Falas que podem ser interpretadas reconhecendo sua veracidade no confronto com os documentos e com a convicção que a ligação entre o passado e o presente é um caminho indissociável, e que nossas lembranças constituem quem somos.

A pesquisa com fundamentos na história oral possui, portanto, a entrevista como documento histórico, produzido pelo diálogo entre entrevistador e entrevistado. Como instrumento de produção de dados, a entrevista permite o questionamento e a condução das informações, se tornando um meio dinâmico e participativo, que envolve o pesquisador e o pesquisado num trabalho colaborativo, não sendo um trabalho pontual que fica aprisionado às necessidades do estudo. Assim, de acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Logo, os questionamentos aliados à escuta atenta conduzem as falas dos sujeitos, evidenciando os pontos mais relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa realizada.

A entrevista individual com as professoras chesfianas, são fontes informativas e representativas de uma realidade histórica, pelo seu valor simbólico e experiencial. As narrativas detêm de elementos que por outro instrumento metodológico não poderiam ser manifestados, são sentimentos, expressões e linguagens silenciadas ou pronunciadas, repletas de sentidos possíveis de análise.

As entrevistas permitiram acompanhar minúcias subjetivas do espaço escolar, ausentes nos documentos oficiais que deram embasamento à pesquisa, permitindo, pois, o acesso a perspectivas de um grupo que não estão nas fontes convencionais. As professoras, foram por muitas vezes simbolizadas nos relatórios da empresa pelo seu quantitativo, ou pela necessidade de sua presença para atender os filhos dos funcionários na região, mas as vozes sobre suas

práticas não foram ressaltadas no decorrer dos anos, apenas de modo interno para controle e conferência das suas ações.

A partir das entrevistas de história oral não podemos visualizar a totalidade dos fatos ocorridos no tempo remoto analisado. No entanto, os costumes, padrões e as finalidades educativas do grupo podem ser realçadas. As professoras selecionaram narrar suas trajetórias, de acordo com o significado que esses acontecimentos possuem para sua vida. Para facilitar a condução das falas organizamos um roteiro⁶ com temas a serem abordados, a fim de que o conteúdo da entrevista centrasse na problemática desta investigação, criando um clima favorável que fugisse do “monólogo de uma testemunha ou um interrogatório direto” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.237).

Os tópicos de discussões foram pensados de modo que nos auxiliassem a identificar o perfil das professoras, suas histórias de formação e atuação, com destaque para as relações e práticas educativas com as crianças no cotidiano escolar. Visto que, conforme salienta Thompson (1998), a entrevista não pode ser moldada, nem exclusivamente livre, pois exige que os objetivos, os interesses e questionamentos iniciais sejam sinalizados para facilitar a dinâmica comunicativa entre os participantes. O que permitiu narrativas espontâneas, emotivas e em sua maioria lembranças alegres que foram sendo relatadas sem pressa, sendo encerradas após longo período de gravação. Justificamos a não utilização de um questionário exato com perguntas fechadas, pois conforme Ferreira (1994, p.125), “a experiência indica que as pessoas idosas expressam satisfação em relatar suas vivências de maneira espontânea, ao invés de serem submetidas a questionários ou inventários relativos à sua experiência de vida”.

Igualmente, ao contactar as professoras, estabelecemos conversas iniciais, apresentando-nos e organizando momentos possíveis para posteriores diálogos. Os encontros ocorreram em suas respectivas casas, nas mais diferentes localidades, a fim de propiciar às chesfianas que se sentissem à vontade, em um espaço acolhedor e de estima, favorável para compor suas recordações.

No papel de entrevistadores buscamos ouvir, aprendendo a observar os detalhes e a avaliar os silêncios. Ao sentarmos em suas casas e estarmos atentos às suas pronúncias, concedemos valor às suas histórias, respeitando seus posicionamentos, permeados por nostalgia e sentimentos, por reconstituir preciosos momentos.

As tessituras sinalizam que o cotidiano não é mais o mesmo, suas casas ganharam novas dimensões, os vizinhos e amigos outros rumos e direções, mas as lembranças são fiéis,

⁶ O roteiro encontra-se disponível em apêndice.

acompanham as professoras como se o passado estivesse reprisado em um filme. Fotografias são apresentadas, músicas cantaroladas, sorrisos externados e olhares dispersos nas imagens mentais de um tempo que deixou marcas educativas, culturais e sociais.

Os pensamentos da vida cotidiana, singularizados pela espontaneidade das ações realizadas, que fluem de forma leve e natural nas vozes das professoras, emitem uma relação harmoniosa com a empresa Chesf. Os objetivos das instituições educativas são esboçados a partir de uma crença que as escolhas tomadas possibilitaram a formação de crianças aptas para posteriores fases de escolarização e para o trabalho. Enunciando, ainda, pesar pela rede educacional da empresa não perdurar aos tempos atuais.

O cotidiano é, portanto, delineado por um fio condutor que é o objeto deste estudo, mas é caracterizado, por elementos particulares das relações e atividades institucionais, com movimentos e possibilidades distintas a cada narrativa.

No entanto, para análise e reflexão das narrativas, foi necessário que nós pautássemos além do aporte teórico-metodológico da história oral, em um estudo bibliográfico sobre os documentos e produções acerca da Chesf e da cidade de Paulo Afonso. Utilizamos fontes escritas e iconográficas para analisar as vertentes conceituais do período histórico. Os documentos utilizados, são relatórios, fotografias, plano de atividades, plantas das instituições, entre outros, provenientes das professoras, de ex-funcionários e da própria Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, através dos seus setores de documentação e memória: Centro de Documentação da Chesf – CDOC (PE) e Memorial Chesf – Paulo Afonso (BA).

O Centro de Documentação é localizado na cidade de Recife, estado de Pernambuco, onde se situa atualmente a sede da empresa Chesf. O órgão possui o compromisso de preservar a história da instituição, comportando diversos documentos físicos e digitais desde a fundação da Chesf, com seu projeto piloto, em 1948. O rico e extenso acervo fotográfico, em fitas e textuais do CDOC nos impressiona e instiga nossos olhares de pesquisadores, pela qualidade de organização e preservação do material da empresa. Destarte, o centro foi planejado para efetuar uma “política de produção, organização e preservação da massa documental das áreas meio e fim da CHESF, e dos documentos históricos” (MOURA; SOARES, 2017, p.18).

No acervo podemos encontrar materiais com diferentes conteúdos, são atas de reuniões, relatórios anuais, pareceres da diretoria, imagens do processo de construção das usinas, filmes da evolução e inauguração das obras, entre outros, dos mais de setenta anos da empresa, que possuem significado administrativo e de atenções jurídicas.

Na cidade de Paulo Afonso, estado da Bahia, está situado o Memorial Chesf, frequentemente visitado por turistas e pela população local. O prédio possui ambiente para

exposição de equipamentos e objetos utilizados pela companhia e seus funcionários no processo de instalação das usinas; uma biblioteca, com livros que abordam sobre a empresa e outros diversos temas; uma exposição fotográfica e auditório para reuniões.

Por estas razões, evidenciamos o cuidado que a Chesf possuiu nos registros do seu desenvolvimento nos mais distintos setores, sejam de produção, administração ou social. A empresa estabeleceu uma política de documentação e divulgação das suas conquistas e resultados, atentando-se para preservar a memória de uma obra histórica de alcance nacional. Segundo pesquisadores como Nascimento (2019) e Moura e Soares (2017), as justificativas para a preservação do volumoso material da empresa ocorrem pela busca de representação e ilustração dos relatórios descritos pela diretoria e encaminhados para o Governo Federal, além de demandas por comprovações em processos judiciais contra a empresa.

Nesta perspectiva, em pesquisa nos dois espaços apresentados, recolhemos e tivemos acesso a materiais que fundamentaram nossos estudos, atentando-se para não reafirmar fidedignamente a história “oficial” expressa pela Companhia, mas buscar elucidar como nos lembra Le Goff (2003), a produção da sociedade que não pode ser abandonada ao passado, mas deve ser recuperada e utilizada cientificamente, com conhecimento de causa.

Nessa direção, buscamos além dos documentos organizados pela empresa, conhecer as produções acadêmicas que têm se debruçado sobre a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco nos últimos anos, a fim de identificar os objetivos das pesquisas na área de investigação e conduzir nossa vertente de estudos por um caminho que apresente novas respostas e possibilidades ao tema.

De tal modo, realizamos o levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, a investigação nos direcionou para 208 trabalhos, sendo 113 dissertações e 15 teses, contudo, percebemos que grande parte dos trabalhos estavam relacionados às áreas das engenharias e das ciências exatas, discutindo sobre o potencial energético; a produção e instalação das redes elétricas; a gestão, economia e administração da empresa. Assim, ao refinarmos nossa busca, encontramos apenas 44 trabalhos relativos às ciências humanas e sociais.

Entre as teses analisadas a de Nascimento (2019), *“Modernização e educação escolar no Nordeste Brasileiro: as escolas da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco: Chesf (1949-2000)”*, é a pesquisa que mais se aproxima da nossa perspectiva analítica, por buscar investigar o processo de escolarização da população em Forquilha, através da institucionalização de escolas geridas pela Chesf no tempo de 1949 a 2000. O autor realiza uma

análise iconográfica e defende a modernização do povo sertanejo a partir dos ritos e hábitos escolares. Com Oliveira (1998), *“CHESF: Gênese e trajetória de uma empresa estatal no Brasil”*, há um estudo de caso sobre dois momentos da trajetória da Chesf, sendo o primeiro a sua criação por um Estado forte e autônomo e no segundo momento, as condições históricas sob as quais se desenvolve os pioneiros da companhia, além das suas implicações para o Nordeste. O estudo focaliza nas questões econômicas e técnicas da companhia, percebendo que foram deixados diversos legados de modernização e progresso. Por outro lado, a tese de Azevedo (2008) *“Produção do espaço urbano-regional na área das hidrelétricas do submédio São Francisco”* avalia a construção da estrutura urbana e regional da cidade de Paulo Afonso.

Além das teses apresentadas, algumas dissertações dialogam com esta pesquisa, tais como: Santos (2012) em *“Impactos socioambientais provocados pelas barragens Delmiro Gouveia e Apolônio Sales à população ribeirinha dos municípios de Glória e Paulo Afonso – BA”*; Oliveira (2017) com o trabalho *“A cidade de Paulo Afonso, 1948 – 1985: as espacializações do trabalho, do controle e das lutas”*; Ferreira (2012) com o tema *“O Direito que emerge da água: as barragens de Paulo Afonso e a invenção dos Royalties”*; Silva (2012) acerca da *“Participação política, formas de atuação e trajetórias sociais: um estudo sobre o militância em causas educacionais em Paulo Afonso-BA”*; e Silva (2014) com a discussão *“Expansão urbana e impactos socioambientais em ocupações nas margens do cânion do Rio São Francisco, Paulo Afonso – Bahia – Brasil”*.

Nessa linha de produções, traçando os estudos que foram escritos sobre a história da cidade de Paulo Afonso e da Chesf, encontram-se inúmeros trabalhos que são frutos de antigos moradores e ex-funcionários da empresa tendo por base os discursos orais e as experiências vivenciadas na região. As obras dos memorialistas nos permitem ter contato com uma história vivencial e nos levam a demais arquivos e fontes oficiais da empresa, sendo, portanto, fundamentais para essa investigação. Entre os escritos, temos os trabalhos de Jucá (1982); Alves de Souza (1955); Nascimento (1998); Silva e Mascarenhas (1995); Silva (2014); Carvalho (1989); Reis (2004); Melo (2004); Souza (2017); e Lima (2017).

Ao analisar os estudos supracitados, infere-se que as pesquisas neste entorno pouco se debruçam sobre as questões que entrelaçam e questionam a intervenção da Chesf na educação das crianças pauloafonsinas. Os estudos revelam a necessidade de ampliar as discussões dando vozes aos sujeitos que tiveram importância significativa no processo educativo, as professoras⁷,

⁷ Além das professoras, ressaltamos a importância de avanços no estudo, para dialogar com as narrativas das crianças que vivenciaram o processo educacional. Todavia, a ênfase nesta pesquisa para as memórias destas mulheres se justifica pelo marco temporal selecionado, pois neste período, muitas vieram a falecer, outras não

que por muito tempo foram silenciadas. Ressaltando, portanto, a infância como singular, influenciada por aspectos históricos e culturais e a educação como um projeto que vai além da curricularização escolar.

Nesse viés de proposições, como natural do município de Paulo Afonso, tendo estudado toda a educação básica em prédios chesfianos que foram cedidos ao governo do estado da Bahia e atualmente exercendo a profissão docente na Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII, que possui suas instalações físicas no espaço da primeira escola primária constituída pela empresa, a curiosidade e os questionamentos sobre quais as histórias perpassavam no interior dos muros destas instituições são instigantes. As discussões sobre a história da cidade, seus membros e seu processo educativo pouco foram salientadas no decorrer das minhas experiências vivenciadas, do mesmo modo, atuar na área da educação infantil e compreender as práticas pedagógicas atuais realizadas pelos professores locais encaminham e fortalecem o desejo investigativo pelo reconhecimento histórico da educação das crianças da Chesf.

Com a organização deste estudo esperamos contribuir com a História Social da Infância e da Educação de crianças no Brasil, ampliando as interpretações sobre as crianças, permitindo reflexões que as admitam enquanto sujeitos sócio históricos e culturais. Por conseguinte, ao explanar sobre as falas das professoras, buscamos desvelar os significados que a ação educativa e o espaço escolar detém na formação dos pequenos.

Nesta perspectiva, através da pesquisa ressaltamos a importância de espaços de estudos e discussões que considerem as linguagens dos professores como essenciais para compreensão do cotidiano escolar. As memórias das professoras ecoam sobre outrora e nos convidam a ouvir sobre momentos, pessoas e lugares, constituindo novos olhares.

A tessitura desta tese desenvolve uma discussão sobre os aspectos salientados, com a mediação dos elementos do Rio São Francisco, essencial para efetivação da cidade de Paulo Afonso, a partir desta seção inicial, *Nascente: as possibilidades de ouvir e contar memórias*, que designa as inquietações e direções do estudo, enfatizando os aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa.

A segunda seção, denominada *Entre trilhas e quedas d'água na composição de uma cidade e seu complexo hidroelétrico*, apresentamos o percurso de desenvolvimento da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, seus desafios e avanços, além da sua significação para o Nordeste brasileiro. Com destaque, para o projeto de ordenação urbana e social da empresa na cidade de Paulo Afonso com a edificação do Acampamento Chesf e suas respectivas

permanecem mais lúcidas e as que estão entre nós possuem idades avançadas, podendo mais uma vez suas ações e falas se perderem, caso não fossem retratadas.

áreas de atendimento social.

Na terceira seção, intitulada de *Nas Margens as crianças experienciam uma educação institucional*, resalta-se as concepções de criança e infância definidas no espaço chesfiano e as medidas educacionais desenvolvidas para formação dos sujeitos, tendo a escola como instrumento de promoção. Ainda, apresentamos a estrutura do complexo escolar pertencente ao Acampamento Chesf, expondo a dinâmica educativa das instituições.

A quarta seção, *Vozes ecoam na capital da energia* destaca o processo organizacional para realização da pesquisa com as professoras, a ressaltar o encontro e as sutilezas das entrevistas, a composição dos seus respectivos perfis e a visão que resguardam sobre a significância do trabalho exercido como professoras da Companhia.

Na quinta seção, a qual nomeamos de *As histórias nos permitem navegar: discussões sobre a organização e a prática educativa com crianças*, procuramos realizar uma análise interligando as falas das professoras, a fim de compreender o processo educacional desenvolvido no interior das instituições escolares. A discussão resalta os aspectos do cotidiano escolar, as ações realizadas com as crianças, os objetivos educacionais e a influência da Chesf nas propostas e decisões educativas.

Por fim, na última seção *Lembranças a desaguar no oceano de reflexões*, sinalizamos os principais resultados alcançados com o estudo proferido, enfatizando as contribuições da pesquisa e as possibilidades de investigações que a temática permite, pela dimensão dos fatos sinalizados e a necessidade de fortalecer os trabalhos na história da educação das crianças brasileiras.

02

*Entre Trilhas e Quedas D'água
Na Composição de Uma Cidade
e Seu Complexo Hidroelétrico*

2 ENTRE TRILHAS E QUEDAS D'ÁGUA NA COMPOSIÇÃO DE UMA CIDADE E SEU COMPLEXO HIDROELÉTRICO

“[...] Nunca ninguém viu tanta beleza, cachoeiras caindo, uma cidade surgindo, Paulo Afonso, cidade-luz”.

(Oscar Silva, 1991)

2.1 O RIO DE UNIDADE NACIONAL E SUA POTÊNCIA GERADORA

O cenário sertanejo do país, que tem por sua representativa configuração o bioma da caatinga e o fenômeno da seca, é permeado pelo Rio São Francisco que ultrapassa os limites do Sudeste em Minas Gerais, envolvendo o Centro-Oeste, nos estados de Goiás e Distrito Federal, avançando para o Nordeste, ao banhar os estados da Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas. A interligação dos estados, banhados pelo Rio caracterizam sua força econômica e social para diversos municípios que se utilizam das águas como forma de subsistência. Um Rio de águas perenes com fluxo e força contínua, que tem sido lócus de disputas e conquistas históricas.

A partir da denominação inicial indígena, Opará, que na Língua Tupi tem o significado rio-mar⁸, pela extensão que percorre as suas águas, ao receber interferências da igreja Católica é proclamado de São Francisco, em homenagem ao santo São Francisco de Assis festejado no período de sua descoberta⁹ (SANTOS, 2012). Trilha um caminho dividido em quatro trechos¹⁰, de águas tranquilas em sua nascente na Serra da Canastra (MG), comportando força na divisa dos estados e calmaria ao se entrelaçar no Oceano Atlântico.

A confluência das águas atraente em suas composições naturais, exhibe desníveis na região do estado da Bahia, que vieram a formar na cidade de Paulo Afonso quedas d'água de singularidade potencial. A cachoeira que foi palco de inspiração para poetas, artistas, autoridades e viajantes, é formada pelos rochedos e cascatas de águas do Rio São Francisco que decorrem em cânions de mais de oitenta metros de altura. São águas que se cruzam em quedas

⁸ Conforme Siqueira (2008, p.193) o significado atribuído a nomenclatura Opará possui oscilações, sendo identificado a partir de um dicionário jesuíta de Tupi, pertencente ao bispo emérito de Juazeiro dom José Rodrigues de Souza, de terra sem rumo definido, de limite incerto, errante.

⁹ O rio possui visibilidade a partir de 04 de outubro de 1501 pelos navegadores André Gonçalves e Américo Vespúcio (SANTOS, 2012).

¹⁰ A extensão do Rio São Francisco de 639.217 km² é segmentada em quatro regiões hidrográficas a partir do curso e altitude do rio: Alto São Francisco que envolve a nascente do Rio em Pirapora (MG) até Remanso (BA); o Médio São Francisco do oeste da Bahia até a Represa de Sobradinho (BA); Submédio São Francisco de Paulo Afonso (BA) até o limite dos estados de Pernambuco e Alagoas; e o Baixio São Francisco da direção leste de Paulo Afonso até a sua foz, entre os estados de Sergipe e Alagoas (COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SÃO FRANCISCO, 2015).

e constituem volume de força que se entornam em arco-íris e névoas. Ao contemplar sua valia, com encantamento, buscou descrever Souza (1955, p.1-2):

[...] elas violentamente se precipitam, entrecrocando-se, atirando-se contra as margens, em borbotões que sobem e descem espumando; redemoinho e revolteando entre as pedras que eriçam o fundo do rio; desfazendo-se nos choques e entrechoques que sofrem no tumulto frenético com que se lançam no abismo, em fina névoa, que paira sobre a voragem fragorosa, brilhando ao sol e, às vezes, propiciando a formação de múltiplos arco-íris, que com sua beleza, dão uma nota encantadora à paisagem portentosa. Nas noites de luar, tão impressionantes no céu límpido e nas vastas planuras do Nordeste, as águas na catadupa são como um tumulto ofuscante de prata fundida, que deixa estáticos os visitantes a quem se dispara aquele magnífico espetáculo.

Entretanto, o retrato da cachoeira de Paulo Afonso transcende as delimitações estéticas de sua paisagem natural, marca o entusiasmo do homem na busca por domínio da natureza a favor dos seus planos de desenvolvimento e conquista por território. As demarcações por este espaço advém desde o período Colonial, em 1725, quando o sesmeiro Paulo Viveiros de Afonso recebe da Província de Pernambuco o alvará das terras circunvizinhas a “Cachoeira Grande”, que logo obteve seu nome. A área de posse do sesmeiro, com mais de uma légua de largura e três de comprimento se estende das margens pernambucanas para o lado da Bahia, onde constituiu o arraial “Tapera de Paulo Afonso” (FERREIRA, 2012; OLIVEIRA 2017).

Por conseguinte, a ocupação das terras mediante um curral, que amparava viajantes e passagens de gado, elevou seu Rio a sinônimo de integração e unidade nacional, por permitir que seu potencial energético viesse a ser aproveitado.

A famosa cachoeira de expressiva grandeza, ganhou evidência entre os viajantes e navegadores que organizavam expedições a fim de conhecê-la. A partir da sua popularidade, em 1852 o imperador D. Pedro II toma ciência da sua existência e solicita ao engenheiro alemão Henrique Guilherme Fernando Halfeld a realização de um estudo minucioso do Rio, uma descrição longitudinal e topográfica, desde a cachoeira de Pirapora (MG) até a sua foz.

Halfeld viajou para a expedição que teve início em 1852 e finalizou em 1854, utilizando-se de barcas nos trechos navegáveis e de bois e cavalos nas trilhas mais pedregosas. Como resultado, foi elaborado um denso relato com detalhes de cada légua descoberta, ilustrado com a confecção de mapas litografados, apresentados ao imperador com o título de “Atlas e Relatório Concernente à Exploração do Rio São Francisco¹¹.”

¹¹ O atlas que foi publicado em 1860 por Halfeld, foi reeditado pela Companhia Hidro Elétrica do São Francisco em 1994 e atualmente se encontra exposto no Memorial CHESF em Paulo Afonso.

A ênfase do relatório sobre a cachoeira de Paulo Afonso retrata a figura de um particular arquipélago fluvial, desenhado por Halfeld e caracterizado em 365 palmos de altura e 3 polegadas, correspondentes a 79,80 metros (HALFELD, 1994). Do mesmo modo, os atributos do Rio no trecho da cachoeira, são identificados no estudo, para além da sua amplitude, revelando a possibilidade de proveito hídrico.

Por essas investigações argumentativas, o interesse de conhecer as províncias do Norte foi inflamado no imperador Pedro II, que se direcionou em visita à cachoeira de Paulo Afonso no ano de 1859. Posteriormente a passagem pelos estados da Bahia, Sergipe e Alagoas, contemplou a cachoeira, delineando em seu diário, por meio de desenhos e narrativas, suas impressões.

Tentar descrever a cachoeira em poucas páginas, e cabalmente, seria impossível, e sinto que o tempo só me permitisse tirar esboços muito imperfeitos. O terreno é todo pedregoso e se muito se tem exagerado a respeito desta cachoeira, não sou eu exagerado dizendo que há verdadeiro perigo em percorrer todos os pontos de vista da cachoeira, e principalmente descer à furnas dos morcegos, como eu fiz, dando contudo três quedas nesta última exploração, felizmente sem se machucar (PEDRO II, 2003, p. 136).

A passagem do imperador na região foi marcada por o emprego de uma placa de bronze ao lado da cachoeira, pela presidência da província. Sua admiração pelas trilhas do São Francisco, e em especial pela cachoeira de Paulo Afonso, influenciou a visão política e social sobre o espaço que poderia ser um considerável elo de ligação entre as províncias do Sul com o Norte do país.

Neste propósito, com o retorno da sua viagem e a divulgação dos seus sentimentos e sensações, fotógrafos e pintores foram motivados a registrar de modo fidedigno a tão significativa paisagem. Em destaque para o óleo em tela de Germano Wahnschafe (1863), a fotografia de Marc Ferrez e Augusto Riedel (1860), e a coleção de poemas de Castro Alves (1876), nominada “A Cachoeira de Paulo Afonso”, memorável e estonteante como explicita em nota sobre os poemas:

[...] Parece arrebentar de debaixo dos pés, como a formosa cascata de Tivoli junto a Roma. Um mugir surdo e continuado, como os preparos para um terremoto, serve de acompanhamento à música estrondosa de variados e diversos sons, produzidos pelos choques das águas. Quer elas venham correndo velocíssimas ou saltando por cima das cristas de montanhas; quer indo em grandes massas de encontro a elas, e delas retrocedendo: caindo em borbotão nos abismos e deles se erguendo em úmida poeira, quer torcendo-se nas vascas do desespero, ou levantando-se em espumantes escarcéus; quer estourando como uma bomba; quer chegando-se aos vaivéns, e brandamente

e com espadanas ou em flocos de espuma alvíssima como arminhos — é um espetáculo assombroso e admirável.

Os olhares e interesses acerca da cachoeira se ampliavam à medida que as possibilidades de utilização do seu potencial eram visualizadas. Brasileiros e estrangeiros voltavam a cogitar economicamente a paisagem, principalmente no início do século XX, quando o Brasil começa a implementar políticas de industrialização e produção de energia elétrica, em busca de desenvolvimento e progresso.

O início do século sinalizava um período “de novas fontes de energia, como a eletricidade e o petróleo, pelo surgimento de novos ramos industriais, como a siderurgia, a indústria química e a indústria elétrica” (CENTRO, 1988, p.910). O uso da energia a lenha que até então caracterizava grande parte das cidades do país, com as inovações científicas e tecnológicas alcançou um novo rumo, tornando-se substituído em favor da energia elétrica como fonte elementar para iluminação.

A ampliação do uso de energia elétrica no país, com as fábricas e indústrias que se expandiam nas grandes cidades impulsionavam o centro Sul que se fortalecia com o abastecimento das usinas hidroelétricas. A industrialização no país, apesar de iniciar de forma tardia, estimulou grandes transformações nos setores urbanos que movimentaram a dinâmica econômica e social. Todavia, no Nordeste, a grande presença das usinas térmicas minimizava as possibilidades de avanço, situação que só atinge outro sentido com o aproveitamento da Cachoeira de Paulo Afonso, como nos lembra Mello (2011, p.168):

Antes disso, mesmo na monarquia, não houve nenhuma ideia de aproveitamento do potencial da cachoeira. O Imperador quando a visitou, não havia tecnologia para a implantação de geração de energia hidroelétrica. Na República, com a conhecida pobreza de combustíveis fósseis da época, a omissão passou a ser pouco compreensível.

De tal modo, após vários pedidos de concessão ao Governo Federal para a exploração hidráulica da cachoeira, somente com a iniciativa do cearense Delmiro Augusto da Cruz Gouveia sua força energética é utilizada. O pioneiro que teve uma trajetória de vida movimentada em Recife, onde realizava comércio de peles de animais e algodão, além de ter fundado o Mercado-Modelo do Derby em 1899, após desavenças com adversários políticos veio a se instalar no município de Água Branca no estado de Alagoas, no qual formara na Vila da Pedra, atual cidade que recebe seu nome, um projeto social com perspectiva de inovação industrial para a região (NASCIMENTO, 2018).

No lado alagoano onde estava situada a cachoeira, Delmiro Gouveia lança a proposta de utilização das águas em um empreendimento que envolveria a edificação de uma pequena usina hidroelétrica que forneceria energia para a manutenção de uma fábrica de linhas e suporte para o funcionamento da vila. Ao obter as terras vizinhas a cachoeira, Delmiro adquiriu através do Decreto nº 520 em agosto de 1911 a concessão do estado de Alagoas para sua utilização.

O pioneirismo de Delmiro Gouveia, posteriormente a enfrentamentos políticos e jurídicos, proporcionou a efetivação da usina hidroelétrica de Angiquinho, inaugurada em 26 de janeiro de 1913, com linhas de transmissão para o abastecimento da Companhia Agro Fabril Mercantil e a Vila da Pedra. O empreendimento arquitetado nos paredões do cânion dispôs a potência de 1.500 HP (1.102 kW) configurando-se como uma das primeiras usinas hidroelétricas em funcionamento no Nordeste (OLIVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2018).

Figura 01 – Usina Hidroelétrica Angiquinho pelo engenheiro da obra Luigi Borella.



Fonte: Fundação Joaquim Nabuco

O prazo de noventa anos cedidos pelo governo para emprego da força hidráulica através da usina, possibilitou o avanço industrial no sertão nordestino, considerado um símbolo de modernização econômica e social do início do século XX. O núcleo industrial alagoano tornou-se referência para os demais estados brasileiros, uma concretização que excedeu os obstáculos de construção e configurou o desenvolvimento da região.

A ideia de Delmiro Gouveia, sócio majoritário do empreendimento, comportou funcionários estrangeiros e sertanejos com poucas instruções na Vila da Pedra que foi ordenada por um processo de industrialização, para o alcance da produtividade. Contudo, as ações

mandatórias de Delmiro atreladas a sua postura impetuosa despertou inúmeros inimigos, resultando em seu assassinado no ano de 1917.

A usina Angiquinho permaneceu em funcionamento até a década de 1960, porém, através de restaurações continua com suas instalações evidentes e com sua importância reconhecida, sobretudo, com o seu tombamento como “patrimônio histórico” a nível estadual, no ano de 2006.

Nesta perspectiva, com a usina alagoana constituída sob a cachoeira, começam a aflorar perspectivas de industrialização e desenvolvimento regional, no sertão nordestino. A energia proveniente revelava as possibilidades econômicas e sociais para a população que migrava para o Sul do país em busca de maiores possibilidades (NASCIMENTO, 2019). Por consequência, o projeto de utilização dos recursos hídricos, dinamizava o território, revelando sua competência com a ampliação por demanda de energia ao passo que motivava novas concepções de instalações hidroelétricas pelo próprio governo federal.

2.2 FORMAÇÃO DA COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO

A frágil estrutura econômica e social do Nordeste, no início do século XX, em relação à região Sul do país se agravava conforme ocorriam as secas sazonais e a grande concentração fundiária. A região que teria sido o primeiro espaço de colonização e povoamento brasileiro, experienciou constantes dispersões populares, processos migratórios a fim de almejar oportunidades de desenvolvimento e condições de vida satisfatórias.

As distinções regionais se revelavam à medida em que a industrialização e as políticas progressistas se intensificaram no centro-Sul, em especial em São Paulo, acentuando as desigualdades espaciais e conseqüentemente o crescente movimento de recomposição espacial da população para as áreas urbanas. A penúria do Nordeste que o posicionava inferiormente estava pautada em questões, principalmente, da carência de terras aráveis, precipitação pluviométrica e pela centralização da renda populacional.

Para Furtado (1982), o Nordeste consistia na região mais pobre da nação, enfrentando problemáticas de ordem econômica e social, que por sua vez, enfatizavam o progresso e avanço industrial da região Sul, a qual importava das localidades mais precárias recursos e mão de obra em quantitativo crescente, mas com remuneração nem sempre equivalente às atividades e à produtividade desempenhada. Os nordestinos, em seu espaço natural ou de deslocamento conviviam com distinções sociais alarmantes, em detrimento dos benefícios que o Estado ofertava e investia na economia Sul do país.

Em conformidade, Silva (2002, p. 38) assinala as divergências entre o processo de desenvolvimento econômico, perceptíveis desde a década de 1930, onde:

[...] o centro hegemônico ou, por assim dizer, o ‘epicentro’ do capitalismo brasileiro, situado na região de São Paulo, propende a extrair excedentes econômicos nas suas relações comerciais com as regiões da chamada periferia nacional, que mantêm relações sociais de produção atrasadas, contrariamente à região dinâmica, onde são desenvolvidas relações de produção avançadas, que ensejam a contínua elevação da composição técnica e orgânica do capital, pela introdução do progresso técnico, através do processo de industrialização.

O atraso na produção nordestina a colocava em espaço periférico em relação ao avanço do capital em demais localidades do país¹², que contavam com setores, instrumentos, ambientes e sujeitos capacitados para atuação de ordem técnica, no novo sistema industrial que transformava as condições de vida necessárias à elevação do progresso social.

De tal modo, o Nordeste foi diretamente impactado pela organização do modo de produção capitalista e pela ausência de investimentos governamentais na região, que encaminham a uma perspectiva periférica ou mesmo à margem do espaço de desenvolvimento nacional, permitindo a um significativo número de sujeitos uma histórica situação de pobreza, miséria ou mesmo inferiorização, pela habitação na região. Segundo Furtado (1989), essa natureza revela como o valor econômico sempre foi uma imposição sobre os sujeitos, levando a regiões serem impactadas e a formação humana influenciada pela ordem de critérios econômicos.

O cenário protagonizava uma alarmante disparidade econômica que inquietava os setores de produção e os próprios governantes sob o receio que o desequilíbrio futuro os conduzisse a minimização ou suspensão do comando local. A região que detinha grande parte da população nacional, não poderia continuar peregrinando de modo arcaico enquanto o país encaminhava-se para o crescimento. Ignorar a conjuntura do Nordeste arriscar-se-ia de estremecer a estrutura nacional, havia de se propor políticas e sentidos cabíveis para sua realidade.

Por esse viés, a energia elétrica seria o caminho para o impulsionamento da região, no campo da industrialização. Os serviços de energia térmica que atendiam a alguns municípios da Bahia eram precários para sua promoção, havendo a necessidade de fortalecimento elétrico para urbanização e modernização social, em vista de uma efetiva redenção. A energia seria,

¹² Conforme identifica Furtado (1989, p.53) “ a renda per capita da região era inferior a 100 dólares, correspondendo a cerca de 30% da do habitante do Centro-Sul”.

portanto, a fonte propulsora do desenvolvimento, ressoava a renovação do Nordeste, podendo valorizar empreendimentos locais, diminuir o movimento de deslocamento populacional e realizar a integração nacional.

A potência da cachoeira de Paulo Afonso que já teria sido visualizada anteriormente como propícia para a utilização energética, neste momento foi considerada fundamental para um projeto hidroelétrico de natureza econômica e social. O aproveitamento do Rio além de produzir a energia elétrica, conduziria a agricultura irrigada, o abastecimento das cidades e a inclusão do Nordeste no sistema industrial (FERREIRA, 2012).

Nesse sentido, com a Presidência Nacional de Epitácio Pessoa e a gestão do Ministério da Agricultura liderado por Idelfonso Simões Lopes, foi estruturado na década de 1920 o Serviço Geológico e Mineralógico, que realizou o primeiro levantamento topográfico das cachoeiras de Paulo Afonso e Itaparica, com um estudo do Rio São Francisco e a probabilidade da instituição de usinas hidroelétricas. Participaram desta pesquisa os engenheiros da seção de Estudos e Captação de Forças Hidráulicas Antônio José Alves de Souza, Jorge Menezes Werneck, Jayme Martins de Souza, Mário Barbosa de Moura e Melgávio da Silva Rodrigues (NASCIMENTO, 2019; OLIVEIRA, 2017). Equipe que posteriormente compôs a Divisão de Águas “precursora do Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica – DNAEE, que por sua vez, foi substituído em um passado recente pelas Agências, Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) e Nacional de Águas (ANA)” (MELLO, 2011, p. 168).

O levantamento dos dados permitiu elaborar um planejamento que previa a utilização do São Francisco para irrigação das áreas ribeirinhas a Paulo Afonso e a construção de barragens para produção de energia elétrica, que, por conseguinte, provocaria o progresso industrial na região.

Com o golpe do governo por Getúlio Vargas que inaugurou o Estado Novo, uma nova fase relevante para as dinâmicas de produção e transição política, econômica e social do país foram deflagradas. O governo provocava uma política de base desenvolvimentista, com reformas de caráter nacionalistas, com ímpetus para composição de indústrias.

Vargas ao ser contrário a República Velha, buscou uma organização estrutural do Estado que se configurava a partir de uma proposição autoritária, centralizada nas tomadas de decisões políticas e sociais do Governo Federal, fomentando o progresso industrial e o nacionalismo econômico. O governo que com apoio dos militares exerceu o poder por um vasto espaço de tempo, entre 1937 a 1945, buscou redefinir as bases do Estado através de uma ordem de um audacioso projeto, de autonomia para o desenvolvimento nacional. A independência seria

manifesta, especialmente, no processo de industrialização, orientado por meio de uma burocracia estatal.

A “Era Vargas” detinha um governo com caráter populista, movimentado por relações, que em muitos casos, legitimavam a sua ótica e suas atuações públicas. Assim, o governo se afirmava centralizado, com um Estado forte e apoiado, o que assinala Sodré (1996) ter sido a base para a elaboração de políticas públicas com tendências nacionalistas em vista a modernização.

Conforme Fonseca (2010, p. 26), o discurso em defesa pelo desenvolvimento ressaltava que:

[...] este adviria tanto de investimentos privados, voltados à modernização do setor primário e ao aprofundamento da industrialização – a qual deveria avançar dos bens de consumo para os bens de capital –, quanto de investimentos públicos em infraestrutura, como transportes, comunicações e energia. Mesmo nos estados menos industrializados (cujos eleitores e dirigentes, em princípio, seriam menos sensíveis às “causas da indústria”) defendeu este projeto, em síntese o que mais tarde os analistas denominariam de Nacional-Desenvolvimentismo.

A perspectiva da política nacional-desenvolvimentista tinha como princípio a efetiva ação do Estado, com intervenções no exercício econômico e social, seja em áreas voltadas à saúde, educação, infraestrutura, energia e, por consequência, industrialização nas distintas regiões do país, visando um progressivo crescimento nacional.

Logo, o Estado Novo detinha poderes sob à União, atuando no controle e nas decisões nacionais. Assim, em relação a produção de energia com a aplicabilidade dos recursos naturais o Código de Águas, Decreto nº 24.643 de 1934, sinalizava:

[...] à União a competência de outorga de autorização e concessão para o aproveitamento de energia hidráulica para uso privativo ou serviço público; institui o princípio do custo histórico e do "serviço pelo custo", de lucro limitado e assegurado; e inicia a nacionalização dos serviços, restringindo sua concessão a brasileiros ou empresas organizadas no país. Ressalva, no entanto, os direitos adquiridos (BIBLIOTECA DO EXÉRCITO, 1977, p. 62).

Iniciam, portanto, a execução de políticas e a verificação do aproveitamento das fontes naturais. O ministério da agricultura dirigido pelo engenheiro agrônomo Apolônio Jorge de Farias Sales, tinha como objetivo a exploração do Rio São Francisco, com foco na cachoeira de Paulo Afonso, por sua força e extensão hídrica.

A proposta de aproveitamento se intensificou após Apolônio Sales ter realizado uma visita a Tennessee Valley Authority – TVA, entidade estadunidense, fundada na década de 1930 com apoio do presidente Franklin Roosevelt. A TVA auxiliava na recuperação da economia da América a partir do uso da bacia hidrográfica do Rio Tennessee, uma autarquia a nível federal com propostas envolvendo políticas de desenvolvimento regional (NASCIMENTO, 2019; ROSA, 2018).

Logo, o Vale do Tennessee comportava uma das maiores extensões hidrográficas dos Estados Unidos da América, todavia, os índices de pobreza dos municípios ribeirinhos eram alarmantes antes da efetivação do empreendimento. Com o modelo que reunia usinas hidroelétricas, foi possível viabilizar oportunidades de ascensão local, com efeitos que foram divulgados entre diversos países, influenciando na edificação de outras empresas.

Como objetivo principal, a TVA defendia “[...] o planejamento integrado da bacia hidrográfica sob a ótica do aproveitamento múltiplo das águas e desenvolvimento regional. A contenção das cheias, associada à geração de energia, navegação, piscicultura, turismo e outros usos” (BRASIL, 2006, p.27).

De tal modo, a orientação do modelo americano visualizada pelo ministro Apolônio Sales desvelava as oportunidades no Rio São Francisco. Com o seu retorno ao Brasil, estudos e projetos foram elaborados, resultando na Exposição de Motivos nº 598 para formação da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – Chesf, enviadas ao presidente Getúlio Vargas em 23 de maio de 1944 (OLIVEIRA, 2017).

A apresentação da proposta teve como base o anteprojeto dos engenheiros integrantes da Divisão de Águas do Departamento Nacional da Produção Mineral, José Leite Corrêa Leal e Leopoldo Schimmelpfeng¹³, avaliado com parecer positivo pelo diretor da Tennessee Valley Authority, Oren Reed.

Cabe salientar, que mesmo Apolônio Sales tendo como base a proposta americana e buscando o olhar do diretor da Tennessee Valley Authority sobre a proposta brasileira, os estudos e a consolidação do projeto foram realizados por pesquisadores brasileiros, o que acentua o caráter nacional-desenvolvimentista almejado por Vargas, que não elimina as relações do Brasil com outros países, mas pontua certa independência na edificação interna e nas tomadas de decisões da política nacional.

¹³ Em síntese, o anteprojeto consistia na construção de uma barragem por volta da ilha da Barroca e a margem esquerda do rio, além de uma correção do braço do rio denominado Velha Eugênia, com um túnel de 1.500 metros e uma usina a 1.200 metros a jusante da Furna dos Morcegos (NASCIMENTO, 1988).

Nesta perspectiva, a consulta e posicionamento favorável do Conselho Nacional de Águas e Energia Elétrica, de comissões e ministérios envolvidos conduziu a autorização do presidente Getúlio Vargas para efetivação jurídica do projeto Chesf¹⁴ em 03 de outubro de 1945 através da assinatura dos Decretos-Leis nº 8.031, nº 8.032 e nº 19.706.

Os Decretos-Lei, organizados pelo Ministério da Agricultura autorizava a organização da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, e abrindo crédito de Cr\$ 200.000.000,00 para subscrição, pelo Governo Federal, de 200.000 ações ordinárias da mesma Companhia, assim como o projeto de decreto concedendo a essa Companhia o aproveitamento de energia hidráulica do Rio São Francisco no trecho de Juazeiro a Piranhas a começar pela cachoeira de Paulo Afonso (SOUZA, 1955, p.4).

Ao sancionar os Decretos-Leis de criação da Chesf as noções financeiras e territoriais do Vale do São Francisco foram delineadas para garantia de distribuição do potencial energético na região do Nordeste, em área de 450 km de circunferência da cachoeira de Paulo Afonso.

Destarte, foi planejada através do Ministério da Agricultura a Usina Piloto da Chesf, uma pequena usina hidroelétrica, em alvenaria de concreto ciclópico, através de uma barragem com 150 m de comprimento e 4 m de altura, composta de uma unidade geradora de 2.000 KW e reservatório de 0,750 km² (NASCIMENTO, 1998).

No entanto, toda a concretização do projeto é cessada prontamente, quando Getúlio Vargas é deposto da presidência da República em 29 de outubro de 1945 pelas Forças Armadas. A Era Vargas deixou marcas de transformação no Estado, um governo repreensivo e inovador, atuante em favor do desenvolvimento econômico do país, tendo a população a seu favor, mas como elemento de manobra política (SILVA, 2002). A produção capitalista foi percebida como caminho para estabelecimento da unidade nacional, sendo o progresso industrial e energético mais do que uma necessidade econômica, o sentido para superar a miséria de inúmeros trabalhadores que vendiam sua mão de obra.

O processo de redemocratização institucional entra em vigor, principalmente, tendo no país o governante presidencial definido através de eleições diretas, iniciava-se, portanto, o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), período de redefinição política do Estado, após intensa atuação da “Era Vargas”. O Brasil enfrentava, assim, uma instabilidade organizacional e graduais transformações estruturais. A proposta de desenvolvimento da economia se pautava na perspectiva do liberalismo econômico, associando-se com financiamento do capital de origem internacional, uma projeção adversa ao que defendia Vargas.

¹⁴ A criação da Chesf caracterizou a primeira interferência da União no setor elétrico do país.

Por conseguinte, o projeto da Chesf que estaria em pausa, embora decretado pelo governo anterior, com o ministério da agricultura de posse de Daniel de Carvalho é retomado como prioridade ao elaborar em parceria com seu irmão, chefe de gabinete, Afrânio de Carvalho, o programa de atuação do ministério, reconhecendo os avanços possíveis para região.

A proposta de aproveitamento da cachoeira tinha concepções divergentes entre as lideranças políticas, sobretudo do Sudeste, com o discurso de que não havia necessidade de investimentos em uma área precária que não teria total consumo da energia. Além disso, a obra era questionada, pois “a experiência na construção de açudes inacabados no Nordeste, pelo governo federal, tinha trazido uma descrença muito grande, nos sulistas e nordestinos” (NASCIMENTO, 1998, p.129).

As disparidades regionais proviam e reforçavam-se historicamente pela falta de recursos e incentivos fiscais do Estado para o Nordeste, que contribuía com políticas assistenciais, que não fomentava suficientemente a produção, colocando a região em um acentuado atraso diante do sistema capitalista nacional. O desenvolvimento da produção no Nordeste não seguia os avanços do centro Sul e Sudeste, especialmente, pelo sentido particular do capitalismo, que se organiza naturalmente por um viés desigual, acentuando-se através das distinções na estrutura cultural, histórica, política e regional da sociedade (FURTADO, 1989; SILVA, 2002).

O movimento em busca de avanço do Nordeste brasileiro, esbarrava, portanto, em questões de um singular monopólio nacional e de antigas oligarquias locais que geriam modos de vivências e relações produtivas, sintetizadas a específicos nichos privados, incapazes de ir além dos interesses particulares em busca de uma visão que permitisse uma transformação social.

Portanto, para viabilidade da construção da Companhia seria necessária uma equipe que encaminhassem estudos suficientes para anular as imposições salientadas. Apresentando as possibilidades de integração do Nordeste as demandas da produção industrial, expandindo o aproveitamento do sistema capitalista brasileiro, na exploração de espaços que ultrapassem o centro do desenvolvimento produtivo.

Em razão favorável a Chesf, o ministro Daniel de Carvalho sinalizava que a proposta de aproveitamento hídrico para produção de energia impulsionaria o desenvolvimento do Nordeste, promovendo para além da eletricidade, a oportunidade de os cidadãos conhecerem e investirem no Vale do São Francisco. Em suas palavras afirmava que a realização “será um estímulo para todas as fontes de vida da região; com a expansão de suas atividades, surgirá ali uma situação de prosperidade generalizada e estará, então, assegurado o êxito da grande empresa e da recuperação do Vale do São Francisco” (CARVALHO, 1953, p. 211).

Através dessa linha de argumentações, o presidente Eurico Gaspar Dutra concebeu parecer positivo para efetivação da Chesf, em comum acordo com os ministros da Fazenda, Viação e Agricultura, a presidência na Câmara da Comissão do São Francisco e o Senador Apolônio Sales (NASCIMENTO, 2019).

Como responsável pela organização do empreendimento, sob Portaria nº 553 em 02 de outubro de 1947 foi nomeado o engenheiro Antônio José Alves de Souza, na ocasião encarregado da direção geral do Departamento Nacional da Produção Mineral. O engenheiro que já possuía um extenso currículo profissional¹⁵ e um conhecimento característico da região, atuava a 28 anos na Divisão de Águas do Ministério da Agricultura. Por ter participado dos estudos topográficos da década de 1920 acerca da cachoeira de Paulo Afonso, tinha um vasto conhecimento sobre as possibilidades de aproveitamento do Rio São Francisco na região, tendo proposto, anteriormente, com sua equipe, o emprego da usina de Paulo Afonso para abastecimento dos núcleos de Salvador, Aracaju, Maceió e Recife. Ao assumir o posto de organizador da Chesf iniciou suas ações contemplando três aspectos fundamentais, conforme delinea Jucá (1982, p.43), “[...] desenvolver os trabalhos de propaganda sobre a empresa a nível dos Estados do Nordeste; emitir Manifesto explicitando os objetivos e possibilidades da Companhia e lutar pela subscrição de ações preferenciais da Companhia, inclusive em estados do sul”.

O trabalho de Alves de Souza tinha como propósito inicial divulgar as vantagens de investimentos na Chesf e os processos que envolveriam a construção da Usina de Paulo Afonso. Logo, viajou para os estados do Nordeste, encontrando-se com representantes políticos, empresários e apresentando-se na imprensa para exposição do planejamento, a fim de que uma abrangente noção da empresa acontecesse. Para tanto, apresentava na sua declaração um prospecto com um histórico dos estudos realizados, a descrição do projeto, como ocorreria o financiamento da Companhia e o significativo posicionamento do presidente em fomentar o desenvolvimento do Nordeste. Em suas palavras, afirmava:

Iniciei logo os trabalhos de propaganda, enviando cartas, telegramas e ofícios a pessoas e entidades várias nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia e redigindo o manifesto em que, na qualidade de organizador da Companhia, expus seus objetivos e suas possibilidades econômicas e apelei para o público desses Estados e, ainda, dos de Minas Gerais, Distrito Federal e São Paulo, no sentido de subscrever ações preferenciais dessa empresa (SOUZA, 1955, p.6).

¹⁵ Alves de Souza durante o período à frente da Chesf esteve também como “diretor geral da Divisão de Águas, Membro do Conselho Nacional de Minas e Metalurgia, Membro do Conselho Federal do Comércio Exterior e Membro do Conselho Consultivo da Companhia Siderúrgica Nacional” (NASCIMENTO, 1998, p.129).

Diante desta tessitura, com a divulgação da Companhia efetuada, o engenheiro Alves de Souza teve a liberdade de escolher a equipe que estaria ao seu lado na concretização do trabalho. Com o apoio de Daniel de Carvalho e de Gaspar Dutra, os nomes que iriam compor a Diretoria da Chesf deveriam ser escolhidos sem interferências políticas¹⁶, uma organização com concepções semelhantes sobre a responsabilidade da empresa.

Nesse sentido, ocorreu em 15 de março de 1948 a Assembleia Geral de Constituição da Sociedade Anônima Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – Chesf, com a participação do Ministro da Agricultura Daniel de Carvalho que presidiu o evento, a presença do Ministro do Trabalho Pereira Lira, o Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República o Deputado Amando Fontes, o Presidente da Comissão Parlamentar do Vale do São Francisco, os Acionistas da Chesf, entre outros. Permanecendo como direcionamento para tomada de decisões o discurso anteriormente proferido pelo presidente Gaspar Dutra no lançamento oficial da abertura da subscrição pública das ações essenciais da Companhia, em 1º de dezembro de 1947, no Palácio do Catete, como expôs trecho de sua fala o chefe de gabinete Afranio de Carvalho (1989, p.38):

[...] A Companhia Hidrelétrica do São Francisco ficará em mãos capazes e os seus responsáveis deverão se guiar, na seleção do pessoal estritamente necessário, pelo princípio do mérito, e nas aquisições e contratos que fizerem, pela mais escrupulosa utilização dos recursos que lhes forem confiados. As minhas instruções expressas são no sentido de que a Companhia funcione em bases estritamente industriais: não tenho e não terei candidatos. Desautorizo, desde já, todo aquele que nessa qualidade se insinuar, e espero igual conduta de todos os homens públicos do Brasil, e do Nordeste em particular. Essa obra de Paulo Afonso, decisiva para o futuro de milhões de brasileiros, ficará sob a responsabilidade exclusiva dos dirigentes da Companhia e essa responsabilidade – antecipo-o antes da designação de quem quer que seja – será efetiva e total.

Portanto, como conclusão da Assembleia foram definidos os integrantes da primeira Diretoria, do Conselho Fiscal e do Conselho Consecutivo, delineados os Estatutos da Companhia e fixados os relativos vencimentos. A composição da Chesf atendia a seguinte dimensão: Presidente, Antônio José Alves de Souza; Diretor Comercial, Carlos Berenhauer; Diretor Administrativo Adozindo Magalhães de Oliveira; Diretor Técnico, Octávio Marcondes Ferraz. Para o Conselho Fiscal acompanhavam-se os nomes: Eng. José Pires do Rio, Alim

¹⁶ Conforme Carvalho (1989), um dos motivos de Apolônio Sales não ter sido eleito para participar da Diretoria da Chesf era por seu alto caráter de político militante do Estado, sendo candidato a Senador do estado de Pernambuco em 1945. De tal modo, elegendo-se uma administração sem fins partidários.

Pedro, João Maurício de Medeiros, Francisco Saturnino de Brito Filho, Adamastor Lima Hilton Santos. Por fim, como membros do Conselho Consultivo: Gratuliano de Brito, José Brandão Cavalcanti, Luiz Freitas Machado, Luiz Dias Rolemberg e Homero Pires (SOUZA, 1955).

Figura 02 – Primeira Diretoria da Chesf constituída na Assembleia de 15 de março de 1948 – Adozindo Magalhães de Oliveira, Carlos Berenhauser, Antônio José Alves de Souza e Octávio Marcondes Ferraz.



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 1948.

A organização delineada em três Diretorias tinha funções e responsabilidades claramente estabelecidas, dando prosseguimento ao trabalho na sua sede que ficaria no Rio de Janeiro¹⁷. A atividade da Diretoria Técnica consistia nos estudos e planejamentos da obra, contemplando o projeto da usina, das subestações, linhas de transmissão e acampamento para os trabalhadores. Para a Diretoria Comercial o compromisso estava na aquisição dos materiais, equipamentos e transporte, no seu conseqüente recebimento e entrega em Paulo Afonso, além da pesquisa e contato com o mercado consumidor da futura energia a ser comercializada. Para a Diretoria Administrativa¹⁸, o trabalho estava ligado ao serviço de pessoas, a contabilidade, seguros, tesouraria, patrimônio e assistência social (SOUZA, 1955).

Nessa direção, a efetivação da Chesf com a construção da usina de Paulo Afonso, teve o proveito da presença da Usina Piloto, instituída inicialmente pela Divisão de Águas do

¹⁷ A sede da Companhia permaneceu no Rio de Janeiro até 1975, sendo designada após contestações entre os estados da Bahia, Alagoas e Pernambuco, para a cidade do Recife (CARVALHO, 1989).

¹⁸ O primeiro Diretor Administrativo da Chesf o engenheiro Adozindo Magalhães de Oliveira veio a óbito em 14 de junho de 1953, ficando a responsabilidade da função para o Consultor Jurídico Afrânio de Carvalho.

Ministério da Agricultura, sendo concluída pela Companhia¹⁹. A usina supria energia para o canteiro de obras e o Acampamento Chesf, que teve sua produção iniciada em 1948, além de manter abastecida a cidade de Glória, propensa, assim, a substituir a energia térmica que mantinha os trabalhadores que migravam para atuar na Chesf.

De tal modo, o trabalho de edificação da Companhia seria um desafio de ordem técnica, pessoal e administrativa, exigindo-se uma atenciosa disposição para que a empresa de economia mista fundada almejasse a integração do Nordeste, acentuando sua potência de retorno econômico e produtividade. Segundo Nascimento (1998), para organização, parte do investimento inicial, do crédito disponibilizado pelo Banco do Brasil, a ser posteriormente subscrito pelo governo federal, foi utilizado para publicidade, materiais de expediente, móveis e utensílios, entre outras questões de montagem da empresa.

A ação de propaganda realizada, principalmente por Alves de Souza, teve resultados positivos, pois foram subscritas em torno de 200.000 ações aos governos dos estados de Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Bahia e efetuado o pagamento de 10% referente ao valor das ações no ano de 1948 (SOUZA, 1955). Logo, a configuração da Chesf se sustentava em uma economia mista com aplicação do Estado e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, além de contribuições de órgãos e ministérios com interesses próprios²⁰.

Vale salientar, que no governo de Gaspar Dutra o estabelecimento do Plano Salte²¹ por meio da Lei 1.102 em 18 de maio de 1950, que auxiliava obras públicas com finalidades de promoção social nas áreas da saúde, alimentação, transporte e energia elétrica, foi fundamental para Chesf, que acabou recebendo cerca de metade do capital direcionado a produção de energia nacional. A justificativa para tamanho investimento centrava-se na preocupação em constituir uma usina de grande porte havendo, portanto, a necessidade de laboratórios, canteiros de obra, estudos, profissionais com diferentes níveis de graduação, entre outros elementos para o êxito do empreendimento.

Por esse viés, definidos os diretores e ordenado o financiamento da Companhia, novas análises foram realizadas sob o projeto inicial dos engenheiros José Leite Correia Leal e Leopoldo Schimmelpfeng de planejamento da usina. Os estudos efetivados, especialmente,

¹⁹ A inauguração da Usina Piloto ocorreu em 29 de outubro de 1949, pelo engenheiro Valemar José de Carvalho, diretor da Divisão de Águas (NASCIMENTO, 1998).

²⁰ O Ministério da Educação e Saúde, o Ministério da Aeronáutica e o Ministério da Agricultura realizaram investimentos, em especial, no acampamento Chesf para promoção de estabelecimentos como hospital, posto de pericultura, escola, pista de aeroporto, conclusão da Usina Piloto, entre outros.

²¹ O Plano Salte tem origem com o progressivo aumento da taxa de inflação no Governo Dutra, especialmente, nos centros urbanos, sendo preciso um planejamento para organizar os investimentos e despesas públicas nas questões prioritárias do país: saúde, alimentação, transporte e energia.

por Marcondes Ferraz, responsável pela diretoria técnica, verificava os benefícios e implicações de ordem prática, mas também econômica, comparando a novos estudos topográficos por ele realizados. Como conclusão, Nascimento (1998) esclarece que Marcondes Ferraz apresentou ao presidente do empreendimento, Alves de Souza, que o projeto não era viável economicamente, pois tinha como pretensão a construção da usina a 30 metros sobre o Rio São Francisco, com o intuito de que não houvesse enchentes, o que por consequência minimizaria a potência da usina acerca da metade. Assim, o diretor técnico implementou um novo projeto de edificação, como sublinhou em sua narrativa:

[..] havia um projeto oficial, feito pelo pessoal da Divisão de Águas, que foi o que o dr. Souza expôs na reunião da Fiesp. Esse projeto foi examinado por um engenheiro da TVA, que o achou bom, tendo considerado apenas que, no lugar em que haviam projetados túneis, deviam-se fazer canais. Mas havia uma porção de coisas mais ou menos inexequíveis, como por exemplo a solução dada para a variação de nível observada nas grandes enchentes, quando o rio subia um, dois metros a montante, enquanto a jusante, a parte que cai da cachoeira no canyon, subia trinta. Previa-se a localização da usina trinta metros acima, para evitar que inundasse, perdendo-se desse modo a metade da potência, uma vez que a potência é proporcional à altura da queda. Vi esse projeto oficial e não gostei. Pensei: “A solução é outra, esta eu não quero”. Mas não disse nada. Comecei então a estudar e a imaginar uma solução, que é a que está lá, e que afinal foi posta em prática. [...] E cheguei a uma solução completamente diferente: não localizei a usina lá em cima, mas embaixo, ganhando, portanto, muito mais potência. Para que não inundasse, pensei em fazê-la subterrânea, dentro da rocha – às vezes a usina está funcionando com quatro, cinco, oito ou dez metros de água acima do teto, mas está funcionando. Fui fazendo o projeto. Fazia um esboço, os cálculos, modificava; fazia outro... Fiz cinco. [...] Eu tinha experiência na matéria, havia visitado diversas usinas subterrâneas em quase todos os países da Europa, França, Itália, Suécia, Noruega, Suíça de modo que desenvolvemos o projeto, atacamos a obra e construímos a primeira usina subterrânea da América hoje há também nos Estados Unidos e no Canadá, mas na época não havia (CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE, 1993, p. 99).

O relato expresso é um grande exemplo do sentido de conservação do nacionalismo brasileiro, pois, apesar das sugestões anteriores e da apreciação do projeto inicial por um dos engenheiros do TVA, a proposição final da obra é realizada no Brasil, a partir de análise sistemática do local e proposição inovadora. O projeto definitivo de Marcondes Ferraz, após aprovação, começou a ser executado, com estudos geológicos da área e o processo de escavação dos túneis que comportariam a usina e o fechamento do rio.

Tratava-se de uma visão de produção alinhada com o princípio nacional-desenvolvimentista, que não excluía as informações e auxílio estrangeiro, mas acreditava na iniciativa particular do seu povo, em que projetos poderiam ser instituídos a partir de uma visão

que compreendesse as demandas essenciais do país, que nem sempre são coincidentes com outras esferas nacionais.

Segundo Fonseca (2010, p.24), uma interpretação, portanto, com viés “centrado na industrialização e na modernização do setor primário, implementado com auxílio de medidas governamentais voltadas a incentivar a substituição de importações e a diversificação da produção primária, com prioridade ao mercado interno”. Supondo, assim, um projeto alternativo para construção da Chesf, tendo por base inspirações estrangeiras, mas com autonomia de construção para o progresso nacional.

Todo o processo da obra ocorria diretamente pelos funcionários da Chesf, sem o apoio de empreiteiras ou firmas terceirizadas. Por sua vez, centenas de homens e seus familiares chegavam a Paulo Afonso, transformando a configuração espacial até então pouco movimentada. Algumas pessoas oriundas de diferentes localidades do país, portadoras de especializações técnicas, no caso dos engenheiros e técnicos, chegaram a Paulo Afonso, do mesmo modo, aqueles também de pouca instrução, como os cassacos²².

Figura 03 – Trabalhadores em obra da usina Paulo Afonso I



Fonte: Memorial Chesf, 1950.

Para concretização de uma obra com tamanha dimensão como a usina de Paulo Afonso foi preciso a contratação de inúmeros empregados, contudo, muitos deles não possuíam

²² Titulação destinada aos operários com mínima ou nenhuma formação escolar.

experiência, aprendendo no dia a dia o manejo da operação. Uma atuação que não era simples, pela amplitude geográfica desafiadora.

As máquinas e equipamentos de funcionalidades diversas possuíam tecnologia de alta precisão e modernidade da engenharia brasileira e norte-americana. Os funcionários da Companhia revezavam diariamente em um trabalho manual e instrumental, enfrentando horas incessantes de trabalho para formação dos túneis subterrâneos, poços e sala de turbinas em uma esfera natural complexa, pelo seu aspecto permeado por rochas.

Todavia, cabe ressaltar que o trabalho efetuado era permeado por riscos e dificuldades, principalmente na etapa inicial de escavação da usina, a qual muitos operários ainda não possuíam equipamentos de segurança, levando, conseqüentemente, a serem vítimas do serviço realizado. Igualmente, o árduo trabalho ao sol, ou na insalubridade dos túneis, deixava-os em situação de exposição provocando doenças e acidentes, que em muitos casos ocasionava incapacitações físicas e óbitos²³ (ROSA, 2018; SANTOS, 2012).

Concomitante ao desenvolvimento da obra da usina, era efetuada a construção do Acampamento de funcionários, laboratório de concreto, fixação de equipamentos, ordenação das linhas de transmissão, oficinas mecânicas, de serraria e carpintaria, estradas para serviço, entre outros elementos fundamentais para o conjunto do empreendimento (SOUZA, 1955).

Carvalho (1989) nos lembra ainda, que nesta época Marcondes Ferraz juntamente com sua esposa Marieta Ferraz foram morar no Acampamento Chesf, com o objetivo de supervisionar a parte técnica da obra e incentivar os demais funcionários, tais como engenheiros, médicos, advogados e professores a se situarem no espaço, pois muitos deles estavam instalados em Pedra – AL ou em outras cidades próximas que possuíam uma estrutura finalizada. Do mesmo modo, a diretoria investiu no delineamento do Acampamento, com conforto e segurança, para que os trabalhadores da obra se sentissem assistidos e permanecessem na cidade com um padrão de vida semelhante ao que estavam acostumados nas suas experiências.

Assim, por este caminho de progressão, em 1950 o presidente Eurico Gaspar Dutra compareceu a Paulo Afonso em visita a Chesf para vistoriar todo avanço da usina, considerando que esta era uma obra de significativa importância para seu governo, como medida de possível prosperidade econômica e social. Paulo Afonso recebia frequentemente a visita de engenheiros, governantes, líderes religiosos, fotógrafos, técnicos, pesquisadores, entre outros populares que procuravam além de espaço de trabalho, analisar o projeto em edificação.

²³ O grande número de acidentes no trabalho foi um dos motivos que impulsionou a empresa para edificação do Hospital Nair Alves de Souza.

No entanto, a obra da usina hidroelétrica, por suas dificuldades de instalações, sendo prevista inicialmente para ser concluída em cinco anos, ultrapassou o governo Dutra e teve prosseguimento com a eleição de Vargas em 1950. O atual presidente do período não realizou alterações ou intervenções na Companhia, pela imagem positiva do andamento da obra e alto investimento nacional depositado, visualizados por ele em sua ida a Paulo Afonso no ano de 1952. As medidas que estavam implementadas impulsionavam o Nordeste, com possibilidades de vínculos empregatícios e permanência dos habitantes na região, para o exercício do trabalho, com condições básicas sociais.

O segundo governo Vargas, continuava com a proposta de nacional-desenvolvimentismo, expressa no seu mandato anterior, principalmente, por consistir em um período pós-guerra, em que a apreensão sobre a produção do capital acentuava-se. O discurso do presidente buscava a autonomia econômica nacional, uma independência na industrialização, investindo, portanto, em setores como o da energia, para fortalecer sua base de desenvolvimento²⁴.

Nesta perspectiva, com auxílio e investimento do governo, o controle do rio São Francisco é obtido em 1954, os testes com as linhas de transmissão de energia começaram a ser realizados, afirmando a eficiência da usina hidroelétrica que chegava a transmitir eletricidade até Salvador e Recife. Por conseguinte, com o suicídio de Vargas, ao assumir a presidência da República coube a João Fernandes Campos Café Filho a inauguração da nomeada usina Paulo Afonso I, em 5 de janeiro de 1955.

²⁴ De acordo com Regert e Baade (2018), visando apoio para o fortalecimento do país, Vargas criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e forneceu suporte para Comissão Econômica dos Países para América Latina (CEPAL).

Figura 04 – Inauguração da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco pelo presidente Café Filho



Fonte: Memorial Chesf, 1955.

Jucá (1982) nos esclarece que ao iniciar o trabalho de transmissão elétrica a usina Paulo Afonso I logrou respostas positivas dos consumidores, negando qualquer suspeita de que o empreendimento seria uma perda para o governo federal. Com toda energia adquirida, a Chesf explanava a necessidade de ampliação dos negócios, em um novo estágio de produção, com obras de mais uma usina hidroelétrica e a operação das máquinas existentes para atender a demanda crescente do mercado. Destarte, a Chesf “redenção do Nordeste, slogan que a antecederia no tempo, começava o seu processo de corporificação, trazendo consigo os projetos e os programas de governo voltados para o futuro de tão vasta região” (JUCÁ, 1982, p.98).

A nova etapa de progressão da Companhia não enfrentava as mesmas dificuldades que o início de toda construção, pois os trabalhadores e diretores já tinham ideia de como proceder toda operação. A Chesf já possuía barragens móveis, reservatórios, sala de máquinas, e outros procedimentos de funcionalidade elétrica. Iniciava-se, portanto, a edificação de mais uma usina subterrânea, com intensa ação para o levantamento da obra e expansão das subestações e linhas de transmissão no perímetro de licença da Chesf.

O projeto da usina hidroelétrica Paulo Afonso II iniciado, portanto, em 1955, começou a funcionar em 1961. Era um início de uma nova década e caracterização da Companhia, pois a empresa que possuía a mesma diretoria a doze anos, atuando em parceria nas tomadas de decisões e obtendo êxito nos resultados, passava por mudanças na figura dos seus representantes.

Desde a proposta inaugural, a Chesf buscou se afastar das questões políticas e partidárias do país, direcionando seus olhares para as questões técnicas, seguindo, assim, uma linha de compreensão (CARVALHO,1989; JUCÀ, 1982; NASCIMENTO, 1998). Todavia, o governo de Jânio Quadros (1961) deflagrava a mudança diretorial da Chesf. Como Ministro de Minas e Energia, João Agripino convidou Marcondes Ferraz para comandar a presidência da empresa. Tendo seu pedido negado, pois Marcondes não gostaria de retirar do cargo Alves de Souza e, conseqüentemente, para os demais diretores ficou evidente o desejo de alteração do quadro e que seus cargos iriam ser requeridos. De tal modo, Jucá (1982, p. 108) transcorre o que sucedeu:

[...] Afrânio de Carvalho advertira os seus companheiros de diretoria dessa circunstância, porém após entendimento entre o Ministro Agripino e o Alves de Souza, que se fez acompanhar pelo Gen. Berenhauer, ficou explicitado que, em audiência, o Ministro nada falara sobre o assunto demissão e “que os tratava como se tudo fosse normal”. Não obstante essa circunstância, opinava o Dr. Afrânio que as precauções deveriam ser tomadas e argumentava: “nós havíamos construído Paulo Afonso em condições excepcionais, merecíamos o aplauso de todo o país e não podíamos de maneira alguma nos sujeitar à circunstancia de ser tirados do cargo. A meu ver, diante do anúncio do Presidente Jânio Quadros, nós devíamos renunciar aos nossos cargos”.

Logo, os diretores escreveram uma carta à presidência da República deixando à disposição seus respectivos postos, mas solicitando que se preservasse o comando de Alves de Souza para que os trabalhos tivessem prosseguimento tal como vinham ocorrendo até o momento. Como resposta, Jânio Quadros considerou a permanência de Alves de Souza e determinou, para segunda diretoria da Chesf, os nomes de Fausto Alvim, na Diretoria Administrativa; Amaury Menezes como Diretor Técnico; e Ivan Macedo Melo para Diretoria Comercial.

A nova dinâmica da diretoria da Chesf não interferiu nos trabalhos técnicos que vinham ocorrendo no momento, porém, todos foram surpreendidos no final do mesmo ano, com o falecimento de Alves de Souza por um infarto do miocárdio. Seus familiares, a Chesf e grande parte da população pauloafonsina lamentavam a grande perda, de um dos principais representantes da região. Cabendo salientar, que antes da sua morte o diretor tinha manifestado o desejo de ser enterrado na cidade em que seu prestígio social e profissional ocorreu, Paulo Afonso, assim, como resposta sua família levou seu coração para ser sepultado na base do seu busto do parque Belvedere, o qual foi inserida a frase “O coração que o matou é a sua permanência na paisagem a que deu a vida”.

Uma fase de grandes mudanças assinalava a continuidade da Companhia, a segunda diretoria possuía agora Apolônio Jorge de Farias Sales como seu presidente, em posse realizada

no mês de maio de 1962. Tal período ficou conhecido como “fase de afirmação” (JUCÁ, 1982), pois a administração de Apolônio Sales, deu seguimento ao projeto com a viabilidade de eletricidade para as pequenas cidades nordestinas, tendo como ideal possibilitar que Paulo Afonso fosse um complexo hidroelétrico de larga escala.

Com este direcionamento, a Chesf em operação das usinas PA I e PA II conquistou a confiança e o reconhecimento nacional, ampliando seu capital e sua área de atuação, após estudos e planejamento de mercado, passando do raio de 450 quilômetros para 700 quilômetros (SILVA, 1981). As linhas de transmissão estavam integradas por todo Nordeste, indicando as chances da Companhia ir além das ideias iniciais de contemplação. Apolônio Sales em parceria com Amaury Menezes na direção técnica, ponderavam sobre a permanência da empresa, que ela não fosse apenas um caminho de edificação das usinas, mas que a operacionalização continuasse a atuar comportando os trabalhadores locais em substituição aos técnicos estrangeiros²⁵ que teriam iniciado a execução.

Entretanto, as transformações da década de 1960 continuavam a todo vapor, não apenas de ordem administrativa e técnica, mas sobretudo na política nacional, com o movimento das forças armadas em 1964 que determinou a ditadura civil militar. Para Oliveira e Silva (2019, p. 45) “O Governo de Exceção Político Militar, através de atos institucionais, reforçava a sustentação de uma ordem política, econômica e social autoritária e centralizadora, suspendendo os princípios democráticos conquistados pela Constituição de 1945”.

Esse estilo governamental conduziu no final do século XX a sociedade brasileira para uma nova estrutura cívica. Com o propósito de proteção do Estado havia um trabalho demarcado pelo autoritarismo, reorganizando o quadro das representações governamentais e empresariais do país. Os militares estavam no comando de todos os setores, incluindo na Companhia Hidro Elétrica do São Francisco e suas atividades sociais, como nos lembra Silva (2014, p.182) “Com o governo militar implantado no país, logo a Chesf passou a ser dirigida por um general e os militares estavam presentes nos colégios da cidade”.

A instabilidade e o medo estavam presentes nos distintos sujeitos brasileiros e na cidade de Paulo Afonso, muitos sendo observados, perseguidos e presos, em uma concepção de defesa Nacional. Além disso, Paulo Afonso comportava um projeto de produção e progresso do Nordeste com suas usinas hidroelétricas favorecendo a grande parte do andamento da economia

²⁵ A técnica de construção subterrânea e o manejo da sala de máquinas inicial, organizado por Marcondes Ferraz, contou com a participação de inúmeros estrangeiros que já possuíam experiência no setor, porém a Diretoria de Amaury Meneses buscou substituir esses funcionários por brasileiros, viabilizando a formação dos operários com o Centro de Treinamento de Paulo Afonso – CTPA. (JUCÁ, 1982).

brasileira, o que por conseguinte, levou o Governo de Exceção Político-Militar a caracterizar o local como “Município de Segurança Nacional”, por meio do Decreto-Lei 5.449 de 04 de junho de 1968.

Nesta perspectiva, a deliberação provocava uma recomposição da cidade em atendimento às ordens promovidas. O município de segurança nacional por sua dimensão proporcionada, foi eleito por ser uma área estratégica com complexo hidroelétrico para a promoção industrial. A institucionalização do município como área de segurança nacional fortalecia o regime, anulando a autonomia política e intensificando a representação militar no espaço para governo comum aos pensamentos do Estado.

O efeito da designação de área estratégica, delimitou o espaço com a ação da União na representação da Chesf, com políticos indicados pelo governo Federal e Estadual para administração municipal e a inserção da Companhia do Exército na cidade para proteção a possíveis revoluções e proteção da permanência governamental.

Porém, no que concerne a construção e atuação da Chesf o novo governo não fez intervenções que alterassem a dinâmica de funcionalização, pois os resultados obtidos até o momento mostravam a potência das usinas e a importância da sua ampliação. Assim, logo em 1972 a Companhia inaugurava a sua terceira usina, chamada de usina hidroelétrica Paulo Afonso III.

A conclusão da usina PA III na década 1970 também imprimia a substituição de Apolônio Sales na presidência da empresa por André Dias de Arruda Falcão Filho, designado sob determinação do presidente Ernesto Geisel em 1974. O presidente da Companhia permaneceu no cargo desenvolvendo a usina hidroelétrica Moxotó²⁶ que foi inaugurada em 1978, porém veio a falecer no mesmo ano em uma queda de helicóptero em Paulo Afonso. O que por consequência levou a uma nova nomeação para presidência da Chesf, delegada a Arnaldo Rodrigues Barbalho (NASCIMENTO, 2019).

Assim, a expansão da Companhia continuava a todo vapor, sua produção energética tinha aumentado mais do que o esperado na sua instauração, os trabalhos das casas de máquinas eram progressivos e o governo autorizava o seu quinto empreendimento, permitindo a construção da usina hidroelétrica Paulo Afonso IV, além da instalação de mais linhas de transmissão no perímetro de concessão.

De tal modo, a usina hidroelétrica Paulo Afonso IV foi inaugurada com a participação do presidente da República João Batista Figueiredo em 1980, finalizando a edificação do

²⁶ A usina hidroelétrica Moxotó atualmente recebe o nome de usina Apolônio Sales.

complexo hidroelétrico de Paulo Afonso pela Chesf, devido ter alcançado o esgotamento da capacidade de proveito do Rio São Francisco na região. A usina PA IV foi a maior usina constituída pela Companhia, todavia, neste período a empresa se utilizou do auxílio de empreiteiras para construção, pois já estava se dedicando a sua atividade fim, de fiscalização e operacionalização das usinas, terceirizando, portanto, a construção da hidroelétrica.

Vivenciando a crise no setor energético²⁷ desde 1974, a Chesf pela primeira vez desde sua fundação teve que se reestruturar, com novos planejamentos administrativos e de funcionalização, limitando-se ao fornecimento e difusão de energia elétrica para seus receptores nos distintos estados brasileiros. O que, por sua vez, suspendeu as ações de investimentos na infraestrutura da cidade e na composição social.

Por conseguinte, Oliveira (2017, p.154) enfatiza que a usina Paulo Afonso IV trouxe assim um novo aspecto para cidade:

[...] foi o evento definitivo na transformação do território ocupado pelo Acampamento da CHESF e pela Vila Poty, pois estes primeiros núcleos urbanos ficaram ilhados. Portanto, grande parte da cidade situou-se abaixo do nível do canal dessa usina — cerca de 30 metros na cota mais alta — e seu barramento se apresenta como uma espécie de muralha cercada por águas do canal e dos reservatórios.

Contabilizava-se mais de duas décadas desde a inauguração da primeira usina da Chesf, a configuração espacial e populacional possuía um novo contorno, pontes foram instaladas, monumentos e praças construídas e a urbanização seguia a divisão definida pelo empreendimento, com bairros específicos para os trabalhadores circulados pelo muro de delimitação do espaço. A Chesf era gerida pelo coronel Luiz Carlos Menezes, acompanhado dos diretores Egmont Bastos, Austriclínio Borges Corte Real, Mário Santos, Marcos Lopes e Eunápio Peltier, seguindo a linha nacionalista decorrente da ditadura civil militar que integrou o município de Paulo Afonso como área de Segurança Nacional.

Portanto, a Chesf foi a grande propulsora da transformação política, social, econômica e urbana da cidade de Paulo Afonso. A cidade, com o complexo hidroelétrico definido, não era somente um lugar ribeirinho ao Rio São Francisco, perceptível pela beleza admirável da

²⁷ Conforme Oliveira (2017, p. 51) a crise é consequência da “ política econômica do governo Geisel, do ponto de vista das metas contidas no II PND para o período de 1975 a 1979, pois foi intensificada a captação de recursos externos para os investimentos previstos nesse plano, levando ao agravamento do endividamento externo que, por sua vez, retardou a expansão das companhias hidroelétricas, principalmente, a partir dos impactos da segunda crise do petróleo em 1979, que ocasionou a recessão como tendência da economia a partir desse período”.

cachoeira, mas um reservatório do maior empreendimento de usinas hidroelétricas do Nordeste que influenciava em múltiplos municípios da região.

Figura 05 – Cidade de Paulo Afonso cercada pelas usinas hidroelétricas.



Fonte: Folha Sertaneja, 2020.

O desenvolvimento de Paulo Afonso a partir da inserção da Companhia acentua o interesse e a proteção do Estado pelo território de projeção nacional. Setores públicos e privados demonstraram grande interesse pelo empreendimento que almejou sucesso em diferentes níveis no decorrer de sua atuação. A resposta positiva se espalhou em proporções desmedidas, sendo necessário um delineamento da cidade para atender a demanda habitacional. Logo, a vivência em Paulo Afonso obteve alterações, novos modos de experienciar a localidade foram estabelecidos a fim de que a ordem e os propósitos da Companhia fossem preservados. Prevalciam divisões de espaços e status econômico e social dos trabalhadores, que possuíam benefícios e atribuições distintas, conforme seus níveis de escolarização. Logo, para Theófilo de Andrade (apud Silva, 1995, p.24) “Paulo Afonso não é somente fábrica de energia elétrica para o Nordeste do Brasil, mas também um núcleo de civilização no seu sentido mais largo, a levantar o nível de cultura, a saúde, de instrução dos sertanejos que defendem o seu lugar ao sol”.

Por essa vertente de reflexões, a constituição da Chesf em Paulo Afonso com a utilização do potencial energético do Rio São Francisco, tornou-se um empreendimento da modernidade nacional. O valor da Companhia estava para além da significação industrial, por promover a

evolução do setor econômico nordestino, mas sobretudo, a edificação do complexo e da cidade matriz permitiu a inúmeros brasileiros e estrangeiros a promoção de valores sociais e culturais, caracterizando um modelo de vida interligados com os movimentos da empresa.

2.3 O ACAMPAMENTO CHESF: UM EMPREENDIMENTO TÉCNICO E SOCIAL

A proporção que as obras da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco possuíam desde o início de sua instalação com a Usina Piloto em 1945, levavam a uma transformação espacial no pequeno lugarejo de Forquilha, primeira nomeação da cidade de Paulo Afonso. A proposta de divulgação do empreendimento tomava dimensão não só a nível regional, mas expandia-se em todo país, influenciando a diversos trabalhadores e suas famílias a buscar uma nova oportunidade de vida na edificação da Companhia.

A migração constante dos sertanejos para o Sul do país, possuía agora uma nova vertente, direcionando-se para a construção da Chesf, pelo estímulo de oportunidades e trabalho. A população crescia aceleradamente, pois as respostas positivas e a credibilidade governamental que a empresa ia alcançando motivava distintos sujeitos a se direcionarem para região. Logo, a cidade recebia uma ampliação e um novo delineamento da sua estrutura para comportar o complexo de usinas hidroelétricas e os novos cidadãos.

De tal modo, o espaço urbano que, em 1949, possuía cerca de 6 mil residentes, em 1950 já contava com 10 mil moradores, divididos entre o Acampamento da empresa e a Vila Poty, número que aumentava consideravelmente chegando a 13 mil habitantes no ano de emancipação política de Paulo Afonso do município de Glória em 1958²⁸ (OLIVEIRA, 2017).

Todavia, no início da Companhia, Paulo Afonso não possuía recursos e infraestrutura para atender a demanda de seus moradores, a constituição da empresa necessitava de uma organização espacial, principalmente para garantir a permanência e bem-estar dos engenheiros, técnicos, advogados e demais profissionais com ou sem especialização que se dedicariam por longo período ao empreendimento.

A estruturação efetuada estaria nos moldes do que o Estado previa para o avanço do capital, ou seja, investir na produção do desenvolvimento econômico do país, neste caso, por meio da construção das usinas, ao mesmo passo, que garantia condições sociais para os trabalhadores, a fim de que fixassem suas bases na localidade e estivessem em situação favorável para o desenvolvimento e entrega nas atividades do trabalho, sem contestação.

²⁸ Cabe salientar que Paulo Afonso foi distrito de Glória até o período de 28 de julho de 1958 quando recebe autonomia política através da Lei Estadual nº1.012.

O investimento na comodidade dos moradores, seria uma perspectiva de implementação do estado de bem-estar social, permitindo a harmonia dos trabalhadores e uma organização industrial para expansão do capital. Sobre essa perspectiva, Santos (2012, p.1) esclarece que:

O Estado social é o resultado de um compromisso histórico entre as classes trabalhadoras e os detentores do capital. Este compromisso foi a resposta a uma dolorosa história recente de guerras destrutivas, lutas sociais violentas e crises econômicas graves. Nos termos desse compromisso ou pacto, os capitalistas renunciam a parte da sua autonomia enquanto proprietários dos fatores de produção (aceitam negociar com os trabalhadores temas que antes lhes pertenciam em exclusividade) e a parte dos seus lucros no curto prazo (aceitam ser mais fortemente tributados), enquanto os trabalhadores renunciam às suas reivindicações mais radicais de subversão da economia capitalista (o socialismo e, para o atingir, a agitação social sem condições face à injustiça da exploração do homem pelo homem). Esta dupla renúncia é gerida pelo Estado, o que confere a este alguma autonomia em relação aos interesses contraditórios em presença.

Tendo um tímido início na década de 1930, em situações isoladas no Brasil, o sistema do estado de bem-estar social ordenava e delineava as experiências dos trabalhadores na sociedade, regulamentando questões de infraestrutura, saúde, educação e lazer. A configuração da proposição alicerçava a essencialidade do modo de produção capitalista, sendo o Estado responsável por gerir não só a política e a economia da sociedade, mas por promover serviços sociais para os trabalhadores assalariados. Contudo, os maiores beneficiados com este plano de ações seriam as próprias empresas, que teriam um retorno tanto do investimento público na sua disposição, como da mão-de-obra dos seus funcionários (PESCAROLO; MARCHI, 2019). Além disso, as distinções econômicas continuariam a existir entre os funcionários, uma vez que, os incentivos seriam ofertados a partir das funções desempenhadas no interior das empresas.

Nesta perspectiva, a formação da comunidade na Chesf pode ser percebida como uma experiência ímpar no Nordeste, uma ilha no sertão, permeada por processos de desenvolvimento do capital, com condições de bem-estar social para população, que recebia benefícios, nem sempre com valor igualitário, mas que permitiam a permanência no local, o estreitamento do vínculo com a empresa e desempenho das funções.

A construção das usinas necessitou, portanto, de habitações em conformidade com as diferentes categorias de trabalhadores como os engenheiros, os diretores, os médicos, os operários, entre outros que foram convidados a se deslocar e a participar da construção de Paulo Afonso para, a partir de estudos, pesquisas e conhecimentos científicos, erguer o empreendimento e atender os moradores. Por outro lado, havia os operários iletrados, famosos

cassacos, muitos anônimos que se dirigiam ao trabalho enfrentando a caatinga, as rochas e a força da cachoeira, em condições nem sempre adequadas para execução dos seus serviços, em horários extensos na ação rudimentar. Os cassacos atuavam no contato direto com a modificação da natureza, cavando túneis, quebrando rochas, enfrentando situação de perigo e desafios de ordem técnica. Apesar de não estarem em cargos com poder mandatário de decisões, o trabalho braçal exercido caracterizava os cassacos como chesfianos, atribuindo-lhes prestígio por fazerem parte da empresa e permitindo-lhes acesso a benefícios sociais.

Detínhamos, assim, de um grupo protegido pela Companhia, funcionários que contribuía com seu trabalho para o progresso das usinas e desenvolvimento do capital, com direitos e benefícios resguardados, porém diversificados de acordo com suas atividades. As normatizações ordenadas e o bem-estar social oferecido, estavam articulados com as metas do Estado e interesses da empresa, em vista de um avanço nacional-desenvolvimentista.

Cabe ainda salientar, que além dos homens, funcionários da empresa, o Acampamento Chesf era constituído com a participação das mulheres e crianças, esposas e filhos dos trabalhadores que participavam de produção de artesanatos, ações sociais, escolas, clubes e eventos religiosos, contribuindo, assim, para o estabelecimento de um espírito familiar com costumes e hábitos singulares, protegidos no interior do Acampamento (ROSA, 2018).

Nesse sentido, a ação da Chesf não se resumia apenas a transformação da paisagem natural para constituição do complexo hidroelétrico de Paulo Afonso, com o quantitativo de trabalhadores que detinha foi necessário o investimento em diretrizes de serviços sociais e projeção da infraestrutura local. Em 1948, com a primeira diretoria formada e o início da obra da usina PA I, se desenvolvia, portanto, a edificação do núcleo habitacional de Paulo Afonso, levando a Chesf além de exercer a produção energética, desempenhando atividades sociais para a região do Nordeste.

Logo, a história de Paulo Afonso está interligada a história da Companhia, a cidade com propósitos industriais recebia nova configuração à medida que a Chesf ampliava suas atribuições. Assim, os primeiros trabalhadores que chegavam à cidade para atuar no empreendimento, construía casebres e barracos de forma desordenada e os mais graduados procuravam outro lugar, como a Vila da Pedra²⁹, no estado vizinho para se situar. Por conseguinte, a Chesf após delimitação da sua área de implementação buscou retirar as moradias

²⁹ Sobre a Vila da Pedra, os estudos: LIMA, Pedro Motta. **Fábrica da Pedra**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2013; e, MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **O Senhor da Pedra** - produções e usos das memórias sobre Delmiro Gouveia (1940 -1980). Brasília: Senado Federal, Conselho, 2016, permitem uma maior explanação sobre a significativa importância da localidade para o desenvolvimento da região.

que estavam próximas à usina, erguendo alojamentos provisórios para os funcionários ao passo que projetava o Acampamento permanente da empresa.

Na busca de soluções para as questões habitacionais, a Companhia organizou dois Acampamentos, um do lado alagoano, à margem esquerda do braço principal do rio, pequeno em sua estrutura e aderindo poucos moradores; e outro na parte baiana, foco principal deste estudo, contemplando a margem direita, em formato de uma pequena cidade por comportar estrutura com serviços especializados e o maior número de trabalhadores (SOUZA, 1955). Com uma estrutura moderna na engenharia, o Acampamento foi planejado pelo presidente da Chesf Alves de Souza, com uma disposição que convidasse os funcionários para residir na região, desfrutando de qualidade, com setores específicos para as principais necessidades dos habitantes.

O bem-estar social proposto no Acampamento baiano era fruto de um planejamento que visava assistir os trabalhadores com um padrão de vida mínimo, endossados como direitos singulares dos atuantes da Companhia.

Segundo Nascimento (2019), Alves de Souza tinha uma atenção ao Acampamento, buscando desenvolver um espaço que oportunizasse conforto e bem-estar aos trabalhadores, uma projeção inesperada para a região deserta e permeada pela caatinga. O Acampamento, popularmente ficou conhecido como cidade Chesf, ficando pronto a medida em que a obra das usinas ia se desenvolvendo.

Logo, a estrutura era “dotada de conforto e das comodidades básicas essenciais a um padrão de vida razoável” (SOUZA, 1955, p.19). O investimento no Acampamento previa a satisfação dos funcionários para que estivessem contentes na edificação das obras, mais uma característica da perspectiva do estado de bem-estar social recomendado pelo governo para produção industrial, uma situação singular entre as décadas de 1940-1950 no Nordeste, que vivenciava uma esfera de abandono político e administrativo.

Iluminado pela Usina Piloto, em 1955 o espaço da Chesf já detinha de uma organização composta de residências e serviços de saúde, lazer, áreas administrativas, comerciais, religiosas, escolas de ensino primário e secundário. A Cidade Chesf ganhava notoriedade entre a população visitante e os desejosos em atuar na empresa por comportar moradias e condições urbanas com destaque no sertão. A classe média e trabalhadora, gozava de proveitos contemplando, assim, água tratada, saneamento básico, rede de esgoto, serviço de telefonia, segurança, coleta de lixo, pavimentação nas ruas, campos arborizados, lagos e jardins (CARVALHO, 1989; SOUZA, 1955).

O avanço nas obras da usina e a dimensão do projeto de efetivação da Companhia conduziu a organização do Acampamento que tinha sua ampliação direcionada para atender as carências locais, pela distância que Paulo Afonso se encontrava dos demais centros urbanos.

Nas palavras de Souza (1955, p.50), a Chesf buscou promover uma área prazerosa a fim de “tornar alegre e sem maiores preocupações a vida naquela área, quase isolada, do sertão nordestino, requeimado pelo sol e tão malsinado outrora pelas façanhas trágicas de bandoleiros primários, produtos de um estágio de civilização já superado”.

A organização do Acampamento visava minimizar os riscos que a habitação na região poderia promover, uma projeção com normas para comunidade, expressa no plano de bem-estar social, que se ergue por setores essenciais e comuns para o cotidiano dos trabalhadores, estando estes, direta ou indiretamente, regulados pela força do Estado e da empresa de produção (VIANNA, 1998).

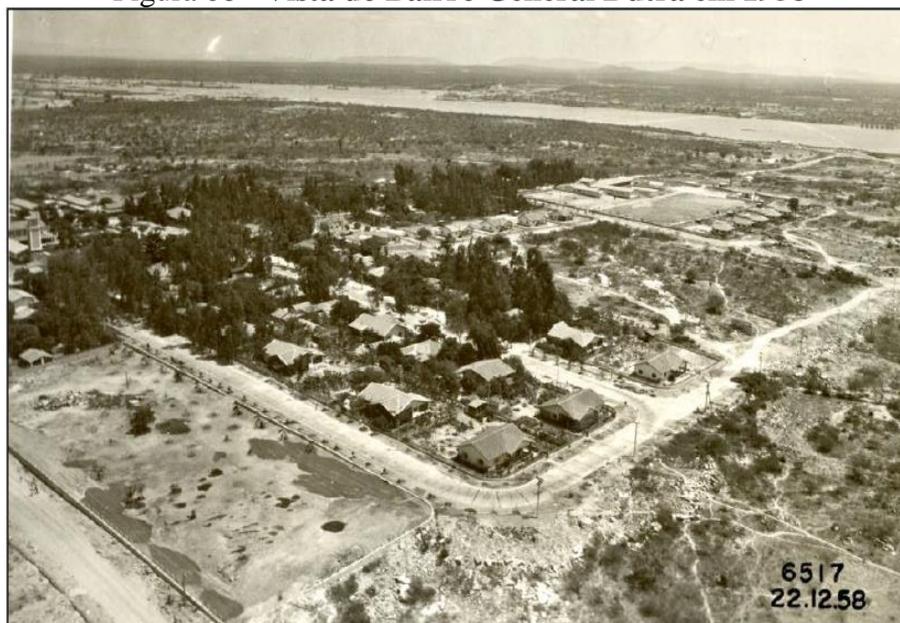
A inspiração na perspectiva do estado de bem-estar social é perceptível pelo poder exercido por parte da Companhia nos rumos urbanos, econômicos e sociais da população, que possuía rendimentos salariais garantidos, utilizados, em muitos casos, na aquisição de materiais comercializados em setores da própria empresa, bem como, a oferta de proteção física, por meio de segurança e saúde, que ressoam garantias para experiências produtivas no percurso da vida.

De tal modo, o plano urbano foi pensado para que os trabalhadores, em especial os graduados, possuíssem residências e âmbitos semelhantes aos das cidades que eram provenientes. Um espaço moderno, dividido precisamente por uma ordem hierárquica, conforme os níveis de atribuições na empresa eram assumidos. Uma comunidade erguida, portanto, por um processo de estratificação social, a partir da especialização desempenhada no trabalho exercido para Companhia.

Assim, o modelo arquitetônico foi definido por três bairros residenciais: o Bairro General Dutra³⁰, para os funcionários com grau universitário e Diretores da empresa; a Vila Alves de Souza, direcionada aos técnicos de nível médio; e a Vila Operária para os trabalhadores sem formação (JUCÁ, 1982; OLIVEIRA, 2017).

³⁰ Todas as moradias para os empregados da Chesf eram abastecidas com água e energia elétrica. Os empregados não precisavam pagar aluguel para a empresa e os moradores do Bairro General Dutra recebiam suas casas com alguns eletrodomésticos, além de um jardineiro, que atuava nas atividades domésticas (JUCÁ, 1982).

Figura 06 - Vista do Bairro General Dutra em 1958



Fonte: Memorial Chesf, 1958

Figura 07 - Bairro Alves de Souza em 1953



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 1953.

Figura 08 - Vila Operária em 1953



Fonte: Memorial Chesf, 1953.

A divisão realizada além de considerar o grau de escolarização dos atuantes na empresa, era organizada com casas para os empregados solteiros e outras para funcionários com suas famílias. A população era distribuída à medida que havia disponibilidade e estrutura no interior do Acampamento para atendê-las. Essa delimitação foi planejada com possibilidades crescentes, tendo em vista o tempo de execução das obras pela Companhia. Ainda, Carvalho (1989, p.141) assinala que a divisão estrutural no interior do Acampamento não era rígida, “o tempo se encarregou de quebrar-lhe quaisquer arestas, permitindo uma intercomunicação social relativamente flexível dos seus habitantes”.

Por essa linha, a condução e ampliação das usinas hidroelétricas intensificava o quantitativo de habitantes do Acampamento, direcionando a diretoria para edificação de um espaço urbano com recursos essenciais e a investimentos de ordem técnica e social. Paulo Afonso com a área do Acampamento veio a possuir uma configuração territorial distinta das cidades circunvizinhas, um modelo atrativo para a permanência dos seus trabalhadores.

Além da área residencial, existiam os setores de serviço e administração. Os serviços eram pensados em espaços próximos à construção da usina, como logística para facilitação do deslocamento dos funcionários. Portanto, as atividades de atuação na Companhia se interligavam com as atividades do cotidiano, todas organizadas e geridas pelas ordens da empresa.

Nesse sentido, o espaço urbano da cidade Chesf possuía escritórios e galpões do empreendimento; oficinas; armazéns de abastecimento; casa de hóspedes; mercado; hospital; posto de puericultura; clubes; hangar e pista de aviação; padarias; restaurante; igreja; agência

bancária; escolas; correios; farmácia; praças com áreas verdes e lagos (SOUZA, 1955; OLIVEIRA 2017; SANTOS, 2012).

Na entrada do Acampamento havia uma guarita direcionando as visitas e os funcionários da empresa para seus respectivos postos, em vista da manutenção e ordem no interior do recinto. Assim, os visitantes eram conduzidos a uma sala específica, com orientações sobre o projeto das obras e serviços desenvolvidos pela Chesf, guiados por empregados na apreciação e utilização dos setores.

Figura 09 - Entrada para as obras e para o Acampamento Chesf, 1950.



Fonte: Memorial Chesf, 1950.

Por conseguinte, a proposta visava garantir uma vida social agradável para os habitantes, oportunizando a comunidade espaços de lazer, tendo em vista que o trabalho poderia ter melhores resultados com horários recreativos que aliviassem as dificuldades e tensões da atuação na obra. Como forma de minimizar o isolamento da região e ser uma opção a mais para os chesfianos que se dedicavam exclusivamente ao trabalho, os clubes foram essenciais para formação da dinâmica e do espírito social entre a população, “não apenas como o lugar que oferecia a recreação, mas o ponto de encontro onde se trocavam ideias, começavam os namoros, conheciam-se as novidades, espalhavam-se os boatos” (JUCÁ, 1982, p.69).

De tal modo, foram concebidos dois clubes, seguindo a hierarquização dos bairros e posições de trabalho, o Clube Paulo Afonso (CPA), para os funcionários com maior grau de instrução, comportando área com piscina, quadra de tênis, cinema e outras ambientações de

lazer e o Clube Operário (COPA) para os demais contratados, com quadra e os famosos bailes domingueiros. Ambos os clubes eram administrados pelos frequentadores que elegiam seus respectivos diretores, com supervisão da Diretoria Administrativa da Chesf.

As práticas ocorriam no tempo livre dos empregados e cotidianamente pelos seus familiares, que procuravam o espaço para se reunir com amigos, dialogar sobre as obras e a vida, além de realizar atividades como treinos esportivos, jogo de cartas e se confraternizar. O ambiente recreativo consistia em um prolongamento da própria casa dos associados, que se reuniam constantemente no local. Todavia, Correia (1998) ressalta que os clubes eram mais um dos instrumentos de controle e supervisão da Chesf, garantindo a permanência dos empregados dentro do Acampamento, com normas delimitadas. Para o autor:

[...] Nele, não há lugar para o ócio — entendido como algo que induz aos vícios e à vagabundagem — e para o prazer desregrado — que esgota as forças e compromete o orçamento do trabalhador. Promoviam-se, ao contrário, atividades de regeneração das energias para o trabalho, submetidas ao controle da fábrica. Favorecia-se a prática de esportes sadios e submetidos a regras, como o futebol [...] e de espetáculos de conteúdo moralizante nos teatros e cinemas. O lazer promovido, além de ser uma atividade julgada útil, deveria ser — e isso parece o essencial — visível e coletivo. Os esportes modernos encontraram um lugar privilegiado entre as formas de diversão promovidas, fato justificado pelos impactos que são capazes de gerar sobre a produtividade no trabalho (CORREIA, 1998, p. 135-136).

Além dos Clubes, na área pública do Acampamento, foi constituído um “Coreto” e o Estádio Ruberleno Oliveira, para práticas de lazer como torneios de futebol, jogos de vôlei, competições, gincanas e comemorações festivas.

Dentre os serviços oferecidos, a Companhia mantinha uma horta na Fazenda Escola³¹ que produzia legumes e verduras a serem comercializados na cidade e utilizados no restaurante da Chesf, o qual fornecia refeições com custo acessível para os empregados. Para tanto, havia ainda um armazém de subsistência, com produtos diversificados apenas para o consumo dos chesfianos, não permitindo a entrada de pessoas de fora do Acampamento.

O comércio era efetivado através de um mercado com boxes alugados, compondo lojas de distintos materiais com um pátio no centro da instalação. Entre os dias de sexta-feira a domingo ocorria a feira-livre nas extremidades do local comportando um aglomerado de sujeitos não só do Acampamento, mas até mesmo de cidades vizinhas.

³¹ Área designada para formação técnica, com cultivo agrícola.

No que concerne os serviços de saúde, a Chesf mantinha o Hospital Nair Alves de Souza³², com um ambiente modesto, integrado com enfermaria exclusiva para homens e mulheres, ambulatório, laboratório de análises, farmácia, centro cirúrgico e serviço odontológico. Todavia, apesar da simplicidade do hospital, contava com profissionais qualificados e procedimentos semelhantes aos dos centros urbanos mais desenvolvidos do Nordeste (CARVALHO, 1989). Atendendo pacientes do Acampamento e da Vila Poty para evitar surtos de doenças que impedissem a progressão da obra.

Além do hospital, existia um posto de puericultura para atendimento assistencial às crianças e mães, com oferta de pré-natais, prevenções de doenças e distribuição de remédios e leite gratuitamente.

Nesta linha de estruturação, a Chesf disponibilizou prédios para aluguel que foram instalados a agência do Banco da Bahia S.A. e a agência dos Correios e Telégrafos no Acampamento. Do mesmo modo, para movimentação dos trabalhadores e dos equipamentos necessários para a empresa, em parceria com o Ministério da Aeronáutica foi construído uma pista de pouso de aviões, o hangar de aviação e uma sala de passageiros (SOUZA, 1955).

A comunidade possuía, portanto, um cotidiano interligado com a produção da Companhia, a qual cuidou de propiciar espaços sociais integrados no interior do Acampamento, a fim de manter seus moradores no local, sem distrações externas. Destarte, a igreja teve um papel significativo para o período de doutrinação da população. Sendo construída em 1949 a Igreja de São Francisco de Assis, em homenagem ao rio de real valor para existência da cidade, se tornando uma das primeiras edificações da Vila Operária, com um pequeno tamanho, mas uma arquitetura que encantava os olhos dos frequentadores.

³² O nome do hospital foi uma homenagem à esposa do primeiro presidente da Chesf Antônio José Alves de Souza.

Figura 10 - Procissão católica e Igreja São Francisco ao fundo.



Fonte: Memorial Chesf, 1950.

Igreja Católica realizava missas e celebrações não só na sua sede, mas às margens do Rio³³ para abençoar os trabalhadores e celebrar os sucessos do exercício realizado (OLIVEIRA, 2017). As missas e atividades católicas faziam parte da cultura local, realizadas em comemorações, inaugurações e até mesmo influenciando na educação escolar por meio da catequese.

Neste sentido, as instituições escolares foram mais um dos elementos de preocupação da diretoria da Chesf, reconhecendo que os trabalhadores levariam seus filhos para a região, era preciso sistematizar escolas de educação básica para atender as crianças. Logo, a Companhia começou a oferecer o ensino primário a partir de 1949, ampliando o atendimento para o ensino secundário e profissionalizante nos anos seguintes.

Entre as décadas de 1940 a 1980 no interior do Acampamento baiano³⁴ já existia um número relativamente alto de instituições, construídas com o apoio do Ministério da educação, que se ampliaram à medida que novos trabalhadores chegavam ao Acampamento e a obra das usinas era estendida. No ensino infantil e primário estavam a Escola Adozindo Magalhães (1949); Escola Murilo Braga (1952); Escola Alves de Souza (1952); Escola Parque (1970); Escola Boa Ideia (1970). Para o ensino Secundário, com apoio dos funcionários da Companhia

³³ Com o fechamento do rio e a implantação das comportas na primeira fase do levantamento da usina Paulo Afonso I, foi realizada uma missa em um altar sobre a soleira da comporta em agradecimento pelo êxito do investimento.

³⁴ Além das escolas citadas, outras instituições educativas foram construídas com apoio e supervisão da Chesf fora do Acampamento Baiano, como a Escola Moxotó Bahia e Moxotó Alagoas.

foi erguido o Ginásio Paulo Afonso (1953), posteriormente denominado de Colégio Paulo Afonso (COLEPA), atuante com o corpo docente formado por funcionários da empresa que dedicavam horários do seu serviço para o ensino. Além disso, a Chesf possuía também instituições de formação técnica e profissional como a escola de técnicas agrícola Escola Rural Ministro Simões Lopes; a Escola do Senai Delmiro Gouveia e o Centro de Formação Profissional de Paulo Afonso (CFPPA).

As instituições educativas recebiam filhos dos funcionários da empresa dos diferentes graus de atuação, de engenheiros aos cassacos, além de algumas crianças de fora do Acampamento. As faixas etárias eram variantes, e as condições de ensino eram padronizadas, inclusive com a distribuição de uniformes e material didático pela Companhia, para que não houvesse diferença ou constrangimento entre as crianças (SOUZA, 1955; JUCÁ, 1982).

As escolas tinham papel central na formação dos sujeitos habitantes no Acampamento, com normas e conteúdos pré-estabelecidos, instituíam sentidos e um modelo de civilização comum para as crianças com alta ou baixa renda econômica. O controle, a obediência e o ensino se tornavam, portanto, práticas correntes dos adultos às crianças, todos conduzidos pelas determinações da Chesf.

Cabe ainda destacar que as ações sociais desenvolvidas pela empresa contavam com a participação ou orientação dos diretores, funcionários ou seus familiares, como o caso da escola de artesanato, posteriormente chamada de Artesanato Nossa Senhora de Fátima, idealizado por Marieta Marcondes Ferraz, esposa do primeiro diretor técnico Marcondes Ferraz, que após ir residir no Acampamento, procurou desenvolver junto com as mulheres dos operários a produção de bolsas, roupas, rendas, bordados e até mesmo fardamentos para Chesf, garantindo uma renda extra para as famílias locais. A atuação de Marieta visava auxiliar as mulheres nos trabalhos manuais, formando artesãs que produziam peças para seu consumo e para a comercialização³⁵.

Por esse viés, é evidente que a Chesf ultrapassou sua atividade fim, de construção das usinas hidroelétricas e geração de energia, pois foi fundamental para formação de uma comunidade, dispondo de serviços essenciais para o convívio na região. O Acampamento desenvolvido, apesar de não ter sido o foco principal da Companhia, obteve tamanha proporção de destaque, que a cidade de Paulo Afonso se tornou em muitos momentos dependente dos seus serviços. O conforto, a segurança e estabilidade oferecidos transformava, como enfatiza Carvalho (1989), o espaço em um oásis no meio do sertão adusto.

³⁵ Os materiais produzidos possuíam a qualidade e capricho tamanho que foram vendidos por Marieta em outras cidades fora do país como Estocolmo, New York, Paris, Florença, Bruxelas e Veneza (JUCÁ, 1982, p.82).

Contudo, a ampliação da cidade Chesf, que seguia a lógica de desenvolvimento da empresa, foi desacelerada quando a Companhia designou a edificação da usina Paulo Afonso IV a empresas de iniciativa privada, delimitando seus serviços exclusivamente para a operacionalização do complexo hidroelétrico (OLIVEIRA, 2017). O foco da Chesf voltou-se para a sua finalidade principal, os investimentos e construções se tornaram restritos, apenas de manutenção e conservação dos atendimentos prestados. Porém, pela ordem mantida, o espaço continuou sendo referência para cidade e despertando desejo de muitos cidadãos.

No entanto, ao lado do Acampamento que se desenvolvia constantemente, havia uma situação totalmente distinta, a Vila Poty se formava sem planejamento elementar, desordenadamente e com carências significativas entre a população. A Vila Poty foi formada espontaneamente, por sujeitos que se direcionavam para região, motivados pela constituição das usinas. Eram homens, mulheres, crianças, famílias que se arriscavam na tentativa de oportunidades de emprego. Os barracos eram erguidos com sobras de materiais utilizados na obra da Companhia, como gravetos, barro, arames e inúmeros sacos dos cimentos da construção, o que por conseguinte acabou determinando o nome do local, pois a Chesf utilizava os cimentos da marca Poty e os seus sacos foram utilizados na cobertura dos abrigos.

O núcleo populacional da Vila Poty era caracterizado por um contraste alarmante do Acampamento Chesf, vizinhos, pertencentes à mesma cidade, mas com situações cotidianas distintas. Os barracos e a quantidade de indivíduos cresciam em grandes proporções, pessoas na maior parte sem qualificação que se tornavam empregados domésticos, lavadeiras, cozinheiros, prostitutas e milhares de desempregados (FERREIRA, 2012).

Logo, a Vila Poty se transformou em um conjunto inverso ao Acampamento, sem água, luz, rede de esgoto, escolas, ou outras condições de infraestrutura e atendimento básico, se tornando uma ameaça aos moradores da Chesf, que viviam em condições de privilégio.

Figura 11 - Moradores da Vila Poty na década de 1950.



Fonte: Memorial Chesf.

Nesse direcionamento à Vila Poty, como extensão da cidade Chesf, revelava uma situação econômica que impressionava os visitantes da região, a própria imprensa nacional divulgava a precariedade do espaço, como escreveu o jornalista Jânio Freitas, na edição 233 de 1956 da Revista Manchete:

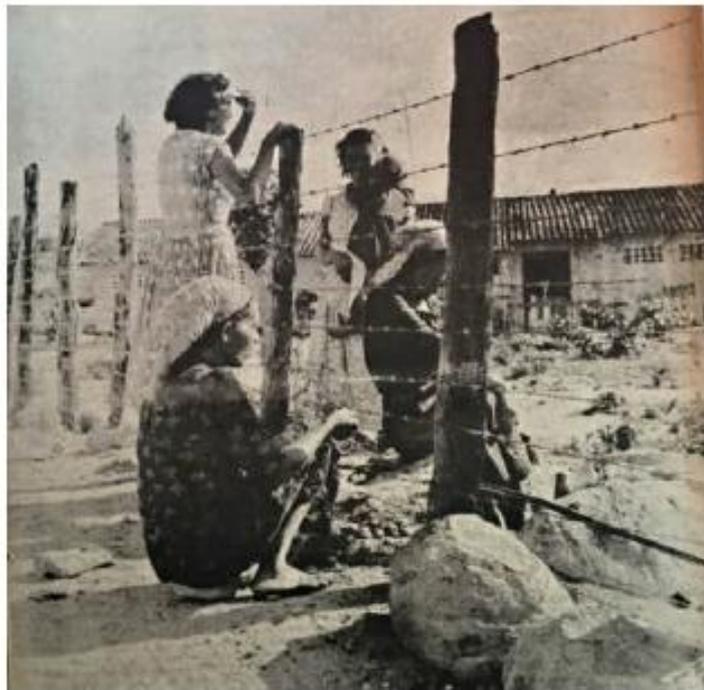
[...] duas cidades: uma próspera e outra miserável, a fortuna e a fome. Vila Poty não existe no mapa. Fica na margem do Rio São Francisco, debruçada quase, sobre a cachoeira de Paulo Afonso. Nela vivem perto de 10 mil pessoas, com 80% de mulheres e crianças a quem os homens deixaram para buscar, mundo afora, um qualquer trabalho. Os que ficaram não plantam, não fabricam, não negociam. Vila Poty é a cidade da miséria. Mas, vizinha da fortuna: a cidade da Companhia Hidro Elétrica do Vale do São Francisco para a qual os desgraçados acorreram em busca de um emprego nas obras da represa. Lá chegando, deram com uma cerca de arame farpado a barrar-lhes a entrada àquele paraíso que brotara no chão torrado do sertão baiano. Vila Poty nasceu, então, e cresce sempre como um campo de concentração invertido, de olhos voltados para o outro lado da cerca. Não convém que Vila Poty exista no mapa (REVISTA MANCHETE, Nº. 233, OUTUBRO DE 1956, p. 56).

Com o título “A cidade da miséria é vizinha da fortuna” a reportagem espalhava o distanciamento econômico e social dos moradores de Paulo Afonso. Os residentes da Vila Poty aspiravam trabalhar na Chef, alguns com o passar do tempo conseguiam o objetivo, mas a empresa não detinha de moradias suficientes para todos, permanecendo, portanto, alguns operários a residir fora do Acampamento, com alguns benefícios atendidos pela Companhia,

tais como educação para os seus filhos, atendimentos a saúde, materiais do armazém, entre outros (REIS, 2004).

Logo, como medida de separação entre a Vila Poty e o Acampamento Chesf, a Diretoria da empresa restringiu o livre acesso da população de fora do Acampamento, a cidade de Paulo Afonso que já estava visivelmente dividida, teve seus espaços separados por uma cerca de arame farpado que delimitava o perímetro da Chesf, sob a argumentação da necessidade de proteção a usina e aos moradores contra possíveis ataques. A delimitação da área da Chesf incluía os serviços de atendimento sociais, as moradias e o canteiro de obras. A linha de divisão entre o Acampamento e a Vila Poty era extensa e salientava a desigualdade social da cidade.

Figura 12 - Cerca de divisão entre a Vila Poty e o Acampamento Chesf



Fonte: Revista Manchete, 1956

Como responsável pela efetivação da cerca divisória Afrânio Carvalho, Diretor Administrativo, defendeu o afastamento a partir da afirmação que estava realizando uma defesa do patrimônio nacional, como expõe em sua narrativa

Com o pensamento voltado para a proteção da usina e das nossas instalações, raciocinei rapidamente como advogado que se tornava necessário estabelecer sem demora uma separação completa de nosso acampamento, embora as suas vias pudessem articular-se de algum modo com as da futura cidade, já então chamada Vila Poty, devido à cobertura das casas com sacos vazios de cimento dessa marca. A separação evitaria que a usina ficasse exposta a eventuais atos de sabotagem e ensejaria rigoroso policiamento interno de suas dependências

do acampamento. Se houvesse interrupção da usina por sabotagem, a consequência disso seria a paralisação do Nordeste (CARVALHO, 1989, p.93).

Para medida de precaução, terrenos vizinhos ao Acampamento foram comprados do lado baiano e alagoano que a Chesf estava situada. No entanto, a ação da cerca caracterizava um real medo e preconceito entre os migrantes, principalmente do Sul do país que tinham ido viver na região, em relação aos sertanejos, pobres, que herdavam a fama de descendentes de Lampião. Assim, o Acampamento detinha de segurança constante, resguardando os moradores que temiam por proteção.

A segmentação discriminatória entre o Acampamento e a Vila Poty intensificava as carências da população que residia fora da cerca e não detinha de atendimentos governamentais, levando a Chesf a assumir a responsabilidade por algumas questões sociais deste núcleo urbano, tais como higienização, distribuição de água, leite, atendimento médico e educacional (JUCÁ, 1982). A ação da Chesf acabava por minimizar o dever dos órgãos públicos com o local que estava à mercê de suportes básicos. Contudo, é importante salientar que o auxílio era realizado, principalmente, por pedidos de inúmeras famílias dos trabalhadores que acabaram por residir na Vila Poty por falta de habitação no interior da cerca.

Em contrapartida, segundo Ferreira (2012) e Nascimento (2019), para intensificar a segurança e avaliar a entrada dos sujeitos ao Acampamento, a Chesf substituiu a cerca por um muro de pedras com três guaritas ao redor, com vigilantes que bloqueavam a entrada de indivíduos indesejáveis. Para o acesso ao local era preciso se identificar e explicar os motivos da visita, a liberação não era de imediato, havia restrições, revista e controle, até mesmo dentro do Acampamento, pois “quem fosse pego cometendo algum delito ou simplesmente fazendo alguma estripulia ou bagunça era detido, levado à polícia e proibido de entrar novamente” (FERREIRA, 2012, p.128).

Nas guaritas fotografias e cartazes com nomeações eram fixados alertando a proibição de sujeitos indesejáveis. A restrição era permanente apesar do espaço conter serviços funcionais como bancos, correios, mercados, entre outros. Porém, tal segmentação não era aceita facilmente por todos, o muro batizado como “muro da vergonha” pela população, causava desconforto para os habitantes da Vila Poty que se sentiam, por muitas vezes, minimizados com a disparidade e preconceitos³⁶ cotidianos.

³⁶ “Os que moravam na Vila Poty passaram a ser alcunhados de “cata-osso”, uma referência aos famélicos que se valiam dos ossos que sobravam do açougue existente no acampamento da Chesf (FERREIRA, 2012, p.129).

Nesse sentido, a dicotomia social da cidade de Paulo Afonso se transparecia na estrutura física e social da população. O muro caracterizava a divisão de classes estipulando o prestígio em ser chesfiano. A cidade segmentada em duas áreas, Vila Poty e Acampamento Chesf, possuía normas políticas e administrativas conforme as divisões, cabendo ao governo municipal atuar com auxílio e interferências da empresa, que influenciou nas eleições locais, escolhendo os candidatos desde a emancipação política da cidade em 1958. Para Nascimento (2019):

Mesmo com a emancipação política e a criação em 1958 do Município de Paulo Afonso, a companhia energética, devido a seu grau de autonomia administrativa, referia-se a Paulo Afonso como Vila Poty, ou seja, o acampamento, legalmente com a criação de Paulo Afonso, funcionava como um bairro da nova cidade; para a Chesf, não fazia parte do município. Isso explica o uso dos termos “Cidade Chesf” ou “Acampamento Chesf” pela população. Por ser uma empresa de economia mista, controlada pelo Governo Federal, muito pouco dependia do Município e do Estado, mantendo quase que uma completa autonomia administrativa e política.

Portanto, não existia uma identidade municipal, os setores de serviços e administração eram interligados, ou até mesmo definidos pela Companhia, que não admitia a unificação dos bairros, defendendo a permanência do muro e da administração do Acampamento Chesf ser mantida pela diretoria da empresa, com uma dinâmica específica para os residentes do espaço.

Este processo perdurou até a década de 1980, quando o artefato do muro é altamente questionado por moradores e políticos da cidade de Paulo Afonso. Neste período, a Chesf vivenciava uma crise no setor elétrico, organizando-se exclusivamente apenas para o atendimento da distribuição de energia elétrica. Conforme documento da empresa

Os problemas da economia brasileira no período 1984-1990 — inflação alta, retração das atividades produtivas e a crescente dívida externa — incidiram fortemente sobre o setor de energia elétrica brasileiro. A exemplo do que aconteceu nas demais concessionárias, a Chesf enfrentou problemas ocasionados pela redução do valor real das tarifas, determinado pela política de combate à inflação, e pelo endividamento a que fora conduzida nos anos anteriores, na busca de recursos para financiar sua expansão (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1998, p.74-75).

A crise vivenciada pelas companhias hidroelétricas estava em pauta desde 1970, mas tinha se intensificado na década de 1980, o que por consequência, direcionou a Chesf a um novo modo de atuação, interferindo diretamente nas ações desenvolvidas no Acampamento. Com as obras das hidroelétricas em Paulo Afonso já finalizadas, as atividades voltaram-se à manutenção e fiscalização do projeto empreendido, bem como, a concentração administrativa

do espaço começa a se desvincular da sua hegemonia, ganhando lugar as intervenções da prefeitura municipal e da população residente na Vila Poty.

O prefeito Abel Barbosa (1979-1985) com apoio de lideranças da cidade e do movimento estudantil realizaram ações em defesa da destruição do muro que dividia Paulo Afonso em vista da união dos dois espaços, almejando como resultado a queda das pedras e guaritas. De tal modo, a unificação dos espaços trouxe mudanças para os habitantes se tornando um “divisor de águas para a história da cidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 238).

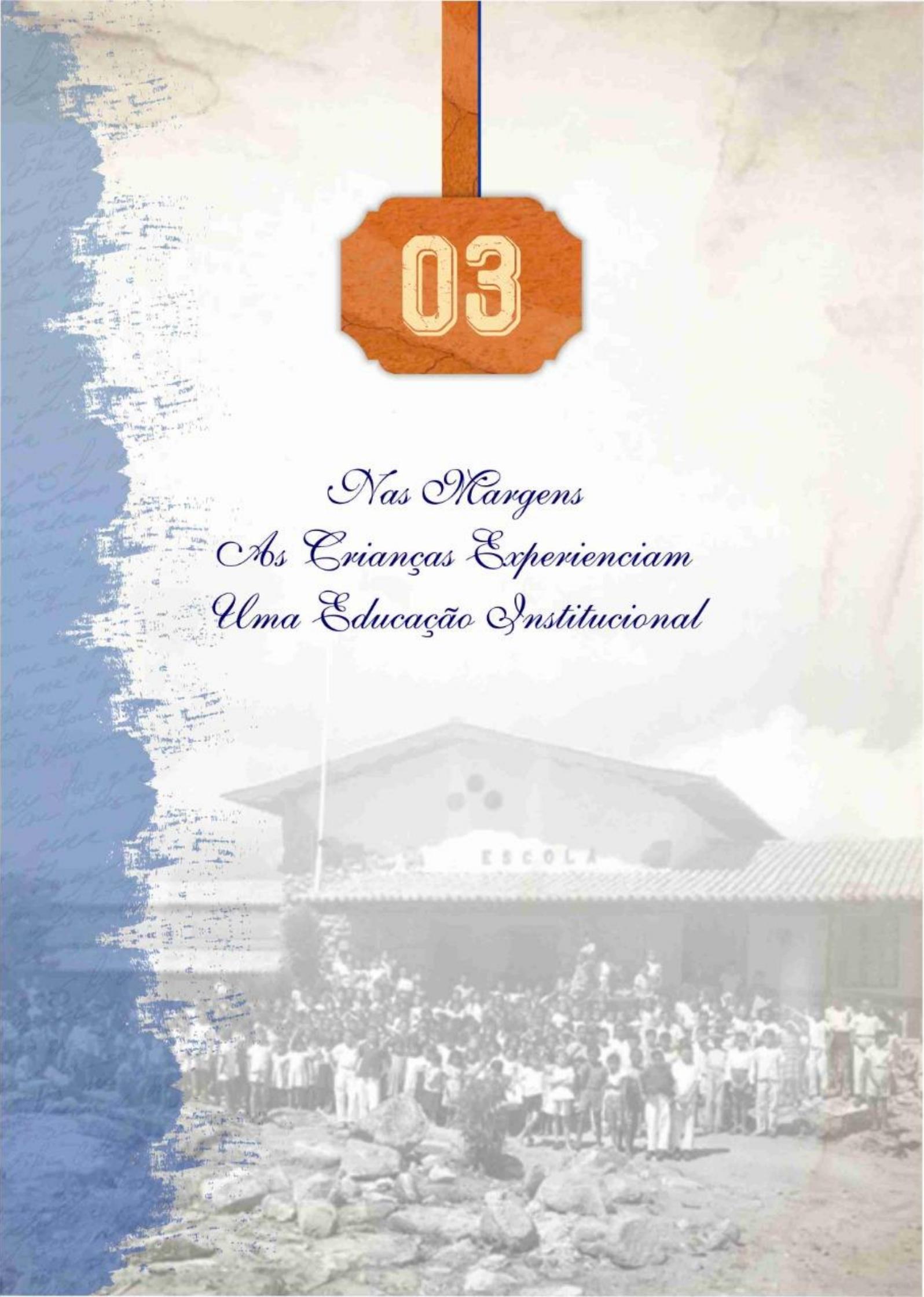
A Companhia até 1985 teve que se reorganizar na administração dos seus setores de atendimento, entregando grande parte das responsabilidades para prefeitura municipal e comercializando alguns dos seus bens na cidade. Do mesmo modo, os investimentos no Acampamento foram minimizados, restringindo-se a empresa apenas a conservação do seu empreendimento³⁷ (OLIVEIRA, 2017).

Por esse viés, as atividades desenvolvidas pela Chesf tiveram interferência direta na população da cidade de Paulo Afonso durante um longo período. A empresa desenvolveu um trabalho constante de progresso para região, contemplando serviços que se distanciavam da sua atividade primária, mas garantiam a assistência e permanência dos seus empregados. O Acampamento foi um espaço determinado, com condições de vida em destaque, normas e modelo de civilização estabelecidos a fim que funcionários, mulheres e crianças possuíssem formas de conduta comuns, em um cotidiano moderno interposto pelo processo de industrialização.

³⁷ Em relação as escolas, estas tiveram suas turmas reduzidas ao longo dos anos, mantendo-se geridas pela Companhia até os anos 2000, quando a última escola finaliza seus exercícios. Para maior aprofundamento, o trabalho de Nascimento (2019) retrata uma abordagem que considera do início das atividades escolares pela empresa ao seu encerramento.

03

*Nas Margens
As Crianças Experimentam
Uma Educação Institucional*



3 NAS MARGENS AS CRIANÇAS EXPERIENCIAM UMA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL

A empresa vem exercendo também uma tarefa importante como núcleo de civilização nas barrancas do São Francisco, onde se situa a lendária Cachoeira de Paulo Afonso. A CHESF, ao se implantar no Nordeste, constitui-se também numa escola onde se ensina pelo exemplo e onde alunos se transformam em mestres e estes em paradigmas.

(Apolônio Sales, 1968)

3.1. REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO

Para além de um projeto de ambientação residencial, o Acampamento Chesf foi núcleo de uma nova cidade impulsionada pela industrialização elétrica aos moldes do capitalismo periférico que, antes de mais nada, define materialmente as relações de e entre as classes e, sob seu comando, estabelece relações, normas, hábitos, formas de conduta e vivência de uma população recém-chegada no Sertão do São Francisco. Entre o trabalho árduo da edificação das usinas, homens, mulheres e crianças de diferentes faixas etárias compartilhavam um cotidiano comum, repleto de alegrias, tristezas, conquistas e dificuldades que delineavam o modo de ser chesfiano. Logo, a história da Chesf é resultado das histórias de sujeitos distintos, que dedicaram grande parte de sua vida na constituição de um empreendimento que lhes oportunizou novas condições econômicas, sociais e culturais.

O quantitativo de moradores se ampliava à medida que a notícia da obra se espalhava no país. Motivados pela busca de emprego na Companhia, milhares de pessoas se direcionavam a Paulo Afonso a oferecer sua mão de obra. Alguns convidados pela própria diretoria, ofertando um trabalho especializado e outros por interesse pessoal, nem sempre com experiência na área de atuação, característica comum na organização do sistema de produção com base no capital, ao qual carece do trabalho humano, mas a hierarquia técnica exige qualificações distintas. De tal modo, a continuidade da obra estava imbricada com o aumento populacional, com uma migração constante proveniente de diferentes estados, minimizando a tradicional busca pelos eixos Rio – São Paulo, tão comuns na procura de oportunidade de trabalho.

Em conformidade com tais afirmações, posteriormente a instalação da Chesf, em 1949, a cidade de Paulo Afonso possuía mais de 6.000 moradores, entre a Vila Poty e o Acampamento, numeração crescente que se elevou em 1956, um ano após a inauguração da primeira usina, para cerca de 10.000 habitantes, sendo 4.014 residentes do Acampamento, distribuídos entre

780 homens, 932 mulheres e 2.302 crianças (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1956). Estas últimas as quais terão particular atenção nesse estudo, pela quantidade numérica que representam e pela singularidade formativa de sua composição.

Nesta perspectiva, nas palavras de Afranio de Carvalho (1989, p.141), Diretor Administrativo da Chesf, quanto aos funcionários da empresa, vinham “[...] dos mais diferentes rincões do País e do mundo, tinha as mais diversas profissões e religiões, contava todas as idades da existência humana, mas se distinguia por um forte espírito de solidariedade baseado no sentimento comum inspirado pela grandeza da obra que executavam”.

O pequeno lugarejo de Forquilha, atual Paulo Afonso, era transformado, portanto, em curto espaço de tempo, por pessoas que se empenhavam no projeto de inovação do Nordeste. A fase inicial das obras representa a coragem e entrega integral de sujeitos potentes, determinantes para o sucesso do empreendimento. Assim, com duração inicial prevista para cinco anos, novos contornos residenciais, com serviços básicos foram organizados e o sertão passou a ter um novo estilo de vida, urbana e moderna, especialmente com o Acampamento Chesf.

A projeção de uma cidade completa visava a permanência deste grande número de sujeitos, muitos graduados com estilo de vida médio, oriundos de cidades desenvolvidas. O local que anteriormente era desprovido de recursos, deveria proporcionar bem-estar, segurança e comodidade, garantindo uma experiência saudável, que atendesse a demanda diária dos moradores (SOUZA, 1955).

Condições ofertadas calcadas no desenvolvimento nacional da indústria, que necessitava de um projeto estável contra as implicações da força gerada pelo capital. Assim, acreditamos no seguimento da Companhia pela instalação de um projeto do estado de bem-estar social, com políticas de proteção para população e benefícios de ordem econômica e social.

Nesse sentido, como enfatiza o Relatório de Exercício da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, correspondente ao ano de 1955:

[...] teve a CHESF de criar e administrar uma cidade, exercendo atividades de uma prefeitura municipal de certo vulto, o que conseguiu realizar com êxito, mau grado dificuldades facilmente imagináveis, decorrentes da variedade dos serviços e da multiplicidade dos contatos com uma considerável coletividade humana (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1955, p.9)

Portanto, o caráter de atuação da empresa atendia não apenas a produção e distribuição de energia, assistia um projeto com múltiplas atividades sociais, envolvendo habitação, saúde,

educação, lazer, entre outras, implementadas para garantir um estilo de vida e o desenvolvimento regional. Destarte, a Chesf inaugurou um processo de modernização no Sertão do São Francisco, uma situação singular na região, permitindo a adultos e crianças experiências na estruturação da sociedade e na constituição da formação pessoal, uma vez que sujeitos e sociedade estão interligados e se compõem em relações interativas, pois apesar de serem conceitos distintos e gozarem de contradições, não se opõem (BELLONI, 2009).

Por esse viés, o foco da nossa discussão remete a infância e as crianças, particularmente do Acampamento Chesf. Frutos de interesses e concepções distintas nos diferentes períodos históricos e sociais, os sujeitos que vivenciam a fase da menor idade obtiveram funções, imagens e papéis delineados pelas instituições erguidas ao seu redor para cuidá-las, protegê-las e conduzi-las na sua formação. A criança da família, da Igreja, do Estado e de tantas outras instâncias formais ou informais, configura infâncias diversificadas. Por conseguinte, as crianças do Acampamento são visualizadas por uma perspectiva particular, orientadas segundo fatores específicos que a partir da Modernidade foram centrais na identificação da infância como geração própria distinta dos adultos.

Nesse sentido, apesar das crianças como seres biológicos sempre se encontrarem presentes na sociedade, é com a Modernidade que se instaura um novo olhar para esses sujeitos e a fase geracional que se encontram. A concepção moderna de infância permite novos relacionamentos, ideias e condutas, estabelecendo um estatuto específico, com valor social da singularidade da infância. Contudo, peculiaridades que não se apresentam homogeneamente para todas as crianças, pois as classes sociais, os grupos culturais, a faixa etária, o gênero, a raça, entre outros aspectos estruturantes, diferenciará os sujeitos, mesmo que tenham consolidadas questões em comum. (SARMENTO, 2005; ARIÈS, 2019; RODRIGUES, 2010).

Para Kramer (2006, p. 14):

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

O projeto social da era moderna³⁸ trouxe em sua responsabilidade novas formas de organização social e ideais de indivíduos, planos de igualdade, liberdade e formação econômica que emitiram saberes inéditos para a infância. Mais que uma fase natural da vida, a ideia de

³⁸ Considerando como era moderna o advento do capitalismo a partir do século XVI.

infância ganha atenção diferenciada, principalmente referente ao cuidado e a educação das crianças. O período permitiu ultrapassar a amálgama existente entre os sujeitos, compreendendo que as distinções dos adultos e crianças são essenciais para o desenvolvimento social, pois, as diferentes idades produzem conhecimentos e ações próprias.

Por essa vertente, as proposições modernas anulam a visão histórica de inatismo da infância, considerando suas características como condições que são construídas, especialmente com as transformações da sociedade capitalista moderna e não como uma forma dada e determinada. A infância se afirma com sujeitos únicos, que por legitimidade possuem um tempo devido, permeado de experiências conforme as normas e valores do grupo sócio-cultural que fazem parte.

Todavia, o reconhecimento da infância enquanto objeto de estudo ganhou ênfase apenas em 1960 com o trabalho pioneiro³⁹ de Ariès, que sinalizou a inexistência do sentimento de infância anterior à Modernidade. Os estudos de Ariès tornaram-se parâmetros nos diversos países da Europa e do mundo, pois com fontes não habituais, como diários, iconografia e lápides, o autor salientou um novo direcionamento para os estudos da infância, constatando seu espaço no cenário social ao longo dos séculos. Um estudo clássico culminado na obra “História social da criança e da família”, traduzida para o Brasil em 1980, impulsionando brasileiros a uma maior atenção investigativa na área.

A teoria de Ariès oportunizou reflexões sobre a organização da família e das crianças desde a Idade Média até o século XVIII, pois buscou analisar o caminho de identificação da infância por representações simbólicas na sociedade, refletindo como a modernidade concebeu a criança de modo diferenciado, provocando o “sentimento de infância”.

A investigação histórica de Ariès (2019, p.99) apontou que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

³⁹ Embora outros trabalhos em países como Estados Unidos e França tenham debatido sobre a infância desde o começo do século XX, a pesquisa de Ariès é considerada referência primordial nas discussões sobre a originalidade da infância, pela potência na tese defendida e abrangência de caráter mundial que sua teoria adquiriu.

Portanto, identificou-se que crianças e adultos possuíam vidas que se misturavam, um cotidiano inseparável na Europa Medieval, que a não ser pela faixa etária e tamanho, assemelhava-se os sujeitos, tornando suas experiências equivalentes, sem um lugar especial para a infância. A criança estava presente, mas o modo de representação e de vivência não a caracterizava como real, inseparável na fala, nos trajes e nas participações sociais do universo adulto. Assim, Ariès acentua que suas considerações não rejeitam a existência do afeto com as crianças, porém, proclama a carência de uma atenção e consciência para as especificidades dos pequenos e da fase que se situam.

A infância é descoberta de forma evolutiva durante os séculos XV, XVI e XVII, movendo-se do estado de dependência dos sujeitos de pouca idade, para uma gradual representação e reconhecimento, provocado inicialmente pelo sentimento de paparicação, que emerge do seio familiar sobre uma curta idade da vida alimentada pela inocência e candura, permitindo, pois, a idolatração das crianças como objetos de divertimento ou escape para os adultos. Em contrapartida, houve a disposição de um segundo sentimento acerca da infância caracterizado pela moralização, advindo de linha contrária a família, como eclesiásticos, moralistas e homens responsáveis pela lei, que negativamente à paparicação, atentaram-se para a formação disciplinar e racional das crianças. A vertente moralista recusou a perspectiva da criança como passatempo, “pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 2019, p. 105). Um sentimento, pois, que verifica a criança como carente que deve ser fortalecida através de costumes e da razão⁴⁰.

Prontamente, Ariès apresenta dois sentimentos de infância com traços distintos, mas que se assimilam pelo interesse destinado às crianças como únicas. Para o historiador, a Modernidade quebra a linearidade das experiências adquiridas, impulsionando contradições e transformações. A criança, entendida como adulto em miniatura, pela aparência e conduta análoga aos homens e mulheres de idade elevada começa a ser retratada e percebida por movimentos de uma nova sociedade⁴¹ que buscam adequá-la.

Contudo, a tese de Ariès não foi integralmente aceita por todos, muitos pesquisadores refutaram suas convicções, especialmente em respeito a ambiguidade e generalização da sua obra. As críticas afirmam que Ariès privilegiou suas fontes sobre as crianças das camadas

⁴⁰ Neste momento a instituição da escola será essencial para promover ações educativas e disciplinadoras que encaminhem a criança na formação de adultos desejados (ARIÈS, 2019).

⁴¹ A sociedade Moderna compõe transformações econômicas, políticas e culturais que influenciam na organização familiar, com rearranjos de famílias extensas e públicas para o universo privado e nuclear, além da estruturação de instituições e setores específicos para as necessidades sociais (ARIÈS, 2019; CORSARO, 2011).

socioeconômicas mais elevadas, além de apontarem que outros autores, anteriormente a sua abordagem, já discutiam sobre a infância (KUHLMANN JR., 2015; GOUVÊA, 2007).

As ponderações, no entanto, não anulam a importância do trabalho de Ariès para a história social da infância, pois sua obra permitiu o avanço e a extensão dos estudos na área, além da utilização de fontes não tradicionais na descoberta da história com crianças. O contexto histórico e as possibilidades investigativas devem ser levados em consideração, em destaque para seu arrojo e originalidade que proporcionaram visualizar a infância como construção moderna, histórica e social.

Nesta perspectiva, as argumentações impulsionam no final do século XIX e início do século XX um olhar ponderado para a infância e sua educação, como constituintes do projeto de sociedade. Conforme Rizzini (2011), em nosso país, a criança ultrapassa o lugar de inferioridade e submissão, sobretudo com a República, ganhando um status de patrimônio. O momento confere a infância como problemática de domínio público, para afeiçoar a geração que irá futuramente atuar na sociedade. Assim, a figura da criança expressava a projeção que a nação comportaria, o que demandava uma educação específica para conduzi-la.

Em consonância, Freitas (2016, p.26) inteira que “[...] o advento da República, nesse sentido, ensejou uma revalorização da infância, uma vez que o imaginário republicano reiterava de diversas maneiras a imagem da criança como herdeira do novo regime que se instalava”. A atenção para com as crianças estava ligada, portanto, com o futuro do país, logo, ações e instituições foram pensadas para proteger e amparar estes sujeitos, com cunho caritativo, filantrópico, higienista e jurista; a fim de preservar a criança dos males que pudessem encaminhá-la para sentidos opostos do trabalho e da disciplina.

A consciência social da época identificava que é na fase inicial da vida que se encontra a possibilidade de moldar a nação para o bem ou para o mal (RIZZINI, 2011). Como forma de proteger o país, as crianças não podiam ser esquecidas, mas direcionadas conforme os princípios, normas, valores e costumes compreendidos como ideais.

Logo, admitimos que as crianças estão situadas em um contexto temporal e espacial que as direcionam, como sujeitos históricos os modos de produção e as relações vivenciais lhe influem, não desconsiderando a dimensão biológica que são alicerces para o seu desenvolvimento, mas reconhecendo que como ser social as atividades edificadas pelos homens serão pressupostos fundamentais para sua constituição (SAVIANI, 2020).

Por esse viés, as transformações econômicas e políticas que o capitalismo emergente do século XX impuseram tornaram o início da vida como momento de passagem para o amanhã, não qualificando sua significância para o presente. A criança foi, portanto, vista como a chave

para o futuro, sujeito que necessitava de cuidados a fim de transformar-se em útil para a sociedade, um esforço preciso, para evitar degenerações (RIZZINI, 2011).

A representação da criança a colocava em estado de sujeito em processo de constituição, uma preocupação que iria além da esfera familiar, tornando-se interesse social. Como enfatiza Rizzini (2011, p.24), uma definição que consiste em um caráter “evolucionista e positivista da época, vigiar a criança para evitar que ela se desvie é entendido como parte de uma *missão eugênica*, cuja meta é a regeneração da raça humana. O homem tem nas próprias mãos o poder de manipular destinos e influir no futuro da humanidade”.

Olhar atentamente para criança seria um investimento no porvir do país, em uma idealização de modelos e cenários prováveis. Nesse direcionamento, Veiga (2011) nos apresenta que a criança correspondia com o que se esperava do ser adulto, vivenciando uma fase permeada de classificações e divisões sociais, que as moldavam e emitiam suas singularidades. Por conseguinte, o período histórico compreendia que “a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser” (MAYALL, 1996, p.1).

O que assentimos com Saviani (2020; 2021b) ser justificável a interferência direta dos adultos, pois as crianças ao nascerem necessitam que outros sujeitos já constituídos lhes oriente e apresente as disposições históricas e culturais defendidas e preservadas pelas gerações. Todavia, o autor nos lembra que ao passo que as gerações anteriores determinam modos de ser para criança, estas constroem interpretações, atividades e sentidos que podem transformar a realidade. As determinações dos adultos não impedem as iniciativas das crianças, pois ao deterem de condições humanas podem se apresentar como agentes ativos da sociedade.

Neste caminho, reconhecemos a infância como período de desenvolvimentos e aprendizagens que possibilita a criança gradualmente a aquisição da cultura humana produzida historicamente e a sua atuação social a partir das premissas compreendidas. O que distingue das concepções por muito tempo proferidas na Modernidade, e defendidas no século XX, que não ponderam a criança, seu valor e conhecimento vigente, emitindo uma ideia de sujeito passivo e vazio, apenas a ser preenchido pelo que os adultos determinam prudente para elas. Por essa lógica, a criança nasce sem nada, “tábula rasa”, como proferiu Locke (1999), reproduzindo a cultura a qual está inserida. A consciência e os valores da cultura dominante, instituídos e validados socialmente, deveriam, portanto, ser transmitidos para as crianças, a fim que reproduzissem e crescessem sob o mesmo panorama. Assim, uma infância como tempo de passagem e preparação, a etapa inicial de um progresso no futuro que por sua incompletude deveria ser preenchida com o que se denominava socialmente como prudente. A maturidade

seria almejada quando as habilidades fossem adquiridas e seus potenciais visualizados como úteis e funcionais para contribuir coletivamente.

A construção do conceito de infância do início do século XX deliberou o período como estágio em edificação do adulto moderno, processo que distanciava a criança da sociedade focalizando na sua atuação do amanhã, como adulto com força de trabalho qualificada para as demandas do capital. O potencial da criança necessitava, portanto, de treinamento e direção, principalmente intelectual, para estruturar-se de modo que obtenha sucesso e progresso no mercado global (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

O cenário nacional atravessado por reformas de ordem urbana e industrial tinha, especialmente, no homem adulto com sua força física e racional, a capacidade necessária de atuação para o desenvolvimento presente, ficando a criança em segundo plano para uma condição posterior.

Desse modo, a forma prospectiva que os adultos visualizavam as crianças silenciava suas vozes e seus corpos, emitindo manifestações em seu lugar. Compreender, portanto, a história da infância é perceber sua produção de forma indireta, sobre os sujeitos que a vivenciavam, pelas palavras de quem os conduzia. Os adultos atribuíam às crianças o sentido social, elas eram encaminhadas pela proposta formulada por outrem, por isso, Souza (2020) nos lembra que as crianças historicamente fazem parte de um grupo social minoritário que não possuem suas individualidades valorizadas. Minoria que não se constitui por questões numéricas, como visualizamos o grande número de crianças residentes no Acampamento Chesf, superior a somatória de adultos, mas que se exprime pelo respeito e atenção minimizados ao que se trata de suas próprias linguagens, ações e necessidades. As interações entres os adultos e as crianças portam, pois, exercício de poder, sendo importante visualizar como este poder é efetuado e se há margem de ação das crianças a esse domínio.

Por essa vertente, para compreender qual criança se fazia presente no século XX, é inevitável a busca pelas apreensões dos discursos que investem na sua definição histórica. Conhecer a concepção de criança de uma sociedade revela as nuances que edificam o contexto político, cultural e social do período, pois a cada época novos modos de interpretação e representação são definidos a partir de objetivos normatizadores.

Nessa esfera, Kuhlmann Jr. (2015, p. 30-31) assinala que:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela

se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que suas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais.

A criança histórica, situada no tempo e no espaço é variante conforme as condições e estruturas que está inserida. A história social da infância não é, portanto, definitiva, percorre caminhos complexos e contraditórios, com nuances que a caracterizam. Portanto, trata-se de uma história não linear, decorrente de cotidianos plurais, com olhares distintos que envolvem as crianças com proteção e amparo, ainda que silenciem suas escolhas. De tal modo, não estamos a discorrer sobre conceitos prontos a serem aplicados, como também não inferimos as crianças como objetos sem razão, a infância aqui é entendida como categoria socialmente construída, a etapa inicial da vida ordenada pelas e para as crianças que experienciam a seu modo os elementos lhes oportunizados. Pensamentos que compartilhamos através das palavras de Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p.7) ao delinear sobre o percurso da história infantil:

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar.

Logo, é notório como a infância é mediada pelas relações que está envolvida com outros sujeitos, para além de seus pares de idade. A compreensão moderna trouxe um lugar específico para a infância, mas não elimina a necessidade de sua aproximação e relação com outras categorias geracionais. Como período que não comporta uma delimitação estática e universal, a infância se configura pelo universo que as crianças estão inseridas em termos de etnia, cultura, classe social, gênero, família, instituições formais e não-formais vinculadas, entre outras que erguem discursos e práticas que encaminham as experiências que os sujeitos dessa fase, em diferentes idades, podem obter (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005; VEIGA, 2020).

Por esse viés, a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco foi ao longo do seu período de instalação e produção desenhando contornos sobre as crianças que integravam o Acampamento, bem como, qual seria o objetivo da empresa para com elas. Assim, como referência, no Relatório de Plano de Atividades do Setor de Ensino Integrado (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.1) se expõe, inicialmente, a natureza benevolente que a criança possui ao nascer, considerando que “o ser humano nasce de um ato de amor e tem, fundamentalmente, vocação para amar”. Uma vez que a concepção de infância

e criança é configurada a partir de momentos e espaços específicos, a Chesf apresenta uma criança romantizada e harmoniosa, que eleva o sujeito como condutor de uma natureza inerentemente amorosa. A empresa que não nega em seu discurso (SOUZA, 1955) que sempre procurou o bem-estar e a paz entre seus funcionários e familiares, vê na criança o sujeito essencialmente bom que precisa ser preservado, tendo uma vida repleta de vivências positivas para não ser corrompido pelos danos que a falta de afeto os dispõe, desse modo, utilizando-se das palavras de Pio XII no Relatório acima referido, aponta que “muitos homens são ainda maus porque não foram suficientemente amados”(COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.1).

A crença na perspectiva romântica da infância e na bondade natural da criança foi por muito tempo pauta da arguição de autores como Rousseau e Froebel, que percebiam a infância como fase de valor essencial para vida, a qual as crianças possuíam ao nascer os princípios fundamentais da bondade e da pureza, frutos do bem que ainda não foram corrompidas pela sociedade seriam a esperança do futuro, livrando o mundo das guerras e dos males (ARCE; JACOMELI, 2012).

Neste sentido, preservar a condição de bondade e pureza das crianças, proporcionando-lhes ações favoráveis permitiria a formação de uma comunidade que não fosse pautada em conflitos. Com seu discurso benévolo, a Companhia delineou que a criança deveria ter um desenvolvimento que a situasse historicamente no contexto a qual fazia parte, apresentando de modo contextualizado sua cultura e identidade. Para tanto, afirmava que “[...] sua tarefa não é formar o homem abstrato, mas formar o homem de determinada nação, de determinado meio social e época histórica (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.1). Prontamente, um homem para compor a nação em desenvolvimento econômico e industrial, com força de trabalho, em seguimento de uma linha capitalista que a cultura dominante do século XX propôs. Ótica que não distancia a argumentação até aqui esboçada, de uma infância em estado de passagem preparatória, orientada por conhecimentos transmitidos para reprodução da ordem social.

A Chesf, assim, investiu em setores sociais no interior do Acampamento, o que por consequência permitia a formação das crianças a partir dos princípios e delineamentos orientados pela empresa. A criança, portanto, teria suas experiências realizadas para além do seu lar, no interior de instituições que conduziram seu desenvolvimento, promovendo modelos ideais de sujeitos para dar continuidade aos objetivos da empresa.

Nessa trilha de proposições, a infância pode ser entendida como uma categoria com conceito dinâmico, pelas narrativas centrais que a determinam historicamente. Assim, uma

categoria com tensionamentos sócio-histórico e psicobiológico, resguardada pelas conclusões dos adultos, como pronunciam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004). Desse modo, a ideia unívoca de criança e infância é resignificada, pois “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.63).

Para além de uma fase biológica, com atributos comuns, compreendemos que historicamente existem infâncias plurais, com semelhanças e diferenças, multiformes e particulares. Para Corsáro (2011, p.15) a infância será em todo caso uma categoria permanente, da composição geracional, mas as crianças serão sempre variantes e heterogêneas em suas configurações, logo, “[...] para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente”. Em acordo, Qvortrup (2010) ao falar da infância a considera uma categoria universal, estrutural e fixa, vez que, todos os sujeitos antes de chegar à idade adulta terão que vivenciá-la, contudo, é igualmente social por agrupar inúmeros sujeitos com estilos etários comuns; igualmente, para o autor “não faz sentido afirmar que a infância não é parte integrante da sociedade; ao contrário, não seria possível imaginar existirmos sem a infância” (QVORTRUP, 2010, p.9).

Assim, inferimos que será por essa vertente, que admite a criança como parte da sociedade, que conduzimos nossas reflexões. Buscamos ultrapassar a perspectiva romântica e naturalista, pelo entendimento que a infância se produz pelas relações e tempos experienciados. A criança relaciona-se com o meio disposto, com os sujeitos presentes, com os materiais propostos e com o arranjo socioeconômico e cultural vivenciado, o que por sua vez, viabiliza realidades distintas entre elas que a seu modo, mesmo diante as normas comuns que não possibilita suas expressões, constroem formas singulares de interpretar o mundo ao seu redor. As relações vivenciadas oportunizam a criação de símbolos e representações de uma cultura que deixam marcas na humanidade (SARMENTO, 2005; SAVIANI, 2012). Assim, apesar do processo de reprodução e continuidade nos pensamentos e ações, elas possuem particularidades que as diferenciam e as possibilita exercer transformações.

Cabe salientar, que ao nascer a criança está imersa em uma esfera social já determinada, que será interiorizada por ela através das interações oportunizadas, produzindo contrastes e

lugares específicos de acordo com suas condições e estado⁴². Desse modo, mudanças e constâncias fazem parte da configuração histórica da infância, existindo padrões e posições distintas no decorrer do tempo social.

Nessa direção, não podemos falar de uma criança congênere no Acampamento Chesf, apesar dos valores, normas, costumes e ordens comuns, as crianças foram muitas, crianças filhas de engenheiros, com classe econômica elevada, provenientes de centros urbanos do país; crianças filhas de operários, na sua maioria sertanejos, com pouca escolarização; crianças que compõem contrastes, ricas e pobres; urbanas e rurais; negras e brancas; com familiaridade com a arte, a leitura e a escrita; ou com suporte apenas do que o meio natural poderia oferecer. Eram muitas, crescentes, singulares, com universos distantes, mas em um espaço instituído e comum⁴³.

Figura 13 - Diversas crianças em escola do Acampamento, 1950.



Fonte: Memorial Chesf.

O que não podemos negar, portanto, é a sua presença e influência na estruturação do espaço urbano do Acampamento e na necessidade de propostas que pudessem lhes atender. Foram postos de puericultura, hospital, escolas, clubes, entre outros setores que de modo direto

⁴² Para Qvortrup (2010) os principais fatores que diferenciarão as crianças serão sistema político e as questões econômicas que elas estão envolvidas. Para tanto, os padrões sociais prevalecentes serão as forças estruturais das infâncias.

⁴³ Apesar dos bairros do Acampamento serem distribuídos conforme a classe social dos funcionários, as crianças partilhavam dos mesmos espaços e instituições de lazer e educação.

ou indiretamente se organizaram contemplando uma ação para com elas. O que as tornava membro da sociedade, mesmo que tivessem decisões e exercícios limitados pela gerência de familiares e adultos. Por conseguinte, eram uma unidade no interior da estrutura chesfiana, que atuavam e se socializavam com as demais categorias geracionais, não estavam apenas nos lares, mas podiam ser percebidas nos demais contextos, instituições e eventos.

Figura 14 - Crianças em festividade da Igreja Católica São Francisco de Assis em 1950



Fonte: Memorial Chesf.

Considerar a infância chesfiana como categoria socialmente construída, é, portanto, verificar a infância de um preciso período, permeado por edificações de usinas e projetos urbano e elétrico, em uma região com poucos recursos, mas com potência para o progresso e desenvolvimento. É por esse cenário que a infância será constituída, com perspectivas elaboradas para um ser criança que não é apenas biológico, mas essencial para o futuro de um novo estado social em evolução.

Perspectiva que corrobora com a visão de Corsaro (2011) ao apresentar que em tempos modernos há modelos funcionalistas nos quais a criança é orientada para responder ao funcionamento da sociedade, como membro passivo em estado de treinamento. Esse modelo é entendido, assim, como determinista por provocar a incorporação da estrutura social nas crianças, sem considerar seu valor ativo e as interferências por elas motivadas.

Compactuando dessa linha de pensamentos Belloni (2009, p.36) ressalta que “[...] pela determinação econômica é que a sociedade fabrica os indivíduos”, o que a criança deve ser está pautado nos princípios definidos como essenciais para o funcionamento social. A criança é entendida como um projeto, que carece de competências sociais, políticas e culturais, ativas para o mundo. Conhecimentos que são reproduzidos historicamente pelos grupos e contextos participantes que possuem internalizados práticas e concepções em seus corpos e mentes.

Desse modo, percebemos que a formação da criança tem alicerce no processo educativo historicamente acumulado pela sociedade, a criança é configurada pelo núcleo histórico e social pelo qual ela convive e que lhes possibilita conhecimentos para sua promoção.

Logo, assentimos que as crianças são desenvolvidas através da educação, sua natureza biofísica não a permite atuações críticas e reflexivas sobre a sociedade, através da orientação dos adultos elas se apropriam “das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido de características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu” (SAVIANI, 2020, p.248).

Para tanto, é por meio deste processo relacional de socialização que as transmissões de valores, crenças, normas, condutas e representações são propiciadas. A formação educativa, em espaços familiares e coletivos como igrejas, parques, clubes e escolas, difundirá por meio do trabalho imaterial a especificidade da educação como conceitos, símbolos, hábitos e atitudes, “elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (SAVIANI, 2021b, p. 20).

De tal modo, compreendemos que o período e o Acampamento Chesf instituíram uma referência de infância, diversa do mundo adulto, mas com unidades análogas e regulares que propõem, sobretudo, uma sociedade moderna e civilizada. A infância chesfiana institucionalizada, em especial, por meio das escolas, seriam configuradas visando o desenvolvimento e o progresso da região que se formava. As crianças representavam o futuro do Acampamento, que após a conclusão das obras poderiam permanecer propagando as normatizações e objetivos da empresa. As escolas regulamentadas pela Companhia eram essenciais para propagação de conhecimentos sociais e culturais, permitindo a formação de crianças diversas, por um sentido comum.

3.2. UMA EDUCAÇÃO CIVILIZATÓRIA PARA A INFÂNCIA

Sob a perspectiva que a Modernidade oportunizou a formação de uma nova infância, pautada em um ideal de criança emergente para as nuances da industrialização e urbanização

do século XX, significativas mudanças no Sertão do São Francisco começam a se efetivar, por meio da promoção educacional que a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco propõe para os pequenos que compõem as mediações de suas instalações.

O acolhimento das crianças foi orientado, portanto, pelas questões históricas, políticas, econômicas e sociais que definiram ações e modos de vivenciar a infância. Deste modo, instituições foram planejadas para atender os princípios centrais da empresa, propagando preceitos e constituindo um “novo povo” que pudesse compartilhar um estilo de vida conforme as demandas sociais da nova nação que se formara.

Logo, as transformações propostas para as crianças que possuíam presença significativa na região, foram embasadas por um viés educacional, por entender que “educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação” (RIZZINI, 2011, p.27). A função educativa produzia novos espaços para as crianças, além da família, ampliando as condições esperadas para esses sujeitos e as relações no contexto local. Assim, as crianças, desde a mais tenra idade, inseriam-se em um processo de aprendizagem com aportes determinados para viver em sociedade.

Proposta que impulsiona um olhar para criança por uma vertente que reconhece a educação, em especial escolar, como determinante para orientar sua constituição humana de modo qualitativo. A preocupação e o cuidado para com as crianças refletiram na edificação de instituições escolares que atendessem os pequenos conduzindo-os no sentido organizacional da sociedade. Assim, os processos educativos acompanhavam as crianças influenciando na sua existência humana subjetiva, bem como, na sua possível atuação social no âmbito do trabalho, das relações econômicas, políticas e culturais.

Todavia, para o desenvolvimento das capacidades infantis, há a necessidade da mediação de parceiros com mais experiências que em um processo interacional podem promover a educação. Detendo grau distinto de maturidade, os adultos são responsáveis por introduzir as crianças no universo dos conhecimentos, articulando caminhos e ações para que as crianças se apropriem dos saberes humanos. Logo, a educação se constitui em uma troca, em que o adulto auxilia a criança menos experiente a compreender os símbolos, representações e conceitos formulados ao longo da história que são atravessados pelas gerações (TRINDADE; GUIMARÃES, 2019).

Por essa lógica, formar a criança do Acampamento, moderna e civilizada⁴⁴, seria um caminho efetivado pelos adultos, responsáveis por selecionar, a partir do modelo de homem, sobretudo, ocidental⁴⁵, os comportamentos e perfis que configurariam o sujeito para o futuro da nação. O estereótipo definido representava a imagem do ser educado, moderno e forte, em oposição ao típico sertanejo, comumente reconhecido como atrasado, humilde, sem instrução, fraco e inferior (RIZZINI, 2011). Deste modo, para a educação do sujeito, práticas que disciplinassem seus comportamentos e sentimentos precisaram ser efetivadas, condutas que para muitos adultos já eram historicamente naturalizadas foram sendo ensinadas às crianças, atestando a dependência dos adultos a que elas estavam submetidas.

Nesse sentido, a ideia de educação estava ligada a um estado de transição da criança, uma progressão no modo de ser e viver que exigia atenção com seus aprendizados. Educar a criança seria um processo para consolidação de hábitos e padrões que fossem internalizados sem indagações. A criança seria, por esse viés, uma figura moldada segundo o que se procurava garantir na sociedade, assim, as alterações nos comportamentos diferenciariam a criança chesfiana no cerne da região.

Para tanto, iniciar o processo de educação escolar pela infância era primordial para a edificação de uma nova nação que fosse moldada de acordo com o desejado para o país. Tarefa que não foi fácil, pois como nos lembra Rizzini (2011, p.86), desejava-se “um povo educado, mas não ao ponto de ameaçar os detentores do poder; um povo trabalhador, porém sob controle, sem consciência do valor de sua força de trabalho; um povo que acalentasse amor à sua pátria, mas que não almejasse governa-la”. Uma criança, portanto, que fosse subordinada aos comandos de uma educação imposta, sem espaço para intervenções. A proposta compreendia a educação de uma infância homogênea em seus múltiplos aspectos e linguagens, garantindo que as singularidades não se revelassem como uma ameaça para o controle do Estado.

A Companhia em suas propostas publicitárias difundia a ideia de civilização, como forma de fortalecimento da empresa e arguição do seu investimento social (NASCIMENTO, 2019). A Chesf que tinha anualmente um crescimento populacional acelerado, buscou na

⁴⁴ O conceito de civilidade é estudado por Elias (1994) como uma ordem de postura admissível na sociedade, para adultos e crianças, considerando desde as vestimentas, as brincadeiras, ações, falas e movimentos, que distinguem as gerações, mas mantém um estipulado padrão. Assim, ser um sujeito civilizado necessita de hábitos, atitudes e costumes que vão além da aparência, mas estejam, sobretudo, na consciência dos cidadãos (ELIAS, 1994; VEIGA, 2020).

⁴⁵ Conforme Elias (1991), a sociedade ocidental é percebida como uma espécie de classe alta, que disseminou pelo mundo condutas desejadas aos padrões da superioridade.

promoção do projeto de formação educacional para o Sertão, um caminho para ordenação no espaço e garantia das suas proposições.

O delineamento da norma social Chesfiana, teve na figura da criança a folha em branco a ter sua história escrita pelos ensinamentos propostos, em especial das instituições, como a escola, que ocupou espaço primordial na mediação educacional. A infância institucionalizada por meio de uma educação formal, teve uma instrução segundo ideais de progresso, que foi sendo ampliada, em termos de sujeitos e ambientações, ao passo que as construções das obras prosseguiram.

Deste modo, a história da Companhia possui em seu âmago uma ligação com a história da infância e com a história da educação, visto que a educação permite a ressignificação de indivíduos e lugares, efetivando uma organização social. A inserção da criança nas escolas regulamentadas pela empresa, revelam a importância das instituições e as dimensões que podem oportunizar a partir de suas concepções.

Contudo, é importante ressaltar que o direcionamento educacional que a Companhia instituiu tendia para reprodução de um estilo de vida, ou mesmo para dominação dos sujeitos estabelecidos no Acampamento, muito comum em tendências educacionais do século XX, porém distante da nossa posição sobre a esfera escolar, pois para além de determinações, visualizamos a educação escolar como possível de transformações na vida dos sujeitos, oportunizando através de conteúdos e ações condições para superar as opressões.

Adotamos, pois, que a educação escolar atua no desenvolvimento de ideias e habilidades, favorecendo a aprendizagem da cultura humana historicamente formulada. É através da socialização sistemática da cultura que a escola oportuniza às crianças o contato e o saber das mais ricas construções intelectuais que as impulsionam para a criticidade das suas conjunturas vivenciais. Logo, torna-se uma instituição que se opõe à alienação, por ceder possibilidades que todos conquistem o raciocínio intelectual (SAVIANI, 2021b; LOMBARDI, 2020).

No entanto, em contraposição, Kuhlmann Jr. (2011) nos lembra que a valorização da criança no século XX teve na instituição escolar o espaço privilegiado para disseminar as concepções sociais compreendidas como verídicas e necessárias para formação, atuando por meio de um controle dos corpos a fim de aprimorar a identidade nacional.

A institucionalização da infância, através da indispensável escolarização para as crianças, foi uma ação política, como efeito das demandas do sistema econômico vigente. Transformações eram precisas e a escola poderia realizá-las a grosso modo, com uma organização comum, independente da faixa etária variável que o período da infância

corresponde. Sentido que propiciou novos direcionamentos da experiência infantil, com referências pré-determinadas que sistematizavam um estado de ser criança. Destarte, a infância passou a ter um modelo de saberes e conhecimentos a qual deveria atingir, de modo estruturado, por uma instituição de caráter público e socialmente aceito.

As instituições escolares, portanto, foram geridas socialmente e carregam consigo as dimensões históricas e sociais, elas sentem os conflitos e as contradições emergentes do modo de produção capitalista, proporcionando um trabalho educativo distinto a depender da posição que ocupa e defende entre os interesses das categorias sociais.

Por conseguinte, a Modernidade propiciou um modo de vivenciar a infância através da escola, a qual foi organizada com uma configuração que garantisse a ordem hierárquica do grupo social. Em paralelo, Veiga (2020, p.44) salienta que o período impôs aos familiares a obrigatoriedade de matrícula, mesmo que não houvesse ainda uma determinação legal⁴⁶, pois “ser ou não ser escolarizado lentamente foi-se estabelecendo como regra de inserção na sociedade”. As famílias buscavam o espaço escolar como forma de compactuar com o que o Estado previa, além de ser um meio de expor sua ação social, atendendo a formação das crianças para a promoção de um desenvolvimento nacional. Desse modo, a escolarização se torna um processo fundamental para sociedade que desempenha o papel específico para efetivação de aprendizagens.

Nesta compreensão, o cuidado com as crianças passava a ter a escola como instituição encarregada, exercendo intencionalmente práticas educativas que disciplinassem as crianças e as inserissem de modo disciplinado na comunidade. A garantia de uma formação civilizatória implicava, portanto, no delineamento de uma instituição que correspondesse a uma política específica, mantendo uma estrutura padronizada e com uma cultura comum para um quantitativo amplo e crescente de crianças.

A dinâmica da escolarização infantil, fruto da produção social, redefiniu, assim, o papel do Estado e da família no que concerne à educação das crianças, transformando-os em alunos que necessitavam de um espaço propício para que não desmoronassem na degeneração moral. A escola por muito tempo se consolidou como reprodutora de aspectos sociais e culturais, regada de valores e normas que caracterizavam o projeto de sujeito essencial (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Esta linha argumentativa acabou por um longo período concebendo a escola papel significativo na produção da estrutura social, tendo a ciência como horizonte para a intervenção

⁴⁶ No Brasil com a Constituição Federal de 1934, art.150, o ensino primário se torna obrigatório.

nas problemáticas encontradas no caminho da evolução. O que para Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 92-93) o sentido instrumental e produtor da escola em constante busca de resultados nos faz a comparar metaforicamente com uma fábrica:

[...] um local onde as crianças pequenas (“a matéria prima”) são processadas para reproduzir um corpo de conhecimento e valores culturais dominantes (“produtos pré-especificados”) que vão equipá-las para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais da sociedade, e/ou para proteger a sociedade das consequências de disfunção social, familiar e individual. Assim como a fábrica busca adotar métodos padronizados para a produção eficiente em qualquer lugar, também as instituições dedicadas à primeira infância buscam métodos de processamento eficazes que possam ser exportados e reproduzidos em qualquer lugar, independentemente do contexto, e expressos na linguagem de “modelos” ou programas” e na pergunta “o que funciona?”

A ideia exigia crianças com futuros funcionais, cidadãos aptos para corresponder as demandas, com padrões universais de resultados. Uma perspectiva que possui um modelo unívoco de ser criança, através de métodos uniformes do sistema educacional. Logo, as instituições escolares tornaram-se instrumentos de lapidação dos sujeitos, intercedendo desde fisionomia exterior, até o âmago de suas visões.

Igualmente, como mencionado anteriormente, por a escola da infância se constituir historicamente pelo que nós enquanto adultos compreendemos e desejamos para o universo infantil, o sentido de neutralidade da instituição escolar é inexistente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Concepções de poder, progresso, civilização, disciplina, entre outros, foram alicerces que configuraram a escola com a Modernidade, as práticas pedagógicas foram geridas conforme princípios gerais a partir da ideia de homem a se atingir, confirmando, assim, a proposta que os conhecimentos levam a redenção social.

Em contrapartida, apesar da escola ser o ambiente essencial de desenvolvimento humano, o seu eixo reprodutivista impede as crianças de avançarem em caminhos mais longos. Para além de uma perspectiva alienante da escola, que a restringe a conservar o sistema da sociedade capitalista perpetuando a divisão entre as classes econômicas e o domínio do conhecimento apenas para um grupo dominante, a percebemos como possibilidade para efetivação de uma democratização da sociedade. A escola tem, portanto, função educativa que pode proporcionar a aquisição de habilidades e competências intelectuais, afetivas, éticas, entre outras que guiam o sujeito em um saber sistematizado para uma ativa e crítica prática social (SAVIANI, 2021a; MARTINS, 2011).

O sentido pedagógico defendido segue um posicionamento político que difere do que é preconizado pelo sistema social capitalista, que busca adaptar as crianças ao contexto que fazem parte, sem grandes possibilidades de intervenções ou mesmo promoções. As instituições escolares, deste modo, podem ser cenários de trabalhos conscientes, que não visualizam apenas o ingresso futuro das crianças na sociedade seguindo uma linearidade imposta, mas, como reconhece Marsiglia (2011), que dialogam com conteúdos que permitem sua humanização amparada em premissas históricas e culturais, valorizando cada criança singular.

No Brasil do século XX, em especial nas décadas de 1930 e 1940 a crença na escola como caminho primordial para a educação das crianças se alicerçava (ARCE, 2010). Novas instituições, materiais, profissionais e normatizações foram organizadas afim de atender alunos e alunas que iniciavam amplamente o processo de escolarização, levando, assim, uma maior responsabilidade e comprometimento do Estado com a educação, que buscou reformas⁴⁷ e regulamentações ao longo dos anos para concretização da universalização do ensino no país.

No Sertão do São Francisco, a realidade institucional era, todavia nesse momento, precária, os estudos iniciais⁴⁸ para instalação da Chesf apresentavam em relatório o baixo índice de escolas em responsabilização dos estados e municípios, além da redução do número de matrícula e frequência das crianças em comparação a outros estados nacionais. A escolarização ofertada não supria o somatório das crianças que residiam nos arredores do espaço, tendo a cidade de Glória, jurisdição a qual Paulo Afonso pertencia, apenas uma instituição escolar.

Nesta perspectiva, nos primeiros anos de inauguração da empresa, a Companhia buscou disponibilizar atendimento educacional para as crianças, em uma estrutura improvisada por meio de galpões que armazenavam materiais para edificação das usinas. Os galpões foram modos de não deixar as crianças sem atenção e convir com as proposições educativas nacionais, visto que ainda não existia dotação orçamentaria suficiente para produção das escolas. Logo, materiais foram produzidos para formar a sala de aula e professores foram convidados pelo perfil de letramento apresentado (NASCIMENTO, 1998).

Com a acelerada construção do Acampamento a partir de 1948, os setores necessários para compor a estrutura social chesfiana tiveram projetos executados, entre eles a instalação da primeira escola com arquitetura específica para o desenvolvimento do processo de ensino e

⁴⁷ O período teve Francisco Campos como ministro da Educação e da Saúde Pública, executor de distintas reformas na educação nacional.

⁴⁸ Com a criação da Companhia foi formada a Comissão de Estudos da Zona de Influência da Cachoeira de Paulo Afonso em 1948, responsável por recolher dados correspondentes aos aspectos de topografia, clima, geologia, economia, ecologia, entre outros, da região que correspondia as mediações da cachoeira.

aprendizagem. A escola primária Adozindo Magalhães⁴⁹, nomenclatura em homenagem ao primeiro Diretor Administrativo da Companhia que em pouco tempo de atuação veio a óbito, foi construída com a cooperação financeira do Ministério da Educação, que auxiliou com mais de Cr\$ 6000.0000, possibilitando a implantação de uma instituição com cerca de 732 metros quadrados com materiais frutos da região, delineada para o exercício da função pedagógica com qualidade (SOUZA, 1955).

Figura 15 - Escola Adozindo Magalhães, alunos e professores em 1950.



Fonte: Memorial Chesf.

Neste período, o estado da Bahia tinha como responsável pela educação estadual Anísio Teixeira⁵⁰, secretário da Educação e Saúde que em sua função buscou desenvolver deliberações que compreendessem a importância da escola para formação de uma nova sociedade. Com um olhar especial para promoção de uma educação pública para todos, Anísio via na educação escolar um caminho de progresso, civilização e sociedade democrática (TEIXEIRA, 1949). O que, por sua vez, o levou a inserir na Constituição baiana uma sessão sobre educação e cultura,

⁴⁹ Com suas instalações finalizadas em 1949, a escola iniciou seu funcionamento no ano de 1950, denominada inicialmente de escola Paulo Afonso, a qual foi alterada em 1952 para o nome do falecido Diretor Administrativo da empresa.

⁵⁰ Anísio Teixeira, natural de Caetité, no sertão baiano, foi convidado pelo governador Octávio Mangabeira para atuar como secretário da Educação e da Saúde da Bahia, exercício que efetivou durante os anos de 1947 a 1951. O que corresponde à fase de primeira instalação escolar de Paulo Afonso.

com observações particulares sobre a garantia da gratuidade para os níveis de ensino; a necessidade de formulação de conselhos municipais de educação; a elaboração de um fundo estadual de educação; e a produção de leis orgânicas de ensino responsáveis pela organização das instituições escolares (NASCIMENTO, 2019).

Do mesmo modo, no período inicial de instalação da Companhia, além da base de determinações governamentais do estado da Bahia, no país a Constituição Federal de 1946 estava em operação e apresentava artigos referentes à organização e atendimento das empresas, neste caso, especificamente sobre a educação, como exposto no Título VI, Capítulo II, Artigo 168:

[...] III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, na forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.

A presente Constituição que aderiu grande parte das propostas educacionais da Constituição de 1934, como a busca por uma educação como direito de todos, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, apresentava recomendações de responsabilidade não só do Estado, mas também de empresas de cunho privado. O momento postulava a escolarização das crianças como um projeto de ressignificação nacional, proferindo o atendimento público para a faixa etária de 7 a 14 anos de idade. Assim, a educação formal caminhava de modo expansivo como responsabilidade, principalmente, estatal.

Nesse sentido, a Chesf ao estruturar o ensino primário para as crianças do Acampamento, estava respondendo uma determinação legal, pois os alunos eram filhos e filhas dos inúmeros funcionários, que exerciam diferentes cargos na empresa. A oferta educacional se ampliava à medida que a empresa aumentava o quadro de empregados, que, por consequência, acabavam trazendo para região suas esposas e filhos, aumentando a demanda das instituições. Consideração que se torna exposta nos relatórios anuais da Companhia, como podemos verificar no relatório do exercício de 1952, redigido pelo presidente Alves de Souza:

Foi considerável o aumento do movimento escolar em 1952. Em meados do ano foi inaugurada a Escola “Murilo Braga” construída com verba doada pelo Ministério da Educação e Saúde. Continuando ainda intensa a procura de matrículas, foi no fim do ano adaptado o prédio em que funcionou anteriormente a Oficina Elétrica e ali instalada a Escola “Alves de Souza”, nome da primitiva escola do Acampamento. O número de matrículas efetivas em 1952 foi de 1.126, contra 693 no ano anterior, mais de 65%, portanto. A

frequência média anual foi de 973, sendo 640 no primeiro Grupo Escolar e de 513 na Escola “Murilo Braga” (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO 1952, p.14).

A Companhia investiu, portanto, progressivamente na edificação de escolas, visto que o número de crianças no Acampamento era significativo, sendo necessário que tivessem uma formação comum, baseada nos princípios, normas, costumes e valores previstos pela empresa. Assim, anualmente nos relatórios ocorria uma prestação de contas sobre os dados escolares, pois o capital empregado, também envolvia os recursos financeiros da Companhia, sendo preciso responder sobre as despesas aos acionistas.

Neste sentido, é importante destacar que as instituições escolares da Companhia estavam regidas por projetos curriculares provenientes da empresa e, sobretudo, por uma legislação nacional, que com a Constituição de 1946 já possuía indícios de normatizações sobre a educação da criança. Desse modo, com os artigos 166 a 175 da Constituição, uma visão precisa sobre a educação foi declarada, permitindo a disposição de um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em 1948 foi direcionado a análise no Congresso Nacional.

O sistema educacional brasileiro, estava, portanto, em composição, tendo inúmeras proposições e regulamentações em edição e proferindo através de decretos-leis publicados, perspectivas para o ordenamento das escolas em ação. Logo, as escolas da Chesf foram orientadas conforme legislações concernentes aos níveis de ensino ministrados.

Em relação ao ensino primário, primeira oferta de atendimento às crianças da Companhia, a proposta foi orientada segundo a Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei nº 8.529/1946) que indicava diversas determinações, entre elas: a possibilidade de cada estado possuir suas leis específicas de ensino⁵¹, tendo a Lei Orgânica Nacional como referência; a escolarização que contemplasse virtudes morais e cívicas para crianças de sete a doze anos; o ensino de conhecimentos da vida útil, considerando cuidados com saúde e a preparação para o trabalho; e a obrigatoriedade e gratuidade da educação a fim de permitir o contato e permanência das crianças na escola.

Por conseguinte, as escolas da Companhia formularam programas de ensino embasadas em um ideal de comunidade, visto que buscavam atender a todas as crianças juntas, fossem elas filhas de engenheiros, médicos, técnicos, operários, entre outros. De tal modo, havia uma crença no poder das escolas, entendidas como chave para o progresso e para formação de uma relação

⁵¹ Em 1967 o estado da Bahia sancionou a Lei Orgânica do Ensino, Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967 que orientou as atividades no município de Paulo Afonso.

harmoniosa dos moradores no Acampamento, não só no período de instalação das usinas, mas, sobretudo, para a permanência dos sujeitos com o término das obras, constituindo uma comunidade estável. Perspectiva que perdurou durante os anos de vigência das instituições escolares, sendo definida no Relatório de Plano de Atividades de 1978, como alicerce da proposta educativa.

A escola deve ser comunidade de amor, vivendo até as últimas consequências o espírito de família. Isto implica numa revolução muito mais profunda do que pode parecer a uma primeira e superficial consideração. Nisto reside o segredo de toda pedagogia perene. [...] A escola é essencialmente uma comunidade cultural-educativa. Visa formar o ser humano, dando-lhe uma cultura integral. [...] A escola deve dar uma cultura humana sólida e para isto precisa: viver em clima de sério trabalho intelectual; exigir competência de cada educador em sua disciplina específica e em sua função formadora; aprofundar todos os aspectos do ser humano: físico, afetivo, intelectual, social, volitivo e religioso: visar estudos que dêem síntese (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.1-2).

A escola emerge, assim, sob uma vertente familiar, buscando que as crianças e os professores estejam em espírito de contentamento e afeição. Os atributos positivos designados à família, como organização que exalta união, responsabilidade, doação, companheirismo e valores é requerido na escola, colocando-a em um lugar de continuidade educativa, que atua em parceria, sem distorções com os saberes e proposições culturais. A proposta explana um olhar especial para escola, para além do processo de disciplinamento e ensinamento dos códigos socioeducativos estabelecidos, mas que ela seja o caminho para efetivação de uma sociedade pautada em aspectos culturais, considerando o desenvolvimento da criança por completo em suas múltiplas dimensões.

Para tanto, a formação de uma cultura integral das crianças era essencial, a organização curricular deveria considerar um projeto educativo comprometido com instruções que disciplinassem os alunos como seres sociais, de virtudes e valores morais necessários para viver em coletividade. Segundo Kuhlmann Jr. (2001, p.5), nesse momento histórico as escolas tinham como finalidade educativa fazer com que ali a criança pudesse “[...] perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis [...] e adquirir as primeiras noções de moral e religião”.

Destarte, a convivência coletiva no ambiente escolar seria um elemento construído com base no modelo de sociedade que a Companhia defendia, permeada por ações instrutivas e de civilidade. Os conteúdos, eram ministrados por professores comprometidos com o trabalho

intelectual, que possuíam formação específica para a disciplina que correspondiam, o que levava a empresa lhes solicitar um ensino de qualidade. Assim, a educação do Acampamento estava sob a responsabilidade da escola, que em larga escala promovia as definições da Modernidade, formando indivíduos por meio de valores, disciplina e da razão.

Em complemento, o Relatório de Plano de Atividades (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.77) lista alguns objetivos essenciais que os professores deveriam atingir no trabalho desenvolvido com as crianças, entre eles:

[...] d) prover meios para o desenvolvimento integral do educando, utilizando a assistência psicopedagógica, religiosa, médio-odontológica, alimentar e social. e) Proporcionar ao educando contatos com a comunidade através de atividades que o levem à pesquisa, ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. f) Atentar para a formação da consciência do educando, como força básica, positiva e decisiva para o desenvolvimento e vivência dos ideais de solidariedade e respeito a dignidade e liberdade fundamentais do homem. g) Orientar a formação de uma mentalidade que permita ao educando empregar o seu talento organizador e os recursos disponíveis no serviço da preservação e expansão do patrimônio histórico e cultural da comunidade.

A proposta previa a formação de uma criança completa para viver em sociedade, buscando que desde pequenos os chesfianos criassem um vínculo afetivo com o espaço que residiam. Observamos, ainda, que a concepção educativa é pautada em um sujeito que futuramente seja atuante no espaço, podendo refletir sobre episódios e interferir na sua estruturação. Os professores precisavam estar atentos, pois a instrução escolar seria responsável pelos cidadãos que iriam representar a empresa socialmente, por isso, a ênfase na consciência comunitária, de forma benevolente com ideais comuns para concretização de uma imagem positiva e o bem-estar entre todos.

Nota-se, ainda, que a orientação estava direcionada a formação da consciência de coletividade das crianças, não apenas para o corpo ou aprendizagens de conteúdos, as crianças deveriam pensar enquanto pertencentes do lugar, reconhecendo a história que o constituía e a cultura que estavam inseridos. Os códigos naturalizados da vida no Acampamento deveriam ser ensinados e apreendidos, permitindo o fortalecimento e a preservação dos ideais.

Nesse sentido, a escola seria o espaço coletivo de preparação dos indivíduos para um porvir exercício social, os preceitos foram reguladores e orientadores do processo de socialização, possibilitando que as crianças estivessem inseridas nos setores do Acampamento acompanhadas de normas, comportamentos, linguagens e valores, o que para Veiga (2020, p.34) define a visão das instituições infantis com relação às crianças, pois “[...] o esforço da

escola era acentuado pela sua característica homogeneizadora de costumes e comportamentos, como estratégia de universalização da infância como geração distinta”.

Todavia, comungamos com Sarmiento (2008), que as crianças não podem ser percebidas como seres essencialmente análogas, elas integram uma categoria geracional que possui constituintes de homogeneidade, que são semelhantes da infância, porém detém de elementos heterogêneos, pois as condições de classe social, gênero, etnia, entre outras constroem processos subjetivos e específicos de cada sujeito. Logo, a situação vivencial de cada criança e as relações que operam com os adultos são definidores para reprodução ou recriação cultural.

As escolas do Acampamento permitiam uma visibilidade da infância, pois havia uma estrutura formal delineada para o atendimento do grupo e a quantidade de crianças aglomeradas presentes era continuamente progressiva. Todavia, as crianças eram percebidas de modo homogêneo visto que, se estabeleceu características padrões para todos os matriculados. A exemplo, a Chesf desde a inauguração da primeira instituição, realizava a distribuição de merenda escolar, a entrega anual de uniformes completos, incluindo calçados e o material didático, pois pela pluralidade de crianças com situações econômicas variadas⁵², para Souza (1955, p.48) essa seria uma forma de “[...] evitar o constrangimento que às crianças pobres poderia causar”.

Figura 16 - Crianças uniformizadas recebendo merenda escolar, 1961.



Fonte: Memorial Chesf.

⁵² Para Rizzini (2011) o objetivo do assistencialismo ofertado pelo Estado e por empresas era dual, pois em momentos realizava-se ações em defesa da criança e em outros, transparência que a defesa era da sociedade, pois garantindo a saúde e a educação das crianças, estaria se empreendendo para o futuro da nação, minimizando problemas de ordem moral e social.

Esses fatores conduziram para que as crianças fossem vistas no Acampamento como modelos similares, com características físicas, afetivas e psíquicas que sistematizavam uma condição de criança e infância uniformizada, a homogeneização estava na figura dos sujeitos que eram classificados por suas faixas etárias, respondendo as instruções de ser obediente, comportada, bem apresentada, bom aluno e bom filho, condições essenciais para serem devidamente aceitas.

Na condição de aluno era preciso responder as regras, os instrumentos e as práticas educativas da instituição, as crianças deveriam estar preparadas para desempenhar as diversas atividades escolares percebendo o espaço como intrínseco das suas experiências. Transgressões e desordens não cabiam na função do aluno exemplar, que exercia o papel solicitado, de modo racional e padronizado. Assim, ser aluno seria executar as ações institucionais atribuídas à infância com sucesso, o que não fazia que a ida das crianças à escola fizesse com que elas deixassem de ser crianças, mas permitia uma nova característica e responsabilidade de seus desempenhos.

Figura 17 - Alunos organizados com postura padrão em instituição escolar, 1950.



Fonte: Memorial Chesf.

Por esse viés, a escola da Chesf enquanto lugar e tempo de formação da criança se relacionava com o período da infância, produzia identidades moldadas a partir de uma

consciência social, com narrativas, perspectivas e práticas de preparação para a vida adulta, constituindo os aspectos particulares da sociedade.

Igualmente, diferentes saberes conduziram a infância escolar, oportunizando o desenvolvimento de uma criança diferenciada pela escola, que teve no processo educacional o impulso necessário para sua humanização.

As instituições escolares da Chesf compuseram um projeto moderno promotor de sujeitos civilizados, foram ambientes de preceitos e aprendizagens fundamentais para futura atuação dos alunos no mundo adulto. A infância nesse viés se tornou o período base de instrução das crianças, tendo o ensino de conteúdos, do autocontrole das emoções e do regulamento dos corpos como sentido para concretização dos padrões almejados. A esse respeito, Veiga (2007, p.8) salienta:

A constituição do modelo de adulto civilizado foi fundamental para demarcar as diferenças geracionais. Concomitantemente a esse processo, a infância civilizada, reconhecidamente diferente do adulto passou a ser a referência na ordem geracional, pois da boa educação da criança dependerá a existência de um adulto civilizado.

Desse modo, a escola teve papel primordial na visibilidade da infância, bem como, na projeção de crianças desejadas para o Acampamento, assumindo status regulador para disciplinar os alunos construindo, assim, seu caráter de civilidade. A criança escolarizada, teria elementos no seu desenvolvimento que a diferenciaria das demais, pois os comportamentos, palavras e ações teriam uma mediação.

Diante destas argumentações, o discurso sobre a perspectiva escolar pautava-se na construção de uma nova sociedade civilizada, a crença previa que a escola poderia transformar o homem, garantindo condições morais e cívicas para futuras experiências de exercício no país. A educação escolar era largamente difundida, inserindo as crianças no conjunto de normas precisas para coesão nacional, o que por sua vez, foi efeito das mudanças da reorganização social e das novas assertivas do Estado.

No Sertão do São Francisco, a proposta de civilização era propagada com a Companhia, que além dos outros setores sociais edificados, investiu em escolas para modernizar a consciência comunitária da região. As renovações advindas da empresa impactaram, assim, na natureza e no homem que foram delineados conforme as novas regras, valores e hábitos do processo industrial.

Os ensinamentos escolares permitiam a propagação de costumes modernos e o desenvolvimento dos indivíduos pautados em um estilo de vida com oportunidade de

experiências contemporâneas. Instituições geridas por concepções de organização, objetivos e práticas educativas com caráter primordial de aclamação da empresa, responsável por tamanha transformação regional.

Para Nascimento (2019), as escolas chesfianas seriam o caminho para desnaturalizar as ideias propagadas na elite nacional sobre o Sertão como ambiente contrário à civilização e à modernidade. O que, inevitavelmente, direcionava o exercício das instituições para fomento de práticas amparadas nos modelos civilizados, produzindo valores e posturas aperfeiçoadas, condizentes com as proferidas pelas camadas econômicas elevadas da nação.

A proposta de educação moderna da Chesf para o desenvolvimento da nação tinha um viés cívico e profissional, atividades patriotas de clamor a bandeira e ao país eram efetivadas, bem como de assistência médica e de aprendizagem de serviços familiares. A função era promover um homem completo, que fortalecesse os princípios sociais do seu tempo; a escola como uma comunidade cultural e educativa com a missão de assegurar o aprimoramento social (COMPANHIA HIDROELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978).

Figura 18 - Alunos em solenidade portando a bandeira Nacional, 1950.



Fonte: Memorial Chesf.

A defesa pela escola e pelos avanços que ela poderia promover era habitual nos discursos dos engenheiros e diretores da empresa, que reconheciam as instalações do Acampamento como obras essenciais para colaborar com a melhoria de vida dos moradores, e para o progresso nacional, viabilizando o projeto do estado de bem-estar social. Assim, em

entrevista para Jucá (1982, p.44), o Diretor Administrativo Afranio de Carvalho advertia que a Chesf “foi realmente uma obra pioneira, uma obra civilizadora, uma obra necessária, porque a população que acorria a Paulo Afonso precisava dessa assistência”. Nessa linha de argumentações, a escola era percebida como ambiente de regeneração, espaço que contribuía para edificação social. Logo, os engenheiros da Companhia não somente apoiavam as instituições escolares, como por fazerem parte da cultura letrada da região, atuavam na sua organização.

Conforme Nascimento (2019, p. 259), os engenheiros acreditavam no êxito do projeto escolar, pois para o Brasil Moderno, instruções, noções de moralidade e civismo deveriam ser instauradas, a fim de garantir avanços, principalmente, no processo de desenvolvimento econômico por meio da industrialização que o período promovia. A escolarização permitiria uma nova ordem social no Nordeste, em particular do Sertão do São Francisco, conduzindo as crianças para responder às indagações do mundo. Conseqüentemente, o que tinha impacto não apenas na infância do Acampamento, mas delegava alterações no desenvolvimento de toda cultura local, pois havia um projeto social a se formar, pautado em uma política que almejava levar o país ao conjunto de países desenvolvidos a partir, principalmente, da força humana.

O projeto educacional proveniente da instituição escolar conduzia a dinâmica de manutenção da sociedade, a educação seria a força motriz para os atuantes no espaço, que produziam olhares específicos sobre o mundo, estabelecendo representações apropriadas. Como um passaporte para inserção no mundo adulto, a escola assumia a função de formação das crianças, transportando-as continuamente para o amanhã.

Para tanto, era preciso pensar nas normas que a escola pontuaria como centrais para as experiências infantis, o que, por conseguinte, originou as filas, as carteiras enfileiradas, as classes seriadas, os horários e rotinas estipulados, os materiais disponibilizados e o currículo estabelecido, sistematizações concretizadas nas interações e cotidianos dos professores e crianças que edificavam atitudes e habilidades integrais.

Figura 19 - Alunos padronizados na escola Adozindo Magalhães, 1958.



Fonte: Memorial Chesf.

O propósito de formar as crianças estava inserido no currículo, nos documentos, nas narrativas profissionais e no cotidiano escolar, que reproduzia diariamente práticas construindo uma rotina para o tempo das crianças na instituição. O horário das aulas era planejado contemplando aspectos de higiene pessoal, atividades físicas, conteúdos científicos, recreação, aspectos emocionais e sociais. Atividades em sequência ordenada para atingir o desenvolvimento do aluno de forma integral.

Contudo, é importante ressaltar que o processo educacional nas escolas não acontece de modo linear, com prazo final, em exercício de atividades análogas, é um processo construído em várias nuances que perpassam o dia-a-dia da instituição, considerando planejamentos, sujeitos, objetos e espaços. Do mesmo modo, existem tensões, transgressões e conflitos no sistema, que são mediados, na maioria das vezes, pelos profissionais, que conduzem a proposta educativa.

A escola, por este viés, constituía-se como produtora e reprodutora de dinâmicas que envolviam relações entre crianças, funcionários, familiares, a Companhia e o Estado, permeada por valores e normas para ascensão do aluno. Estas relações foram fundamentais para visibilidade da distinção geracional, situando o lugar da infância no Acampamento e o domínio que estava operante sobre elas.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2019), as escolas possuíam um poder sobre as crianças que as moldavam sem uso da força, mas a partir de treinamentos que lhes solicitavam respostas disciplinadas. O domínio da escola estava inerente nos conteúdos e nas relações instituídas, que

através dos discursos exerciam poder sobre os incipientes no processo de aprendizagem. Logo, a linguagem utilizada tornava-se um espelho para as crianças, que se baseavam no proferido para reprodução. No entanto, os autores ressaltam que “[...] essa forma de poder disciplinar não é uma confrontação entre dois adversários envolvendo força direta, mas uma questão de dirigir ou guiar o sujeito para um fim desejado, de preferência sem que ele tenha consciência do que está acontecendo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.45).

O poder dos adultos, em especial dos professores sobre as crianças, direcionava a forma que a organização cotidiana das aulas estava estabelecida e o significado atribuído às atividades exercidas pelos alunos. A educação como sentido essencial para edificação social não poderia ocorrer sem propostas determinadas, projetos que enfatizassem sua vertente e conduzissem os estudantes para o objetivo proposto. O controle e a modernização da população local alicerçavam, portanto, as práticas educativas, em vista da modelagem de um povo. Assim, as relações no interior da escola foram marcadas por traços de regulação e controle, características importantes, como nos lembram Azevedo e Sarat (2015), para tornar as crianças sujeitos funcionais⁵³.

Logo, cabe frisar que durante o período que a Chesf esteve com a total responsabilidade das escolas do Acampamento, o controle das instituições foi regido também por diversas determinações legais a nível nacional, aprofundadas e redefinidas no decorrer dos anos, sendo importante enfatizarmos tais legislações para compreendermos historicamente a organização das escolas no viés político do país. De tal modo, além da Constituição de 1946 mencionada e os decretos-leis com elas produzidos, em 1961 houve a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, que direcionava diretrizes e normatizações para todos os graus e áreas de ensino no território nacional. Ao dividir a educação em pré-primária; ensino primário; ensino médio; e ensino superior, a LDB 4.024/61 apresentava a educação como direito de todos, com obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade, como já vinha sendo estabelecido pela Constituição de 1946, podendo ser ofertada na escola ou no lar. Contudo, era considerada como um direito, que deveria ser assegurado pelo poder público, tendo o Estado a obrigação de prover recursos necessários. Para as crianças menores, a indicação era que as empresas que tivessem mães em seu quadro de funcionários pudessem ofertar o ensino pré-primário.

Nesta perspectiva, para Saviani (2011), a LDB 4.024/61 configurou-se como uma política populista, afirmando a concepção da necessidade de escolarização do povo, para

⁵³ A ideia de sujeito funcional utilizada pelas autoras está embasada em afirmar que a educação do sujeito visa a aquisição de conhecimentos essenciais para convivência e atuação coletiva, para além do espaço familiar.

prosperidade do país, o que por sua vez levou ao governo a difundir largamente a proposta no espaço nacional, oportunizando a instalação de novas instituições educativas.

No entanto, em 1964 tivemos uma nova reorientação do ensino no país, devido ao golpe militar efetuado. O que por consequência levou a promulgação da Constituição de 1967, com mudanças significativas para a educação realizadas pela Emenda Constitucional nº1 de 1969. A este respeito, a educação manteve-se como direito, ampliando a obrigatoriedade do ensino para as crianças na faixa etária de até 14 anos de idade, porém, a garantia de acesso com gratuidade em instituições oficiais não era necessariamente determinada; além disso, as empresas teriam a opção de ofertar o ensino primário ou contribuir com um salário-educação⁵⁴.

No decorrer do Regime, em detrimento na nova Constituição, outras duas grandes reformas que tiveram ação direta com as escolas do Acampamento podem ser enfatizadas: a primeira pelo Decreto-Lei nº 869/169 que apresentou como obrigatória a disciplina educação moral e cívica para todos os graus e modalidades educacionais, afirmando a ideologia da Segurança Nacional a partir do compromisso da educação com a nação; e a segunda a Lei 5.692/71 que reorganizou o ensino primário e secundário, tornando-os respectivamente em ensino de primeiro e segundo grau.

Em decorrência da Lei nº 5.692/71, a Chesf contratou uma equipe de profissionais que buscou realinhar as instituições escolares de responsabilidade da Companhia, apresentando sugestões de métodos, objetivos, projetos, estruturas, entre outros aspectos fundamentais para as exigências do período. Por conseguinte, as proposições direcionaram a empresa a realizar alterações, transformando as escolas do seu domínio em um complexo de educação escolar (NASCIMENTO, 2019). As escolas tornaram-se integradas e foram reestruturadas conforme os níveis de ensino de primeiro e segundo grau⁵⁵. O complexo que geria as questões educacionais do Acampamento, seguiu orientado pelas determinações da empresa, garantindo seus princípios, sua assistência e normatizações. Para tanto, efetivando um trabalho de escolarização infantil, que não foi simples ou linear, mas apresentava complexidade e continuidade para assegurar o desenvolvimento de crianças que respondessem os requisitos de comportamentos, exigidos pelo grupo social imperante.

Destarte, o complexo escolar do Acampamento mantinha uma conformidade nas suas concepções e práticas pedagógicas, para que mesmo diante de suas particularidades, propiciasse

⁵⁴ O salário educação foi uma compensação de despesas para os funcionários que possuíam filhos em idade escolar, referente aos custos do ensino primário e a suplementação das despesas, caso a empresa não disponibilizasse de ofertas de ensino.

⁵⁵ Apenas o Colégio de Paulo Afonso – COLEPA ofertava o segundo grau.

a formação de uma infância civilizada segundo fundamentos comuns. As escolas, variantes conforme bairros e em momento do público atendido, tinham a mesma proporção de referência na região, instruindo através de preceitos e aprendizados necessários para formação do futuro adulto chesfiano que operaria funções ao introduzir-se em sociedade.

3.3 A COMPOSIÇÃO DO COMPLEXO ESCOLAR DA CHESF

As transformações decorrentes da Companhia Hidrelétrica do São Francisco oportunizaram a constituição de unidades escolares para as crianças no interior do Acampamento, dinamizando as tradicionais vivências sertanejas, por um estilo de vida orientado por conhecimentos, normatizações, valores e princípios de educativos, produzindo uma cultura singular para a infância das crianças chesfianas, que experienciavam atividades e contextos distintos da dos seus familiares que atuaram, especialmente, em prol da empresa.

Logo, a Chesf foi uma possibilidade de desenvolvimento não só para os trabalhadores que de diferentes regiões do país buscavam progresso econômico, mas, sobretudo, para as crianças que se desenvolviam integralmente orientadas pelas atividades educativas e sociais da Companhia. Desse modo, o Sertão do São Francisco esteve, durante décadas em processo de conversão, de espaços e sujeitos, que caminhavam conforme a modernidade impulsionava. Assim, os núcleos escolares se ampliavam no Acampamento para atender as muitas e variadas crianças da região⁵⁶. Nas palavras de Nascimento (2019, p.186) “se Paulo Afonso é uma ilha, o acampamento da companhia pode ser considerado uma ilha de escolas”, pois ao longo dos anos o quadro escolar buscou largamente contemplar as diferentes modalidades e níveis de ensino, institucionalizando os sujeitos do seu território.

Como referência, o relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1952 manifestou a necessidade de edificação de novas escolas devido ao aumento significativo de crianças na localidade. As novas instituições no Acampamento para contemplação dos estudantes foram consideravelmente justificáveis no primeiro ano de suas respectivas instalações, tendo em vista que o número de matrículas teve uma elevação precisa de 693 no ano anterior para 1.126 no ano seguinte (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1952).

⁵⁶ A prioridade das matrículas nas escolas da Chesf era destinada aos filhos dos funcionários da empresa, todavia, algumas vagas eram disponibilizadas para filhos de comerciantes, ou de funcionários de instituições como correios, banco, armazéns, etc. que residiam fora do Acampamento. Assim, as crianças da Vila Poty, bairro que se formou circunvizinho ao Acampamento, ficaram em boa parte desassistida de atendimento escolar até a década de 1960 quando se inaugura a Casa da Criança I, primeira escola pública da Vila. (NASCIMENTO, 2019).

Logo, para uma visão geral das escolas de crianças⁵⁷ que foram geridas pela Companhia, cabe apresentar suas estruturas e organizações, a fim de identificarmos a composição do complexo escolar chesfiano.

A primeira escola projetada pela Companhia, Escola Adozindo Magalhães, localizou-se na Vila Operária⁵⁸, região central do Acampamento, com uma estrutura ampla, seguindo materiais de arquitetura similares a de outros prédios do Acampamento, como as grandes rochas que eram provenientes da região. O prédio que teve o alvorecer de construção em 1949, instituiu suas atividades no começo de 1950, com 732 m² constituídos em salas de aula, hall de entrada, biblioteca, sanitários, salas de direção e coordenação depósitos, pátio, copa e quadra esportiva.

Figura 20 - **Escola Adozindo Magalhães.**



Fonte: Memorial Chesf.

A construção da primeira escola representou a inserção das crianças em um universo formal de ensino gerido pelas normatizações da empresa. A escola Adozindo Magalhães, ofertou turmas de jardim de infância⁵⁹ e o ensino primário, contemplando crianças de distintas faixas etárias em classes específicas, nos turnos matutino e vespertino. As primeiras matrículas

⁵⁷ Além das escolas que atendiam o jardim de infância e o ensino primário, a Chesf foi responsável na cidade por instituições de ensino secundário, ensino técnico e profissionalizante. Para maiores informações sobre o projeto educacional da empresa o trabalho de Nascimento (2019) permite uma explanação geral sobre todas as escolas pertencentes a Companhia de 1949 a 2000.

⁵⁸ Apesar da escola está situada no bairro operário atendia crianças de todos os bairros do Acampamento, o que por sua vez, permitia que classes econômicas variadas se encontrassem no mesmo espaço.

⁵⁹ As turmas de Jardim de Infância iniciaram suas atividades a partir da década de 1960, principalmente após as indicações da LDB nº 4.024/61 que se reportou pela primeira vez sobre o atendimento escolar as crianças menores de sete anos, designando que as empresas poderiam fazer a oferta do ensino.

contabilizavam 1200 crianças matriculadas (SOUZA, 1955), eram filhos de funcionários da empresa que residiam no Acampamento e algumas exceções eram realizadas para crianças de fora do território da Companhia. Tendo como docentes inicialmente, professoras cedidas pelo Governo do Estado da Bahia, o qual fornecia suporte para as atividades escolares desempenhadas.

Com a ampliação das obras, havia a necessidade de outras turmas para responder à demanda escolar das crianças no Acampamento, o que motivou a edificação de mais dois prédios escolares inaugurados em 1952. A segunda escola do Acampamento, Escola Murilo Braga, construída vizinho ao que posteriormente na década de 1960 foi edificado o prédio do exército da cidade, possuía uma área média de construção de 1.126 m², abrangendo salas de aula, secretaria, sala de professores, depósito, copa, sanitários e um espaço livre de pátio recreativo.

Figura 21 - Escola Murilo Braga, 1952.



Fonte: Memorial Chesf.

E a Escola Alves de Souza, também inaugurada no mesmo ano (1952), edificada através de uma reforma em um prédio já existente no Acampamento, anexo à Casa de Hospedes, como uma resposta para o suporte à educação primária. A escola tinha um espaço menor do que as anteriormente citadas, com 360m² de área construída, distribuídas em salas de aula, coordenação, copa, sanitários, depósito e varanda.

Figura 22 - Escola Alves de Souza



Fonte: Relatório da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, 1955.

O fluxo de matrículas nas três instituições a cada ano era crescente, a Chesf promovia a importância das crianças estarem matriculadas, solicitando de seus funcionários a frequência delas nas instituições. Assim, ao finalizar a década, como consta no Relatório de Atividades de 1960, o Acampamento possuía entre os bairros 2.552 crianças de faixas etárias variadas, estando 1.547 delas matriculadas nos espaços escolares (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1960). As escolas neste momento foram denominadas de Escolas Reunidas de Paulo Afonso, seguindo como menciona Nascimento (2019) a proposta organizacional definida na gestão de Anísio Teixeira enquanto diretor da Instrução Pública da Bahia, onde as escolas de vilas ou de cidades que possuíssem um número relevante de escolas em funcionamento simultâneo seriam geridas por um de seus professores e seguiriam a organização espacial e curricular conforme as normativas que regiam a educação estadual.

Seguindo essa vertente ao longo dos anos e passando por transformações, principalmente de cunho político em detrimento dos acontecimentos a nível nacional, o cenário escolar da Chesf ganhou novos edifícios escolares para crianças na década de 1970, momento em que a demanda de matrículas se estende e se afirma a formação de um complexo escolar respeitado no estado da Bahia, por suas ações desenvolvidas.

Entre as novas edificações, tivemos a Escola Parque, que anteriormente operava como mercado do Acampamento, reestruturado em térreo e primeiro andar, com área de funcionamento em 2.490m², partilhado em hall de entrada, salas de aula, sanitários, sala de professores e coordenação, secretaria, copa, depósito, espaço de recreação, palco para ações e camarim.

Seguida na mesma década da instauração da escola Boa Ideia, situada no bairro General Dutra, em um arranjo espacial que ofertava além do ensino primário, turmas de jardim de infância, em uma área de 588m² de construção, contemplando através de um agrupamento de prédios, salas de aula, sanitários, depósitos, sala de coordenação, secretaria, copa, biblioteca e espaço recreativo.

Todavia, cabe salientar que diferentemente das outras escolas, a instituição Boa Ideia foi fruto de reivindicações de moradores do bairro, os quais possuíam cargos de destaque na empresa, em especial, pela formação a nível superior, e solicitavam que seus filhos tivessem um ensino exclusivo, em uma unidade que fosse de acordo com seus padrões. A justificativa inicial estava na distância em que se encontravam as outras escolas da moradia das crianças, mas sobretudo, transparecia a busca pela segmentação das experiências infantis⁶⁰, para que seus filhos não compartilhassem o mesmo ambiente que outras crianças de camada econômica inferior estavam.

De tal modo, perceptível que apesar do Acampamento ser um espaço específico da Chesf, o que por sua vez já permitia um status social elevado na região, no seu interior, ao passar dos anos, foram se efetivando distinções, conforme os bairros residenciais, acentuando a hierarquia presente entre os funcionários e a estratificação social do território.

Destarte, a oferta da matrícula escolar com a ampliação das unidades educativas era crescente, a Chesf esteve sob responsabilidade administrativa e financeira das escolas desde a década de 1950, possibilitando modalidades e níveis de ensino alternados para que os sujeitos concluíssem sua formação. No entanto, do mesmo modo que disponibilizava estrutura para o desempenho das práticas pedagógicas, requeria de seus funcionários educacionais, prestação de contas dos serviços realizados, pois a empresa anualmente relatava, principalmente para seus acionistas o investimento efetuado e o retorno auferido.

Nessa lógica, tivemos um período inicial de introdução das instituições escolares na região, seguido da década de 1960 e 1970 que caracterizaram uma expansão, tanto no interior do Acampamento, com modalidades de ensino para crianças, jovens e adultos, como no seu exterior⁶¹. A educação foi gerida pela legislação nacional e estadual, sendo acompanhada sistematicamente por inspetores federais de ensino, indicados pela Companhia para fiscalizar o

⁶⁰ Segundo Nascimento (2019) esta divisão ocorria apenas na infância, pois quando os alunos finalizavam a primeira etapa do primeiro grau se transferiam para outras escolas do Acampamento e voltavam a se encontrar com os demais filhos dos funcionários.

⁶¹ A Chesf edificou uma escola no Acampamento Alagoano, denominada de Escola Moxotó Alagoas e uma escola próximo ao canteiro de obras da Usina Moxotó, na margem baiana, nomeada Escola Moxotó Bahia. Essas instituições não serão objetos de nosso estudo por estarem fora do espaço de delimitação urbana e social da empresa, o Acampamento Chesf.

andamento das atividades nas escolas, elaborando relatórios que permitiam uma visão geral das atuações docentes e discentes. Para tanto, desenvolvimento educacional que após avaliações chegou a receber homenagens da Secretaria de Educação da Bahia, pelo projeto educativo exercido (NASCIMENTO, 2019).

As instituições seguiam normatizações que tiveram reformas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71 que provocou transformações no ensino de todo país. As escolas de ensino primário e secundário foram reorganizadas para escolas de primeiro e segundo grau⁶², e a proposta educativa seguiu uma estrutura integrada a partir do complexo educacional escolar, formulado para que de modo similar as escolas pudessem atender os objetivos da educação nacional.

A promulgação da LDB 5.692/71 resultou na reestruturação do ensino chesfiano, que através de especialistas contratados pela empresa ordenaram um projeto educacional de ensino integrado. O grupo no decorrer de dois anos em exercício, regularizou as instituições educativas em parceria com a Secretaria de Educação da Bahia e foi responsável pela proposição de métodos, práticas e concepções pedagógicas.

Em decorrência foi formulado o Setor de Ensino Integrado de Paulo Afonso – SPEI em 1974, órgão de competência de ensino que projetou as escolas em um complexo seguindo as referências da Resolução nº155 de 30 de julho de 1973 da Secretaria de Educação da Bahia. Além do SPEI, foi formulado o Serviço de Ensino – SPI, com o objetivo de reestruturar, organizar e administrar as escolas do Acampamento, possibilitando um plano que unificasse métodos e ações pedagógicas sem variações.

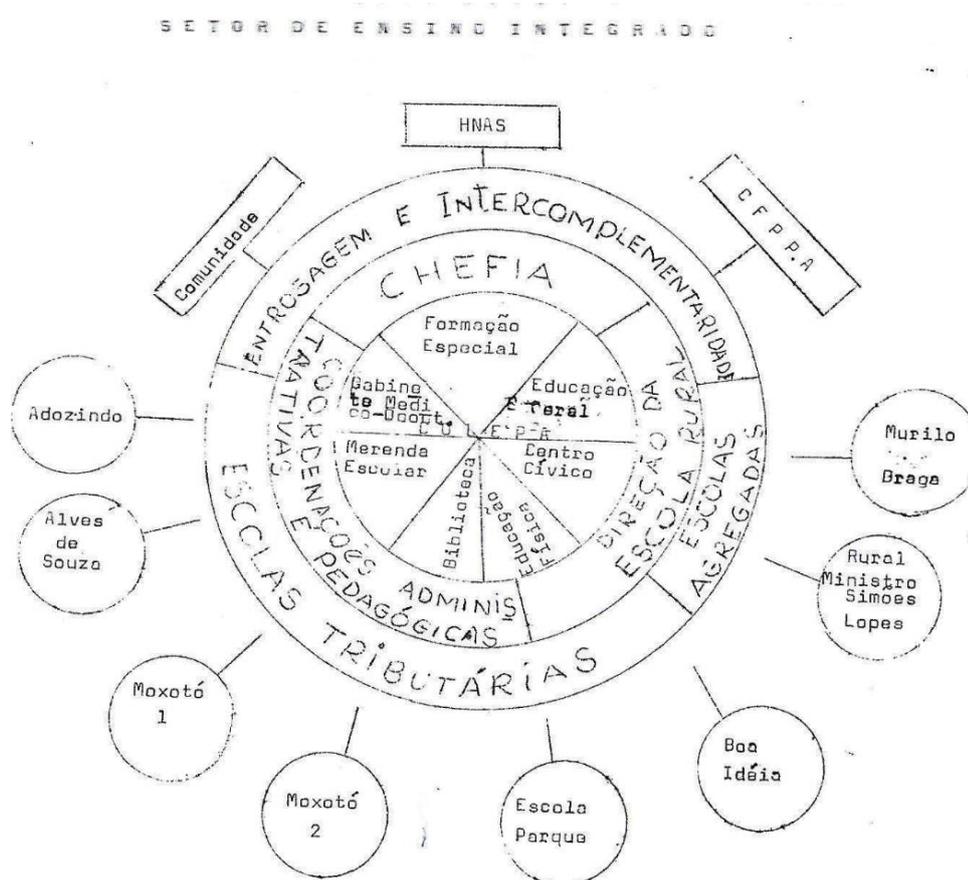
Os órgãos constituídos foram centrais para unidade das escolas de responsabilidade da Companhia, as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos tinham a oferta do ensino obrigatório com metodologias e objetivos educativos comuns e as menores, usufruíam das vagas disponibilizadas nas turmas de jardim de infância, que do mesmo modo, eram orientadas e planejadas conforme o SPI.

Como resposta do seu desempenho e projeção para os anos seguintes, o Setor de Ensino Integrado disponibilizou no final de 1978 um relatório de exercício com as ações que veio produzindo e as proposições para o ano seguinte. De tal modo, o SPI buscou enfatizar a organização do complexo escolar, anexando planejamentos para que as escolas seguissem de forma integrada os objetivos de ensino. Como exposição das unidades de competência do SPI,

⁶² Com a legislação vigente no período o Setor de Ensino Integrado realinhou os níveis de ensino do Acampamento ficando o primeiro grau subdividido em nível I (1ª a 4ª série) e nível II (7ª e 8ª série), prosseguidos do segundo grau.

a figura 23 a seguir, impressa no Relatório, apresenta a dimensão do projeto educacional que a Chesf possuía intrínseca relação.

Figura 23 - Arranjo do Setor de Ensino Integrado



Fonte: Relatório de Plano de Atividades (1978).

As instituições escolares buscavam estar em parceria constante com os demais setores do Acampamento, em especial ao Hospital Nair Alves de Souza, para atendimentos referentes a saúde das crianças; ao Centro de Formação Profissional de Paulo Afonso, pelo caráter de capacitação técnica proporcionada, conduzindo o ensino para uma formação integral e a profissionalização para o trabalho; e sobretudo a relação com a comunidade, para que a escola não fosse percebida como fora do contexto, suas ações eram integradas, indicando as crianças que os valores, normas e conhecimentos apreendidos deveriam ser utilizados na vida social.

O complexo escolar compreendia, assim, não só as escolas do interior do Acampamento, mas as diversas instituições de ensino geridas pela empresa. Para facilitar a identificação do desígnio educativo das instituições elas foram distribuídas em escolas tributárias, encarregada das turmas de jardim de infância e do nível I do primeiro grau; escolas agregadas à unidade

núcleo, encarregadas do funcionamento do II nível do primeiro grau e do currículo especial voltado às técnicas agrícolas; e a unidade núcleo responsável pelo exercício dos níveis II e III do primeiro grau.

As instituições estavam sob a direção e coordenação de órgãos que trabalhavam em conjunto para a efetivação do ensino, além de contarem com apoio de departamentos com atribuições diversas como: Centro Cívico; Conselho Comunitário; Associação de Pais e Mestres; Conselho de Professores; Conselho de Classe; Biblioteca Central; Caixa Escolar; Central de Merenda Escolar; Gabinete Médico-Odontológico; e Gabinete de Educação Física.

A atuação pedagógica para crianças, era delineada por mulheres, com formações distintas que integravam cargos de direção, coordenação e docência na Companhia após processos seletivos e de indicações, com a missão de promover uma educação escolar de qualidade, centrada nos princípios da empresa.

Mulheres com experiências e histórias potentes de sentidos e significados, que fizeram parte da história de inúmeras crianças que experienciavam suas infâncias nas instituições de ensino do Acampamento. Insubstituíveis pela função exercida ao longo do tempo e pelas marcas edificadas na constituição social da Companhia. As professoras, estiveram imersas em um projeto de doação de serviços pedagógicos e de composição de um cenário permeado por concepções, normas, valores, comportamentos e linguagens para infância.

04

*Voices Ecoam
Na Capital Da Energia*

514 - 16 5 5



4 VOZES ECOAM NA CAPITAL DA ENERGIA

Apertado entre as margens, escondido no “canyon”
definindo sulcos erodidos expressivos e firmes; cortando
vales, atravessando desertos, o mais humilde, o menos
estrepitoso, o mais necessário, o maior dos mais
brasileiros!

O moderador, o elo da união, calmo e cômico do seu
poder...

ÊSTE É O RIO

A vontade e o exemplo, persuadindo pela brandura,
impondo-se pela energia.

O moderador, o elo da união, calmo e cômico do seu
poder...

ÊSTE ERA O HOMEM.

(Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, 1961)

As reminiscências do passado, permeadas por imagens, objetos, cores, cheiros e sons nos acompanham a cada passo, construindo nossa realidade a partir de fragmentos de vivências acaloradas por sentidos políticos, econômicos e culturais. As ações e perspectivas edificadas ao longo do tempo impulsionam nossa formação identitária e social, realçando a pluralidade entre os sujeitos e a unidade que nos associa no processo de humanização. Por esse sentido, as memórias são compreensões de um passado conservado, que se mantém nos nossos pensamentos e atitudes, expressas por narrativas que podem reforçar ou refutar as experiências concedidas.

De tal modo, o estudo proposto se alicerça nas memórias educacionais de professoras que atuaram nas escolas do Acampamento Chesf, buscamos nos aproximar dessas mulheres entendendo o vínculo que possuem com o período e com a empresa, o que lhes possibilitou a efetivação da docência com crianças, bem como, a construção de relações interpessoais nos espaços propiciados pela Companhia. A pesquisa se dispôs a realçar novos olhares para a Chesf, que ultrapasse o seu valor de criação energética, revelando os sentidos sociais da empresa, em especial, com a execução do projeto educativo. As narrativas que se seguem são compostas pelo diálogo com mulheres que experienciaram práticas cotidianas que não foram ordenadas em documentos, confirmando que para além da história escrita existem histórias resguardadas “e que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas” (BOSI, 1994, p.75).

As falas nos permitiam imaginar, criar um filme através do revelado, são imagens que associavam os nossos conhecimentos as subjetividades compartilhadas. As recordações das professoras possuem valor significativo nas suas histórias de vida, cabendo-nos alinhar as narrativas na prosa em efetivação para alcançarmos nossos objetivos de investigação. Como salienta Bosi (1994, p.414), o resgate a lembranças de outros tempos, nos demandou a posição de arqueólogos:

[...] querendo reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu. A que função servia na vida daquelas pessoas? Temos que penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas necessidades, ouvir o que já não é audível. Então recomporemos o vaso e conheceremos se foi doméstico, ritual, floral...

A reconstituição do passado pela voz das professoras, nos apresenta a linguagem como fonte, percebendo a continuidade do tempo histórico, presente em sujeitos ativos e comunicativos que o estado de velhice não silenciou. São mulheres que auxiliaram na edificação de uma história, ao passo que fazem parte dela, carregando consigo uma cultura que é manifesta para outras gerações, permitindo a aquisição de saberes e conhecimentos plurais para formação da sociedade. Elas relatam em seus ritmos, um parêntese da sua vida, sem linearidade, pois vai além da dimensão profissional, envolvendo variáveis afetivas e pessoais.

Logo, para a realização da pesquisa o projeto de investigação foi submetido a Plataforma Brasil e obteve o consentimento favorável do Comitê de Ética e Pesquisa sob Parecer Consubstanciado nº 4.533.569⁶³.

Assim, as entrevistas iniciaram em 23 de janeiro de 2020, todavia, o tempo de realização da pesquisa foi além das estimativas iniciais, pois nos deparamos com uma pandemia ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, e para amenizar a proliferação do vírus que possui alta transmissibilidade, a população foi submetida a medidas de restrições, com distanciamento físico e isolamento social. De tal modo, ao passo que o quadro de infectados foi minimizando e a vacina para a Covid-19⁶⁴, foi sendo realizada, retomamos as entrevistas, com cuidado e precaução, finalizando a coleta de dados com as professoras em 13 de agosto de 2021.

Neste caminho, muitas foram as adversidades encontradas. Primeiramente, apesar de compormos três listas⁶⁵ totalizando o nome de mais de 170 professoras, a localização de onde

⁶³ O Parecer Consubstanciado se encontra disponível nos anexos.

⁶⁴ A Covid-19 é a nomenclatura designada a doença infecciosa causada pelo coronavírus.

⁶⁵ As listas foram organizadas conformes informações obtidas, uma através da professora Maria Amélia, que por meio de uma fotografia listou o nome das profissionais que participaram com ela de um curso de formação em

residiam ou o contato de telefone para uma abordagem inicial foi um dos grandes entraves, pois apesar dos nomes, muitas professoras não residem mais em Paulo Afonso, outras trocaram de número e endereço, e infelizmente algumas faleceram. Além disto, tivemos várias recusas de participação, devido ao receio de falar, timidez, doenças, apreensão pela pandemia, entre outros motivos particulares. Cabe, ainda, salientar que ocorreram momentos que realizamos inúmeras ligações ou estivemos mais de três vezes em lugares indicados em períodos distintos, mas sem sucesso no encontro.

A investigação sobre as professoras foi carregada de indicações, todavia, com poucos aceites. A partir das informações iniciais obtidas, conseguimos dialogar e realizar o convite para participação da pesquisa a doze mulheres que iniciaram suas atuações nas escolas do Acampamento Chesf no período delimitado, entre 1949 a 1985. Buscamos contemplar no estudo professoras que exerceram suas práticas nas diversas escolas da Companhia, identificando, pois, as similaridades que configuraram as cinco instituições escolares para crianças no Acampamento. Formou-se, portanto, um grupo com características afins, mulheres, antigas professoras de crianças, aposentadas pela empresa; muitas colegas de profissões que possuem laços estreitos, compartilham a mesma rua e que em alguns casos ainda hoje se reúnem para prostrar com frequência, enaltecendo a amizade erguida pela profissão.

Igualmente, considerando que o trabalho com entrevistas demanda organização e não se dispõe do simples fato de ligar um gravador, após o aceite das professoras, e de um diálogo inicial para explicar sobre os objetivos e caminhos da pesquisa, as entrevistas foram previamente agendadas, definindo-se o local, o horário e assegurando os direitos das professoras por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este primeiro contato foi essencial para estabelecer um clima agradável e expressar confiança para as participantes, transparecendo mais do que o nosso compromisso, o valor que empregamos as suas memórias.

Com a liberdade de escolha do dia, espaço e horário da entrevista, as professoras preferiram expor suas narrativas em suas residências, ambiente o qual se sentiam mais seguras e à vontade. Em suas casas as recordações também estavam presentes de modo materializado em fotografias e objetos que puderam ser apresentados avivando suas lembranças.

Os horários eram variantes conforme a solicitação de cada professora, após a missa ou ao descanso da tarde eram os mais comuns e os registros seguiam entre pausas para gargalhadas,

1966; outra através do Relatório de Plano de Atividades de 1978, que caracterizava as docentes em atuação para o ano seguinte, e por fim, uma lista organizada através de informações obtidas em livros, por ex-funcionários da empresa, pesquisadores e antigos moradores da cidade.

lanches, ou relatos de acontecimentos que a pedidos devem ser mantidos em sigilo. Contudo, apesar do horário pré-estabelecido pelas participantes, é importante ressaltar que em muitos casos surgiam imprevistos, relativos a questões de saúde, compromisso familiar, esquecimento do encontro, entre outras situações que nos solicitaram compreensão do tempo singular de cada sujeito.

O conforto, a preocupação em não cansá-las e de seguirmos princípios éticos para não sermos invasivos com suas particularidades foram aspectos que nos guiaram na condução das narrativas, facilitando o diálogo efetuado. As visitas eram permeadas de preparação e cuidado também pelas professoras que se arrumavam, organizavam o espaço e buscavam nos atender com simpatia, elas demonstravam prazer em emitir suas histórias, em ter alguém para ouvi-las, que se importa com as experiências de suas vidas.

O encontro nos permitia conhecer suas memórias e estabelecer uma relação de “[...] colaboração que não iguala as partes, mas convida a um trabalho participante em que os dois polos – os entrevistados e os entrevistadores – são sujeitos ativos, unidos no propósito de produzir um resultado que demanda convivência [...]” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 23). Assim, além da permanência nas relações através de mensagens e ligações, muitos foram os pedidos para retorno, para tomar um café e dialogar sobre acontecimentos mais recentes.

Neste sentido, as entrevistas possuíam significados múltiplos, para algumas com mais entrega e outras com mais timidez. Entre sorrisos, nostalgia e tristeza, os sentimentos afluíam de um passado que marcou a vida destas mulheres, elas compartilhavam suas emoções e buscávamos saber detalhes para reconstituir o vivido. O gravador parecia não intimidar, pois os relatos eram naturais, as falas estavam guardadas a anos e era como se aproveitassem a oportunidade de extravasar. Do mesmo modo, o diálogo tratava-se de uma descrição do cotidiano escolar, o que para algumas entrevistadas era enfatizado sem preocupação, pois eram situações aparentemente triviais e “inofensivas” de suas vidas.

Apesar das diferenças entre cada participante, as memórias pareciam se cruzar, se encontravam em um caminho com muitas curvas, edificado em anos distintos ou similares, mas que compunham um conjunto de informações dinâmicas, sobre a educação das crianças no Acampamento.

O registro das entrevistas se divide em vinte e sete áudios, com tempos distintos, devido às pausas, variando em média de nove minutos a uma hora e quinze. Em geral, os encontros ocorriam com no mínimo duas horas de realização. Assim, após entrevistas todo material de caráter oral foi organizado para as transcrições. Em primeiro momento o texto foi transcrito em sua plenitude de forma literal, os conceitos, os silenciamentos e questionamentos foram

ênfatisados para contextualizar todo cenário e o que se perpassava no desenvolvimento das narrativas. Uma atividade intensa e de repleta atenção, a fim de manter o que foi revelado.

Sinais de pontuação foram inseridos, para apontar pausas (PORTELLI, 1997), idas e vindas foram realizadas aos áudios e ao texto transcrito, corrigindo palavras e inserindo termos ausentes. Neste momento, entendemos que o texto era de fácil compreensão, mas que abordava assuntos para além do que propõe esta pesquisa, o que nos levou a fazer recortes e selecionar fragmentos para análise, conforme nossos objetivos de investigação.

A realização da transcrição e o longo tempo destinado a esta tarefa nos permitiu uma intensa intimidade com o texto proveniente das narrativas, facilitando o processo de agrupamento dos conceitos e expressões. Optamos, assim, em todo trabalho, por uma análise que considera os aspectos históricos, culturais e sociais, as categorias analisadas foram sistematizadas buscando os significados existentes nas práticas escolares, entendendo, pois, que a narrativa histórica é constitutiva de sentidos.

As análises que se seguem buscam atentamente captar a essência das narrativas esboçadas, de modo a compreender o movimento histórico que permeia os acontecimentos, suas contradições e dimensões. Logo, ao passo que apresentamos as transcrições categorizadas, buscamos captar as entrelinhas das práticas externalizadas, entendendo que há uma dinâmica sobre a realidade que não é estática, mas dialeticamente envolve elementos que explicam os fatos. Assim, analisamos o objeto desta pesquisa, suas interposições e relações sociais, por pautarmos nossa perspectiva na consciência de que o sujeito histórico atua na natureza intencionalmente a fim de interesses específicos.

Como ponto de partida, tivemos as referências de estudos, os documentos, relatórios, as fotografias e concluímos nossa investigação com memórias das professoras, almejando, como assinala Minayo (1994) a concretização de um trabalho dinâmico que contempla a razão “e a experiência que surge na realidade concreta”.

Neste caminho obtivemos muitas histórias, que foram apreciadas e através das reincidências analisadas por categorias. Filtramos conteúdos e abordagens que estavam diluídas entre as narrativas transcritas, resgatando um cotidiano educacional para as crianças que não deve ser arquivado, mas revigorado na cidade.

Assim, nas linhas que se seguem apresentamos as professoras que compõem este enredo e nos permitiram acompanhar suas vozes que a muitos anos ecoam sob Paulo Afonso.

4.1 IVANILDA FREIRE COSTA

A primeira entrevistada da pesquisa foi a professora Ivanilda, natural do município de Delmiro Gouveia em Alagoas, filha de Arthur Freire da Costa e Joventina Freire da Costa, que nos recebeu em seu atual estabelecimento comercial, no dia 16 de dezembro de 2019. Em uma conversa agradável, com participação de uma das suas filhas, a professora relatou suas vivências na região, informando que chegou a Paulo Afonso aos dois anos de idade, em 1951, fixando residência na Vila Poty, na avenida Getúlio Vargas, lado oposto ao muro erguido pela empresa.

Com lembranças alegres das suas brincadeiras preferidas da infância na cidade, estudou o ensino primário nas escolas da Chesf, apesar da sua família não possuir vínculo empregatício com a empresa, pois através de amizades sua mãe conseguiu a realização da matrícula. Nesse período, estudou por quatro anos nas escolas Murilo Braga, Adozindo Magalhães e Alves de Souza, continuando seus estudos posteriormente na Vila Poty, nas escolas Casa da Criança, no Instituto Municipal de Educação Adalto Pereira – IMEAPS e no CIEPA, onde concluiu o curso de magistério.

Em 1972 sua irmã, que já atuava como professora nas escolas chesfianas, a convidou para ser auxiliar de disciplina, ficou neste cargo até a realização do concurso em 1973 e iniciou suas atividades efetivas na Companhia como docente em 1974. Este foi o seu primeiro emprego como professora, lotada na escola que estudou na sua infância, Adozindo Magalhães.

A professora enfatiza que no momento de sua iniciação docente, as escolas foram integradas ao Setor de Ensino Integrado de Paulo Afonso – SPEI, tendo como diretor o Dr. Antônio Rodrigues, que reformulou as atividades educativas segundo a Lei 5692/71.

Em seu exercício docente, Ivanilda atuou durante dois anos na alfabetização e os demais anos de sua carreira esteve no jardim de infância, com crianças na faixa etária entre quatro a seis anos de idade. Aposentou-se da empresa em 1996 e continuou suas atividades educativas em uma escola do Estado.

Para a professora o trabalho na Chesf foi fundamental para sua vida, ao mencionar sobre a finalização da sua carreira docente na Companhia, enfatizou:

Saí satisfeita, saí com a missão cumprida, construí minha vida através do meu trabalho. Eu gostava do que eu fazia, gostava tanto que fazia até o que não devia. Não é uma profissão não, é uma missão. Tem dias que a gente chora, tem dias que a gente dá uma risada, é uma missão (IVANILDA, 2019).

Atualmente, Ivanilda não exerce mais a profissão, seguindo com um comércio na cidade de Paulo Afonso, no ramo alimentício.

4.2 SEMIR MARIA E. L. DE BRITO

Em uma manhã do dia 25 de janeiro de 2020, a professora Semir nos recebeu em sua residência, relatando a alegria em poder dialogar sobre o seu trabalho na empresa que faz parte da sua história de vida.

Ao chegar em Paulo Afonso no dia do seu aniversário de quatro anos de idade, há sessenta e oito anos, Semir tem passado todo este período da sua vida residindo na cidade. Estudou nas escolas da Chesf o pré-escolar, o primário e o ensino secundário, frequentando as escolas Adozindo Magalhães, Alves de Souza, Murilo Braga e Colepa. Todavia, como não existia magistério nas escolas da empresa e seus pais não tinham condições que estudasse em outra cidade, além de mencionar que “moça não ia para fora, naquele tempo” (Semir, 2020), direcionou-se para Vila Poty, indo estudar o magistério no Ciepa, escola do governo estadual.

Desde seu primeiro ano de estudos no magistério começou a lecionar em uma escola privada do município denominada Sete de Setembro, por volta dos seus dezesseis anos de idade. Iniciando as atividades docente na Chesf quando finalizou o curso, formando-se em dezembro de 1970 e ingressando na empresa no mês de março de 1971 através de um concurso, que apesar da grande concorrência, de 260 candidatos para 16 vagas, foi aprovada sem necessidade de prova prática pela experiência que já possuía.

Sua primeira turma do primário era composta por alunos da 4ª série, sendo no ano seguinte convidada por um de seus ex-professores para atuar como professora de Português, pelo noturno com funcionários da empresa, momento em que se sentiu honrada e reconhecida por ser convidada para essa função.

Logo, continuou trabalhando na escola Sete de Setembro durante o dia e pela noite com os funcionários da Chesf, lembra que “na época tinha muito analfabeto, não sei se você sabe disso, que já houve muito analfabeto no início, o pessoal vinha trabalhar e não sei se não podia ter analfabeto ou se era da própria empresa não querer” (SEMIR, 2020). Assim, seguia com aulas de alfabetização para os trabalhadores, informando o orgulho por ter permitido que tantos homens de mãos calejadas começassem a ler e a escrever.

Após um período de trabalho na Companhia, quando já estava casada, sentia o desejo de continuar os estudos, foi quando decidiu se afastar do serviço e estudar licenciatura curta em Artes Práticas na capital baiana, Salvador. A capital além de ser longe de Paulo Afonso, possuía

uma estrada de barro, de difícil acesso, mas a professora fazia questão em retornar todos os finais de semana para o encontro do seu esposo. Ficou nesse percurso por um período e depois foi estudar na cidade de Arco Verde em Pernambuco, pois era mais próximo.

Ao finalizar o curso e retornar para Paulo Afonso, voltou a trabalhar na escola Sete de Setembro até realizar outro concurso para Chesf, quando firmou-se até a sua aposentadoria. Na Chesf esteve por vinte e três anos, ensinou Português, Educação para o Lar, coordenou escolas, esteve na orientação educacional e no serviço administrativo.

Ao se aposentar da Companhia foi atuar nas escolas do Estado, tendo sua primeira experiência com formação de professores, no Ciepa, no programa Proformação. Trabalhava com professores leigos de Paulo Afonso e cidades vizinhas como Jeremoabo e Santa Brigida para a conclusão do segundo grau. Ensinou, também, Português e Literatura e esteve na escola Polivalente ministrando a disciplina de Educação para o Lar.

Antes da sua aposentadoria do Estado ensinou disciplinas de Artes Práticas na Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII.

4.3 MARIA AMÉLIA DE SOUZA

Residente na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, Maria Amélia, popularmente conhecida como Amelinha, nos recepcionou na tarde do dia 07 de fevereiro de 2020 com muita delicadeza na casa da sua falecida irmã, onde fica parte do dia na companhia das suas sobrinhas.

Natural de Sergipe, nasceu em 01 de julho de 1928 em uma usina do município de Riachuelo. Sua primeira ida a Paulo Afonso foi no mês de janeiro de 1952, em uma de suas férias, pois atuava como professora efetiva do Estado, em Aracaju. Ao ir visitar uma de suas irmãs que começou a trabalhar como enfermeira para Chesf, se encontrou com uma antiga colega de estudos que estava trabalhando como vice-diretora da primeira escola da Companhia, Ana Freitas. Sua amiga lhe motivou a permanecer em Paulo Afonso e trabalhar para empresa, quando em seguida pediu licença do Estado e foi contratada pela Chesf em março de 1952.

Maria Amélia, estudou o ensino normal em Aracaju, no grupo General Valadão. Na Chesf, começou atuando como professora, regente de classe, em uma turma de primeira série a qual acompanhou até o fim do primário. Trabalhou por dezenove anos como docente e de 1963 até sua saída da empresa em 1991 esteve no cargo de diretora. Sua sede foi a escola Adozindo Magalhães, relata que em alguns momentos quiseram transferi-la para Escola Parque, mas seu desejo de ficar na sua escola de origem prevaleceu.

Na cidade de Paulo Afonso, conseguiu sua casa pelas mãos do presidente Alves de Souza, o qual lhe concedeu sua primeira residência na rua da Gangorra, passando gradualmente para a Vila Alves de Souza e posteriormente recebeu uma casa no Bairro General Dutra.

Dando ênfase às garantias, benefícios e organização que o Acampamento da Chesf possuía, a professora relata que “Paulo Afonso era um Eldorado” (Maria Amélia, 2020). As professoras possuíam condições, estrutura de moradia e bem-estar, a única dificuldade encontrada era a comunicação com outros lugares, especialmente para Sergipe, que só tinha ônibus uma vez na semana, e este era o responsável por trazer e levar as cartas para seus familiares. Além disso, conforme a professora:

As estradas péssimas, viagens muito dolorosas. Quando eu vinha aqui pra Aracaju, tinha que, às vezes, dormir em Itabaiana pra prosseguir viagem, chegava em Jeremoabo o ônibus de Sergipe não ia até Paulo Afonso, porque a Bahia era quem tinha direito a chegar até Paulo Afonso, então a gente ficava em Jeremoabo aguardando a chegada do ônibus de Salvador, era doloroso, sabe? Com bagagem, tinha que sair. Meu cunhado era baiano e tinha família lá em Jeremoabo e eu me hospedava na casa da família dele, mas às vezes a gente chegava em Paulo Afonso de madrugada, à noite, dependendo da chegada do ônibus que vinha de Salvador. (MARIA AMÉLIA, 2020).

Um período que não foi fácil, mas que deixou marcas na vida da professora que esteve em atuação para Companhia por mais de 39 anos. Retornando para o estado de Sergipe na sua aposentadoria.

4.4 IRENE ALEIXO BARROS LIMA

Após um período de pausa nas entrevistas com as professoras, devido a Pandemia COVID-19, retornamos nossos encontros no dia 1º de abril de 2021 com a alagoana Irene, que já atuava por meio de contrato como professora a dois anos pela prefeitura da sua cidade, indo em Paulo Afonso a passeio, pois seu noivo trabalhava na Companhia. No período de sua visita ocorreu em 1975 um dos últimos concursos efetuados pela Chesf, levando a professora a realizar a seleção e com a sua aprovação não voltar mais para sua cidade de origem, apenas para se casar.

Iniciou suas atividades na Escola Parque, a qual tinha sido inaugurada recentemente contemplando as professoras do concurso realizado. Após alguns anos de serviço na escola, com turmas de segunda e terceira série, foi transferida para a Escola Adozindo Magalhães, para o exercício nas turmas do jardim de infância, onde atuou por dezessete anos. Finalizando sua

carreira docente pela empresa na escola Colepa, a qual além das salas de aula esteve em função na biblioteca.

A professora, residiu por um longo tempo na Vila Poty, desde que começou a morar em Paulo Afonso, e diariamente tinha que atravessar a guarita no muro do Acampamento para o cumprimento da sua profissão, sendo-lhe exigido a apresentação de uma carteira de identificação para admissão, caso não, perderia o dia de serviço.

Concluiu suas atividades na empresa depois de vinte e cinco anos de serviço, e atualmente é aposentada residente do Bairro General Dutra.

4.5 JOVELINA MARIA RAMALHO DA SILVA

No dia 08 de abril de 2021, Jovelina nos recebeu em sua casa para um diálogo sobre suas experiências. Popularmente conhecida na cidade de Paulo Afonso pelas suas participações em grupos, pela sua história e formação, relatou com entusiasmo e afeto o momento que esteve em serviço na Chesf, salientando a importância da empresa na sua vida.

Ao chegar em Paulo Afonso no ano de 1973, com a formação no pedagógico, mas sem experiência, buscou emprego em escolas do município, mas apesar de promessas não alcançou. Foi quando, por intermédio de uma amiga, decidiu vender perfumes e cosméticos, obteve sucesso nas vendas durante aproximadamente cinco meses, até conhecer Dona Ivonete, que no período era coordenadora da educação do município e do Estado, e lhe oportunizou uma vaga como professora na escola Luiz Viana Filho. Sendo contratado no mês de julho, no ano de março do ano seguinte realizou o concurso para Chesf e foi aprovada.

A professora agradeceu pelo emprego que possuía no Estado, mas optou por trabalhar no espaço do seu concurso, devido aos benefícios e as projeções de vida que poderia ter com a oportunidade alcançada.

Começou a trabalhar na Chesf em 04 de abril de 1974, na Escola Murilo Braga, em uma turma de alfabetização. Após um período foi transferida para Escola Adozindo Magalhães e com a inauguração da Escola Parque, as turmas de alfabetização e suas respectivas professoras foram direcionadas para a escola. Passou dezoito anos de sua carreira alfabetizando, o que para a professora foi “A melhor coisa que eu já senti na minha vida. Eu me realizava mais como alfabetizadora”. (JOVELINA, 2021). Contudo, além das turmas de alfabetização, assumiu a direção da Escola Parque, foi orientadora religiosa na Murilo Braga e professora para o lar.

Ampliou seus estudos, alcançou sua formação em Artes Práticas, fez o curso Direito após muitos anos de carreira, pelo desejo de continuar estudando e fugir da Alzheimer, publicou livros e continuou atuando por muito tempo para escolas do município.

As lembranças positivas e a saudade do período que esteve como docente se sobressaiam nas falas da professora, pois conforme salienta na sua narrativa “vivi na Chesf todas as emoções que o profissional de educação pode viver. Tudo que eu sou eu devo a escola!” (JOVELINA, 2021).

Jovelina trabalhou por 47 anos na educação entre as escolas do Estado e da Companhia, finalizando suas atividades na empresa em 29 de janeiro de 1999.

4.6 CLEIDE MARIA DE CARVALHO COSTA DE SÁ

A professora Cleide, natural da cidade de Barreiras no Oeste da Bahia, mudou-se com seus pais para cidade de Petrolândia, onde morou até os 19 anos de idade, momento em que foi aprovada no concurso da Companhia e transferiu-se para Paulo Afonso, no ano de 1974.

Em visita a sua residência no dia 08 de abril de 2021, nos informou sobre sua atuação, ressaltando que já tinha uma irmã que era professora contratada da Chesf, que a incentivou a efetuar o concurso. Recém formada, ingressou na empresa e foi trabalhar na escola Adozindo Magalhães, porém, não ficou em sala de aula, realizando atividades de datilografia na secretaria, por pedido da diretora Maria Amélia.

Posteriormente, começou as atividades docentes com turmas de primeira e segunda série na Adozindo Magalhães, até ser encaminhada para Escola Parque, instituição que permaneceu por quase vinte anos com turmas de segunda série. Encerrou suas atividades para empresa no Colepa em 1999, somando cerca de 25 anos de serviço, rememorando que este foi o melhor período da sua vida.

4.7 MARIA NEUZA SILVA DO NASCIMENTO

A pernambucana Neuza encaminhou-se a Paulo Afonso em 1971 a convite de sua tia que residia na cidade, a qual por intermédio do seu esposo que atuava como vereador do município, senhor Noé Pereira, conseguiu uma vaga docente para sua sobrinha na prefeitura. A professora, tinha acabado de finalizar o curso de pedagógico, não por opção, mas por necessidade, pois vinha de uma família humilde e as opções de estudo na região eram limitadas, o que a levou a fazer o magistério, contudo, anos depois se apaixonando pela profissão.

Em relato na sua residência, no final da tarde de 12 de abril de 2021, a professora salientou que atuou por um ano e meio pela prefeitura, na escola Casa da Criança, e em horário noturno pela Paróquia da cidade, lecionando para adultos; iniciando o trabalho na Chesf em julho de 1972 via concurso. Apesar da Chesf não permitir que seus funcionários tivessem outro vínculo empregatício, pois deviam ter dedicação exclusiva para empresa, em acordo permaneceu até a finalização do ano na Casa da Criança, para não abandonar a turma que estava orientando.

Iniciou suas atividades pela Companhia no Colepa, em uma turma de alfabetização que entrou no segundo semestre do ano, em horário intermediário entre 10:00 às 15:00 horas da tarde. Em seguida, foi para a escola Murilo Braga, com turmas de primeira à quarta série. Realizou o curso de licenciatura curta Educação para o Lar, na área de ensino, ficou por doze anos com turmas de alfabetização e foi direcionada para integrar o grupo de professoras do curso ALFA, exercendo atividades por quatro anos com a mesma turma em processo de acompanhamento formativo.

A professora se aposentou apenas com 47 anos de idade, pois como relata:

Já estava cansada e a mente mais decepcionada com os alunos. Também porque eu achava que ia tomar a vaga de alguém que precisava mais do que eu, eu já tinha minha aposentadoria que dava pra viver, meus filhos já estavam encaminhados, na época era uma boa aposentadoria, hoje em dia não é mais porque cai muito com o tempo, mas dá pra mim viver e eu não vou tomar a vaga de um jovem que estaria precisando trabalhar. Minha missão já estava cumprida (NEUZA, 2020).

Finalizou seu exercício na empresa com a disciplina de Educação Artística para as quintas e sextas séries do Colepa, período que ficou por dois anos, até a finalização da sua docência em 1996.

4.8 MARINALVA ALVES DOS SANTOS

Ingressante do último concurso realizado pela Chesf, em 1975, Marinalva nos informou no dia 19 de abril de 2020 que já residia em Paulo Afonso desde seus dois anos de idade, pois tinha ido com sua família em 1966 para seu pai poder trabalhar na empresa. Todavia, por trabalhar para empreiteiras que prestavam serviço para Companhia, seu pai ficou por pouco tempo em exercício, logo, Marinalva acabou não estudando nas escolas da Chesf, residiu por muito tempo na Vila Poty e começou a morar no Acampamento apenas após seu casamento.

Enquanto professora, atuou por todo período no jardim de infância, na escola Adozindo Magalhães, só ficando um ano em outra série do primário devido a licença de uma colega de profissão. No final da sua carreira, foi convidada pela coordenadora educacional Ana Creuza para abrir a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, uma escola ligada a Companhia que seria designada para os filhos de funcionários que possuíam deficiências, de tal modo, realizou cursos, viajou para conhecer outras instituições e participou como uma das primeiras professoras da escola, tendo muito orgulho de ter finalizado em 2000 sua atuação na respectiva instituição, a qual ficou por volta de seis anos.

4.9 ELISIA MARIA DOS SANTOS DA SILVA

Em 05 de maio de 2021 a professora Elisia nos recepcionou em sua casa, pontuando de forma calorosa a satisfação em relatar suas experiências. A professora, ao concluir o magistério em 1972 na cidade de Paulo Afonso, por estar cansada da rotina que levava entre cuidar de filhos, marido e de uma sapataria que possuía na Vila Poty, preferiu ficar inicialmente sem exercer a docência. Prestando, assim, concurso em 1974 para Chesf, quando começou um dos grandes desafios de sua vida, pois até então só tinha trabalhado em comércio, “Foi difícil porque eu nunca tinha lidado com esse tipo de trabalho, meu trabalho era comércio, foi um pouco difícil, primeiro emprego, sem nenhuma experiência, já entrar pra Chesf, uma escola assim, muito bem reconhecida, com muita exigência”. (ELISIA, 2020).

Iniciou na escola Adozindo Magalhães em uma turma de segunda série, ficou por alguns anos nas turmas do primário, passando por várias escolas da Companhia, inclusive escolas que estudou quando criança, até ser direcionada para o jardim de infância, o qual ficou a maior parte de sua profissão.

Após um período de docência na Chesf, conseguiu por auxílio de um cunhado que era vereador o emprego no Estado, na escola Casa da Criança que funcionava com turmas de Jovens e Adultos pelo horário noturno, podendo, portanto, conciliar com o vínculo que possuía na Companhia.

Entre as escolas da Chesf e a Casa da Criança, a professora enfatiza quão positiva são as lembranças que possui do seu momento de atuação docente. Suas conquistas pessoais, a manutenção de sua casa e a aquisição da casa dos seus quatro filhos foram frutos do seu trabalho como professora. Hoje, após sua aposentadoria, da Chesf em 1999 e do Estado em 2011, é residente na Vila Poty e continua com atividades de comércio, com a revenda de cosméticos.

4.10 MARIA APARECIDA OLIVEIRA E SILVA CARNEIRO

Alagoana, da cidade de Delmiro Gouveia, a professora Cida mudou-se para Paulo Afonso com quinze anos de idade. Na cidade, finalizou o curso de magistério e ingressou através de concurso para Chesf, seu primeiro e único emprego como docente, o qual lecionou por mais de vinte e cinco anos.

Trabalhou na escola Alves de Souza, escola Parque, Adozindo Magalhães e Boa Ideia, sendo esta última a escola que ficou cerca de quinze anos da sua carreira. Atuava com crianças menores, pois segundo a professora “eu não tinha muito jeito com meninos mais velhos, eu fui muito maternal, eu gostava dos pequeninhos, demais. Já tinha turmas, dos professores com os mais velhos, que tinham horror de dizer que ia para o jardim, e eu era o contrário, eu tinha horror de dizer que ia cuidar dos maiores”. (CIDA, 2020). Tinha, assim, um carinho especial pelas crianças pequenas, lecionando por grande tempo no jardim de infância e nas turmas de alfabetização.

A professora, alfabetizadora, foi encaminhada para escola Boa Ideia logo nos primeiros anos de implantação da escola, relatando-nos no dia 18 de junho de 2021, grande parte de suas experiências na instituição, pois enfatiza ser suas lembranças mais recentes e estimadas, tendo atualmente mais de 20 anos da sua aposentadoria.

4.11 FRANCISCA DE ASSIS BRITO

Ao nos receber em sua casa no dia 26 de junho de 2021, conhecida carinhosamente por Tia Dica, a professora paraibana da cidade de Coremas, foi para Paulo Afonso com apenas um ano de idade no ano de 1949, pois seu pai direcionou-se para trabalhar na empresa. Estudou nas escolas Murilo Braga, Adozindo Magalhães e Alves de Souza, e realizou o magistério no Ciepa, escola da Vila Poty, pois, apesar do desejo de fazer outro curso, seus pais não tinham como mantê-la em outra cidade, uma vez que, um dos seus irmãos já residia em Recife, cursando engenharia.

Ingressou como professora da Chesf em 1973, em uma turma de Alfabetização da escola Alves de Souza, lecionando até mesmo sua irmã que estudava na instituição. Em seguida, foi encaminhada para o Adozindo Magalhães para ensinar no jardim de infância, ficando cerca de seis anos, até ser solicitada para escola Boa Ideia, a qual trabalhou por dezoito anos.

Cabe ressaltar, que ao iniciar seu exercício na Companhia já era professora da escola Sete de Setembro, escola privada da cidade, ficando nos dois empregos até 1981 quando decidiu

abrir sua própria escola. Assim, permaneceu com seu vínculo empregatício na Chesf e em horário oposto trabalhava na sua escola, denominada Sossego da Mamãe.

Esteve em atuação na Companhia principalmente com as turmas do jardim de infância na escola Boa Ideia, aposentando-se por tempo de serviço em 2007.

4.12 ZEMIRA CARTONILHO DE SOUZA

Natural de João Pessoa, capital da Paraíba, Zemira chegou a Paulo Afonso com quatro anos de idade. Foi aluna das escolas Adozindo Magalhães, Alves de Souza, Colepa e posteriormente fez o curso pedagógico no Ciepa.

Começou a trabalhar na Chesf em 1969, através de um anúncio de seleção por um carro de propaganda.

Naquela época havia uma dificuldade de profissional capacitado, formado em pedagógico para ministrar as aulas, eu mesma estava na feira livre de Paulo Afonso quando um carro de propaganda estava anunciando que estava precisando de professores para ensinar nas escolas da Chesf, quem fosse habilitado, que se apresentasse para uma seleção. (ZEMIRA, 2021).

Ao apresentar-se para seleção, após realizar um teste e entrevista, foi aprovada, sendo chamada no outro dia com urgência para se apresentar. Logo, começou a trabalhar com uma turma de terceira série na escola Adozindo Magalhães, ficando por alguns anos. Posteriormente, atuou na escola Murilo Braga e escola Parque a qual ficou por mais tempo.

Além do pedagógico, a professora formou-se neste percurso no curso de licenciatura em Letras, na cidade de Belém do São Francisco, e fez pós-graduação na cidade de Salvador, relatando o desejo de crescer como profissional e como conseguia levar os conhecimentos adquiridos para sala de aula.

No final da sua carreira trabalhou na Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII, como professora de Língua Portuguesa para o curso de Pedagogia.

4.13 SER PROFESSORA DE CRIANÇAS NA CHESF

As professoras apresentadas neste estudo não ingressaram na Companhia aleatoriamente, como vimos anteriormente, possuem perfis distintos e a maioria delas iniciou sua carreira profissional em tempos variados, todavia, dispõem de similaridades, especialmente, pela forma que a Chesf as compreendia e as delegava as funções educacionais.

Inicialmente, com a estruturação dos prédios escolares no Acampamento a definição de profissionais pela empresa para delinear os processos educativos com as crianças se tornou primordial. Neste cenário, as professoras deveriam ser eleitas como responsáveis pelo enlace dos princípios e objetivos propostos pela Companhia, com a organização de ações pedagógicas em sala de aula, assegurando a formação de uma sólida comunidade com projeções de sujeitos deliberados.

Para tanto, o papel das professoras seria fundamental na socialização de conhecimentos sistematizados que oportunizassem as aprendizagens infantis, o que por consequência, encaminhou a Companhia para seleção do seu quadro de funcionários.

Entre as narrativas esboçadas nesta pesquisa, exceto pela professora Maria Amélia, uma das primeiras docentes do Acampamento, que na década de 1950 foi convidada por uma colega de estudos para atuar na cidade, desligando-se do seu vínculo efetivo com o estado de Sergipe e assumindo um contrato com a Chesf; os concursos públicos foram centrais, tiveram presença contínua na definição dos perfis que estariam à frente das proposições de ensino a partir da década de 1960⁶⁶.

Divulgado entre os meios de comunicação da época e na voz popular, os concursos reuniam, especialmente mulheres, de diversas localidades do país, a realizarem etapas distintas de conhecimentos.

Minha irmã já trabalhava e eu queria, devia ter bem mil, mil e tanto mulheres concorrendo, era muita gente tentando para o tempo da gente. Eu estudei, estudei e graças a Deus passei. Fizemos conhecimentos gerais, redação e depois aula prática, uma aula em frente a um monte de chefe, ficavam lá atrás e a gente se tremendo de medo. Eram professores da própria Chesf, ficavam lá pra avaliar a gente (CLEIDE, 2021).

A seleção do concurso foi prova escrita e a aula. Fomos avaliados pelos professores e a chefia do setor pessoal, que tinha os coronéis (*risos*). Tinham duas ou três professoras pra dar a nota, duas pessoas do setor pessoal. Foi a última prova, mas a gente fez a prova escrita, fez o psicoteste, foi uma série de etapas, era rigoroso, era muita gente escrita. Na minha época parece que foram 65 ou foi 70 que entraram assim de vez, aí tinha quase 800 professoras inscritas, foi uma peneira difícil (*risos*) (IVANILDA, 2019).

Para você ter uma ideia quando a gente entrou teve uma prova escrita e teve uma aula, a gente teve sorte que ainda deu aula em uma sala e a banca examinadora lá atrás, e depois teve a entrevista, quer dizer ai você entregava na entrada sua aula pronta pra eles acompanharem o que você ia fazer lá, e se o que você iria fazer era aquilo que você botou. Eles viam sua postura, até sua roupa eles analisavam, como você gesticulava, tudinho, você ficava mesmo

⁶⁶ As professoras desse estudo realizaram concursos para Companhia nos seguintes anos: 1969, 1971, 1972, 1973, 1974 e 1975.

no cheque lá, para eles verem se você tinha postura de um professor, e se você não tivesse eles diziam depois, “professor, você não serve pra ser nosso professor”, tinham uns que eles mandavam parar na hora (JOVELINA, 2021).

A seleção composta majoritariamente por mulheres, exprimia como o magistério prevalecia entre o sexo feminino, firmando a crença da mulher-mãe-professora, responsável pelos ensinamentos e cuidados com as crianças (FREITAS, 2003). Tal professora, teria que portar consigo e apresentar no concurso valores morais e disciplinares, pois existia uma imagem socialmente definida a ser integrada. Assim, a realização das provas de caráter escrito e didático, analisavam não somente as competências em relação a conhecimentos da docência, mas aspectos entendidos pelos representantes da Companhia como essenciais, tais como, postura, vestimentas, oratória, obediência, entre outros, uma seleção sem espaço para oposições, pois a educação não podia ser uma ameaça a empresa.

A figura da mulher como concedida de conhecimentos e moralidade para transmitir ensinamentos, condutas e princípios às crianças foi uma resposta ao projeto Republicano que se perpetuou nos períodos seguintes. As professoras ao adentrarem os espaços escolares poderiam propagar uma educação humanista alicerçada em vieses de bem-estar, contrários a condutas de violência e conflitos, uma vez que eram modelos de cuidado, “as mulheres seriam as principais indicadas para se incumbirem em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade” (ALMEIDA, 2014, p.70).

Logo, as professoras careceriam de uma formação inicial no curso normal e um perfil de ensino e cuidado, exercendo funções para além da perspectiva pedagógica. O que não minimizava a concorrência na seleção, pois pelos salários, condições de atuação e qualidade de vida que a Chesf oportunizava para os seus funcionários, os concursos eram carregados de participantes, se tornando em árduos momentos da experiência docente.

A metáfora utilizada pela professora Ivanilda de ter transpassado por uma peneira, revela quantas docentes tentavam a seleção, mas nem todas eram admitidas, elas deveriam se encaixar aos moldes solicitados para atravessar o caminho da aprovação. Nesta perspectiva, as professoras foram analisadas por suas atribuições, o que historicamente, Saviani (1996) salienta fazer parte da carreira docente, pois, existem domínios intrínsecos a identidade profissional dos professores que são ansiados, como “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito as pessoas dos educandos e atenção as suas dificuldades” (SAVIANI, 1996, p. 136).

Desse modo, compreendendo as professoras como centrais no desenvolvimento do projeto educativo da Chesf, as candidatas do concurso eram avaliadas pelos professores que já

atuavam em caráter contratual na empresa e pelos próprios dirigentes do setor pessoal, podendo ter a participação, em alguns casos, de outros chefes e diretores. A presença destes causava temor nas professoras, pela imagem de controle, rigor e exigências que a própria Companhia emitia para a população, o que demandava um momento de muita preparação e estudos a fim de suprir as expectativas.

A realização do concurso configurava-se, portanto, na explanação das qualificações que as professoras detinham, na exemplificação dos conhecimentos apropriados em articulação com fundamentos e orientações do trabalho educativo. O que, por conseguinte, requisitava profissionais teórica e metodologicamente habilitadas, proposição que nos reporta a Marsiglia e Martins (2013) ao pontuarem que o professor necessita representar o adulto com mais experiência no processo de ensino aprendizagem, incumbido de qualificação, portando uma concepção ampla que o possibilite agir com conteúdos pertinentes para a ampliação do desenvolvimento das crianças. Nessa direção, como sujeito com maior capacitação para realizar ações de ensino, necessitaria estar preparado para as adversidades e situações inesperadas, até mesmo no processo seletivo.

Tinha um comandante, ele não era daqui, ele veio de fora, eu passei por ele, ele foi pra quem eu dei a minha primeira aula. Eu disse, “seja o que Deus quiser!” Fiz o que eu queria, o que eu sabia, planejei a aula de alfabetização, era de matemática. Levei os palitinhos de picolé pra contar, aprender a contagem. Porque a gente recebia o que ia fazer, para qual série e desenvolvia. O homem simplesmente se fez de criança, foi lá no Adozindo mesmo, no primeiro pavilhão, a última sala. Eu não sabia que esse homem ia fazer essa palhaçada, logo na minha aula. O homem deitou no chão e haja a ciscar, entrou na sala quando eu tava dando aula, tinha umas três pessoas, professoras assistindo e o homem haja a bolar no chão, a fazer pergunta, mas eu sei que eu passei (*risos*) (MARINALVA, 2021).

Na época que eu cheguei eu não vim pra ficar, e eu vim sem dinheiro, por sinal eu vim num carro que trazia queijo pra antiga Pesqueira⁶⁷, aí eu não tinha dinheiro nem nada e fui na padaria de Cicho que era na esquina, fui lá e comprei papel de embrulho, aqueles que enrolavam pão, pois eu só tinha cinco cruzeiros. Aí o rapaz perguntou se eu queria rosa ou creme, escolhi rosa que era mais bonitinho. Mas eu não tinha lápis de cor pra pintar, eu não tinha nada, nem um material didático. Menina, e o pessoal que veio de fora veio com álbum seriado feito, pintado, coisa bem chique, eu disse seja o que Deus quiser. Eu fiquei numa casa que era num beco e tinha um pivete, eu perguntei se ele estudava e ele disse que sim, aí pedi emprestado a caixinha dele de lápis de cor. Quando ele me emprestou eu peguei o embrulho, uma agulha, costurei, fiz o álbum seriado de uma história e pensei “vou dar a aula e seja o que Deus quiser”. Quando eu estava dando a aula uma criança passou mal, começou a vomitar, eu lembro que ele era bem moreninho, filho de um engenheiro, eu tinha pego uma turma toda filha de doutor e eu não sabia, pensei que era tudo

⁶⁷ Nome de um dos mercados da Vila Poty.

misturado. O menino passou mal, vomitando, e cheio de gente lá se passando por aluno, sentado lá. Eu fiquei sem saber o que seria de mim agora, eu não podia nem abandonar meus alunos, mas tinha que dar socorro ao menino. Aí tinha a auxiliar de disciplina, eu vi que ela ficava para lá e para cá, fiz um gesto e ela veio, aí eu disse “você pode me ajudar aqui? Porque essa criança adoeceu e eu não sei como fazer, ou você fica com minha turma para eu levar a criança na diretoria, ou você pode levar”, ela disse “não, eu resolvo, pode ficar dando sua aula”. Graças a Deus levou o menino, levaram pra o pronto socorro, disse que foi um chocolate que ele tinha comido e passou mal. Mas você vê, quando foi depois contou ponto, eles quando fizeram a avaliação disseram que eu não tinha abandonado a turma e nem abandonei o menino, chamei uma pessoa da escola. Menina foi sofrimento, e você acredita que quando terminou tudo tinha uma orientadora que fez uma amizadezinha comigo, que ela veio de Salvador, perguntei como foi a minha aula, porque tinha tido o imprevisto, ela disse que se eu não passasse ninguém passava. Mas foi muito sofrimento, longe da família, sem nada, sem dinheiro, eu ia voltar no carro do leite (*risos*) (IRENE, 2021).

Em duas situações distintas, as professoras Marinalva e Irene pontuam episódios dos seus respectivos concursos que as solicitaram agir diante as eventualidades, narrativas que se assemelham a de outras professoras, principalmente na ação dos avaliadores em se comportarem como crianças, quando estas não estavam presentes nas aulas, expressando birras, choros, gritos, brincadeiras, entre outras práticas para que as docentes reagissem.

Logo, as aulas programadas previamente poderiam sofrer alterações conforme a banca avaliadora se posicionasse. As professoras, na figura de responsáveis pela turma seriam encarregadas por planejar as atividades, selecionar os materiais e mediar os caminhos pedagógicos, utilizando-se de estratégias próprias para atender os objetivos de aprendizagem. A ação do comandante avaliador, narrada por Marinalva, revela, assim, o desejo da empresa de compreender como a docente lidaria com as crianças, quais atitudes poderiam ser manifestadas para direcionar o foco da aula, sem deixar de atender as demandas específicas da criança que se expressava. Impressões que não poderiam ser reconhecidas na seleção da prova escrita, mas que na presencialidade podiam desvelar como as professoras observavam, escutavam, interpretavam e respondiam aos questionamentos e posições infantis.

Por este viés, tinha-se a solicitação de professoras “capazes da criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.17), em ocasiões provocadas ou emergentes das singularidades infantis.

De tal modo, o relato da professora Irene é permeado de sentimentos que envolvem sua preparação para seleção e a execução da aula, a professora revela a situação financeira de muitas candidatas, que sem condições elevadas, vinham a Paulo Afonso prestar concurso com o propósito de ascensão econômica e social. A falta de recursos não as impediam de concorrer à

seleção ou ministrar suas aulas, mas solicitava delas criatividade, domínio teórico e didático. Para tanto, torna-se perceptível que as professoras não representavam um grupo com características incipientes comuns, apesar da formação inicial as retratar, seus perfis eram variantes, permeados de histórias únicas que se divergiam em fatores de ordem pessoal e social.

Ainda, com Irene temos uma seleção que envolve, não apenas avaliadores, mas as crianças em episódio de ensino e aprendizagem. Verificando-se além da atividade propostas, o manejo da docente, o suporte às necessidades das crianças e as suas habilidades na adaptação e superação da realidade.

As asserções esboçadas, incidem, portanto, o poder do concurso no destino das professoras. A seleção e todo seu aparato de rigor e exigências, se recobriu de uma significação simbólica na vida das docentes. Era o primeiro passo para um novo ciclo de suas vidas, lhes inserindo em um espaço desejado por muitos. Logo, uma vez realizadas provas e sendo admitidas nas etapas da seleção, restava aguardar ansiosamente a convocação para iniciar as atividades. Uma mistura de ansiedade e felicidade pelo que lhes esperava, todavia, uma conquista que representava a inserção para algumas no Acampamento e a estabilidade financeira, para tantas, pela elevação salarial que a empresa propunha.

4.13.1 Proposição salarial

Conquanto a educação das crianças no Brasil tenha vivenciado um descrédito que perdurava a décadas, especialmente a educação das crianças menores de sete anos de idade, em espaços pré-escolares ou jardins de infância (ARCE, 2001), a Chesf instaurava outra conjuntura educativa, que transgredia a disposição de baixos custos, de precariedade de infraestrutura e profissionalização docente, neste caso, em especial, a iniciar pela oferta salarial do segmento.

As professoras concursadas possuíam uma média de salário que duplicava ou até mesmo triplicava o valor que recebiam em outras instituições de ordem privada ou municipal.

Eu trabalhava no Sete de Setembro⁶⁸ e entrei na Chesf. Ganhava 50,00 reais no Sete e entrei na Chesf com 590,00. Era muito bom naquela época (*risos*) (FRANCISCA, 2021).

Pra você ter uma ideia eu ganhava o salário mínimo da época que era 208 cruzeiros, com os descontos você ficava com 192 cruzeiros. Era tão pouco que tinha dia que quando eu recebia eu chorava, era o cheque da Prefeitura, aí eu fui trabalhar na Chesf ganhando 625 cruzeiros (JOVELINA, 2021).

⁶⁸ Escola da rede particular de ensino na Vila Poty.

A remuneração era um quesito de diferenciação entre as professoras da Chesf, permitia que estas mulheres tivessem maiores condições de subsistência e valorização social, pois na sociedade por base capitalista, a distinção salarial torna-se um dos mecanismos de diferenciação entre as pessoas, posicionando-as em espaços de ocupação social.

Os salários variavam conforme os concursos, mas permaneciam com alto percentual diante o que outras escolas ofertavam, sendo, assim, a peça-chave para o interesse em trabalhar para a empresa. Do mesmo modo, o valor agregado à nomenclatura de “ser professora da Chesf” apontava uma representação para as mulheres, que gozavam de respeito na comunidade. Logo, o magistério, caracterizava-se em um campo de exercício profissional socialmente aceito para as mulheres, de transgressão a esfera doméstica em vistas a independência econômica e conquista de prestígio social (FREITAS, 2003).

Por conseguinte, embora a importância da função docente estivesse impressa nos seus salários, assim como se concedia uma situação econômica favorável, lhes eram exigidos uma jornada de trabalho, em muitos casos de dedicação exclusiva, que produzisse resultados visivelmente observados pela Companhia.

Os outros empregos que eu tinha, antes da Chesf eram bons também, só que lá o incentivo era o salário, porque eu me lembro que o salário mínimo na época que eu trabalhava na Prefeitura era, vamos dizer 148 reais, acho que era cruzeiro na época, e eu entrei na Chesf com 480 (*risos*). E os professores que eram contratados era 700 e tanto, só que eles foram contratados com esse mesmo salário que estavam, não foram rebaixados, a gente que entrou efetivado, com carteira assinada, com tudo, tivemos o salário de 480. Tiveram professores que eram do Estado e tiveram que optar, ou ficava no Estado ou na Chesf não podia ficar nos dois. Tinha gente que já tinha muito tempo de Estado e optou a ficar no Estado, mas a grande maioria ficou na Chesf (NEUZA, 2021).

A efetivação dos concursos não afastava as professoras que já eram contratadas do quadro de funcionários, pelo contrário, estas além da docência, foram assumindo cargos de coordenação e direção das escolas, dispondo de salários maiores pelo tempo de serviço e cargo de confiança exercido. A seleção era a via, sobretudo, de ampliação das vagas, visto que, foram sendo edificadas novas escolas e o número de alunos crescia constantemente.

Destarte, a Chesf possuía professoras contratadas e concursadas na atuação com as crianças do jardim e do ensino primário. Os salários das professoras possuíam variações, mas que não eram relacionadas a turma ou faixa etária de atuação. Outrossim, os concursos poderiam sofrer alterações conforme o tempo, delineando em alguns momentos critérios com a nomeação das aprovadas, como a atuação reservada apenas às escolas da Companhia, ou em

outros períodos a liberdade de trabalho, desde que se cumprisse a carga horária e atividades extra sala estabelecidas.

Outro diferencial no salário recebido pelas professoras estava no cumprimento de práticas e exigências delimitadas pela Companhia, as professoras que sobressaíam durante o ano, com destaque nas suas atividades, recebiam um valor a mais no final do semestre letivo, um extra comumente conhecido como “pingado”.

Tinha um negócio chamado pingado, pingado era uma promoção. Elas avaliavam a gente, ficavam observando e no final, parece que era todo ano a promoção, incorporavam no salário (CLEIDE, 2021).

Todo ano eu ganhava um pingado, era um extra dependendo da avaliação da diretoria, pela Chesf. Era surpresa, eu ganhei muitos pingados, só teve um que não ganhei, não sei se era porque a chefia já achava que eu ganhava muito (*risos*) (FRANCISCA, 2021).

As professoras recebiam o pingado após avaliação interna das diretoras e coordenadoras pedagógicas, o que para muitas, era sinônimo de reconhecimento e valorização do seu trabalho. Poderiam receber com frequência e continuidade, caso continuassem atendendo as solicitações, o que por consequência, era um dos motivos que as levava a corresponder os padrões.

Vale lembrar, ainda, que o exercício docente no período referido foi orientado pela LDB nº 4024 de 1961 e posteriormente pela sua reforma com a aprovação da lei nº 5692 de 1971, contudo, apesar dos textos salientarem sobre a formação docente, pouco se falava sobre a questão salarial. Conforme Abreu (2008), além da legislação não estabilizar a base salarial o período seguinte a asserção da LDB 5692/71 constitui-se pela estagnação da carreira docente, que só almejou novas conquistas com o fim do golpe cívico militar.

Torna-se importante tais considerações, pois percebemos, assim, a autonomia que a Chesf possuiu na definição dos salários que seriam pagos às professoras, o que sinaliza a não existência de um padrão salarial na empresa e na região. De tal modo, compreendemos que a proposta salarial conferida resultava na somatória de conceitos e objetivos que a direção da Companhia detinha sobre a representação das professoras e do complexo escolar para a empresa, o que, por conseguinte, delineou dimensões do trabalho docente.

4.13.2 Horários de trabalho

A jornada de trabalho nas escolas seguia um padrão que incluía além de atividades didáticas em sala de aula, tempos direcionados a atividades extraclasses que oportunizavam

reuniões de planejamento, formação, preparação de atividades, entre outras ações de organização e execução da proposta pedagógica.

As professoras concursadas ou contratadas respondiam a mesma carga horária de trabalho, atuando em aula apenas um período do dia, correspondente a vinte horas semanais de serviço.

Eram quatro horas por dia, tinha de segunda a sexta a aula e tinha reunião dia de sábado, ou então a noite, teve período que era em um dia da semana a noite, e teve período que era no sábado de manhã as reuniões pedagógicas, semanalmente. O planejamento era feito na escola, se reunia os professores de alfabetização, de primeira série, de segunda, para fazer (NEUZA, 2021).

Era quatro horas, o nosso contrato era de vinte horas semanais, tinham reuniões, planejamentos, o dia de reuniões dos professores, estava dentro da carga horária (CLEIDE, 2021).

Então quando era dia de reunião, porque a gente trabalhava quatro horas, vinte horas por semana, mas de um dia a gente trabalhava oito horas, se eu trabalhava de manhã, a tarde eu tinha reunião e formava as oito horas, entendeu? Era assim. Eles procuravam um dia, no caso, geralmente era no meio da semana, porque dizem que no início, dia de segunda-feira é dia de preguiça e no final é sexta-feira e ninguém quer nada (risos). Geralmente era dia de quarta ou de quinta, a gente passava o dia na escola, vinha em casa quem era mãe também, né? Almoçava, fazia tudo e voltava, aí tinha a tarde todinha de reunião (IRENE, 2021).

Para a empresa a pontualidade e cumprimento do horário pelas docentes serviria de exemplo para os alunos, de modo que, exigia-se cotidianamente a fiel responsabilidade com os horários lhes atribuído, observadas pela direção escolar tal efetivação. Ainda, era vetado a troca de horário do início ou término das aulas, bem como a dispensa dos alunos antes do estabelecido (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978).

Destarte, pela defesa que a Chesf fazia na constituição de uma comunidade pautada em princípios de bem-estar, no fortalecimento da família e de relações fraternas, as mulheres atendiam meio turno de trabalho para continuarem a exercer suas demais funções do lar, como a realização de ações domésticas e maternas. O que por sua vez, também as permitia a extensão do seu trabalho em outras instituições, quando não dispunham de dedicação exclusiva para empresa.

Igualmente, as narrativas indicam a preocupação que a empresa detinha em momentos particulares de planejamento, de ordenação das atividades a serem desenvolvidas, pois havia uma intencionalidade educativa a ser afirmada nas propostas de ensino. Logo, os encontros extraclasse ocorriam em dias que não havia aulas, como o sábado, ou em horários opostos ao

de serviço, a considerar que em alguns anos foram ofertados até mesmo três turnos de aula para as crianças.

As escolas da Chesf, ela funcionava em três turnos, o matutino, o intermediário e o vespertino. Só não tinha noturno. Eu estreei numa turma de terceiro ano primário, era uma beleza (ZEMIRA, 2021).

Nós tínhamos três horários, o jardim também era três horários, dividia porque tinha muitas crianças. As crianças começavam pequenas, com quatro anos, agora esse período de três turnos não ficou muito tempo não, mas já houve época de três turnos, largava já um pouquinho a noite, que eu já ensinei, assim, tardinha. A gente só trabalhava um horário, você não podia trabalhar assim, mais de um não. Não tinha exploração não, era tudo muito bem planejado (MARINALVA, 2021).

No início elas ficavam três horas porque não tinha turma suficiente, mas depois ficaram quatro, o normal era quatro horas. Quando acabou os três turnos, passou a ser dois e aí eram quatro horas de aula. Era muito aluno, mas a medida que foi diminuindo, muita gente foi indo embora, aí ficou dois turnos e também quando criou a Escola Parque, que dividiu mais, acredito que mudou mais os horários depois da fundação da Escola Parque, porque é uma escola muito grande, eram vinte e uma salas de aula, em dois turnos, aí passou a ser quatro horas diárias (NEUZA, 2021).

O quantitativo de crianças, filhas dos funcionários da Companhia, suscitava o arranjo da oferta de vagas, de modo, que nenhuma ficasse sem a sua respectiva matrícula. O artifício encontrado, especialmente até o início da década de 1970, quando apenas três escolas⁶⁹ estavam em operação, foi a diminuição da carga horária para três horas de aula, de modo que pudesse ser oportunizando um terceiro turno de ensino. Logo, as aulas ocorriam nos seguintes horários: matutino de 07:00 às 10:00; intermediário de 10:00 às 15:00; e vespertino de 15:00 às 17:00. Regularizando, assim, o complemento da carga horária dos alunos com a execução de ações e eventos que, em contínua frequência as escolas produziam.

Todavia, a composição do Setor de Ensino Integrado de Paulo Afonso – SPEI e do Serviço de Ensino – SPI, foram cruciais para a reestruturação das instituições escolares do Acampamento. Pautados na proposição da LDB 5.692/71 os órgãos foram formalizados em 1974 buscando estruturas, metodologias e concepções que alinhassem as dinâmicas escolares.

De tal modo, a carga horária dos professores, adequou-se ao que propunha os artigos 11 e 18 da legislação em vigor, com o exercício mínimo de 720 horas de atividades, distribuídas em 90 a 180 dias letivos, não obstante do ano civil (BRASIL, 1971).

⁶⁹ Até a década de 1970 estavam em funcionamento as escolas Adozindo Magalhães, Alves de Souza e Murilo Braga, concedendo o ensino primário e turmas de jardim de infância.

A reforma adotada, para além do tempo de exercício dos professores, inseria e reconfigurava normatizações, ensinamentos e condutas de base comum as escolas da Companhia, visivelmente perceptíveis nas representações ou discretamente inseridas nos fins do ensino.

5.13.3 Fardamento

A representação que as professoras emitiam socialmente era uma das questões que preocupava a Companhia, pois estas mulheres eram responsáveis pelo modelo de sujeito estimado, o que as levava a serem exemplos de conduta e feição.

Por contemplarem múltiplos costumes e culturas, das suas cidades de origem e criação, e por muitas estarem assumindo seu primeiro vínculo empregatício, as professoras precisavam ser delineadas em um padrão, um modelo que as identificasse na comunidade e, do mesmo modo, possibilitasse a ocupação do seu exercício a partir dos princípios de moralidade salientados pela empresa. Neste caminho, as vestimentas precisavam ser revistas, mais do que um distintivo, as fardas para as professoras esboçavam ordem e disciplina, uma exigência que por muitas foram aceitas sem contestação, pois além da farda minimizar os gastos com suas roupas exprimia sua função.

Figura 24 – **Professoras da Chesf com fardamento, 1966.**



Fonte: Memorial Chesf.

O fardamento da foto é nosso, a ideia foi minha, pois a mini-saia era mini, mini, né? (*risos*). Acontecia de quando o professor ia para a lousa mostrar o que não podia mostrar, então, em reunião a gente, em combinação com todas as professoras, a gente resolveu usar um traje, um uniforme, que era blusa volta mundo e essa saia plissada que era a última moda daquele tempo. A blusa era volta ao mundo branca e a saia era meio marrom com bege, não era totalmente branco com marrom, era bege com marrom. Você tem aqui (na foto) professoras que não estão uniformizadas, as rebeldes (*risos*), mas aí não tinha problema, a maioria já tinha, estavam uniformizadas (*risos*) (MARIA AMÉLIA, 2020)

Era muito rígido. Olhe, a gente tinha farda, me lembro que era uma blusa de cambraia bordada, uma calça jeans, calça jeans não, que calça jeans (*risos*), uma calça de bolom parece, era um nome assim. Tinha que a blusa ser abaixo daqui (quadril), que era para os meninos não verem nada, essa rigidez existia, sabe? Muita. Até coisa de moral, eles eram muito rígidos nisso (SEMIR, 2020).

Olhe tinham normas e tem que ter. Pra você ter uma ideia quando eu entrei tinha uma farda, e de preferência com uma blusa branca bordada, mas quem não queria fazia de algodãozinho, do que fosse, e uma calça azul marinho. Se por acaso você chegasse sem a farda, dona Mercedes dizia “o que foi que houve professora, que você veio sem a farda?” (JOVELINA, 2021)

Havia uma definição do fardamento acordado pelas professoras, em momentos composto por blusa e saia e em outros pela calça, todos em tamanho e formato que não desenhassem ou evidenciassem o corpo das docentes. O fardamento era simples, confeccionado por costureiras no próprio Acampamento, denotava o cuidado na aparência, sempre apresentado sem amassos ou desasseio.

Vestir a farda caracterizava a similaridade do grupo, qualificava-as em sua função e permitia que os pais e alunos as reconhecessem nos diferentes espaços sociais. Uma norma comum entre o jardim e o ensino primário, questionada quando não obedecida, pois a imagem da escola não deveria ser refutada; esboçava poder e organização, um artefato de padronização que distinguia as professoras da Companhia das demais professoras que atuavam na região.

Motivo de orgulho para algumas professoras, a farda transparecia a identidade da Chesf, associando conforto, bem-estar e disciplinamento, ao mesmo tempo, era um instrumento, apesar de não compreendido, de controle sobre a figura docente, a qual, era sinônimo de experiência e formação.

4.13.4 Formação Continuada

As professoras do Acampamento retratavam as mulheres com experiência e saberes intelectuais, seriam as responsáveis pela formação das crianças através do ensino do patrimônio

histórico-cultural da humanidade, para tanto, necessitavam de uma formação que lhes conferisse a capacitação oportuna para trabalhar as diversas disciplinas curriculares e os processos de desenvolvimento infantil.

Nessa vertente, trabalhar com conhecimentos científicos e cotidianos requeria sucessivos estudos afim da elaboração de práticas pedagógicas em harmonia com os objetivos da Companhia. As professoras realizavam estudos particulares e coletivos desde sua inserção na empresa, para a apropriação de metodologias, estratégias e direcionamentos do ensino e aprendizagem com as crianças.

Ela nos oferecia muitos cursos, eu tenho mais de quarenta títulos, porque todo título que tinha, todo curso, eu fazia. Eu gosto muito de estudar, agora eu não quero mais não, viu? Eu acho que agora já deu (*risos*) (JOVELINA, 2021).

Tinha sempre, a gente era abastecida, a gente ficava reabastecida (*risos*). Fazia por escola, algumas vezes tinha geral, por isso todo mundo se conhecia, se entrosava. Quando eu entrei teve também, tudo era bem pensado, a gente não ficava sem resolver nada não, já entramos conhecendo tudo (MARINALVA, 2021).

Os professores da Chesf eles eram muito bons. A gente tinha reunião, fazia muito curso, muitos cursos bons, que a Chesf dava, nas escolas mesmo, juntavam todas as escolas, todas participavam, o auditório ficava enorme. A gente aprendia música, arte, muita coisa boa pra aperfeiçoar. Tinha gente de Salvador que vinha, tinha lugar pra hospedagem, refeição, tudo (FRANNCISCA, 2021).

Os cursos ofertados ocorriam, em sua grande maioria, nas próprias escolas, ou reunia-se o grupo de professoras na escola Adozindo Magalhães, considerada a sede do ensino primário do Acampamento. Este momento era singular para as docentes, pela descontração que envolvia o encontro com as colegas de profissão, podendo compartilhar experiências, dúvidas e ações desempenhadas. Outrossim, era o momento de preparação, ou mesmo atualização dos seus saberes, o que lhes conferia títulos e aprofundamento teórico-prático com base nos conhecimentos atuais do período.

A frequência de formação continuada organizada pela Chesf, demonstrava a atenção da empresa com a educação, com a qualificação da proposta de ensino, uma ação que envolvia não apenas profissionais da própria empresa, mas convidados da área de outras localidades, que pudessem auxiliar na aquisição e domínio dos conhecimentos culturais e científicos. Informações que se confirmam com os dados do Relatório do Plano de Atividades de 1978, o qual apresenta que no ano de referência foram realizadas quatorze atividades formativas entre

curso e encontros, com a participação total de 150 profissionais⁷⁰ (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978).

Assim sendo, os professores tinham momentos da sua carga horária designados a formação, para ampliar possibilidades educativas intencionais, com alicerces em teorias, estudos e instrumentos educacionais.

Figura 25 – Professoras reunidas para curso de formação, 1966.



Fonte: Memorial Chesf.

Lembro perfeitamente dessa foto, foi um curso de aperfeiçoamento, a professora Dona Nanira, veio do Ministério de Educação, que naquele tempo era no Rio de Janeiro, ela está aqui na fotografia e participaram desse curso professoras nossas da Chesf e algumas professoras do Estado, tem professoras aqui que eu não reconheço o nome porque não eram do nosso quadro. Mas as demais eram da Chesf, eu reconheço. [...] Olha esse curso foi um curso de reciclagem, nós aprendemos muito coisas audiovisuais, material pedagógico, que não se tinha antes, não tinha nada disponível pra gente fazer esse trabalho na escola, depois desse curso muita coisa mudou dentro do ensino na Chesf. Nós tivemos outros cursos, mas não tão bom quanto esse. Se eu não me engano foi em 1966, no Centro de Treinamento, que é o Centro de Formação Profissional de Paulo Afonso (MARIA AMÉLIA, 2020).

Os cursos, seminários e encontros formativos realizados pela Companhia apresentavam novidades para as professoras, (re) configurando sentidos pedagógicos e práticos que garantiam

⁷⁰ Com objetivos distintos, os cursos gozavam da presença de outros profissionais da empresa, para além das professoras, como: coordenador administrativo, coordenador de área de ensino, orientador educacional, supervisores, orientador religioso, entre outros.

o sucesso no ensino e aprendizagem. As professoras, de tal modo, não atuavam apenas na transmissão de conteúdos sem uma reflexão do material trabalhado, elas estudavam, elaboravam, sistematizavam e difundiam ações em diversas campos de conhecimento para auxiliar o desenvolvimento infantil.

Os cursos eram escolhidos e organizados pela própria administração da Companhia, podendo ocorrer em dias ou semanas, não interferindo na assiduidade das aulas, mas propondo competências de habilidades físicas e cognitivas que intensificassem a prática docente. A formação tornava-se, portanto, mais do que um benefício de titulação para as professoras, era a busca por uma educação de qualidade que se sobressaísse nas proposições de ensino, alcançando a formação de sujeitos instruídos com destaque para futura atuação na esfera social.

05

*As Histórias
Nos Permitem Navegar:
Discussões Sobre a Organização
e a Prática Educativa com Crianças*



5 AS HISTÓRIAS NOS PERMITEM NAVEGAR: DISCUSSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS

Constituiu, sem dúvida, enorme satisfação para todos quantos trabalham na Chesf e muito especialmente para aqueles que a ela servem desde o seu início, poder contemplar [...] todo o longo caminho percorrido e rememorar, ante a visão dos seus trechos tão variados, as asperezas vencidas, as dificuldades dominadas, as apreensões ultrapassadas, a descrença e a desconfiança alheias relegadas ao passado, as dores e os pesares sofridos, as alegrias alcançadas e o vultoso acervo de trabalhos realizados e de serviços prestados.

(Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, 1958)

5.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

5.1.1 Matrícula

Constituídas para os filhos dos funcionários da empresa, era essa a prioridade das matrículas nas escolas do Acampamento. Crianças e adolescentes de diferentes faixa-etárias ao chegarem no município com seus pais teriam a garantia da oferta de vaga, independente da altura que se encontrava o desenrolar do ano letivo.

As matrículas possuíam um número crescente, conforme o progresso da cidade e expansão das usinas. A princípio, as escolas Adozindo Magalhães, Alves de Souza e Murilo Braga, foram responsáveis, ao longo de aproximadamente uma década, pela educação das crianças na cidade, disponibilizando 29 turmas até o ano de 1960. O que, por conseguinte, sinalizava a necessidade da edificação de novas turmas e escolas para comportar a totalidade dos alunos, uma vez que somente no Acampamento residiam aproximadamente 2552 crianças, sem contabilizar as que moravam na Vila Poty (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1959).

Nesta perspectiva, a Chesf vinha trabalhando na projeção de mais uma escola no Acampamento, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, através do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, contudo, a demanda por instituições escolares na Vila Poty e a pressão de trabalhadores e populares que habitavam fora do Acampamento direcionou o projeto para edificação da Casa da Criança, primeira escola pública municipal da cidade de

Paulo Afonso que possuía potencial para cerca de oitocentas matrículas. A escola, contou com a colaboração da Chesf e do repasse orçamentário de um milhão de cruzeiros proveniente do Ministério da Educação e Cultura que seriam para mais uma escola da Companhia, iniciando suas atividades no ano de 1961 (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1959).

A construção da escola Casa da Criança permitiu a contemplação das crianças que estavam sem estudos ou centralizadas nas escolas do Acampamento, especialmente, as que não eram filhos de empregados da empresa, mas que através de pedidos tinham conseguido vagas de estudos.

Nós tínhamos alunos da Chesf, alunos filhos de servidores do Banco do Brasil, do Banco da Bahia, militares, que lá tinha um conjunto de soldados, tinha o comandante e eles tinham direito, eles moravam na Vila Militar e tinham direito, eles cuidavam da segurança, ne? E no começo todos, gente de fora e gente de dentro, mas depois que fundaram a escola Casa da Criança, a Chesf achou por bem que atendêssemos apenas os filhos de servidores as Chesf, mas isso muito depois, de muito tempo. Sempre a Chesf atuou de muito boa vontade com todo o pessoal que precisou de escola, isso tenho consciência tranquila (MARIA AMÉLIA, 2020).

Por possuir as únicas escolas de atendimento público da cidade, a Chesf acabava realizando matrículas para além do que poderia comportar as salas de aula das suas instituições, o que a fez providenciar três turnos de aulas para o jardim e o ensino primário, visando o atendimento dos estudantes. Realidade que obtém uma transformação com a Casa da Criança, onde o processo de restrição dos espaços escolares se inicia e a educação começa a ter um viés de exclusividade ao seu público.

De tal modo, o desenvolvimento e ampliação do quadro escolar seguia um crescente, em 1970⁷¹ com quatro, do total das suas cinco escolas primárias constituídas, a Chesf detinha de 95 classes para crianças, a partir de quatro anos de idade nos jardins, com a somatória de 2772 alunos matriculados (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1970). Neste cenário, apesar de Paulo Afonso já ser um município emancipado e em avanço econômico progressivo, bem como, a Vila Poty apresentar setores e escolas independentes, o Acampamento e as usinas operavam com valor significativo na região, as instituições escolares recebiam moções de aplausos e as vagas continuavam sendo o grande desejo de muitos que habitavam fora do muro de proteção.

⁷¹ No início da década de 1970 foi inaugurada a Escola Parque.

As crianças eram filhos dos funcionários da Chesf, da Vila Poty se trabalhasse na Chesf podia estudar, tinha que trabalhar na Chesf ou então ter um pistolão muito grande (*risos*). As vezes dependia da vó, a vó trabalhava na Chesf, aí por intermédio da avó conseguia uma vaguinha, tem gente aqui que nunca trabalhou na Chesf e os filhos se formaram na Chesf, então através de uma peixada, mas de qualquer maneira tinha, mas era difícil viu? (IRENE, 2021).

As crianças eram todas da Chesf, tinham os filhos de fora quando tinha umas vaguinhas, que ajeitavam e a Chesf liberava. Eu mesmo ajeitei bem uns quatro ou cinco, ajeitei meus sobrinhos, um pessoal que era conhecido do comércio. (IVANILDA, 2019).

Nas escolas primárias os filhos de comerciantes que conseguiam chamavam menor sob guarda, podia ser filho de quem for, se você tivesse o documento aí seu filho tinha direito a estudar, era assim, quem não era filho de funcionário, mas que tinha os direitos (SEMIR, 2020).

Muitos filhos de comerciantes estudavam porque pediam, as vezes a família tinha amizade com os chefes e parentes, chamava até menor sob guarda, inclusive se você trabalhava na Chesf e você tinha uma irmã que não era da Chesf e pedia pra você, você colocava, registrava tudo e você era responsável por aquele sobrinho (ELISIA, 2021).

Filhas de cassacos, operários, técnicos ou engenheiros, as crianças, provinham de realidades econômicas distintas que se encontravam no espaço escolar pela ligação familiar com a empresa. As demais, moradoras da Vila Poty que não tinham vínculo direto com a Companhia, se inseriam nesse espaço com condições e olhares de atenção, eram menores sob guarda, havia um compromisso e responsabilidade dos seus tutores, que poderiam ser das suas respectivas famílias ou não, mas que mediavam seus processos de matrícula, ingresso e permanência nas instituições.

Logo, os professores tinham ciência do contexto social e econômico das crianças de suas turmas, a matrícula sinalizava qual bairro residiam, tendo os bairros visivelmente uma classificação de ordem salarial. Do mesmo modo, cabe salientar que o número de crianças matriculadas da Vila Poty era limitado, apesar do quantitativo de crianças e instituições entre os dois contextos possuir uma grande divergência⁷².

O que acaba por revelar certa contrariedade na proposta de ensino da Companhia, pois apesar dos projetos e práticas pregarem pela formação de um específico perfil de sujeito, para as crianças “não chesfianas” ocorria um olhar, que pode até não ser discriminatório, pois não evidenciamos tal característica nas narrativas, mas um olhar de diferenciação que as colocava na escola, mas sob condições de atenção e exigências para elas e para seus responsáveis.

⁷² Em 1970, segundo relatório anual da Companhia, a cidade de Paulo Afonso abrigava mais de quarenta mil habitantes, estando o Acampamento comportando cerca de seis mil destes (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1970).

Esta perspectiva esboça que a educação escolar, embora seja um instrumento essencial para formação do sujeito, está atrelada a processos do capital, que suprime ou viabiliza a oferta de vagas para as crianças conforme a classe trabalhadora a qual condizem. Igualmente, as escolas são caracterizadas por delineamentos que não se pautam na neutralidade, assumem posições políticas para acesso ao conhecimento e formação humana.

Nessa linha de reflexões, corroboramos com Saviani e Duarte (2012) ao abordarem como as relações de produção influenciam na constituição dos sujeitos; enquanto históricos e reais, nos formamos a partir das relações sociais e econômicas estabelecidas. A escola, assim, atua com sentidos distintos se estiver a encargo dos interesses da classe dominante ou dos trabalhadores. Logo, a humanização e promoção das crianças através do processo formativo, seguiu objetivos retratados pelo capital.

Para tanto, a Chesf organizou um projeto educativo para promoção das crianças locais, todavia, com ressalvas na condição colaborativa, que compreendia número de matrículas, seleção de escolas⁷³ e tempo de ingresso na instituição.

Tinham uns agregados e quando chegava da quarta para quinta tinham uns que não podiam ficar mais, ou da oitava série para o primeiro científico, ou curso técnico, não ficavam mais. Eram os agregados, algumas firmas que trabalhavam com a Chesf, pessoal do Banco do Brasil, da Poty, então eles não podiam fazer o segundo grau, infelizmente. A gente perdia alunos maravilhosos, porque não podia, eles choravam, porque eles queriam ficar. Mas não era a gente que decidia isso, ne? (JOVELINA, 2021)

A educação oportunizada, compreendia uma ordenação pela qual apenas o ensino primário era garantido para os menores sob guarda, lógica análoga ao processo histórico de educação no país, que buscou a ampliação das instituições escolares e a garantia da educação primária para os estudantes de diferentes esferas sociais, com conteúdos elementares a vida útil e social, atestando o ensino primário como base essencial para formação de trabalhadores, em contrapartida, conservando o ensino secundário como responsável para formação da elite nacional (SOUZA, 2009).

Ou seja, o jardim de infância e o ensino secundário não estavam inseridos na autorização da Chesf para que outros alunos, fora do seu núcleo, tivessem oportunidade de matrícula; os jardins, com poucas turmas nas escolas do Acampamento, significavam uma iniciação das crianças de modo não obrigatório no espaço escolar, mas que as permitia aprofundamentos em

⁷³ As crianças da Vila Poty eram distribuídas nas escolas do Acampamento, porém a Escola Boa Ideia foi delineada apenas para as crianças filhas de funcionários em cargos de chefia, moradores do bairro General Dutra.

exercícios e conhecimentos essenciais para outras etapas de ensino, ficando a encargo dos pais (funcionários) a escolha da matrícula; e o ensino secundário era entendido como um ensino elevado e profissionalizante, que permitiria avanços e formações de grau superior. Logo, a evolução do desempenho, o progresso educativo, os autos graus escolares eram organizados para o público particular, este que já teria crescido nos “braços” da empresa e poderia continuar promovendo seu legado, não era de interesse dispor tais benefícios e ensinamentos para alunos que posteriormente não continuariam com vínculos fazendo prosperar o local.

Desenha-se, assim, o perfil dos estudantes matriculados nas escolas da Companhia, meninos e meninas a partir dos quatro anos de idade em turmas de jardim e de sete anos no ensino primário, em sua maioria filhas de funcionários da empresa que exerciam diferentes funções, das mais rudimentares às mais intelectuais, reunidas por instituições que desempenhavam ações formativas para suas progressões.

As crianças revestidas de realidades distintas, representavam um quantitativo saliente, tinham no Acampamento, e em especial na escola, discursos e práticas de uma cultura reproduzida através das gerações, com símbolos, normas e princípios que delineavam suas infâncias em busca do desenvolvimento e futuro da região. Igualmente, ainda que as escolas assumissem um caráter de estratificação social, integravam as crianças em um projeto educacional com possibilidades de ações que as encaminhassem a transformações na comunidade local.

5.1.2 Divisão de professores e alunos por escola/turma

A proposição organizativa das escolas do Acampamento envolvia múltiplos aspectos físicos, a considerar o ambiente e os materiais, como também de ordem humana, pois os sujeitos envolvidos no espaço escolar eram distribuídos conforme normatizações internas que seguiam vertentes ideológicas da empresa.

Aprovadas em seus respectivos concursos ou contratadas pela Companhia, as professoras eram encaminhadas para a escola que iriam atuar, ficando por responsabilidade da diretora escolar definir a primeira turma de exercício profissional. Algumas assumiam os jardins, outras as turmas de primário, e ao longo do ano eram observadas em suas práticas afim de um realinhamento das ações. Ao final de cada ano letivo, poderiam ou não permanecer com o turno e a série que anteriormente tinham sido direcionadas, a depender de um processo de sorteio ou escolha da gestão, que as ordenaria no ano subsequente.

Eu trabalhava 4 horas, 20 horas semanais, eu sempre gostava mais do turno da tarde, porque eu tinha filhos para ajeitar pra ir pra escola, mas o turno era sorteio, existia um sorteio na escola pra não dar preferência a ninguém, tanto de turma, como de turno. Quando você não queria aquele horário sorteado você trocava com quem queria, o sorteio ocorria na escola mesmo (IVANILDA, 2019).

Teve um tempo que era sorteio, pra não ter confusão sorteava. Colocava todas as turmas num bilhete e a gente tirava. E outras vezes não, elas mesmo que escolhiam... essa turma é pra Cleide, essa é pra...Aí davam as turmas a gente. Eu sempre tive sorte, graças a Deus (CLEIDE, 2021).

Com um quadro de docentes extenso, o sorteio das turmas seria um dos caminhos para contemplar a todas sem distinção, pois muitas eram professoras conhecidas, outras novatas e as preferências por turnos de trabalho eram inúmeras, cada uma com seus motivos particulares, que muitas vezes a direção não podia responder em seus planejamentos. Contudo, apesar do sorteio ser um caminho mais imparcial, as professoras poderiam se reorganizar entre si, conforme suas vontades, bastava estarem todas de acordo, sem nenhum entrave.

Além do sorteio, cabe salientar que as professoras eram analisadas por suas ações, o que em muitos momentos levava a própria direção escolar tomar a frente da ordenação e definir as turmas de trabalho, ou mesmo pais e diretores da Chesf solicitarem as professoras responsáveis para educação dos seus filhos, lógica especialmente presente em turmas da Adozindo Magalhães, anteriormente a criação da Escola Boa Ideia, e com a edificação desta instituição, ação que ocorreu com constância, uma vez que as crianças atendidas eram moradoras do Bairro General Dutra, semelhantes pelo poder aquisitivo e grau de exercício profissional dos seus pais.

Era direcionado por eles, já vinha a ordem deles. Quando era no final de ano eles tinham aquelas reuniões, que iam dizendo, “lá na Boa Ideia está precisando disso...”, já explicava a cada um. Quando a gente saía de férias, que retornava, já sabia para onde ia (MARIA APARECIDA, 2021).

Eu fui pra Boa Ideia um ano depois que se formou. Quando me chamaram eu chorei foi muito, dizia “não dona Amelinha, eu não quero ir não, quero ficar aqui, estou tão apegada aos meus meninos, deixar os bichinhos assim...” Porque não foi de um ano pra outro, foi no intermediário. Aí ela dizia “tia Dica você vai gostar, professor Carlos não quer outra pessoa não, quer você”. Eles procuravam saber quem é, como trabalhavam pra poder chamar pra lá (FRANCISCA, 2021).

A escola Boa Ideia criada na década de 1970 assinalou uma nova formatação para as escolas da Companhia, professoras e crianças passaram a ser redistribuídas conforme a vertente do capital. As crianças, filhas da classe letrada da empresa, moradoras do Bairro General Dutra, tinham agora uma escola solicitada por seus pais, que as representava em sentido econômico.

Foram, portanto, reunidas por um sentido comum, distanciando-se de outras áreas e instituições do Acampamento que não correspondiam ao posicionamento dos seus status social. Pois, mesmo que a empresa buscasse um padrão, com valores, princípios e normativas educacionais similares entre as escolas, o espaço escolar cotidiano permitia que as crianças tivessem contato com outras realidades econômicas e sociais.

Para tanto, as professoras que lecionariam na Boa Ideia já possuíam experiência de atuação em outras escolas do Acampamento, teriam ganhado destaque por suas práticas, ou assumido turmas de crianças que provinham do bairro. Eram selecionadas por pais em comunicação com a direção escolar, ou pela própria instituição que mediava a remoção. O que poderia ser aceito com satisfação por algumas, devido o reconhecimento do seu trabalho e prestígio por encaminhar-se para atuar em uma escola enaltecida pela diretoria, com grupo de crianças selecionadas; ou mesmo com receio por outras professoras, devido os olhares analíticos e exigência que poderiam emergir conforme as apreciações dos pais.

Tinham colegas nossos que não queriam trabalhar aqui embaixo não, na galera não. Só trabalhavam lá em cima (Boa Ideia) (CLEIDE, 2021).

Também veio a Boa Ideia que os filhos dos doutores foram tudo pra lá, que não queriam se misturar, sempre teve isso, né? Me chamaram uma vez pra ir e eu nunca quis. Eu nunca quis ir pra lá, me convidaram e eu não quis não. Porque tinham umas mulheres de engenheiros que diziam assim, que chegavam na sua porta e diziam “minha filha você está dando isso ao meu filho? Isso é muito difícil não admito que você dê isso”. Naquele tempo tinha isso, um peão não entrava no CPA, mas o doutor podia entrar lá e no COPA, e as mulheres dos doutores queriam dar normas na escola e eu não quis isso não. A diretora me convidou para ir pra lá, disse que eu alfabetizava tão bem, mas eu não quis não. Ela dizia que lá não acontecia isso, mas eu nunca quis ir pra lá e é que davam um tal de um pingado pra quem ia (JOVELINA, 2021).

A gente até se sente, assim...especial. Éramos consideradas especiais porque eram os filhos de médicos e engenheiros (FRANCISCA, 2021).

A Boa Ideia foi outra realidade pra mim. Outras professoras que ensinavam por aqui que tinham receio de ir pra lá, porque era gente rica, era gente isso, aquilo. Mas, comigo foi uma tranquilidade muito grande, eu adorei, gostei demais (MARIA APARECIDA, 2021).

O convite para trabalhar na escola Boa Ideia era recebido, portanto, com divergências entre as docentes, uma vez que ir para escola retratava uma experiência em um contexto que não fazia parte da realidade das professoras, muitas oriundas da Vila Poty ou do Bairro Alves de Souza. Igualmente, por estarem atuando diretamente em uma instituição constituída para atender os quereres do grupo residente no bairro, que ocupavam posições de notoriedade na

cidade, as professoras temiam pela sua autonomia na composição e execução das práticas de ensino, que poderiam sofrer alterações caso solicitadas.

Em contrapartida, estar cotidianamente frequentando o bairro, que apresentava uma estruturação específica; ser percebida pelos familiares como as professoras fundamentais para educação dos seus filhos; participar de atividades sociais com o grupo; ser reconhecida como professora do bairro General Dutra; entre outros motivos, conduzia professoras a desejarem este espaço de atuação, bem como a sentirem-se confortáveis com tal seleção⁷⁴.

As argumentações apresentadas denotam, portanto, como as escolas são espaços educativos que sofrem interferências diretas de posicionamentos políticos, econômicos e conceituais da sociedade, como salienta Saviani (2021a, p.25), “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Tais predileções possuem vieses distintos a depender do grupo social responsável em gerir as instituições, que podem atuar em um sentido reprodutivo ou de transformação.

Nesse sentido, pontuamos que com o papel de atuar em mediação com os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, os professores em seus ambientes profissionais de ensino, divergentes ou similares, como as escolas do Acampamento, podem assumir posturas críticas que não centralizem o conhecimento para um grupo em particular, mas que compreendam o contexto social dos seus alunos, efetivando um processo formativo em que todos tenham igualmente direitos de aprendizagens.

A segmentação imposta às crianças e professores nas escolas do Acampamento, podiam, assim, atender uma dinâmica de fortalecimento dos grupos de poder econômico acentuado da empresa no interior das escolas, com trabalhos educativos diferenciados e conteúdos selecionados exclusivamente para o grupo em hegemonia, todavia, esta ponderação teve outros desfechos, dado que, apesar da visível separação física entre os grupos, o projeto educacional seguia o mesmo princípio formativo para todas turmas e instituições. Sobretudo, com a organização do Setor de Ensino Integrado de Paulo Afonso – SPEI e o Serviço de Ensino – SPI, formulados em 1974, que formularam um projeto administrativo para as escolas visando a asserção de ações e perspectivas unificadas, focalizadas em um singular objetivo educacional. Uma referência que facultava a escola a cumprir [...] “uma função especificamente educativa,

⁷⁴ A segmentação das professoras entre as escolas não as impedia de ter uma relação harmoniosa entre a classe, pois estavam sempre reunidas em festividades, reuniões, formações e eventos, além de compartilharem ambientes comuns de moradia e lazer.

propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2021b, p.98), embora o acesso a matrícula tivesse contornos desiguais.

Assim sendo, a distribuição das professoras e alunos por escolas findavam por legitimar as desigualdades presentes no Acampamento, a empresa responsabilizava-se pela garantia da matrícula a todas as crianças, contudo, os lugares da oferta eram diferenciados segundo critérios que envolviam a condição econômica da qual os alunos eram oriundos. Do mesmo modo, as professoras também estavam sujeitas a um processo de distribuição interna entre turmas, turnos e escolas, que poderia ter um certo ponto de independência nas escolhas, ou um direcionamento preciso pela direção. Isto posto, apesar das diferenciações no arranjo docente, eram orientadas com nuances específicas que retratavam um ideal singular de formação.

No que concerne à organização dos alunos, no interior das instituições, as narrativas retratam cenários que compõem variadas arrumações. A princípio, um dos fatores essenciais a ser considerado estava pautado na localização, as crianças eram alinhadas nas escolas a partir do bairro que residiam, o que conseqüentemente, delimitava que quanto mais próximo habitassem, esta seria sua instituição de ensino.

A organização das turmas quem fazia essa organização era minha irmã, essa que é falecida. Era uma organização, por exemplo, aluno que morava perto da escola em determinada turma, os que moravam mais distante ficavam em turmas que houvesse mais possibilidades dos pais trazerem ou deles irem sozinhos. Sempre a gente se baseava nisso. A distância, a localidade do aluno, porque tinha muito servidor da Chesf que morava na Vila Poty, tinha muita gente que servia a Chesf e moravam lá fora. Uns porque não conseguiam casa e outros porque já tinham residência e preferiam ficar nas suas casas. Mas era esse o programa de organização. Tinha outra, o aluno quando vinha, no primeiro dia de aula ele já sabia onde ele ia ficar, todos os alunos recebiam onde, em que escola, porque nós tínhamos escola Alves de Souza, escola Murilo Braga e escola Adozindo, naquele tempo ainda não tinha a escola Parque, eles sabiam no primeiro dia que ele vinha se apresentar, ele já sabia pra que escola ia, ele recebia o nome dele, o nome da escola, o horário, a turma e a professora, recebia tudo (*risos*), tinha o papelzinho. Agora pra entregar esses papelzinhos (*risos*). Todas as auxiliares de disciplina e serventes saíam pelas ruas e tinha uma em especial que ela conhecia mais a cidade do que eu conhecia (*risos*), então quando alguma tinha dificuldade, elas iam sempre nela, quer dizer, a gente não fazia aquela chamada de aluno no primeiro dia de aula não, “aluno, escola tal”, “aluno tal, turma tal”, eles recebiam em casa, já vinham certinho. Era um trabalho insano, quem fazia era minha irmã, eu só fazia dar opinião, ela sozinha não, ela tinha equipe, porque nós trabalhávamos em equipe. Professora lá trabalhava muito (*risos*) (MARIA AMÉLIA, 2020).

A disposição enfatizada pela professora Maria Amélia perdurou mesmo com a criação das escolas Parque e Boa Ideia, os alunos eram orientados antes de iniciar o ano letivo, respeitando a lógica de habitação, sem deixar de salientar que as moradias seguiam um

fundamento de organização, onde cada bairro representava um núcleo de trabalhadores da empresa. As crianças do bairro General Dutra, anteriormente a edificação da Boa Ideia e as crianças da Vila Poty eram distribuídas entre as escolas, tendo como núcleo principal a Adozindo Magalhães.

Conforme as crianças eram distribuídas nas escolas, era preciso uma organização interna que atendesse suas séries de formação. Para isso, em classes compostas por até 35 alunos, a idade era um dos critérios estabelecidos para dividir as turmas.

As turmas eram divididas por idade, só que aqui (Adozindo) as turmas eram maiores, lá na Boa Ideia as turmas eram menores (MARIA APARECIDA, 2021).

Na Boa Ideia variava, dezoito, vinte alunos, mas nas outras escolas eram mais de trinta (FRANCISCA, 2021).

Devido a Boa Ideia atender apenas as crianças do bairro General Dutra, o número de matrículas e turmas eram menores comparado às demais escolas que atendiam todo o Acampamento. A este respeito, no Relatório do Plano de Atividades da Chesf (1978) é apresentado um quadro ilustrativo de matrículas por período, onde há um comparativo de alunos matriculados no jardim de infância entre as escolas Adozindo Magalhães e Boa Ideia. Logo, respectivamente, temos para o Adozindo Magalhães 24 turmas com 600 alunos; e para Boa Ideia 6 turmas com 93 alunos, subdivididos em três períodos. Por conseguinte, os dados demonstram os espaços de ocupação das crianças no Acampamento, revelando a dimensão dos bairros Alves de Souza e da Vila Operária em contraponto ao General Dutra, visto que, o número de trabalhadores nas ações da usina que efetivavam atividades manuais e técnicas sobressaiam ao de funcionários letrados da região, como engenheiros, advogados e médicos, elucidando a diferenciação nos ambientes escolares (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978).

Entretanto, para além da faixa etária, as crianças eram segmentadas em turmas “[...] levando-se em consideração o desenvolvimento mental, físico, social e psíquico dos alunos” (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.84). Ou seja, as crianças eram percebidas pelos seus níveis de desenvolvimento, ocorria um parâmetro avaliativo que aferia o progresso dos alunos e se estes estavam ou não evoluindo.

A divisão dos alunos por sala de aula era a direção que fazia isso, escolhiam por nota, aqueles alunos que passavam melhorzinho ficavam tudo em uma sala só, que era pra dar qualidade do ensino, tinham os alunos regular, os médios,

que passavam com uma notinha mais baixa. Quem pegava a turma dos ruins era que não gostava (*risos*) (IVANILDA, 2019).

Uma vez eu fiquei tão feliz, que eu tirei os meninos com a melhor média que tinha, os meninos de média nove, davam show esses meninos porque eles vinham do jardim. [...] A depender da nota eles podiam mudar de turma. Porque o que acontecia, se você tinha uma turma com alunos de nove e tinha um de quatro, ele ia ficar perdido nela, entendeu? Então você tentava organizar. Aí pode dizer, ah é por exclusão, não é por exclusão não, exclusão é quando você deixa lá no canto, porque ele ia ficar no canto. Você tinha trinta e cinco alunos, vamos colocar que trinta e quatro fossem nove e um de quatro, ele não ia se sentir bem e ia ficar boiando naquela sala. Então a gente tentava fazer esse trabalho. O ruim era quando você tinha uma turma boa e diziam “ô professora você é tão jeitosa, a gente vai dar essa turma a você”, e você tinha que aceitar. E minha turma boa vai pra onde? Mas tinha vez que os alunos não queriam que você saísse. Aí os pais vinham e diziam que não aceitavam e tinham que deixar você com aquela turma. Muitas vezes também se você tinha cinco ou seis alunos que não estavam bons, você dizia que deixasse que você dava seu jeito, dava sua palavra que ia deixar aqueles alunos no ponto. Aí sua responsabilidade aumentava, porque você tinha que dar o resultado que você disse. Mas também as vezes era a lei seca, ele tinha que ir, ou você tinha que ir pra outra turma e acabou (JOVELINA, 2021).

As crianças que conseguiam melhores resultados eram postas em classes específicas, diferentes das que tinham alguma dificuldade, para que estas tivessem um reforço⁷⁵. Disposição que reafirma o caráter escolar, que segundo Veiga (2011) desde o século XIX busca estabelecer saberes elementares para vida, homogeneizando concepções, condutas e racionalizando em um sentido específico os sujeitos. Portanto, mesmo que os alunos possuíssem particularidades próprias no interior do grupo, suas individualizações poderiam ser silenciadas pela produção de um modelo determinado.

A escola propunha, deste modo, uma universalização das crianças, traçando níveis de conhecimentos a serem almejados que deveriam ser correspondidos fidedignamente, a não considerar experiências e habilidades particulares dos sujeitos que são distintos em questões de ordem física, cognitivas, intelectuais e sociais, podendo, por questões múltiplas, não chegar ao mesmo desempenho. Uma caracterização que objetificava as crianças, ignorando aprendizados cotidianos, por vezes mais complexos.

Entretanto, não estamos negando a importância do trabalho com conhecimentos clássicos e universais para as crianças, nem mesmo o processo avaliativo das escolas e seus critérios pré-estabelecidos, mas reconhecemos que as crianças como sujeitos sócio, históricos e culturais, com individualidades próprias, possuem tempos de aprendizagem e aptidões que

⁷⁵ O Relatório de Atividades do SPI de 1978 apresenta como um dos projetos do complexo escolar, que os professores atuem em um reforço escolar intensivo para as crianças que não conseguissem atingir o perfil de aluno designado.

não são iguais, o que não deveria ser preceito para distingui-las em boas ou ruins, ou para fragmenta-las em grupos que as leve a uma superioridade e inferioridade umas sobre as outras, mas identificar quais as necessidades da turma, buscando um trabalho que perceba a diversidade e intensifique as particularidades.

Nesta perspectiva, havia um agrupamento de alunos reconhecidos pelas suas notas que eram exemplos a serem atingidos pelos demais na instituição. As crianças que não condiziam com o padrão desejado eram deslocadas de suas turmas iniciais, para que aquele modelo não tivesse contrariedades, pois havia uma classificação que determinava ações e conhecimentos necessários para as crianças de cada idade.

Com efeito, tal classificação é indiferente às individualidades das crianças, visualizadas sempre em projeção futura, do que se tornarão a partir da educação escolar. Argumentações que para Corsaro (2011) refletem como as crianças podem ser moldadas e orientadas pela sociedade para conquistar resultados, dirigindo o estabelecimento de sujeitos que sejam competentes e contribuintes.

Nessa mesma esfera argumentativa, a considerar os critérios de distribuição das crianças entre as turmas, como idade e nível de desenvolvimento, outra questão foi mencionada pelas professoras referente a classe econômica dos alunos.

Uma coisa que existia, que depois é que a gente foi pensar é que tinha umas turmas dos meninos do bairro, porque morar aqui eram os milionários (risos) (SEMIR, 2020).

Sempre houve uma distinção de quem eram filhos, sempre houve uma distinção, que depois fundaram até a Boa Ideia, e mesmo antes na Adozindo e Murilo Braga tinha uma distinção dos filhos de médicos, engenheiros, do pessoal mais graduado, eles ficavam em uma turma. Mas eu nunca quis ficar nessas turmas, e também tinha uma distinção dos professores também, eram aqueles professores selecionados. Depois com o tempo, quando melhorou mais e acabou um pouco, foi com um diretor que chegou aqui, que era professor Antônio, foi quando veio orientador educacional, pedagógica, aí acabou mais e também já tinha a Boa Ideia. Mas teve essa distinção de qualquer forma, dos filhos dos operários, de cassaco que naquele tempo chamava (NEUZA, 2021).

Quando eu entrei na Chesf, essa turma, me disseram que ela foi escolhida, mas depois não, eu tive turma com aluno filho de engenheiro e aluno de servente na escola. Agora essa turma mesmo, disseram que foi escolhida a dedo, os filhos dos engenheiros, que era pra cobrar da gente (IRENE, 2021).

Tinham no início alguns filhos de engenheiro, antes da Boa Ideia, eles eram até protegidos pela direção da escola, em uma sala, mas menino não quer saber não, quer é aglomerar, eles se juntavam com todos no recreio (ZEMIRA, 2021).

Nestes casos, no interior das próprias escolas as crianças eram percebidas e associadas conforme a posição econômica pertencente. A segmentação acompanhada de proteção, cuidado e atenção colocava-as em espaço privilegiado, a evidenciar a hierarquia do projeto chesfiano que conduzia as escolas em disposições que não garantiam equidade⁷⁶ entre as crianças, por vezes, podendo reproduzir o sistema de desigualdade social.

A heterogeneidade das crianças, em seus aspectos físicos, cognitivos e sociais esbarravam em um sistema de silenciamento e padronização, segundo critérios que buscavam nas salas de aula, período em que as crianças ficariam por maior tempo, reuni-las por um ideal comum.

Em outros termos, a Companhia notava as instituições escolares como centrais para formação dos sujeitos chesfianos, que exerceriam futuras funções na região, respondendo aos objetivos políticos e econômicos da empresa, ao passo que perfazem seu projeto elétrico em ação, o que, de tal modo, a encaminhava a valorizar tais espaços e oportunizar matrículas a todas as crianças. Entretanto, a empresa já em sua estrutura urbana, concebia ambientes distintos para cada segmento de trabalhadores, o modo de trabalho direcionava lugares de habitações e relações, natureza adotada pela escola, por configurar-se como espelho da comunidade.

O cenário evidenciado, reflete as vivências e interações no Acampamento, delimitadas para adultos e crianças por setores e grupos que traduziam essencialmente nas reorganizações escolares. Uma proposição de dimensão estrutural, e não tanto no âmbito do programa pedagógico, pois o ensino, os conteúdos e as atividades seguiam regulamentações uniformes. Afirmativa salientada, principalmente porque a rotatividade dos trabalhadores e consequentemente dos seus filhos possuíam uma constância, alterando o quadro de alunos nas instituições (NASCIMENTO, 2019), logo, para manter o projeto da empresa em vigência a educação precisaria ser comum, pois não se saberia quais crianças iriam permanecer no porvir da região⁷⁷.

A escola, tomava a função de difundir o saber sistematizado entre as classes, com exercícios e conhecimentos generalizados ao alcance de todas as crianças, para uma formação

⁷⁶ Nota-se uma preocupação da Companhia apenas com os objetivos educacionais serem trabalhados igualmente entre as crianças, que elas seguissem um padrão na formação e nas aprendizagens proferidas, mas as diferenças econômicas não eram uma preocupação em vistas de equiparação ou superação.

⁷⁷ Embora a Chesf disponibilizasse no Acampamento elementos sociais de subsistência e lazer para os funcionários, muitos trabalhadores graduados retornavam para suas cidades de origem, pela estrutura e desenvolvimento que, em especial, a capital detinha. Para tanto, os funcionários técnicos e cassacos, a partir da experiência na profissão iam se especializando e ganhando a confiança da diretoria que os progredia de cargos. Esta perspectiva era entendida pela empresa como algo possível também nas crianças, que a partir da formação escolar poderiam assumir cargos distintos na Companhia.

intelectual da população local. O estilo organizacional, fundamentado nas posições sociais era visível intrinsecamente pelas professoras que assumiam o papel de alinhar as diferenças e minimizar as distâncias de aprendizados.

Os que tinham mais dinheiro, chegavam melhor, você podia avançar mais, mas ao mesmo tempo você não podia, porque não podia deixar aluno pra trás não (JOVELINA, 2021).

O Adozindo foi muito bom, um trabalho intenso, desenvolvia muito as crianças, bastante. Só sentia a diferença no nível social das crianças, que também mudava sim, porque a gente sabe que uma criança de um nível mais baixo, inferior, ela tem atitudes diferentes, aí só isso. Mas dependia da gente trabalhar e eles obedecerem, para que fossem educados (FRANCISCA, 2021).

A diversidade entre as crianças e as diferenças econômicas e sociais eram notadas no espaço escolar, os filhos de pais menos instruídos, como dos cassacos, apresentavam demandas referente a materiais, alimentação⁷⁸, cuidados e orientações que por vezes outras crianças não possuíam. Além disso, cabe salientar que um dos motivos das crianças em elevada posição iniciarem com mais sucesso, justificava-se por muitas terem frequentado as turmas do jardim, em contraposição a demais crianças, que por este segmento não ter um caráter de ensino obrigatório, ingressavam diretamente nas turmas do primário, o que as inviabilizava conhecimentos e conteúdos de desenvolvimento.

No entanto, salientamos que a diferença econômica não era um determinante para que as crianças não conseguissem os aprendizados fundamentais, embora tivessem algumas dificuldades, como mencionam as professoras, eram acolhidas no processo formativo com os mesmos conteúdos das demais e poderiam se sobressair, com resultados que as permitiram conquistas e transformações das suas condições de vida inicial.

Assim, as professoras enfatizam a busca na realização de um trabalho que contemplasse as carências das crianças para promoção do conhecimento. Elas eram orientadas a planejar e sistematizar o ensino, conforme o perfil da sua turma, para atingir objetivos acentuados pela empresa. Tal ação, as incumbia de responsabilidade e compromisso na concretização de um trabalho pedagógico que não descuidasse de nenhuma criança pelo caminho, mas que as equiparasse nas aprendizagens.

⁷⁸ Ao longo dos anos de gerência das escolas a Chesf anualmente distribuía a merenda, o fardamento e materiais, principalmente, para os alunos que seus pais não tinham condições financeiras de adquirir.

5.1.3 Planejamento de ensino

Ao evidenciar que o trabalho educacional das escolas chesfianas não possuíam caráter de neutralidade, acentuamos que as crianças detinham experiências de desenvolvimento que não se alicerçavam em uma condição natural, as aprendizagens e transformações em suas infâncias foram mediadas por conhecimentos históricos e sociais, atrelados a objetivos que promoveram sentidos para relação e apropriação da criança com o mundo.

Por este viés, defendemos que a escola atua intencionalmente sobre a realidade das crianças, ampliando seus saberes individuais para um conhecimento plural, “a atividade de estudo promove essa mudança porque nela tem lugar a assimilação da cultura humana de forma sistematizada, socialmente significativa e valorizada, e que se efetua em concordância com normas estabelecidas histórica e coletivamente” (GALVÃO, 2020, p.213). Logo, a definição do currículo escolar e, por consequência, dos conteúdos didáticos, são fundamentais para concretização das práticas pedagógicas como exercícios elaborados que se distanciam da espontaneidade, constituindo-se como ações diretivas e planejadas para formação humana.

A partir de uma elaboração social o currículo difunde referências da cultura, contemplando atividades primordiais do saber construído historicamente (SAVIANI, 2021b). Assim, o currículo para as escolas do Acampamento, seguia uma reconfiguração anual, tendo por base a proposição da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. As professoras, em especial, no cargo de direção e coordenação em parceria com o Setor de Ensino Integrado – SPI, reuniam-se ao final do ano letivo para avaliação e redefinição da proposta curricular.

O currículo eles faziam, era feito em conjunto. Aí era traçado os objetivos de cada unidade, tinha o objetivo geral do ano, o objetivo geral de cada unidade e o objetivo de cada disciplina, cada assunto tinha um objetivo (NEUZA, 2021).

Tinha o currículo, tinha aquela grade, a gente tinha o material do ano que ia aplicar, e dentro daquele material o restante a gente incluía, de acordo com cada sala de aula (FRANCISCA, 2021).

Nós tínhamos o projeto do ano todo. Porque quando finalizava o ano a gente já fazia todo o projeto para o ano seguinte. Nós nos reuníamos e pensávamos o que iria acontecer, o que iríamos fazer no primeiro período no próximo ano. Mesmo se eu ficasse ou não no primeiro período, mas como eu já estava eu tinha que planejar, porque as vezes trocava, eu ia para outro período. A gente planejava tudo, as datas, as datas festivas, datas folclóricas que tinham muitas, comemorativas, desfiles, tudo isso a gente já tinha. Aqui sim, a gente planejava. Se alguma coisa vinhesse diferente do governo o Colepa recebia e já passava para as escolas, porque a parte pedagógica maior ficava no Colepa, dirigindo tudo (MARINALVA, 2021).

O plano curricular, definido anualmente, constava, assim, de objetivos e conteúdos a serem realizados com as crianças de cada série, pautados em uma organização de projetos, a fim de acompanhar sistematicamente as práticas desenvolvidas e estabelecer “maior eficiência e produtividade” (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978, p.9).

Em 1978 foram empreendidos 40 projetos e 22 subprojetos no decorrer do ano letivo, com especificidades diversas para cada nível educacional. Entre os projetos torna-se evidente a ênfase na perspectiva das datas comemorativas e na formação cívica para as crianças, instituindo a concepção de formação para Pátria, da necessidade de sujeitos contextualizados com seu país e com potencialidades para atender as exigências nacionais, uma herança do nacionalismo das forças armadas brasileiras. As premissas dos projetos estão amparadas no processo civilizador, onde objetivos são previstos e resultados desejados, oportunizando a formação de sujeitos que respondam o que os professores solicitam. As atividades realizadas foram demarcadas por ações comportamentais e de conhecimentos que envolveram aspectos cognitivos, emocionais, intelectuais e motores.

Nesta perspectiva, conforme a análise de Azevedo e Sarat (2015), as instituições escolares para infância buscaram exigir com maior frequência, ao longo dos anos, retorno das crianças aos seus planejamentos, a partir de controle, autocontrole e regulação dos corpos e falas, a fim de que compreendessem qual o seu espaço de voz e ação. A escola através da instrução se configurou em um projeto educacional, possibilitando a aquisição de conhecimentos difundidos na sociedade, uma instituição capaz de garantir o desenvolvimento comum para as crianças, fortalecendo a concepção de uma unidade nacional.

Projetos intitulados de Semana da Pátria, Semana Brasileira, Semana Cívica, Emancipação Política de Paulo Afonso, Aniversário da Revolução de 31 de Março e Independência da Bahia explanavam a intenção de despertar o espírito de nacionalidade nas crianças, traçando o perfil do sujeito brasileiro ciente dos marcos históricos que regem seu país e sua cidade. As atividades previam a audição de hinos, a confecção de materiais alusivos à data comemorada, o hasteamento da Bandeira Nacional, desfile cívico e a sensibilização dos alunos, por textos e palestras, para o contexto submetido. O que por sua vez, exibia a intenção formativa de sujeitos orientados por princípios, costumes e valores, de modo que uma identidade unívoca fosse proferida, minimizando a diversidade cultural presente no Acampamento, para fortalecer a particularidade local.

Ainda, além dos sentidos apresentados, muitos projetos estavam configurados por uma vertente religiosa, de contemplação a datas comemorativas e campanhas desenvolvidas pela igreja central da Companhia, a Igreja São Francisco de Assis, logo, podemos citar os projetos

de Campanha da Fraternidade, Orientação Religiosa, Festas Juninas e Páscoa. Os alunos realizavam atividades em parceria com a paróquia, desde o envolvimento em grupos, a produção de materiais, a apuração da coleta, a participação em missas e a preparação para primeira Eucaristia⁷⁹.

Demais projetos eram produzidos, pensando também nos preceitos de conteúdos disciplinares para os alunos dinamizados em círculos de estudo, curso de redação criativa, hora cênica, classes de aceleração, entre outros, que buscavam reforçar saberes necessários ao nível de ensino que os alunos se encontravam, uma forma de ampliar e fortalecer as discussões de classe.

Pontuações que permitem visualizar uma dimensão educativa que pensa na formação de um sujeito integral, com condicionantes culturais, sociais, ideológicos e intelectuais, o que nos faz comungar com Saviani (2021a) ao esboçar que o currículo ultrapassa a perspectiva de listagem de conteúdos, aderindo intrinsecamente nuances categóricas de um grupo que compartilham o tempo histórico.

De tal modo, testemunha-se que a Companhia visualizava um estilo específico de sujeito para atuar no seu território, o que ocorreria por meio do ensino em aulas e atividades que seguissem um planejamento prévio, resultante dos encontros mensais e semanais entre as professoras e a coordenação de cada unidade escolar.

Trabalhávamos só um horário, mas tinha um dia na semana que a gente tinha que ir outro horário ou no sábado que era pra reuniões, pra organização do planejamento (MARIA APARECIDA, 2021).

A gente tinha uma reunião mensal para apresentação da preparação dos trabalhos que seriam aplicados durante aquele mês (ZEMIRA, 2021).

Tinha também no mês um momento que era todo mundo junto, todas as séries. Aí era aquela coisa, a gente se via, a maior alegria. Era pra pensar em projetos, juntas (MARINALVA, 2021).

Com base nas temáticas definidas no plano anual, as professoras se encontravam para organização das atividades que seriam exercidas a contemplar o objetivo anteriormente delineado. Por conseguinte, efetivavam um planejamento que conferisse as idealizações da Companhia, com ações coletivas para o mês e para cada aula cotidiana. O planejamento, portanto, abrangia mais do que o preenchimento de formulários, considerava concepções,

⁷⁹ A preparação para primeira Eucaristia era efetivada pela paróquia, porém, a escola realizava o levantamento das crianças e as encaminhava, fazendo o acompanhamento do sacramento.

conteúdos e atividades elencadas pelos adultos responsáveis das instituições como fundamentais para as crianças.

Nessa vertente, observa-se que as aulas não ocorriam aleatoriamente, os objetivos traçados no currículo eram configurados em atividades a serem efetivadas, logo, o planejamento era o caminho para sistematização e posterior socialização dos conhecimentos, os quais conforme Gama e Duarte (2017) são fundamentais para impulsionar a formação dos alunos compreendendo propriedades do mundo real (ciência), abrangendo valorização (ética) e simbolização (arte), conseqüentemente, ao aprendizado de valores, perspectivas, e ações.

A sistematização do plano de atividades representava o compromisso das professoras com as ações a serem desenvolvidas com as crianças, produzindo propostas de acordo com o grupo atendido para unificar saberes de cada faixa etária.

O planejamento era toda semana. Juntava os professores daquela série, terceira série, quarta série, e a gente ficava todo mundo em uma sala e nos reuníamos para planejar os conteúdos e atividades (CLEIDE, 2021).

Já as professoras, vamos dizer, eu era primeiro período, aí a gente se dividia, a turma do primeiro período aqui, a turma do segundo período aqui e a turma do terceiro período aqui. Porque era diferente, a turma do terceiro período era a turma que já começava a dar as letrinhas, eles saíam praticamente lendo, já bem adiantado (FRANCISCA, 2021).

O planejamento em coletivo propunha a troca de atividades entre as professoras, que se reuniam para dialogar e encontrar caminhos que atendessem os objetivos educacionais pontuados no currículo. Organizar o planejamento em conjunto fazia com que os conteúdos e atividades não fossem contrários, mas seguissem a mesma formatação a fim de um ensino similar. Do mesmo modo, entendemos que o planejamento coletivo pode ser um grande aliado quando possibilita a reflexão das docentes sobre as problemáticas da realidade educativa e a formulação de ideias colaborativas para ações pedagógicas que visem o avanço dos estudantes, contudo, quando este planejamento se embasa apenas na padronização das propostas, sem considerar as subjetividades de cada grupo, pode configurar-se como um instrumento burocrático, inflexível e descontextualizado.

Não podemos negar, que as professoras de cada série possuíam intenções formativas comuns, e que por esse sentido, o trabalho coletivo facilitava a organização dos conteúdos e objetivos. Os encontros poderiam ser formativos, na medida que uma iria aprendendo com a outra, sugerindo, propondo, criando e questionando as possibilidades cabíveis para o projeto da

Companhia. Uma construção coletiva de ações dentro do projeto inicial direcionado a elas para sua execução.

Assim, o planejamento pedagógico era articulado pelos adultos responsáveis da instituição, professoras e coordenadoras se reuniam para pensar juntas a educação dos alunos, o que situava a criança como receptora do ensino, pois suas singularidades, necessidades e participações no processo de aprendizagem acabavam sendo silenciadas por um preceito ao qual todas deveriam responder as definidas questões.

Entretanto, Martins e Marsiglia (2015) salientam que o planejamento para crianças não pode ser visto como um instrumento que desconsidera as singularidades do desenvolvimento infantil, identificar as crianças, suas realidades e situações sociais são passos importantes para que as atividades tenham sentido para os envolvidos. Para tanto, pensar o planejamento envolve pensar na evolução que os alunos poderão ter com as atividades pré-definidas, por conseguinte, o planejamento deveria tomar por consideração, as particularidades que cada faixa etária e grupo apresentam, com atividades que sejam viáveis para o desenvolvimento de uma postura crítica sobre o ponto de discussão inicial.

A este respeito, as professoras narram que havia um acompanhamento particular para cada série por parte da coordenação, para verificar as propostas e sua execução.

Todos planejamentos elas acompanhavam, olhavam o caderninho. Meu caderno era bem organizado, ficava tudo registrado lá, era o caderno de planejamento, um caderno grande, cada uma tinha o seu (CLEIDE, 2021).

Cada grupo tinha uma coordenação, jardim de infância era uma coordenação, primeira série era outra, não era uma coordenação só pra todo mundo não. Uma coordenação, assim, porque a escola tinha a direção, Dona Amelinha e Dona Mercedes diretoras e a parte de pedagogia, então tinha três na parte do jardim do Adozindo e Boa Ideia, elas que se reuniam e tratavam dos assuntos. Elas se organizavam, não era aleatoriamente não, se juntavam, faziam a reunião delas e traziam, passavam pra gente (FRANCISCA, 2021).

Cada diretora e vice-diretora tinha uma turma, elas acompanhavam. Como diretora eu fiquei com a quarta série, minha irmã com as quintas, Ana Miná com a primeira e Josefa Ramira com a terceira série. Cada uma ficava responsável por uma série e fazíamos o plano de aula da semana. E cada uma ia ver se realmente os planos estavam sendo executados. Tinha uma fiscalização, não uma fiscalização assim, mas a gente entrava, falava com os alunos, via o que a professora estava fazendo, pra ver se realmente aquilo estava sendo cumprido (MARIA AMÉLIA, 2020).

O olhar da coordenação para cada seguimento e turma de ensino refletia a preocupação na execução estrita do projeto. Dividindo o acompanhamento sob a responsabilidade de cada

coordenadora seria mais viável de analisar o trabalho exercido. Assim, o planejamento se tornava uma atividade a ser registrada para evitar as casualidades, com foco nos resultados pretendidos; material que seria avaliado pela coordenação, visto as possibilidades de execução e os ajustes necessários, para posteriormente ser aplicado.

Cabe, ainda, salientar que o papel da coordenação era estratégico auxiliando na mediação do projeto curricular com as atividades docentes planejadas. Seu exercício acompanhava os professores antes e depois da efetuação de suas práticas, para analisar o caminho do ensino, uma verificação relevante, pois as observações cotidianas poderiam indicar novas reformulações didáticas e curriculares. O monitoramento das professoras garantiria que o planejamento não fosse apenas um papel engavetado, mas que o trabalho pensado coletivamente estivesse presente em todas as salas para sua ativa concretização.

Igualmente, a coordenação pedagógica em relação assistiva com as docentes as desafiava cotidianamente, as professoras eram levadas a desempenhar atividades, métodos e modelos educacionais sugeridos e entendidos como fundamentais para o progresso do ensino.

Tinha a coordenadora para nos orientar, “você vão ter que trabalhar isso”. Uma data comemorativa, um assunto que estava no auge, elas sempre nas reuniões exigiam e a gente fazia todas as anotações (ELISIA, 2021).

A gente pegava o melhor e aquilo que não era tão bom a gente conversava. A gente sempre teve abertura para conversar com todas. Falávamos “olhe, isso aqui vamos implantar, isso não dá certo”. Tinham uns que vieram muito rígidos para implantar algo, a gente aceitava, mas íamos aos pouquinhos mostrando a realidade (FRANCISCA, 2021).

As professoras tinham um direcionamento de como agir e o que trabalhar, mas tal proposição não era definitiva, conforme as condições e a realidade educativa eram dialogadas entre o grupo para um melhor encaminhamento.

Destarte, a relação aberta e o diálogo entre as profissionais era central para a execução de uma proposta de ensino intencional que considerasse os saberes e experiências docentes, os conhecimentos atuais e fundamentais elencados pela coordenação, e as particularidades das turmas, que demandaria condutas singulares por seus agrupamentos.

Por este sentido, a promoção do trabalho educativo com as crianças nas escolas do Acampamento, seguia um projeto intencionalmente formulado e direto, indispensável para o ensino de conteúdos históricos, científicos e culturais, que proporcionasse as crianças de diferentes condições a conquista de habilidades e capacidades intelectuais através de atividades de acordo com sua faixa etária. As ações pedagógicas para superação do senso comum e

ampliação dos conhecimentos iniciais das crianças eram executadas pelas professoras que, assim como os alunos, tinham seu desempenho guiado e avaliado pela coordenação escolar, que por meio do planejamento estabelecia as prioridades de ensino, entendendo que a educação deve abranger de modo sistematizado conteúdos essenciais a formação.

5.1.4 Avaliação

No que se refere ao processo avaliativo, este é compreendido como recurso que estima o desenvolvimento do aluno e as aprendizagens concebidas no percurso de ensino, com base nos conteúdos e objetivos delineados para a formação. Para discussão, nos pautamos em Luckesi (2005, p.33) ao evidenciar a avaliação como “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Isto posto, analisamos a avaliação a partir da premissa que por haver um padrão desejável destina-se juízo de valor sobre as ações emitidas para seu alcance.

No entanto, na Companhia, para além da verificação da progressão dos alunos, os instrumentos avaliativos realizados visavam identificar como o trabalho docente estava sendo realizado e permitindo a evolução das crianças.

As provas não tinham esse rigor, não. A prova era para nós, pra ver o que não ficou bem trabalhado, porque quando a maioria fracassava, então, eu achava que eu fracassava junto deles. Eu achava que as coisas não foram bem dadas, bem exploradas, e por isso eles não aprenderam (ZEMIRA, 2021).

[...] chegava o final do ano se você tivesse 80% de aprovação na alfabetização você era uma boa professora, se não tivesse você não era, éramos cobradas no trabalho (NEUZA, 2021)

Veja, você tinha seu livro, e a coordenação da escola, no tempo que eu entrei era Dona Mercedes e Dona Amelinha, que moravam aqui na minha rua. Aí elas diziam “ô professora você deu até onde?”, eu dizia “até a página 20”. Você recebia uma prova para testar seus alunos até a página 20, eu ficava na sua sala e você ficava na minha, não era a professora que ficava não. O aluno fazia a prova, se os seus alunos ficassem a baixo da média Dona Mercedes e Dona Amelinha lhe chamavam, e perguntavam “professora o que foi que aconteceu? Os seus alunos não conseguiram. Vamos reforçar esses alunos?” E você reforçava, e fazia-se outra prova. Então o seu aluno sempre estava acompanhando (JOVELINA, 2021).

Com caráter analítico, as avaliações eram efetuadas com as crianças mensurando através dos resultados o que as professoras poderiam retomar e acentuar. A coordenação acompanhava o andamento do ensino, cobrando a similaridade na aquisição do conhecimento entre as

crianças, o que por consequência, solicitava das professoras que trabalhassem os assuntos propostos e realizassem diversas atividades para que seus alunos alcançassem o nível desejado. Como menciona a professora Neuza, ser ou não considerada uma boa profissional estava intrinsecamente associado às aprovações das crianças, o que as exigia atenção e a execução de práticas de aprofundamento.

Infere-se, assim, o resultado da avaliação como a representação do trabalho docente, o sucesso na aprovação dos alunos e as notas elevadas demonstravam que o profissional da turma tinha conduzido as práticas de modo edificante, merecendo ser reconhecido com gratificação, ou seja, com o “pingado”.

Avaliar nessa linha envolve não só verificar os conhecimentos apreendidos e classificar as crianças em “boas” ou “ruins”, trata-se de repensar a prática docente, destinar o olhar para ambos os sujeitos, professor e aluno, pois as respostas de sucesso ou dificuldade são reflexos da prática exercida no ambiente de ensino pelos coautores do processo de ensino e aprendizagem (GASPARIN, 2009). Nessa vertente nos apoiamos em Luckesi (2005, p.150) quando identifica que a avaliação “é um instrumento que auxilia o professor verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos”. Isto posto, a avaliação exige do professor transparência e criticidade, um processo que a partir de instrumentos distintos observe o que precisa ser realinhado para o alcance da aprendizagem.

Todavia, a avaliação na Chesf mensurava quantitativamente as aprendizagens, que através de provas e trabalhos classificavam as crianças em notas que as permitia aprovação e segmentação em turmas específicas. As crianças possuíam uma rotina de atividades que as examinava diariamente, e em dias específicos eram preparadas para uma avaliação mensal que posteriormente passou a ser por unidade, principalmente no primário, possuindo um caráter avaliativo de progressão.

Nós fazíamos avaliação mensalmente, agora era um segredo minha filha dessas provas (*risos*). Eram todas feitas por professores com uma equipe, depois essas provas a gente reunia as diretoras, a gente via tudo, tudo ok, tudo certinho, ia para os serviços gerais que era uma secretária, não era batida na escola não, já vinha pronta, mimeografada, com todo segredo possível. O professor da equipe fazia provas belíssimas, é uma pena não ter nenhuma prova guardada (MARIA AMÉLIA, 2020).

As provas eram mensais não era unidade, e a gente recebia as provas prontas. Não era a gente que fazia não, tinha uma equipe que elaborava as provas e passava pra gente, daqueles conteúdos que foram dados pra gente trabalhar. Mas depois quando chegou a orientação educacional, supervisão, mudou. A

gente passou a trabalhar por unidade, de primeira a quarta unidade e tinha um currículo, a primeira unidade e a segunda, a terceira e a quarta, os períodos e você trabalhava de acordo com sua turma, cada unidade, você mesmo elaborava as aulas e as provas. Foi muito melhor, porque a gente tinha mais liberdade, muito mais liberdade de planejamento, de tudo (NEUZA, 2021).

Inicialmente, a avaliação mensal, organizada por uma equipe específica, com o aval da direção e sem o contato direto das professoras, era levada para aplicação com as crianças que deveriam estar com os conteúdos trabalhados e apreendidos, conteúdos estes comuns entre as turmas e instituições. Nesse cenário, mais uma vez o nível de desenvolvimento das crianças era solicitado de modo homogêneo, não havia espaços para imprevistos ou outras pontuações, os professores trabalhavam o que foi programado integralmente e as crianças precisavam acompanhar, respondendo o padrão, um estado de ensino e aprendizagem universal, executado por todos do mesmo modo e nas turmas com mais dificuldade reforçados para unificá-los ao final do ano letivo.

Contudo, a nova formatação educacional com o Setor de Ensino Integrado de Paulo Afonso – SPEI e o Serviço de Ensino – SPI (1974) permitiram uma maior autonomia na produção avaliativa das docentes, que em ordenação por unidades se reuniam em dias de planejamento com as demais colegas que atuavam na mesma série para projetar os instrumentos avaliativos.

Sobre as avaliações tinha prova, prova mesmo e “N” atividades, provas em papel pautado, era organizado pela gente mesmo, os professores, ou por todos os professores daquela série, a gente se juntava, em um canto da escola e preparávamos as provas pelos assuntos que foram dados, que a gente no princípio se juntava pra escolher os assuntos que seriam dados naquela unidade, todos os professores da mesma série, e depois a gente fazia, uma colega fazia uma prova, outra colega fazia outra e outra fazia outra. Se um determinado número de alunos fracassasse numa daquelas provas, a gente pegava os assuntos que teve um número de reprovação que a gente não esperava e a gente retrabalhava, retrabalhava aquilo ali e a gente dizia “olhe, isso aqui vamos colocar de novo na outra prova”, e assim era (ZEMIRA, 2021).

O trabalho em coletivo, seja para planejamento das práticas ou para construção das avaliações era um marco entre as professoras, que semanalmente se reuniam com suas colegas de série, auxiliadas por uma coordenadora para tomar decisões. Deste modo, as avaliações começavam a abranger características do grupo, as escolhas dos trabalhos e questões de provas eram feitas tendo por base o que foi trabalhado entre as turmas e o que poderia permitir as crianças apresentarem suas habilidades. Os instrumentos avaliativos, possuíam traços de

testagem, sendo os mais comuns os ditados, arguições, trabalhos em grupos, apresentações e as provas, temidas pelas crianças pelo rigor e preparação exigida, que lhes suspendia outras atividades de brincadeiras e lazer para horas de estudos.

Entretanto, é válido reforçar que apesar de toda exigência para cumprimento da prova, que possuía a maior pontuação avaliativa na unidade, com as professoras realinhando a turma em seus lugares, conferindo o material e assumindo uma postura mais fiscalizadora, caso os alunos não fossem bem nas questões elencadas, elas buscavam em aula retrabalhar o assunto, aprofundando os conhecimentos e em seguida aplicando novamente o material para que chegassem ao aprendizado esperado. A demonstrar a preocupação em que os alunos atingissem a média e não se atrasassem na formação.

Por estas propensões, percebemos a avaliação nas escolas da Chesf como procedimento que direcionava a criança a corresponder satisfatoriamente os requisitos da série em formação, sendo central para analisar o aproveitamento dos alunos e sua possível promoção para as séries seguintes, ou encaminhá-los a recuperação caso tenham apresentado resultados insuficientes. Perspectiva convergente com a Lei 5.692/71 que discorre sobre a avaliação como processo de responsabilidade docente que julga o desempenho do aluno, verificando o alcance dos objetivos educacionais fixados (BRASIL, 1971).

A essência somatória das avaliações estava, particularmente presente nas turmas do primário, que sistematizavam processos avaliativos distintos do jardim de infância, que apesar de solicitar resultados das crianças não as pontuava quantitativamente por notas.

Em cada semestre tinha avaliações, até para os pequenos, eles faziam os trabalhos deles de colagem, coordenação motora, aquelas coisinhas todas que eles aprendem (IRENE, 2021).

A gente avaliava, com os trabalhos que dizia muito quem não faz, quem faz, porque tinha uns que não faziam de jeito nenhum, então porque não faz? E sempre em dia de reunião a gente colocava aquilo “olhe tem um na minha sala que está assim, como resolver?” Aí a coordenadora pedagógica vinha pra ajudar, ver como resolver (MARINALVA, 2021).

Vinha escrito, tipo um formuláriozinho e a gente avaliava. Eram avaliados tipo de coordenação motora, tipo assim, a gente avaliava, era entregue pra coordenação e os pais recebiam nas reuniões de pais e mestres. A avaliação era com as letras, S – suficiente, B- bom e R- regular (FRANCISCA, 2021).

No jardim de infância, as crianças alinhadas por turmas de acordo com suas idades entre quatro a seis anos, realizavam conjuntos de atividades cotidianamente que eram percebidas pelas professoras, identificando suas conquistas, avanços e quais dificuldades apresentavam

para uma melhor direção. A reflexão das professoras sobre as aprendizagens das crianças não tinha ligação com sua aprovação para o primário, mas ocorria a partir de um acompanhamento formativo em vista de que se apropriassem dos conhecimentos necessários.

O espaço para níveis distintos de aprendizagens e saberes não era uma opção, uma vez que, o modelo de sujeito ideal disposto pela Companhia teria sido especificado, assim, as fichas de avaliação, ao discernir as crianças com desenvolvimentos em bom, suficiente e regular e ao apresentar para os pais tais informações, solicitava deles o apoio para impulsionar as crianças nas aprendizagens. Todavia, as fichas esboçavam informações restritas, não caracterizavam a dimensão dos avanços alcançados pelas crianças na instituição, a este respeito Hoffmann (1996) assinala que este material avaliativo por seguir um modelo de parecer padronizado, não consegue descrever as ricas descobertas que as crianças a cada dia vivenciam; em processo inicial de educação formal, os jardins permitem as crianças o trabalho com habilidades diversas que não podem ser caracterizados por simples palavras, é preciso, portanto, informações detalhadas que possam ter ciência da realidade.

Outra diferenciação dos jardins de infância se referia a retenção das crianças, pois, por serem avaliadas sem classificações numéricas, caso não atingissem o desenvolvimento esperado não realizavam recuperações ou eram reprovadas, elas iriam para alfabetização com as informações de suas aprendizagens e o professor seguinte trabalharia suas necessidades.

Com os pequenos não tinha esse negócio de reter, era por idade, quatro anos no primeiro período, cinco anos no segundo. Não retia não, porque não alfabetizava, era uma prontidão, uma preparação para ingressar na alfabetização, então a gente estava preparando eles. Todos, por conta da idade, iriam para a alfabetização, quem rendesse bastante, quem rendesse pouco, iam para a alfabetização (ELISIA, 2021).

Elas sempre solicitavam que a gente colocasse quem estava muito, quem estava um pouco aquém, em que matéria e o que precisava de ajuda, em tal, tal, tal matéria, a gente fazia um laudozinho. Ai no próximo ano quando elas chegavam já eram direcionadas pra aquele assunto, pra ser melhor. Era muito bom, ia reforçando (MARIA APARECIDA, 2021).

O jardim, portanto, funcionava como um estágio preparatório, as crianças deveriam adquirir habilidades e competências que precisariam para as etapas seguintes de aprendizado, visão comumente associada ao surgimento desse nível de ensino ao longo da história (OLIVEIRA, 2011), logo, não eram retidas, pois não se tratava de um ensino obrigatório⁸⁰, que

⁸⁰ Pôr o jardim de infância não ser um ensino obrigatório, e apenas poucas salas ofertarem esse segmento de ensino, nem todas as crianças do Acampamento frequentaram as turmas de jardim.

promoveria as crianças conforme suas notas para o nível seguinte, as crianças matriculadas no jardim teriam aprendizagens essenciais que lhes contribuiriam para o seu desenvolvimento, as iniciando no padrão formativo de sujeito desejado, que só na alfabetização era inteiramente requerido.

Ainda, o laudo apresentado pela professora Maria Aparecida sobre o grau de desenvolvimento das crianças, funcionava como um guia para as professoras da série seguinte, pois, a partir dele considerariam as atividades a serem trabalhadas e o que precisava ser intensificado para que as crianças seguissem com o rendimento ressaltado. Um registro, que mesmo sem muito detalhamento, informando apenas categorizações em singulares palavras, possibilitava ordenar as crianças nas futuras turmas de primário e o olhar atento das professoras sobre as suas aprendizagens.

Contudo, o mesmo não acontecia com as crianças do primário, a avaliação somatória fazia que suas aprendizagens fossem medidas por notas, alcançando a nota desejada poderiam prosseguir para séries seguintes, mas caso o resultado fosse insuficiente a média escolar, faziam provas de recuperação, podendo, assim, reverter positivamente suas notas ou caso não tenham sucesso, reprovar.

A partir da alfabetização tinha os testeinhos, primeira unidade, segunda unidade, terceira unidade e ia se avaliando. Quando ficava de recuperação na primeira, vamos dizer, não conseguiu atingir, tinha aquele testeinho de recuperação, se recuperasse tudo bem, se não ficava e tentava cobrir, no final do ano tinha outra recuperação, a maioria conseguia, poucos perdiam (ELISIA, 2021).

Tinha a recuperação também, os que não passavam reprovavam e repetiam o ano, e eles só tinham direito de repetir dois anos, se ele não fosse aprovado, não renovava a matrícula e ia embora da escola mesmo sendo filho de funcionário, perdia a vaga. Porque naquela época tinha muito aluno, era muito aluno, muito funcionário, aí ele perdia a vaga (NEUZA, 2021).

A reavaliação acontecia por unidade, percebendo os resultados dos alunos as professoras não agiam indiferente, buscavam estimulá-los para que aprendessem o que não foi compreendido ao longo dos meses e recuperassem nas provas seguintes. Tendo, ainda, mais uma chance de conquistar a nota previstas no final do ano letivo com a recuperação final, a qual as próprias professoras evitavam que seus alunos fossem, pois, ter alunos com bons resultados era a estampa dos seus trabalhos. Destarte, com a busca de explicar escolas e alunos bem-sucedidos, a reprovação era inaceitável nas instituições, professoras e alunos procuravam no decorrer do ano medidas e atividades diversas para não atingir nenhuma reprovação, todavia,

caso ocorresse os alunos e seus pais eram notificados para que o feito não se repetisse, podendo o aluno perder a vaga na instituição.

Nessa lógica, avaliar era uma ação frequente e necessária, permitia que os professores refletissem sobre o conhecimento almejado pelas crianças através das aulas, encaminhando a novas atividades de intensificação para que os objetivos do projeto educacional não fossem perdidos e sim aderidos. A avaliação contemplava instrumentos diversos escolhidos coletivamente para que todos seguissem as mesmas condições, exercida em práticas pontuais e classificatórias, mas expressa pelas crianças diariamente, através das expressões e respostas apresentadas no ambiente de ensino.

5.2. PROPOSIÇÃO DE ENSINO

As atividades realizadas com as crianças diariamente seguiam uma sequência fixa organizada através do planejamento anual que definia as ações livres ou dirigidas, individuais ou em grupos, em espaços externos e nas salas de aula, que configuravam o cotidiano de ensino, apresentando as regularidades e fazeres escolares.

As rotinas de ensino postas as crianças eram intencionalmente ordenadas desde a entrada no prédio até a finalização da aula, a considerar as aprendizagens de conteúdos didáticos historicamente formulados, bem como, ações da cultura local planejadas pela Companhia afim de uniformizar as práticas e concepções das crianças no interior do Acampamento. A escola, assim, cotidianamente trabalhava mediando conhecimentos sistematizados que incitariam as crianças a um modo de vida singular, distante de conflitos e permeado por um conjunto de preceitos, valores e ideais pertinentes ao grupo social.

Com um calendário de dias letivos distribuídos em quatro unidades, a proposta pedagógica das instituições era exteriorizada através das rotinas “vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p.37). As rotinas desenvolvidas, ao longo do tempo se tornavam internalizadas pelos sujeitos que por meio das repetições viam as atividades como hábitos sociais, que não deveriam ser transgredidos ou refutados, pois davam sentido a sua permanência na escola. De tal modo, as crianças começavam a perceber o que fazer, onde fazer e como fazer, suas ações estavam condicionadas às normatizações previstas e socializadas frequentemente no espaço escolar.

Tinha toda uma organização, você esperava os alunos, recebia os alunos para entrar no portão, não era nem na porta (*risos*), depois saía em filinha com eles; o primeiro que chegava já pegava na mão, iam pegando até irmos pra sala, colocava na sala todo mundo sentadinho, fazia uma oração do dia, a gente rezava, dava bom-dia, cantava, e depois você começava a aula normal, você via o planejamento o que foi feito para aquela aula. Isso fazíamos todos os dias (IVANILDA, 2019).

Era assim, cada sala de aula tinha um sonzinho, tipo assim uma caixinha de som, aí antes quando a gente chegava, antes de entrar na sala ficava todo mundo na fila, um pegadinho no ombro do outro, a professora na frente e eles atrás, parecia aquelas galinhas com os pintinhos (*risos*). Também, a gente adaptava uma caixa, uma caixa grande que a professora quando pegasse seus alunos já passava no depósito, que no depósito todo mundo tinha seu armário, aí você pegava sua caixa, essa caixa era organizada no dia de planejamento, aí se você tinha vinte alunos, você tinha vinte caixinhas de lápis de cor, com tudo que o aluno precisava, e você trazia na sua caixa grande. Quando a gente entrava na sala a professora colocava a caixa no birô e os meninos não sentavam enquanto o hino nacional não terminava de tocar, porque aquela caixinha de som tocava o hino todos os dias, o hino nacional, e os meninos maiores da escola eram o contrário, antes de entrar na sala de aula a gente hasteava a bandeira e cantava. Os maiores cantavam e os pequenininhos ouviam, agora só sentava pra começar a aula quando terminava de tocar o hino (IRENE, 2021).

A sequência didática, me lembro muito bem, da minha parte, como diretora, primeiro tinha o hasteamento da bandeira diariamente, era hasteada a bandeira, cantava-se o hino nacional e os alunos os menores do primário era quem hasteava, pra incentivar, todo mundo queria hastear (*risos*), mas todo mundo cantava o hino nacional certinho. Antes diariamente, se tocava a oração de São Francisco, diariamente (*cantarola*) “Senhor fazei-me instrumento de vossa paz...”. E os meninos entravam na sala de aula cantando, isso espontaneamente, não era obrigado não. Depois do hasteamento da bandeira, antes de entrar para sala rezava, infelizmente eu não me lembro dessa oração totalmente, diariamente eles tinham, toda turma nova tinha a oração “Senhor no silêncio deste dia que amanhece, venho pedir...” Essa oração é belíssima, mas eu não consigo me lembrar. Imagina que tinha um monte dessa oração, porque todo ano eu distribuía com as turmas ela. Mas um dia vou me lembrar. Era essa rotina, hastear a bandeira, hino nacional, de vez em quando a gente cantava o hino da bandeira pra criança aprender e depois oração (MARIA AMÉLIA, 2020).

Alinhadas no portão das escolas, as professoras aguardavam seus alunos chegarem, dando boas-vindas as crianças e acenando para seus familiares, os quais muitos acompanhavam seus filhos, quando não os enviavam em transportes escolares. Rito frequente, especialmente para os menores do jardim, que por possuírem um espaço à parte para suas aulas eram conduzidos em seu grupo pelas professoras, para que não se perdessem na estrutura total da escola. Para os alunos do primário o pátio era a diversão antes da aula, enquanto aguardavam a serem ordenados em filas para o hasteamento da bandeira e canto do hino, se divertiam com seus colegas de turma livremente.

As filas estavam sempre presentes na rotina, além de representar a regularização das instituições, permitia que os professores observassem cada criança e que elas assumissem a posição de espera e disciplinamento. Assim, em filas para entrar na sala, para a higienização, merenda ou para o canto do hino nacional, no caso dos maiores, seguiam experiências específicas definidas.

As crianças aprendiam o hino nacional já no jardim, por meio da escuta diária antes de iniciar a aula, na caixa de som de suas salas, que ao mesmo tempo era transmitida e cantarolada pelos mais velhos no pátio da escola, acompanhado do hasteamento da bandeira nacional por uma criança escolhida a cada dia, principalmente pelo seu comportamento. Tal ação, quando requerida pela Lei nº 5.700 de setembro de 1971 que solicitava o canto do hino nacional nos ambientes educativos de primeiro e segundo grau (BRASIL, 1971), não foi uma surpresa para as professoras e crianças, pois, desde a edificação das escolas no Acampamento realizavam esta prática todos os dias, apresentando a importância do amor, respeito e obediência à pátria.

O canto do hino pelas crianças era admirado pelas professoras e pelos pais, que em momentos festivos acompanhavam esse ritual e se encantavam por seus filhos conhecerem e atenderem os princípios de tradição nacional.

Logo, em sequência, estando em suas salas as crianças do jardim e do primário realizavam orações. A empresa que possuía uma estreita relação com a Igreja Católica e o padroeiro da cidade São Francisco de Assis, mediante a escola propagava sua crença para os moradores que deveriam crescer guiados pela fé de um Deus supremo que os auxiliariam no percurso da vida. A oração acompanhada de um cântico, acontecia antes das atividades de ensino, como um pedido de benção para a aula que se iniciava. Reafirmando, portanto, a condução da história educacional brasileira que desde sua gênese é marcada pela presença do cristianismo.

Por este viés, as primeiras atividades do dia refletem condutas desejáveis para as crianças, com a formação de sujeitos orientados por um caráter civilizador a partir de símbolos e representações, históricas, sociais e religiosas, que permeavam a comunidade. As filas, o hino e a oração, constituíam-se como ações disciplinares de um sujeito que saberia se portar nos espaços, seria fiel a sua pátria e seguiria valores cristãos para não propagar o mal, relacionando-se harmoniosamente com seus pares. A partir das atividades vivenciadas as crianças aprendiam não só como agir no interior das instituições, mas ações essenciais solicitadas nos espaços públicos e privados do Acampamento.

Em continuidade, embora os professores tivessem modos distintos de dialogar e agir com as crianças, existiam ações fixas da rotina similares entre as turmas para o início e

condução da aula, ações estas que se diversificavam entre o jardim e o primário, considerando um tempo de aprendizagens iniciais e outro de conteúdos disciplinares, especialmente alfabetizante.

A gente costumava muito no primeiro horário de sentar em círculo, pra fazer o horarozinho da chegada, conversar com cada um, perguntar como foi o seu dia ontem, se passeou, saiu com a família. Fazia aquele horário, depois cada um botava a cadeirinha uma atrás da outra na fileirinha pra fazer as tarefinhas. Mas as filas só eram a partir do primeiro ano, no pré-escolar eram mesinhas de quatro, sentavam nas mesinhas, os maiorzinhos que eram um atrás do outro (ELISIA, 2021).

No começo da aula tinha a hora da rodinha, na hora da rodinha a gente sentava no chão e conversava sobre o que foi que aconteceu, todo mundo ia dar uma palavra, diziam o que tinha acontecido depois da aula. Se não queriam falar, a gente fazia um jogo, “vamos fazer isso, se cair em você, quem vai falar é você”. Aí dava certo. Depois tinha a hora da merenda, tinha a hora da merenda que todo mundo ia lavar as mãozinhas, usava a toalha, sabonete, tinha aquele momento com musiquinha. Depois ensinávamos como iam colocar o lanchinho no lugar certo, como se servir. Tudo a gente trabalhava. As boas maneiras, se cair no chão apanhar pra colocar no lixo, lavar as mãozinhas porque você trabalhou, pegou em material, precisa lavar. Tudo isso ensinávamos. Então tinha a hora da história, eles relaxavam um pouquinho, e eles iam trabalhar, fazer um trabalhinho também, fazer a tarefinha de casa, sempre tinha a tarefa de casa, todos os dias tinham (FRANCISCA, 2021).

Depois disso, dessa oração, quando sentava todo mundo a professora explicava que ia começar falando sobre tal tema “quem já ouviu falar sobre isso?” uns diziam “eu”, “onde você ouviu falar? Quem mais?”, e assim ia. Qualquer tema, tanto da história do Brasil, como qualquer outro tema (ZEMIRA, 2021).

No jardim, as atividades em sala, após a sequência inicial do hino e da oração, abriam espaço para a roda de conversa, um momento mais descontraído, em que professoras e crianças poderiam estreitar a relação e se conhecer melhor. A roda, no chão em algumas salas e nas cadeiras em outras, explanava o contexto vivencial das crianças, as brincadeiras e experiências durante o dia. As professoras conseguiam conhecer suas condições socioeconômicas, além de trabalhar com as crianças a socialização, instruindo-as a importância do processo de fala e escuta, bem como, da formação de um grupo que compartilhe seus conhecimentos e ações sobre o mundo. Este exercício prosseguia para a hora das trivialmente conhecidas “tarefinhas”, atividades, na maioria das vezes escritas, que as crianças realizariam para desenvolver específicas habilidades, subdivididas em pequenos grupos que compartilhavam uma mesa em comum nas suas salas de aula.

O que demonstra a ênfase em um trabalho coletivo com as crianças. A formação de grupos, a realização de rodas, o sentar juntos, buscava que iniciassem o caminho escolar harmoniosamente, que percebessem a escola como uma comunidade que age em cooperação e auxílio uns com os outros. Proposta que a escola defendia e instituíam entre os pequenos para que as práticas da formação escolar reverberassem nos espaços do Acampamento.

Por esta linha entendemos a importância das rodas e do trabalho coletivo com as crianças permeado de sensibilidade, pois como nos lembra Gasparin (2009) os conteúdos que a escola organiza para o ensino podem não ser inicialmente considerados interessantes para as crianças, sendo preciso relacioná-los às suas vivências, suas histórias e experiências, a fim de torná-los significativos. As rodas, portanto, oportunizam espaços de fala para que os alunos apresentem seus interesses e anseios e, por conseguinte, o professor possa fazer a mediação com os conteúdos curriculares.

Do mesmo modo, pontuamos a relevância de considerar inicialmente as experiências infantis para realização da prática pedagógica, pois, assim, é possível compreender a realidade social de modo amplo e buscar a organização de atividades que possibilitem às crianças compreenderem criticamente seu entorno para agir sobre ele. “Defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico” (GASPARIN, 2009, p.3).

Acreditamos que as compreensões iniciais das crianças podem e devem ser levadas em consideração pois ao adentrar os espaços escolares elas possuem conhecimentos prévios, alicerçados em uma cultura e história que com o trabalho do professor, através dos conhecimentos curriculares e científicos podem ser reestruturados, superados e ampliados. Portanto, permitindo de tal modo uma relação dialética entre o cotidiano e a ciência para a constituição do desenvolvimento (MARSIGLIA, 2011).

Contudo, no primário a rotina seguia uma lógica que não contemplava todas estas ações. Apesar do objetivo educacional de bem-estar entre o grupo prevalecesse, as crianças eram percebidas com um maior rigor, sendo-lhes exigido um disciplinamento dos corpos em cadeiras enfileiradas, e iniciando suas atividades de aprendizagem curricular assim que finalizavam a oração. A proposta considerava que as crianças deveriam ser direcionadas a atividades que se atentassem, particularmente, para formação intelectual, com conteúdos para além da ludicidade.

Esta argumentação entende que ao ultrapassar o jardim as crianças não abandonam a categoria geracional da infância que se situam, mas iniciam com novas aprendizagens orientadas por ações que não tem a brincadeira como centro (GALVÃO, 2020). Transformam-

se os exercícios e a rotina pedagógica, inserindo-as em uma nova fase de desenvolvimento que as requer respostas e posicionamento. O ensino sistematizado da produção cultural, impõe responsabilidades de estudo a criança que está no lugar de aprendiz, em busca da apropriação do conhecimento.

Ainda, ao chegar no primário a criança exercerá atividades para perfilar seus instintos e comportamentos que dependerá do método de trabalho do professor. De tal modo, neste período conforme Galvão (2020, p.215):

O educando precisa aprender a ouvir explicações, observar ações, escrever anotações dos conteúdos, elaborar sínteses, expor ideias, fazer proposições, etc. A cada ação, o aluno aprende a controlar seu comportamento sujeitando-se à realização das tarefas planejadas, desenvolve suas funções psicológicas, tendo em vista as exigências colocadas pelas atividades sistematizadas pelo ensino (por isso não serve qualquer conteúdo escolar).

Portanto, a forma de percepção sobre as crianças do jardim e do primário assumiam caráter diferenciados, o que, por consequência, permitia a organização de planejamentos e rotinas que atendessem as particularidades observadas nestes sujeitos, sem desconsiderar elementos comuns a formação nas instituições, que preservariam o objetivo educacional da Companhia.

De tal modo, nos dois segmentos atividades de higiene e alimentação se faziam presentes. Guiados, frequentemente, por cantigas, em horários estipulados, os alunos eram orientados a exercer boas maneiras de limpeza e cuidado corporal antes das refeições que eram distribuídas pela escola.

A Chesf dava para eles o lanche diariamente, depois a merenda escolar entrou, mas no começo a Chesf dava mesmo (MARIA AMÉLIA, 2020).

Tínhamos lanche, a refeição, a escola sempre deu toda vida inteira o lanche, com nutricionista, tinha tudo. O lanche bem preparado, chegava pra cada escola. O carro chegava em cada escola com o lanche que era feito no Colepa, lá tinha a cozinha geral, no Colepa era tudo mais centralizado e vinha de lá para as outras escolas, todas as escolas, todos os dias, no mesmo horário (MARINALVA, 2021).

Vinham, não sei se era verdade dos Estados Unidos, leite com Nescau e pão com doce, ofereceu muito pão doce na merenda. Não tinha frutas, não me lembro de nenhum dia o lanche ter sido com frutas, mas sempre pão, leite com Nescau, biscoito, sempre tinha (ZEMIRA, 2021).

Na escola tinha merenda, aí sabe o que foi que a gente pediu? Aquela Escola Parque eram 21 turmas só de alfabetização, concentrou lá, a escola era novíssima, a gente que inaugurou. Nós fizemos uma reunião, as

alfabetizadoras, e percebemos que nós recebíamos muitos alunos filhos de operários, lá eram mais os filhos de operários, eram cinco ou seis turmas com os melhores e o resto era daqueles em uma situação bem inferior. Resultado, a gente percebeu que vinha muito aluno sem comer e dormiam, aí decidimos falar com a direção pra servir nem que fosse um leite antes desses meninos entrarem na sala. Então no começo do ano a gente começou a ter esse leite, eles bebiam o leite e iam pra sala, então eles estavam bem, quando foi depois que a gente chegou num período que já tinha sanado e a gente deixou o lanche no horário certo. Foi a alternativa que a gente encontrou, porque a gente via que não tinha condições da gente ensinar com os meninos com fome (JOVELINA, 2021).

O lanche servido diariamente desde a inauguração da primeira escola, permitia que os alunos no espaço de tempo que estavam nas instituições tivessem a garantia de uma alimentação com nutrientes que proporcionassem seu desenvolvimento e minimizassem as carências alimentares que provinha de seus lares, pois muitas crianças tinham a merenda como essencial complemento da refeição. A merenda ou hora do lanche, como era chamado entre os alunos e professoras, ocorria através da entrega individual a cada criança, visando a satisfação física e mental, uma vez que, as crianças bem alimentadas não apresentariam problemáticas como desnutrição, doenças e dispersão, podendo se dedicar integralmente e expor elevado rendimento escolar. Do mesmo modo, este momento retratava a diferenciação econômica entre as crianças, pois enquanto algumas dependiam e esperavam ansiosamente pelo lanche, outras levavam de seus lares alimentos diversos e escolhiam se gostariam ou não de consumir o lanche ofertado pela escola.

Igualmente, a atividade servia também como forma de ensino, pois, no lanche, as professoras ensinavam as crianças, principalmente as do jardim, hábitos, comportamentos e boas maneiras para alimentação em grupo.

A Chesf se responsabilizou pelo lanche das crianças em suas escolas até começar a receber pelo governo o repasse da merenda. Tendo em vista que após anos de discussões⁸¹, as políticas nacionais de merenda escolar são efetivamente praticadas na década de 1970, em especial com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em 1979 com o objetivo de distribuição de alimentação na rede escolar pública de pré-escolas e instituições de primeiro grau para corresponder as necessidades dos alunos (PEIXINHO, 2013).

Destarte, finalizado o horário do lanche as crianças eram direcionadas após o sinal para o recreio, momento aguardado por muitas para usufruir do espaço escolar com seus parceiros em brincadeiras diversas.

⁸¹ A primeira Campanha da Merenda Escolar surge em 1955 com o Decreto nº37.106, seguido no ano posterior da Campanha Nacional da Merenda Escolar sob o Decreto 39.000 de 11 de abril de 1956.

Tinha muitas brincadeiras, na hora do recreio então, a gente ou dirigia ou era livre, mas a gente tinha que está no pé, por causa de acidente também. Eles gostavam muito de correr, mas a gente conseguia prender um pouquinho, quando a gente queria. Pegava um momento e depois liberava, pra brincar um pouco livre, mas eles gostavam muito de brincar de pega-pega, bola queimada, tinha um parquinho lá muito interessante que eles brincavam muito, um banco de areia grande quadrado, tipo uma piscina, com areia lavada, ficavam brincando ali (FRANCISCA, 2021).

Na hora do recreio a gente ficava com os alunos, olhando, nós não éramos obrigados a brincar, se você quisesse brincar com eles e fazer brincadeiras podia, mas tínhamos que olhar os alunos brincarem, eles não ficavam sozinhos (NEUZA, 2021).

Na Boa Ideia tinha um local reservado, a gente ficava num local grande, reservado, tinha um laguinho, patinhos, essas coisas, tinha uma casinha cheia de coisas pra crianças, de material, muito bom. Tudo pra os pequenininhos (MARIA APARECIDA, 2021).

O recreio era uma maravilha, aquele calor terrível, que quando eles chegavam na sala de aula era uma beleza (*risos*). Eles jogavam, brincavam a vontade. Eles brincavam muito um tal de baleado, você conhece? Eu não sei como era porque eu não participava, mas eles jogavam com eles mesmo, brincavam muito, não era uma bola, era uma peteca, a peteca quando batia no menino ele perdia, saía do jogo, mais ou menos como queimada, mas a bola era pequenininha. Agora as meninas brincavam de roda, a linda rosa juvenil, brincavam de muita coisa que eu brinquei quando criança e ensinava, a gente também participava das brincadeiras. O menino a gente não podia segurar ne, porque menino gosta é de futebol mesmo, é de correr, ficavam tudo suado com o calor insuportável de Paulo Afonso, que eu acho que melhorou muito depois daqueles lagos (MARIA AMÉLIA, 2020).

Os jogos e brincadeiras formulados pelas crianças no recreio, permitia a interação com o grupo, a imaginação, criatividade e fantasia, pois sem pensar em atender um resultado solicitado elas agiam para se satisfazer, era o momento do encontro com o prazer, podiam explorar materiais e ambientes designados, fazendo escolhas e conseqüentemente realizando aprendizados.

Auxiliados pelas professoras, em observações que lhes garantiam maior segurança, os alunos reinventavam o brincar, que nas interações articulavam linguagens corporais com expressões culturais. Logo, como parte de uma cultura edificada, as brincadeiras também eram lhes ensinadas pelas professoras, que em momentos de livre escolha, por estarem com as crianças, aproveitavam para ensinar brincadeiras do seu tempo de infância. Assim, crianças e professores interagiam, brincando juntos, aprendendo uns com os outros a novas formas de brincar, não como uma imposição ou plano de ensino, mas por compartilharem sem regularizações um tempo livre no espaço escolar.

O ensino das brincadeiras permitia descobertas e reconfigurações, visto que a partir do apreendido as crianças traziam novos elementos que davam outros sentidos ao brincar. O recreio, assim, era o momento em que as crianças elaboravam hipóteses, se socializavam, tomavam decisões e reconheciam regras da ação em grupo, em espaços livres e na maioria das escolas com elementos naturais, como areia, plantas e água que poderiam ser utilizados para diversão.

Contudo, embora estivessem todos os grupos juntos, havia divisões internas entre os alunos e espaços; as meninas buscavam e eram orientadas a brincadeiras mais tranquilas, em especial, as cantigas de rodas, bonecas, faz-de-conta, brinquedos presentes no pátio, entre outras atividades que não demandavam intenso exercício físico, diferentemente dos meninos, que corriam, pulavam, jogavam bola, brincavam de pega-pega e queimada. As escolhas não eram impostas, mas ocorriam pela aproximação e reprodução da realidade, elas percebiam que nas relações sociais mulheres e homens ocupavam espaços e ações específicos, reproduzindo-os no brincar. O que para Sarmiento (2008) sinaliza o processo de constituição simbólica que as crianças realizam sobre o mundo, que as direciona a reproduzir ou recriar com seus pares a cultura local.

O brincar, assim, manifesta as interpretações que as crianças possuem sobre o contexto que as envolve, nas interações com seus pares de idade e com os adultos elas procuram testar hipóteses, experienciar objetos, ensaiar papéis e se arriscar ao novo, buscando sair espontaneamente do ponto que estão. O que oportuniza e intensifica transformações físicas e cognitivas, conhecimentos de si e do mundo.

Todavia, embora as turmas do jardim de infância estivessem imersas nas escolas primárias, principalmente na Adozindo Magalhães e na Boa Ideia, as crianças vivenciavam para a recreação e aulas espaços separados no interior das instituições.

No recreio eles ficavam soltos, livres, mas as turmas do jardim a gente não soltava não, porque eram pequenininhos, a gente fazia o recreio deles interno, porque tinha o pátio só deles, ficavam soltos só ali no pátio, os outros tinham acesso à escola toda (IVANILDA, 2019).

Entendia-se que cada fase escolar de desenvolvimento deveria ter um ambiente específico, o que não anulava que as crianças poderiam se ver e se relacionar em atividades programadas, mas era uma forma organizacional que a instituição identificava para categorizar os alunos, bem como, uma segurança com os menores para que não se machucassem ou se perdessem na dimensão da escola.

Nesse sentido, em percepção geral tínhamos nas escolas um projeto que compunha-se do mesmo horário para as turmas, de início, recreação e término das aulas; com rotinas que seguiam configurações singulares, de acordo com os conteúdos formativos para as idades das crianças, percebidos pelas professoras; e espaços amplos⁸² com salas, pátios, cantinas, entre outros elementos, porém que seguiam uma divisão e restrição interna para as crianças menores do jardim.

O jardim era separado, no cantinho deles, era no mesmo ambiente, mas os grandes não se misturavam não, porque as brincadeiras deles eram brincadeiras diferentes. Eles participavam dos mesmos eventos que o pessoal do primário, páscoa, dia das mães, trabalhos, tinham formatura (MARIA AMÉLIA, 2020).

As crianças do jardim só tinham contato com as maiores se a gente levasse, elas ficavam naquele quadradinho, os irmãos iam lá, conversavam, entravam, saíam, porque tinham irmãos estudando na escola toda, nos outros pavilhões, só ali no quadrado que era o jardim, mas eles podiam entrar e sair (MARINALVA, 2021).

Entendendo que o espaço escolar pode ser subdividido em diversos ambientes internos, nas escolas em que as turmas de jardim de infância se apresentavam havia uma configuração que colocava de um lado as turmas do primário e em outro as crianças menores do jardim. Como reflexo do Acampamento, que apresentava bairros divididos por categorias de sujeitos, a escola aderiu esta ordenação simbólica, todavia considerando a faixa etária e o segmento educacional das crianças⁸³.

De tal modo, reconhecemos que o espaço não é uma estrutura neutra, esboça as idealizações dos seus responsáveis, que podem utilizá-lo como lugar de vigilância, controle, reprodução ou liberdade (BARBOSA, 2006). O espaço, torna-se, portanto, fundamental na formação inicial das crianças, que podem agir, relacionar-se e expressar-se distintamente conforme sua disposição. A organização do ambiente educativo é parte do projeto pedagógico, pois estão impressas as intenções de cuidado e educação para com as crianças, que vivenciarão experiências sensoriais, cognitivas, afetivas, físicas e interativas na instituição.

O lugar a parte para as crianças menores a colocavam em uma situação distinta referente as maiores, que poderiam se aproximar e conversar com os pequenos diariamente em momentos de recreação, desde que solicitado, tendo elas maior liberdade de movimentação nas escolas.

⁸² Na terceira seção deste estudo são apresentadas as configurações espaciais das respectivas escolas da Companhia.

⁸³ Além de considerar já no ato da matrícula uma divisão relacionada a questões de ordem econômica e de desenvolvimento intelectual.

Ainda, a separação não estava apenas na estrutura física, mas na compreensão docente sobre como e com quem as crianças devem constituir suas aprendizagens. Valores, discursos e proposições formativas mediavam o arranjo. Compreendendo para o jardim experiências delimitadas quanto ao espaço total, pois a iniciação à vida escolar deveria ocorrer aos poucos, apresentando uma possível segurança e uma progressiva preparação para o posterior ensino obrigatório.

Igualmente, reconhecendo que a arrumação do espaço físico e a presença de materiais diversificados poderia proporcionar habilidades e saberes para os alunos, especialmente, para as crianças menores do jardim, além das salas de aulas, organizadas por carteiras e quadro negro, existiam salas ambientes, dispostas com finalidades educativas específicas, que retratavam aspectos da vida social.

No Jardim nós tínhamos as salas ambientes. Era a casinha onde eles iam conhecer os alimentos, a gente fazia a sala de teatro, fazia a sala de estudo e a sala de sucata onde a gente ia trabalhar com as sucatas e materiais (IVANILDA, 2019).

Com o tempo surgiu as salas ambientes, na casinha as crianças chegavam, ajudavam a fazer cuscuz, nada de fogo, mas ajudavam a preparar a massa, era um aprendizado. E o lanche era aquela comida que eles fizeram ou uma salada, um suco. Os meninos e as meninas participavam, usavam avental e tudo, cada um tinha seu avental. Sala ambiente tinha na Adozindo e na Boa Ideia também, eram quatro salas, casinha, estudos, teatro e tinha outra. A gente passava de sala em sala, “terminar aqui, vamos nos transferir para sala de teatro”, lá tinha uma arara com muitas fantasias, muita coisa boa (FRANCISCA, 2021).

Toda vida eu gostei mais de trabalhar com o jardim e na época eu achava muito lindo porque era uma organização fora do sério, tinha as salas pra você trabalhar, as salas, no caso, você hoje trabalhava na cozinha, aí tinha a casinha, com cozinha, com fogãozinho, com pia, tudo que você imaginar de uma casa tinha em miniatura, que dava pra fazer. As meninas brincavam como donas de casa mesmo. E ali a gente tinha o dia que planejava trabalhar naquela casinha, você podia trabalhar em duas salas de aula, uma na casinha e outra na sala de leitura, outro dia você poderia trabalhar na carpintaria, porque tinha os meninos que gostavam muito de machucar os dedos (*risos*), aí tinha martelinho, tinha serrote, tinha tudo. Eles trabalhavam também na carpintaria, e tinha também as salas que a gente ensinava também música, sempre foi assim, tudo tinha seu lugar (IRENE, 2021).

As salas ambientes possuíam uma organização diferente das demais, com uma composição de materiais que permitiam as crianças explorarem e atuarem considerando as artes, a música, a criatividade, a literatura e aspectos da vida social. Destarte, quatro salas foram produzidas, na Boa Ideia e no Adozindo Magalhães no pavilhão do jardim de infância, a sala

de teatro, com adereços, espelhos, fantasias, fantoches e demais elementos utilizados para apresentações e brincadeiras de faz-de-conta; a sala de casinha com elementos em tamanho reduzido de uma casa, como fogão, mesa, geladeira, camas, sofá e demais utensílios domésticos, permitindo as crianças realizarem atividades práticas da vida social, bem como, aprender comportamentos e boas maneiras ao comer, sentar e falar; a sala de sucata ou carpintaria, que possibilitava o contato com materiais a serem confeccionados e reciclados, com instrumentos utilizados para cortar, serrar, colar, pintar, etc.; e a sala de estudos e leitura, a qual livros e materiais pedagógicos eram dispostos para realização de atividades planejadas.

As salas ambientes eram utilizadas em dias alternados, considerando o planejamento semanal e o conteúdo a ser efetuado com as crianças. Um espaço que permitia maior participação e envolvimento com os pequenos que saíam das suas carteiras, podendo falar, criar e agir a partir da proposição. Crianças e professoras trabalhavam juntos, tendo a ludicidade como vertente que envolvia as ações, pois podiam a partir da fantasia, reproduzir, interpretar ou elaborar o cotidiano.

Nesse aspecto, conforme Pasqualini (2020) ambientes que oportunizem o faz-de-conta para as crianças pequenas são essenciais, pois as brincadeiras de papéis reforçam e ampliam a capacidade imaginativa das crianças, que exploram as ações, os ambientes e materiais dos adultos. Sem preocupar-se com um resultado, pois o principal fator no brincar é o envolvimento, a alegria e satisfação que ele provoca, as crianças vão realizando ações e obtendo aprendizagens mesmo que inconscientemente. Logo, “nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2020, p.87).

Outrossim, para Marsiglia (2011) o trabalho com jogos de papéis oportuniza a criança a aproximação com personagens e como estes possuem lugar específico no espaço social, que pode não ser o mesmo que a criança compartilha. A criança começa a entender que no seu futuro terá uma profissão a depender de suas escolhas, as quais demandarão comportamentos singulares.

Por esse viés argumentativo, percebemos que a escolha das salas ambientes não foi inconsciente, a empresa ao acolher as crianças na instituição escolar, visava apresentá-las aspectos centrais para vida, princípios e condutas a serem considerados e a realidade social a qual deveriam atualmente integrar-se e futuramente promover. A casinha, representando o lar e a família, explanava a importância de uma relação harmoniosa, integrada, que compreendessem não somente as atividades domésticas, mas questões culturais referentes a alimentação, costumes e convivência social. Do mesmo modo, a carpintaria ou sala de sucata

apresentava o mundo do trabalho, principalmente na cidade que estava constantemente em processo de construção, as crianças entenderiam que suas ações poderiam edificar objetos e ambientes. O teatro, por sua vez, caracterizava o lazer, os momentos de alegria e descontração que são necessários para vida, além de exprimir para as crianças outras oportunidades de profissões, por meio das fantasias, criando possibilidades imaginativas fora do que já conhecem. Por fim, a sala de leituras e estudos sinalizava a importância da reflexão e instrução para vida, que deveriam ser sujeitos letrados para compreender os signos sociais, estando preparados para as próximas etapas de escolarização que lhes exigiriam maiores estudos e respostas a conhecimentos de conteúdos acadêmicos e disciplinares.

Assim, visualizamos que a estrutura escolar estava imbricada de uma ideologia formativa, que não se distanciava do que era propagado para vida comunitária no Acampamento, de harmonia entre os sujeitos, bem-estar, trabalho e conscientização. Contudo, cabe salientar que para as crianças do primário, as salas ambientes não eram empregadas por compreender que pela idade já possuíam tais bases de conhecimentos, ainda que não tivessem frequentado o jardim. Com elas a perspectiva cultural não era deixada de lado, principalmente, nas datas comemorativas, que possibilitavam expressões de saberes e habilidades coletivas, mas o foco pedagógico estava nos conteúdos curriculares, na instrução disciplinar de conhecimentos historicamente considerados essenciais.

Logo, tanto as crianças do jardim como as crianças do primário seguiam proposições de ensino determinadas a partir de objetivos formativos que respeitavam a fase educacional e a idade das crianças, compreendendo, pois, que cada etapa educacional demanda de conteúdos e conhecimentos básicos que são aprimorados ao longo do tempo de formação.

Veja, era primeiro período, segundo e terceiro, então, tinha o conteúdo do primeiro período, que eles começavam a trabalhar com a coordenação média, não era muito, já no segundo período era com a coordenação fina, tinha uma infinidade de coisas que eles faziam, e comigo, quando eles já vinham pra alfabetização, eles já vinham sabendo muita coisa, porque além das professoras puxar muito por eles, dá muito conteúdo, mesmo cantando, brincando, jogando, assistindo filminho, tinha muito conteúdo, tudo isso tinha com material didático, a gente sempre teve muito material didático, e quando eles vinham pra alfabetização, já vinham afiadíssimos (MARIA APARECIDA, 2021).

Tinha os objetivos sim, no planejamento já tinha tudo definido. Ordem, questão de ordem, quem é o primeiro, quem é o segundo, essas coisas, ver o nomezinho também, cada pessoa tem o seu nomezinho, vamos ver como se escreve, contagem também, tudo que a gente fazia era tentando contar pra puxar o raciocínio. Sobre comportamento, que dona Amelinha também gostava muito dessas coisas, como se portar e como se sentar também, postura,

como se portar diante situações, a gente trabalhava muito isso, o que a gente mais prezava eram essas coisas (MARINALVA, 2021).

Bons hábitos, boas maneiras, atitudes, preparar, assim, tudo no aluno. A base, era uma base o pré-escolar pra eles estarem preparados em tudo, não era só ler e escrever não, ler e escrever era quando tivesse na primeira série, o infantil era isso, saber se comportar, lateralidade, altura, grossura, essas coisas (ELISIA, 2021).

Tendo em vista que as atividades iniciais na escola deveriam oportunizar aprendizagens para vida prática, bem como, compreendendo a dimensão física e social das crianças, os objetivos para o jardim eram definidos com foco nas capacidades delineadas como essenciais para a formação humana. Assim, questões de conduta, concepções e atitudes eram inseridas no trabalho educativo atreladas a questões de ordem intelectual. Com as narrativas vamos percebendo uma educação que visualiza o desenvolvimento da criança em aspectos integrais⁸⁴. Um ensino sistematizado, que vai além da alfabetização e do processo de contagem, mas que abrange a constituição da identidade destas crianças, conduzindo modos de ser e agir em suas experiências.

As temáticas apresentadas pelas professoras em seu exercício com as crianças podem ser relacionadas ao que Martins (2013) classifica em conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, tendo o primeiro hegemonia na educação das crianças pequenas, por permitir a constituição de habilidades ainda não concretizadas, mesmo que ambos estejam presentes no currículo.

Aos conteúdos de interferência indireta denominamos conteúdos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta. Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação (MARTINS, 2013, p. 3).

Assim, percebe-se que as concepções sobre normas, valores e princípios não eram descritas com as crianças, mas efetuadas ao longo das atividades cotidianamente, nas ações

⁸⁴ Na terceira seção deste estudo são apresentados os objetivos formativos da Companhia a partir do Relatório do Plano de Atividades de 1978, o qual esboça uma dimensão educacional que considera questões culturais, sociais, cognitivas e intelectuais para as crianças.

rotineiras do espaço escolar os alunos iam internalizando e compreendendo como se expressar na escola e na sociedade. A escola, por sua configuração, oportunizava a padronização de costumes e saberes que aos poucos, ia se transformando em natural para as crianças, que os viam como indispensáveis, pois sem eles não corresponderiam ao desejado, tornando-se particularmente estranhas ao grupo. Igualmente, este processo educacional instituía modelos a serem seguidos, apresentando sentimentos de vergonha, indiferença, rejeição, entre outros, para os sujeitos que os contrapunham.

As professoras reconheciam ao longo dos dias o que poderiam enfatizar, para além do que o currículo apresentava, percebiam as demandas da turma e iam reforçando em suas práticas que relacionavam ensino, cuidado e proteção. Por conseguinte, a proposição educacional visualizava a escola como necessária para fortalecimento da cultura local, como alicerce para edificação de conteúdos fundamentais para os sujeitos, bem como um instrumento para consolidar a natureza benévola das crianças que não poderia ser degenerada.

Para tanto, a organização do ensino reconhecia que os conhecimentos são ampliados e aperfeiçoados ao longo do tempo, o que admitia a educação como processual e contínua. Proposição salientada por Gasparin (2009, p.50) ao apresentar que a caminhada da aquisição de conhecimento não é linear, “o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo”. A criança a cada atividade, conteúdo e série formativa estaria subindo degraus de desenvolvimento, que consolidava compreensões e práticas essenciais para uma posterior atuação social em diversos segmentos, como na família, no trabalho e na comunidade.

Outrossim, no primário o trabalho executado com as crianças as exigia que tais competências, referentes à postura, comportamento e fala estivessem estáveis, as professoras continuavam indiretamente nas ações diárias a solicitar requisitos necessários, instruindo concepções e atos que ainda não tinham sido estabelecidos, mas focavam o objetivo educacional na formação intelectual, distanciando cada vez mais as crianças da imaturidade para utilização funcional da razão.

A gente tinha os dias de ditado, os dias de leitura. O foco maior era ler, escrever e a matemática, as outras disciplinas eram complemento. Porque quando o aluno lê e escreve bem, ele consegue se sair bem nas outras (NEUZA, 2021).

Com o primário temos, portanto, uma diferenciação nas atividades e objetivos que lhes acompanham. Aprendido os saberes básicos, principalmente normativos para vivência coletiva,

os alunos desenvolviam conhecimentos com maior padronização e exigência por resultados intelectuais, tendo como ponto central discussões científicas, linguísticas, o raciocínio lógico e a contagem, por entender que a formação da consciência lhes possibilitaria maior preparação para vida social.

A escola, nesse caminho, criava condições para a aprendizagem das crianças, organizando espaços, tempos e materiais que as encaminhavam para apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos e reputados, que transpassam o cotidiano (CASTRO; LIMA, 2012).

A ênfase na leitura e escrita é uma característica histórica da escola, por serem elementos construtivos da sociedade que registram, comunicam e exteriorizam informações experienciadas pelos sujeitos. Ao ler e escrever as crianças inserem-se em outro contexto de compreensões e interpretações sobre a realidade, não apenas no ambiente escolar, mas na rua, em casa e nos demais setores, pois podem perceber mais diretamente as elucidações que transcorrem. Logo, corroboramos com Marsiglia (2011, p.113) ao afirmar que “ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos”.

Neste processo as crianças que já vivenciam circunstâncias comunicativas são orientadas por atividades de alfabetização a aprofundar seus conhecimentos refletindo e elaborando materiais culturais. Demandando, portanto, das professoras instrumentos e práticas diversificadas que possibilitem maior apropriação e domínio alfabético.

Casinha feliz era o método de alfabetização, tinha uma casinha e trabalhávamos o P de papai o M de mamãe o V de vovó, aí tinha os fantoches e a gente tinha que brincar com os meninos com os fantoches. Eu fui estudar, atrás desse método, porque no início não tinha preparação. Era como uma recreação e prendia muito a atenção dos alunos, porque eram os fantoches, a gente estudava com os fantoches, aí chamava a atenção deles, tinha uma casa mesmo, uma casinha de madeira pintada, bonitinha, que a gente colocava em cima do birô e ficava atrás. Os professores tinham as casinhas, mas depois acabou também, foi mais no início (NEUZA, 2021).

Meus meninos saíam lendo, escrevendo, acentuando certo, eu conscientizava que era preciso aquilo ali. Eu alfabetizava contando histórias, contava histórias de cada letra, aí quando um belo dia eles diziam “tia⁸⁵ não conte mais a história não, vamos fazer logo o nome da letra”, aí eu dizia “então pronto”, eu parava,

⁸⁵ Embora as professoras empreguem o termo tia de forma corriqueira para relacionar ao seu trabalho docente, enfatizamos a necessidade de abandonarmos a utilização dessa nomenclatura, admitindo a docência como profissão. A palavra tia está associada a um sujeito da família que por vezes se responsabiliza pelas crianças, com a ideia de bondade e cuidado, todavia, comungamos com Freire (1997, p.9) ao afirmar que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.

porque ali não interessava mais pra eles, tinham aprendido. Eles diziam, de agosto para setembro, “eu posso ler o que a senhora está escrevendo?” Aí eu percebia que agora já estavam prontinhos (JOVELINA, 2021).

Eu trabalhava com silabação, começava pelas letras, a junção das letras, das vogais, tudo. Quando eles diziam “tia, como é que eu vou ler? Eu não sei ler tia!”, eu falava “eu sei que você não sabe, mas vai saber, já vai saber”. Eles ficavam ansiosos, acredito que os pais diziam que agora eles iam aprender a ler, aí eles chegavam tudo assustadinho, como iam saber ler se eles não sabiam? Eu falava “tia vai ensinar, não se preocupe”. Eu já iniciava com as vogais, quando eu colocava duas vogais juntas ou três, já formava um som e esse som eu dava muita ênfase “aaaaaiiiii”, “ai”, “olha, quem é que consegue ler “ai”? “Ai, que dor, ai”, e eles “é mesmo tia, ai, eita eu já sei ler essa palavra!”, eu já ia incentivando, e logo eles já estavam lendo, eu fazia malabarismos, aquela festa com eles. Era dessa forma, mas cada professor fazia do jeito que achasse melhor (MARIA APARECIDA, 2021).

As professoras não possuíam, portanto, um único método a ser executado para a alfabetização, foram desenvolvendo a seu modo em sala caminhos que contemplavam o planejamento e a proposição de conteúdos definidos, ou seja, o que ensinar e a exigência pela alfabetização eram as questões centrais, mas poderia haver uma variabilidade na metodologia utilizada, desde que atingissem o objetivo.

Assim, a literatura, os recursos como fantoches e a percepção de questões reais foram enfatizadas, para além do quadro negro, do lápis e do caderno, pois buscavam de modo dinâmico apresentar as letras e a formação das palavras que estavam presentes no dia a dia das experiências infantis. Logo, percebemos a ênfase na questão familiar, como o método “casinha feliz” mencionado pela professora Neuza, adequando os conteúdos pedagógicos com instrumentos que visualmente chamassem a atenção das crianças e por elas fossem mais fáceis de apropriação, por mencionarem os principais sujeitos que possuem significância para suas vidas, bem como, ressaltando a importância dos laços afetivos no Acampamento sustentados pela Companhia.

Tal variação na metodologia de ensino pode ser resultado de múltiplas questões, especialmente, como a diversidade formativa e regional das professoras e as inovações no campo da pedagogia ao longo dos anos, que apresentam formas peculiares de ensino e aprendizagem.

Destarte, a leitura e a escrita como atividade primordial da escola primária deviam ser cuidadosamente trabalhadas (SOUZA, 2009). O ensino realizado por cada professora em suas classes específicas de alfabetização e dos primeiros anos do primário organizava os alunos em filas, realizava constantemente atividades e por consequência avaliações para analisar o nível de aprendizagem. Em ações orais e escritas, individuais e coletivas as crianças eram envolvidas

e observadas em seu domínio do sistema alfabético e da sua aplicação nas práticas cotidianas e sociais.

As professoras, por sua vez, não estavam sozinhas na missão de almejar a alfabetização das crianças, além dos planejamentos realizados em grupo, tinham reuniões pedagógicas e formativas, com apoio das coordenadoras e de educadores convidados para orientação de metodologias, instrumentos e ações a serem desenvolvidas para melhores resultados.

A coisa boa da Chesf era que quando aparecia uma coisa nova eles queriam experimentar, como apareceu, nós tivemos aqui na Bahia um curso ALFA, Programa ALFA. Eu como alfabetizadora lhe digo, eu nunca vi um programa tão bom! A gente ia para Salvador, fomos treinadas lá, passamos quinze dias. A Chesf mandou eu e outra pessoa, para ir, trazer e dizer “vale a pena ir”, pra ir, voltar e aplicar na escola. Lá nós íamos ser treinados pelas pessoas que tinham elaborado o programa, depois fomos passando, para um e para outro, como fazer. Nós recebíamos do governo todos os livros, eu não sei nem lhe dizer a maravilha que era, as crianças que foram alfabetizadas pelo Alfa saíam com mais capacidade. A gente tinha essa coisa, a Chesf se interessava e buscava (JOVELINA, 2021).

Fiquei doze anos em alfabetização, na alfabetização eu mais outras professoras fomos para Salvador fazer um curso chamado ALFA e a gente ficava quatro anos com a mesma turma, acompanhando e realizando as atividades do curso. Um curso marcante, porque tinha todo material escolar, do professor e do aluno, tudo, tudo vinha, até o livro do professor com todas as aulas programadas e com todo material didático. Fizemos um curso de capacitação, fomos para Salvador e a cada ano tinha renovação, a gente recebia o material daquele ano, da primeira série, que era alfabetização, aí depois recebia o material da segunda série, aí a gente tinha que continuar com aqueles mesmos alunos, os quatro anos (NEUZA, 2021).

Ainda que não tenham apresentado detalhes mais aprofundados do curso de formação ALFA, as professoras Neuza e Jovelina revelam como entre tantos cursos esse foi essencial para novas práticas de alfabetização nas escolas da Companhia na década de 1970. Um grupo de professoras era levado a Salvador para participar da formação e replicavam para as demais alfabetizadoras do Acampamento as aprendizagens obtidas, todavia, suas turmas seriam exemplos sendo acompanhadas ao longo de todo primário para avaliação da evolução dos alunos, bem como, recebendo materiais particulares para o ensino.

A preocupação da Chesf com a capacitação das professoras era mediada, assim, para que com as formações fosse garantido maior nível de alfabetização e desempenho dos alunos, minimizando possíveis fracassos e com os resultados elevando o status social das escolas na região. De tal modo, a busca pelas formações continuadas de professores seguia uma tendência nacional, pois conforme Silva e Frade (1997) em 1970 em todo país com a ditadura cívico-

militar os programas de formação ganharam maior amplitude, afim da modernização social e da preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico nacional.

A educação, portanto, vista como essencial para elevar o progresso do país, deveria ser universalizada, especialmente no ensino alfabetizante, que garantiria aos sujeitos conhecimentos básicos para vida social e do trabalho.

Assim, habilidades e conhecimentos específicos eram apresentados às professoras em formações com caráter técnico que lhes direcionava a como fazer, ou mesmo alfabetizar, explanando instrumentos e atividades que poderiam ser eficazes, de modo prático para resolução de dificuldades.

Por esse viés, para o ensino dos códigos da língua escrita e o desenvolvimento da aptidão da leitura no ensino primário, além dos recursos que a escola possuía como fantoches, brinquedos, livros literários, entre outros, havia o auxílio dos livros didáticos, que eram adquiridos pelos alunos para resolução de atividades tanto da língua portuguesa como dos demais conhecimentos disciplinares.

Elas entregavam a coleção dos livros, livros dos professores e os livros dos alunos eram semelhantes, só que os nossos já vinha tudo respondido, com várias explicações. Tinham vários livros, de todas as disciplinas, mas tudo da mesma editora, como se fosse um bloco, compondo o que a gente deveria trabalhar naquele ano (MARIA APARECIDA, 2021)

O livro de alfabetização, a gente sentava tudinho, vamos ver qual é o livro melhor, a gente que escolhia. Pra quem não podia a Chesf dava, mas quem podia comprava, só tinha aqui a livraria de Maninho que é hoje onde é a Farmácia Central, só tinha aquela livraria e a gráfica, mas a gráfica não entrava e Maninho mandava buscar os livros e os pais compravam. Se o pai chegasse com o contracheque, dissesse que tinha muitos filhos e não podia comprar aquele pai era isento, e aquele aluno tinha um tratamento diferenciado, mas ninguém percebia não, nem sabia de nada, só a gente professor é que sabia (JOVELINA, 2021).

Durante o desenvolvimento do curso ALFA as professoras que tinham presenciado a formação recebiam para as suas turmas materiais e livros próprios para a promoção dos objetivos propostos, contudo, as demais docentes das instituições chesfiana, nos períodos anteriores e seguintes reuniam-se com a coordenação pedagógica para escolher os livros que iriam compor o plano de ensino. Coleções de editoras diferentes eram entregues e juntas faziam as escolhas averiguando se os princípios e propósitos definidos pela Companhia eram apresentados nos conteúdos dos materiais.

Os livros para as professoras eram fornecidos pela empresa, todavia, para os alunos era indicado que seus pais os comprassem⁸⁶ em um estabelecimento específico da cidade. Funcionavam, pois, como suporte para as professoras que planejavam e executavam as atividades tendo as lições dos livros como base⁸⁷. Permitia, assim, que os conhecimentos dos alunos não se distanciassem dos demais estudantes da capital e de diferentes regiões brasileiras, pois os conteúdos comuns eram ressaltados.

Todavia, as professoras não se prendiam apenas ao uso do livro em sala de aula, buscavam trazer elementos diversos, que permitissem a continuidade do aprendizado entrelaçado a traços de ludicidade, reconhecendo para além do rigor e da exigência por resultados que as crianças poderiam apreender em situações recreativas, pois embora não estivessem mais no jardim permaneciam sendo crianças.

Agora a gente trabalhava, assim, com muita música, era muito lúdico, músicas para cantar, para ensinar, aí eles se envolviam (NEUZA, 2021).

Tudo que a gente fazia era com música, se a gente caminhasse daqui pra lá no pavilhão a gente ia cantando, dançando, voltava cantando, cantava lá. Fazíamos muitas brincadeiras, tinha brincadeira de roda, de se esconder, de procurar e falar o nome do objeto, tinha muita brincadeira nas aulas (MARINALVA, 2021).

Pode ter certeza que na minha época a escola cantava muito, tudo quanto é data comemorativa você ouvia cantar. A criança ama música, ama dançar, essas expressões corporais que a gente vê hoje nós fazíamos tudo, procurávamos fazer o melhor. Então as crianças gostavam, queriam ir para a escola, porque o lazer que tinha na escola, não tinham em casa. Era uma escola muito alegre, ainda hoje canto musicazinhas que trabalhava com eles, porque música era uma coisa muito boa que a pessoa não esquece (ZEMIRA, 2021).

O que significa que a criatividade estava constantemente presente nas ações, as professoras buscavam propor situações e experiências que não fixasse por toda aula os alunos em suas carteiras, que fossem além das resoluções de questões em quadros e cadernos, mas que incorporasse os objetivos através de atividades que envolvessem principalmente brincadeiras e músicas. Vemos, assim, atividades utilizadas como estratégias tanto para recreação das crianças como para padronização e ensino de comportamentos e conhecimentos.

⁸⁶ Apesar da Companhia por muito tempo doar para os alunos fardamento, merenda escolar e materiais de uso e consumo cotidiano como cadernos e lápis, os livros na década de 1970 eram comercializados por moradores locais, assumindo a Chesf a responsabilidade do pagamento quando o funcionário não podia realizar tal ação devido seu baixo salário ou/e a quantidade de filhos.

⁸⁷ As professoras entrevistadas não possuíam mais nenhum exemplar dos livros trabalhados, como também não os conseguimos para análise nos setores de memória da Companhia, o que impossibilitou discutir maiores detalhes sobre seus aspectos.

A proposta consistia em fazer com que as crianças sentissem prazer ao estar na escola, que vissem o espaço como oportuno para aprendizagens, relações e diversões. As atividades e o envolvimento das professoras levavam os alunos a quererem estar ali diariamente, mesmo que tivessem que cumprir obrigações e exigências de posturas, comportamentos, conhecimentos e falas, tinham horário e espaço para se encontrar com colegas e se divertir. Assim, semelhante a proposição para os seus pais que vivenciavam características do estado de bem-estar social⁸⁸, as crianças tinham na escola um lugar de acolhimento, ludicidade e alegria ao passo que deveriam cumprir suas obrigações e dar respostas ao solicitado, neste caso pela projeção educacional da Companhia, para futuras progressões.

No entanto, assentimos sobre a importância das atividades diversificadas que possibilitem as crianças no jardim e no primário ampliarem seus potenciais e aproximarem-se de um desenvolvimento integral considerando aspectos cognitivos, afetivos, artísticos linguísticos e motores. As escolas que atendem o público infantil devem oportunizar aprendizagens que ampliem a visão de mundo das crianças e as permita participar das ações.

O que nos leva em concordância a Saviani (2021a, p.55-56) sobre a necessidade de se pensar uma pedagogia que efetive métodos eficazes

[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. [...] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Os professores podem, assim, tomar como ponto de partida as questões locais que estão presentes no dia a dia, sem desconsiderar os conhecimentos científicos e estruturados para que as crianças reflitam, questionem e compreendam suas realidades. Por meio da música e das brincadeiras as crianças podem expressar emoções, sensações e sentimentos, comunicando-se e compartilhando com seus pares informações importantes para resolução de conflitos e constituição de aprendizagens.

Apresentar aos alunos a cultura popular e as ações lúdicas são características da escola da infância que tem sensibilidade com a iniciação escolar das crianças, não as percebendo como

⁸⁸ A segunda sessão deste trabalho apresenta a influência do estado de bem-estar social para os trabalhadores da Companhia em vistas a uma harmonia no Acampamento para evolução e expansão econômica da empresa.

meros objetos vazios que devem recheados de conteúdos, mas como sujeitos que estão em uma fase da vida que possui peculiaridades, sendo a imaginação, fantasia e criatividade seus componentes.

5.2.1 Eventos e Religiosidade

Como pertencente ao núcleo social, a escola acaba aderindo em seu calendário letivo as datas comemorativas, sejam elas de ordem civil, cultural ou religiosas. As datas são lembranças e homenagens históricas a episódios que retratam a tradição e identidade de um povo. Logo, no ambiente escolar podem ser salientadas em reflexões teóricas e conceituais; em pausas das atividades, como nos feriados; ou mesmo com festividades, que reúnem as crianças, professores e familiares para celebrar com apresentações, vestimentas, adereços e objetos típicos que caracterizam o sentido da data ovacionada.

Nesta perspectiva, nas escolas chesfianas o trabalho pedagógico com as datas comemorativas estavam incessantemente presente nos planejamentos das professoras, nos distintos períodos de atuação nas instituições. Eram momentos esperados e organizados com muito empenho, especialmente, quando as datas contemplavam performance das crianças em eventos⁸⁹, que em sua maioria eram abertos às famílias e funcionários da empresa para prestigiar o trabalho desenvolvido pelas escolas, ou seja, era a oportunidade de exibir para sociedade o que as professoras desempenhavam com as crianças, conhecimentos, mas também, arte, diversão, encantamento e formação cultural.

Você pode olhar o calendário todinho, que tudo era evento, até assim um acontecimento de coisas assim que estavam acontecendo atual a gente trabalhava com aquele assunto, incluía tudo. Era carnaval, páscoa, no início do ano em janeiro, era primavera, fazíamos desfile de primavera, com flores, no outono, inverno, tudo a gente fazia, trabalhava assim (IRENE, 2021)

Tinha muita, muita festinha mesmo, eu tô dizendo a você, a escola era o lazer da turma, os meninos dali, a escola era a benção para eles, tinha muita festa, era muito bom. Ali no auditório, tinha todas as festinhas, a festa da primavera, os cânticos de 2 de junho que era o aniversário da Bahia, tinha dia das mães, dia dos pais, dia dos estudantes (ZEMIRA, 2021).

Tinha todos os eventos no currículo, era natal, são joão, são Pedro. E tinha festa, as festas juninas eram lindas demais. Festas em todas escolas, durante o

⁸⁹ Para maior visualização sobre os eventos e rituais organizados pelas instituições escolares indicamos a leitura do trabalho de Nascimento (2019), pois através de um compilado de registros fotográficos o autor realiza análises sobre as festividades no Acampamento.

ano inteiro, inclusive levava até pra fazer a festa no clube, num local maior (MARIA APARECIDA, 2021).

As datas comemorativas e suas respectivas festividades eram listadas pelas professoras no plano de atividades anual, se tornando temáticas fixas do currículo a serem abordadas e executadas tanto em sala de aula, como em espaços maiores devido a dimensão e importância do evento. Igualmente, entre as datas programadas, no ano de 1978 foram elencadas: Aniversário da Revolução de 31 de Março; Dia do Soldado; Semana da Pátria; Dia da Bandeira; Semana do Trânsito; Emancipação Política de Paulo Afonso; Independência da Bahia; Festa de São Francisco; Páscoa; Campanha da Fraternidade; Festas Juninas; Dia das Mães; Dia dos Pais; Dia do Professor; Dia do Estudante; Semana da Criança; Folclore; Dia da Árvore; Jogos Estudantis; Encontro das Artes; Solenidade de Conclusão de Curso (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1978).

Nota-se que a escola trabalhava com as crianças os principais acontecimentos e datas considerados pelas professoras, o que, por conseguinte, revela que há uma escolha ideológica, pois, a seleção abrange algumas datas e outras não do calendário nacional (OSTETTO, 2000).

Por este viés, são apresentadas atividades de caráter cívico, ressaltando o respeito pelo país e a projeção nas crianças de seu compromisso com a pátria; atividades religiosas, de cunho, especialmente, católico, com a comemoração do santo padroeiro da cidade, revelando que o ensino laico ainda não era uma realidade; atividades sociais e culturais, as quais as crianças realizavam, principalmente, ações e manifestações artísticas; e por fim, atividades esportivas, que traziam o cuidado com a preservação e fortalecimento do corpo, afim de conceber adultos com condições hábeis para atuação na sociedade.

Contudo, apesar da importância de trabalhar com as crianças as tradições culturais, é necessário que tais datas não sejam desempenhadas sem uma reflexão sobre o significado que representam. Que as festividades sejam organizadas não somente para exibir aos pais frases memorizadas ou apresentações, mas que tais ações sejam compreendidas pelas crianças em seu sentido de existência e permanência no ambiente escolar, para que questionem e ampliem seus conhecimentos. A natureza pedagógica precisa estar presente nas ações executadas, para que não se transformem em práticas repetitivas a cada ano e simplistas ou fragmentadas do propósito educativo.

A este respeito, Gasparin (2009) salienta que as ações pedagógicas podem ser derivadas de temáticas presentes nas práticas sociais dos sujeitos, todavia, a escola oportunizando aos

alunos tomada de consciência sobre suas experiências, e o conhecimento teórico estando intrinsecamente empregue, como base que os ilumine criticamente no cotidiano.

De tal modo, entre as datas esboçadas as professoras enfatizam o aniversário da Companhia, momento que projetavam além das festividades explicar e mostrar para as crianças o impacto da empresa na cidade, revelando como suas famílias estavam em grande parte imbricadas com a Chesf e seus feitos construtivos para a região.

Tinha o aniversário da Chesf que a gente sempre comemorava, passeava, falava o porquê, a gente fazia uma explanaçãozinha, explicava o que era a empresa (FRANCISCA, 2021).

Mês de março é aniversário da Chesf, ne? Dia 15, pois aí era a semana todinha, fazia os eventos, passeava, tinha as aulas passeios com eles, colocava os alunos dentro de um elástico e saíam todos juntinhos. No dia mesmo era o dia do evento e a gente trabalhava sobre a semana todinha (IVANILDA, 2019).

Olhe, no dia do aniversário da Chesf a gente levava os meninos para APA para conhecer, fazia o desfile mostrando as torres, as coisas da Chesf, com faixas, com tudo. A gente sempre trabalhou valorizando, porque ela era a mantenedora das escolas e o aluno tinha que entender que aquela escola que ele tinha era da Chesf (JOVELINA, 2021).

As atividades sobre a Companhia visavam difundir nas crianças o sentido de pertencimento, pois elas frequentavam e habitavam espaços produzidos pela empresa, os quais deviam preservar e visualizar suas futuras atuações, bem como, o viés de gratidão, por tudo que a Chesf proporcionava as suas famílias e a sua própria educação com a edificação das escolas. Do mesmo modo, as festividades também eram uma oportunidade de as professoras demonstrarem para diretoria como valorizavam e enalteciam a empresa que lhes garantia o exercício de sua profissão.

Igualmente, o trabalho com as datas comemorativas poderia ser um ensejo para as crianças obterem conhecimentos sobre suas histórias e a história da humanidade, revivendo e refazendo fatos figurativamente para sentirem-se membros sociais.

A contextualização desta data e de tantas outras tinha, portanto, uma intencionalidade que ultrapassava a acepção comemorativa, as crianças eram educadas assimilando o que deveriam apreciar e alcançar em suas vidas. Enquanto iniciantes no espaço social aderiam o que os adultos determinavam como primordial de ordem religiosa, cultural, política, entre outras.

Entretanto, além de levar em consideração para o trabalho com as datas comemorativas o significado que elas possuem, é essencial que elas não se sobreponham aos conteúdos de

ensino, desnaturalizando o papel da escola e a realização de um trabalho educativo que tenha por base os saberes sistematizados, historicamente produzidos pela humanidade. A este respeito, Saviani (2021b, p.15) salienta:

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las.

De tal modo, assentimos a importância das datas comemorativas nas escolas para que as crianças não se desvinculem das discussões maiores travadas no núcleo social a qual se situam, porém que estas comemorações não sejam o objetivo central do currículo escolar, que elas sejam suporte ou pilares para enriquecer e contextualizar os conteúdos essenciais. Que a escola, assim, não seja reconhecida apenas pelas produções festivas, mas pelo desenvolvimento educacional realizado com as crianças; do mesmo modo, que o tempo das aulas e aprendizagens não seja minimizado a ensaios, organização de ambientes e confecção de adereços, mas a atividades que ampliem e resignifiquem conhecimentos.

Amparados na abordagem da pedagogia histórico crítica pontuamos um trabalho educativo que associe a prática social do aluno com as teorias do conhecimento, permitindo um movimento entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico para que os alunos possam analisar teoricamente o cotidiano e propor novas transformações. Segundo Corazza (1991, p.88), “teorizar sobre a prática implica em ir além das aparências imediatas, já que os sujeitos refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizado”. Assim, há possibilidades de ações investigativas e críticas, que as crianças possam participar para além das encenações, refletindo os conteúdos que já possuíam ao serem inseridas na escola com os novos apreendidos, ampliando a percepção sobre a totalidade social (GASPARIN, 2009).

Cabe, ainda, ressaltar que a escolhas por temas exclusivamente religiosos para serem explanados com os alunos terminam por priorizar uma crença que pode não ser a particular de

todos, o que torna importante conhecer a turma para definir os objetivos de trabalho, bem como, articular ações que compreendam a diversidade.

A este respeito, as professoras salientam como o trabalho religioso era assíduo nas escolas, ultrapassando a apresentação das datas comemorativas a ensinamentos dos dogmas da Igreja Católica.

Os eventos religiosos do Acampamento, nós participávamos de todos, do natal até... Olha nós comemorávamos o natal com presépio, nós tínhamos na escola Adozindo um presépio e todas as crianças iam olhar o presépio e a professora contava a história do nascimento de Cristo. A religião predominante entre os alunos era católica, nós tínhamos professores de religião católica, mas que o aluno evangélico ou de qualquer outra seita, ficava assistindo a aula se quisesse ficar, mas eles podiam sair, iam pra secretaria, iam pra biblioteca, agora era impressionante que tinha aluno que preferia ficar e fazia prova de religião melhor do que os católicos (*risos*). Primeira comunhão tinha, a escola ensinava, preparava e tinha a festa na escola, era a escola que preparava, as professoras que preparavam os alunos para primeira comunhão. Páscoa era muito bem comemorada. Dentro da escola a gente tinha a missa do dia das mães, era comemorado dentro da escola, o padre ia, porque o padre da Chesf morava dentro do Acampamento, era ele que participava, fazia confissão com os alunos, depois a festa de primeira comunhão, e depois da festa da primeira comunhão a Chesf dava um Café no restaurante para as professoras e para os alunos, isso era no fim do ano, sempre a primeira comunhão era antes das férias dos alunos. No jardim de infância eles rezavam, mas não tinha aquela aula assim, como os outros alunos não. Se falava em Deus, eles escutavam, faziam a oração inicial, cantavam a oração de São Francisco, porque tinha o som na sala (MARIA AMÉLIA, 2020).

A grande influência da religião católica no Acampamento a começar pela edificação de igrejas⁹⁰ pela diretoria e da própria nomenclatura da Companhia que carrega consigo o nome do rio e do seu santo padroeiro, repercutia com grande intensidade nas escolas. As crianças presenciavam cotidianamente costumes e traços típicos da religião, praticados pelas professoras em sala de aula e em momentos festivos. Igualmente, o calendário escolar tomava o calendário da igreja como eixo, reafirmando para os alunos os princípios da religião. Contudo, como destaca a professora Maria Amélia, embora a grande maioria dos alunos possuíssem o seu seio familiar pautado no catolicismo alguns não detinham tal religião, mas isso não era motivo para que as ações fossem abandonadas, uma vez que os alicerces defendidos pela empresa deviam ser propagados e esta era a visão de fé apreciada.

As práticas essencialmente católicas tornavam por velar as particularidades e diversidades entre as crianças, que eram submetidas a conceitos e atitudes padrões da religião

⁹⁰ Por décadas no Acampamento a Igreja Católica foi o único espaço de propagação da fé, não existindo outras igrejas com religiões distintas na localidade.

na própria instituição escolar. Os ritos como a missa, o catecismo, a confissão, a bênção, entre outros, explanava a doutrina em questão, pautados em ensinamentos dos textos bíblicos que eram incluídos nos horários do planejamento. O que nos leva a questionar quais os objetivos educacionais elencados com estas práticas na instituição, se havia abordagens que ultrapassavam o predomínio da doutrina católica, respeitando e suscitando o exercício da tolerância entre os sujeitos, haja vista que se os alunos não participassem das ações e aulas religiosas ficariam com o tempo ocioso, ou distante do que a grande maioria dos seus colegas de turma realizavam e discutiam, caminho este que podia os levar a permanecer em sala e participar das ações para não se sentirem excluídos e estranhos ao meio comum.

Nesta direção argumentativa, percebemos a busca por reafirmação da religião católica no Acampamento. A agregação da empresa com a Igreja Católica transparecia desde o início de sua fundação, fortalecendo-se em eventos e através das unidades escolares que se orientavam segundo a Emenda Constitucional nº1 de 1969 que no seu artigo 176, § 3º, V, preservava a colaboração entre o Estado e a religião, oportunizando a organização do ensino religioso em disciplina com horário comum da escola, tendo matrícula facultativa⁹¹.

E tinha aula de religião, eu mesmo já fui professora de religião, mas era assim, era aula e se você fosse de outra denominação e não quisesse assistir podia, desde que não bagunçasse, ninguém bagunçava né, quem era doido? Não tinha problema não. Tinha a primeira comunhão e as novenas, que a gente participava, desde maio, a de Nossa Senhora de Fátima e a de São Francisco de Assis (SEMIR, 2020).

A discussão sobre o ensino religioso no país é uma questão que recebe posicionamentos a favor e contra, pela tendência histórica de utilização da disciplina para consolidação de uma religião particular, ou defesa exclusiva do cristianismo. Como apresentado pela professora Semir a partir da disciplina os alunos participavam dos atos da Igreja Católica, o que era visto como natural, uma vez que, no Acampamento o costume de participação na missa aos domingos e dos demais rituais da igreja era propagado, tendo a participação de grande parte dos membros. Todavia, o trabalho com o ensino religioso deveria ter por base o respeito entre as crenças e a igualdade entre os sujeitos, ressaltando as distintas tradições e a pluralidade cultural que oportuniza buscas por religiões diversas (CURY, 2004).

⁹¹ O ensino religioso também estava orientado sob a Lei Orgânica do Ensino na Bahia Nº 2.463/67, a qual no Art.6 defini a organização do ensino religioso nas instituições de ensino a partir da confissão religiosa expressa pelos alunos ou seus representantes, podendo ser dispensada conforme desejo.

Apesar de legalmente aceito nos currículos escolares, o ensino religioso possui ainda caráter facultativo, o que indica a livre escolha de estudar ou não a disciplina, principalmente, no caso de situações como as escolas da Chesf, por tais disciplinas seguirem princípios de uma particular religião. Entretanto, ser facultativo não significa que os alunos ficarão sem outra atividade pedagógica, apenas “sem bagunçar” como proferido pela professora, ser facultativo é permitir que os alunos e suas famílias realizem escolha por esta ou outra proposta educativa, as quais também devem ter atenção e sistematização.

A partir destas análises, compreendemos, pois, que a proposição de ensino para as crianças nas escolas do Acampamento seguia um objetivo ideológico, com dimensão política, religiosa, estética e cognitiva, estruturadas em um currículo organizado anualmente em diálogo entre as professoras. A partir de uma rotina com atividade de ensino, com música, oração, brincadeiras e conteúdos, as crianças envolviam-se nas ações a convite das professoras que planejavam exercícios comuns entre as séries para que todas seguissem o mesmo caminho de desenvolvimento. Logo, as crianças que se inseriam na instituição não permaneciam as mesmas, o espaço educativo as transformava a partir de um ideal, a elas eram dadas condições de consolidação dos seus valores e classe, como também de ascensão para outras experiências das práticas sociais. De tal modo, nota-se um trabalho com esforço coletivo em que professoras reúnem-se, comprometem-se e interagem com as crianças para instigar os seus conhecimentos, incitando-as à formação que as tornem membros efetivos da sociedade.

5.3 OLHARES E INTERCESSÕES SOBRE A ESCOLA

A valorização designada as escolas do Acampamento eram advindas não só dos pais que reconheciam a importância das instituições para os seus filhos e o avanço no desenvolvimento destes, a população em geral encantava-se com as atividades realizadas pelas professoras e alunos manifestas em eventos públicos no interior ou não das escolas, repletas de capricho, dedicação e habilidades.

Logo, abrir as portas da escola para comunidade era um ato de orgulho para as professoras que constantemente recebiam visitantes, tanto do próprio Acampamento para contemplar as apresentações, ou discorrer sobre questões da Companhia, como também de sujeitos externos que ao transitarem pela cidade iam conhecer as instalações dos prédios escolares e os desempenhos das crianças.

Vinha gente de fora pra fazer visitas, a Chesf sempre trouxe muita gente pra visitar, ai iam nas escolas, visitavam, os meninos cantavam uma musiquinha de visitantes, “bom dia, boa tarde, visitante como vai?”. Eles falavam, davam tchau para os meninos, era só pra ver como eram as escolas. Sempre que vinha alguém importante eles levavam para conhecer também as escolas e vinham muita gente pra visitar a Chesf. Os funcionários também iam na escola, visitavam, se identificavam “eu sou fulano” aí a gente dizia para as crianças “olhe, sabe quem é esse aqui, é aquele que faz isso, assim, assim” a gente sempre tinha uma referência, pra aproximar mais, eles diziam “ah tia, meu pai trabalha lá”, trocavam ideias sobre a Chesf (MARINALVA, 2021).

As visitas no Acampamento eram habituais⁹², sujeitos de diferentes localidades apareciam para apreciar e analisar as obras edificadas, o que, por consequência, se tornava parte da vida das crianças que compartilhavam espaços com suas presenças ou ouviam dos seus pais comentários sobre a visita em seus postos de trabalhos. Do mesmo modo, na escola o comparecimento de pessoas que não integravam a instituição não intimidava os alunos que eram ensinados a como se portar com tais aparições, sejam com músicas, apresentações ou posturas disciplinares.

Destarte, como forma de recepcionar os visitantes e apresentar as produções das crianças, mais do que o cântico de músicas as professoras consideraram relevante um espaço que pudessem expor permanentemente atividades efetuadas com suas orientações.

Nós tínhamos uma exposição permanente na sala quatro, trabalhos do jardim da infância até trabalhos da quarta série e os diretores da Chesf iam visitar. Tinha essa sala e todo o tempo que eu trabalhei essa sala era reservada pra essa exposição (MARIA AMÉLIA, 2020).

A exposição dos trabalhos infantis propunha realçar o melhor dos exercícios obtidos na escola, a partir de critérios de excelência as professoras selecionavam de suas turmas as atividades que se enquadravam nas suas exigências, para transparecer as habilidades e capricho que transcorriam nas aprendizagens.

Atividades de coordenação motora, artes plásticas, poesia e literatura estavam presentes, destacando técnicas, criatividade, imaginação e métodos apreendidos no decorrer da formação. Neste sentido, o currículo do jardim e do primário integrava em seus conteúdos disciplinares as atividades de expressão, para que as crianças potencializassem conhecimentos integrais, um

⁹² O número de visitantes era crescente, especialmente quando novas usinas eram inauguradas e o complexo hidroelétrico se formava. Logo, conforme Relatório Anual da Chesf em 1959 obteve-se o registro de 12.120 visitantes no Acampamento, ficando 1.946 destes hospedados na casa de hóspedes. (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1959).

ensino que conciliava questões objetivas com a subjetividade, dialogando com o intelecto as sensibilidades e emoções.

Para Ferreira (2020, p. 199), é fundamental o alicerce em uma pedagogia que busque o desenvolvimento pleno do sujeito “em suas diversas possibilidades e faculdades intelectuais e afetivas”. Haja vista que a criança desde a tenra idade necessita formar-se enquanto humana, adquirindo as competências que supram suas carências e a direcione socialmente.

Todavia, as exposições ao escolherem os trabalhos apenas de alguns alunos acabava por desconsiderar as manifestações de todo o grupo, que poderia por opções, dificuldades ou predileções particulares apresentar atividades distintas das idealizadas pelas professoras. A este respeito, mais do que expor os trabalhos a partir de um parâmetro de qualidade, ações que incentivassem as crianças, dialogasse sobre suas imaginações, auxiliassem-nas sobre seus desenvolvimentos e principais aptidões poderiam permitir a realização de práticas significativas e com maiores resultados para o grupo.

Ainda, nota-se que a presença de sujeitos na escola se estendia aos membros da própria diretoria da empresa, que recorrentemente eram recebidos com preparo e ordenação, revelando, pois, o motivo da eleição dos trabalhos mais qualificados para exposição, em razão de amostra da educação propagada no Acampamento.

A diretoria da Chesf chegava e era tão engraçado, a gente fazia uma fila de farda e os diretores passando no carro, era uma coisa muito luxuosa, a gente tinha isso. Eu me lembro que eles tinham acesso a escola, era no Natal, era na festa de dia da criança, menina ganhavam tanto presente naquele Copa (SEMIR, 2020).

O presidente da Chesf dava muita assistência, ele não vinha a Paulo Afonso sem ir na escola, a gente tinha esse prazer, as confraternizações que eram feitas ele ia pessoalmente, participava das confraternizações, era uma pessoa assim. Era um homem muito íntegro. Eu lembro com muita saudade, infelizmente na morte dele eu estava de férias, estava no Rio, já assisti depois a missa (MARIA AMÉLIA, 2020).

Era assim, em cada final de unidade tinha apresentações no auditório, coisas lindas, que hoje eu não vejo. Muito bem apresentado. O presidente da Chesf Dr. Antonio José Alves de Souza uma vez ele esteve lá no Adozindo, porque ele não morava em Paulo Afonso, morava no Rio de Janeiro, mas Dr. Marcondes, esse povo, quando acontecia deles estarem em Paulo Afonso, a diretora convidava e marcava as apresentações. Então eles iam, ficavam nas cadeiras separadas, lá na frente, para assistirem as apresentações e eu nunca me esqueço de Pedro, decorei até o nome do menino e isso tem mais de vinte anos, eu sei que ele foi lá na frente recitar “A cachoeira de Paulo Afonso” e muitos aplausos, aplausos, aplausos. Eu me lembro na hora que ele disse “então dir-se-ia que a caudal gigante, larga sucrujuba do infinito”, um menino de oito anos com uma pronúncia dessa, era a coisa mais linda. Ai

quando tinha essas apresentações eles iam, porque era coisa linda, a escola trabalhava dia e noite (ZEMIRA, 2021).

As professoras esboçam todo o cuidado e dedicação que tinham para receber os diretores da empresa, afinal, para elas, eram os grandes nomes responsáveis por administrar a Companhia e garantir a constituição tanto dos seus vínculos empregatícios como do ambiente que residiam. A direção da empresa composta por quatro representantes com funções que se integravam, em sua maioria, não residia na cidade, se direcionavam a Paulo Afonso em episódios peculiares e aproveitavam para visualizar os feitos dos funcionários, tanto na área da produção energética, como dos demais setores, a considerar da educação.

Ovacionados pela população, pelos alunos e professoras, os diretores e presidente da Chesf tinham lugar especial na escola que se preparava formalmente, com apresentações para homenageá-los. A destacar que as apresentações, antes da escola Boa Ideia ser constituída, ocorriam principalmente na escola Adozindo Magalhães, considerada a sede das escolas primárias, com maior estrutura para realização dos eventos. Logo, como retribuição e para continuar com as ações beneficentes da empresa, os diretores doavam brinquedos, materiais e doces para as crianças nas datas comemorativas, fortalecendo a gratidão e admiração dos populares pelos seus gestores.

Para tanto, além das visitas nas instituições, que lhes apresentavam o andamento do projeto educativo, os diretores conheciam sobre os acontecimentos e realizações das escolas detalhadamente, por meio de relatórios mensais descritos e entregues pelas diretoras.

Mensalmente o presidente da Chesf tinha um relatório completo de como a escola funcionava. Quando Doutor Apolônio queria alguma coisa sobre a escola, não mandava apanhar não, não ligava não, ele tinha em mãos. Tudo que acontecia na escola em matéria de aluno, quantos professores, número de turmas, alunos que saíram, alunos que chegaram, tinha no relatório. Todo mês, era mensalmente, quando a presidência queria qualquer coisa da escola tinha em mãos. O assessor de treinamento tinha tudo em mãos. Inclusive trabalhos que a escola fazia mandava pra ele, pra ele ver o andamento, como a gente fazia (MARIA AMÉLIA, 2020).

Os relatórios funcionavam como uma prestação de contas das diretoras sobre as despesas, condutas, integrantes e atos promovidos, o que podia ser elucidado nas notas anuais descritivas, organizadas pelo presidente da Companhia para os acionistas da empresa, como também, era um material para análise administrativa do que poderia ser investido ou reestruturado. Assim, os relatórios funcionavam como fontes informativas do que ocorria no

cotidiano das escolas, permitindo observar se as defesas da empresa estavam em pauta e quais os resultados preliminares alcançados com a formação.

Nesta perspectiva, a fiscalização e o controle foram marcas do plano de ensino, professoras, diretoras e crianças estavam sob os olhares dos diretores da empresa que de modo hierárquico transmitiam os desejos para o programa de formação.

5.3.1 Normatizações

O cenário que desenhamos evidencia que a Chesf atuou sobre o Acampamento não apenas na edificação dos espaços, mas na funcionalidade e fiscalização destes, uma vez que seus funcionários cumpriam requisitos solicitados, especialmente pela diretoria que em diálogo organizava os principais objetivos a se atingir.

Para as escolas, as solicitações traduziam-se em planos de atividades, currículos e projetos que caracterizavam os vieses normativos e regulamentavam o ensino. Com grupos de professoras indicadas a gestão de cada unidade escolar era possível acompanhar o que ocorria no interior do ambiente educativo, pois elas estariam a frente das tomadas de decisões na escola e em contato frequente com os dirigentes da empresa, seja em reuniões ou na entrega de relatórios com descrições. Havia, assim, uma hierarquia no sistema escolar, para averiguar e determinar ações educativas, abrangendo além dos responsáveis pela empresa, que não atuavam diretamente nas instituições, como também funcionários internos, diretoras, coordenadoras, professoras e auxiliares de disciplina, respectivamente.

Logo, para Maria Amélia, como diretora por muitos anos, em sua narrativa enfatiza que havia regras a serem exercidas com intuito de organizar a proposta educativa.

Olhe, nós obedecíamos às regras, os estatutos do departamento de educação da Bahia, o que o departamento de educação da Bahia mandava a gente obedecia, fora as obediências da Chesf (MARIA AMÉLIA, 2020).

Embora as escolas da Chesf tenham sido constituídas por iniciativa da empresa, não se desvinculavam das normatizações do Estado, existia uma colaboração que atendia as legislações em vigor, como a Lei Orgânica do Ensino nº 2.463 de 13 de setembro de 1967, bem como a legislação nacional, como a LDB 4.024 de 1961 e a LDB 5.692 de 1971, que regiam as perspectivas organizacionais e práticas educativas.

Em contrapartida, a Chesf se posicionava sobre as condutas profissionais e arranjos educacionais a serem incorporados, professoras e alunos tinham um conjunto de normas

variantes conforme o período e a finalidade proposta. Afinal, ser aluno ou professora da Chesf era representar o nome e a integração com a empresa, o que deveria ser mantido com zelo, cuidado e apreço.

Por conseguinte, para a população local a Chesf ficou conhecida para além das suas benfeitorias, pelo rigor, controle, exigências e fiscalização sobre os trabalhos desempenhados em suas instalações, inclusive na escola. Para as professoras, ao prestarem seus concursos além de temerem a seleção sabiam que teriam que realizar uma dedicação profunda, que o trabalho não se restringiria a o ensino didático em sala de aula, mas a diversas funções e tarefas que demandavam cumprimento e responsabilidade.

Trabalho! A gente trabalhou muito, viu? Quem disser que passou pela Chesf brincando não tinha esse negócio de professor irresponsável não, você tinha que cumprir a sua tarefa como professora (IRENE, 2021).

A gente desde quando entrou na Chesf sabia que era linha dura, a Chesf era muita cobrança, porque os pais eram funcionários da Chesf, e a Chesf é uma empresa muito boa, todo mundo saía lá do outro lado do mundo pra vim trabalhar, então você tinha que dar o melhor de si. A gente sabia as nossas obrigações e claro que teve muita cobrança (CLEIDE, 2021).

Porque na época que era as diretoras elas fiscalizavam, olhavam os cadernos de planejamento, você ia pra reunião elas olhavam tudo, davam visto minha filha, no caderno da gente. Chamavam atenção e era assim, chegava o final do ano se você tivesse 80% de aprovação na alfabetização você era uma boa professora, se não tivesse você não era, éramos cobradas no trabalho (NEUZA, 2021).

Olhe tinham normas e tem que ter. Você tinha o seu caderninho de planejamento, com sua aula, todos os dias você levasse, porque um belo dia ela chegava na sua porta e dizia “professora você está com seu caderninho aí? Eu posso dar uma olhadinha?” Muito delicadamente, sabe? Aí você entregava seu caderninho a ela e ela ia embora com ele analisar. No seu caderno tinha que ter os objetivos, o que você ia usar, quais eram os recursos e o resultado da sua aula, o que você deu na sua aula, o que você precisa reforçar, tudo registrado. Tudo que você fosse fazer tinha que ter aquele projeto registrado, se você fosse fazer um projeto, levava lá na direção dizia o que estava pensando em fazer e perguntava se poderia ser. Porque nada funciona sem ordem, nada funciona. Eu lhe digo, tinha professor que dizia “mas também a gente é fiscalizado”, e eu dizia “pessoal, com o salário que você tá ganhando, se isso aqui não for fiscalizado não funciona não”, e ainda tinha gente relapsa viu minha amiga? E as vezes você estava dando aula e dona Mercedes usava desses mocassim, dos que não fazia zoada, quando você pensava que não, ela estava na janela olhando sua sala, olhando o que você estava dizendo, o que você estava dando, entendeu? (JOVELINA, 2021).

Temos, portanto, narrativas que convergem a salientar o intenso trabalho exigido e realizado, as cobranças para promoção de um exercício profissional que fosse visivelmente

apreciado com resultados de destaque. As ações das professoras na escola estavam sob a ótica das diretoras e coordenadoras pedagógicas que avaliavam suas práticas e orientavam caminhos necessários.

Igualmente, as ações de excelência deviam ser desenvolvidas por estarem lecionando para os filhos dos funcionários da empresa, muitos com cargos de alto grau, com prestígio na cidade, o que as aplicava maior pressão e anseio para cumprir o que lhes fosse requerido.

As vestimentas, posturas, falas, cadernos e práticas das professoras eram analisadas no interior das instituições pregando que tanto seus trabalhos como seus comportamentos seguissem uma linha desejável. Exigências efetuadas com discrição e delicadeza, em conversas, anotações em seus cadernos ou olhares precisos que assinalavam incorreções. Do mesmo modo, como mencionamos anteriormente, para as professoras que atuavam atendendo e superando as normas, com trabalhos que aprovassem os alunos com uma aprendizagem de qualidade, eram beneficiadas com acréscimos na sua remuneração. O que era mais um motivo para desempenharem suas funções sem reivindicações.

Contudo, para algumas professoras a fiscalização e cobrança por um trabalho elevado não eram vistos como problema, viam como forma de manter a organização do ensino, bem como, de corresponder ao salário recebido, divergente em grande escala comparado aos demais escolas da região, como sinaliza a professora Jovelina. Quanto a esta perspectiva, Arroyo (2003) evidencia em seus estudos como o professor enquanto assalariado em muitos casos não detém de controle sobre o seu trabalho, submetendo-se a uma hierarquia a qual é recompensado para executar o que os seus superiores decidirem, não os cabe, portanto, plena autonomia na formulação e execução do ensino. O que nos leva a compreender que a profissão das professoras está ligada a questões de ordem do capital que objetifica o seu trabalho, definindo o valor social e econômico merecido.

Por essa vertente o trabalho educacional pode agir contribuindo para reprodução ou transformação da sociedade, “dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento” (MARSIGLIA, 2011, p.10).

No entanto, a partir das memórias esboçadas acreditamos que mesmo sob gerência do capital e da hierarquização escolar a qual estavam submetidas, as professoras conseguiam dialogar com suas diretoras, selecionando atividades coletivas e as metodologias individuais para almejar os objetivos. A fiscalização centrava-se no cumprimento dos projetos designados, mas, especialmente em sala de aula poderiam a partir de suas especificidades realizar o trabalho.

Assim, o sistema burocrático pelo qual a escola era estruturada pautava-se no princípio da organização, as solicitações e queixas realizadas pelas diretoras estavam imersas em seus cargos que por confiança depositado deveriam atuar para manter o padrão escolar desejável. Igualmente, as diretoras foram responsáveis por mediar requisitos legais, com os princípios da empresa local e os valores e particularidades que se apresentavam no interior das instituições diariamente. O intuito para além do controle estava em garantir que um ensino integral e qualitativo acontecesse, articulando práticas, concepções, recursos e normatizações para tal desenvolvimento.

A distinção relativa a autoridade e cargo exercido entre diretoras e professoras não era um empecilho para que as relações afetivas entre estas ocorressem, além do respeito cotidianamente compartilhavam experiências na escola ou no Acampamento. Compreendiam, portanto, que cada uma tinha sua função devida na escola, sendo fundamental sujeitos à frente do processo para articular o projeto educacional, o que tornava legítima a autoridade destas.

Nesse sentido, uma vez compreendido as solicitações da direção, em relação direta com os alunos as professoras que possuíam a responsabilidade de apontar e exigir para as suas turmas os conhecimentos e comportamentos precisos tanto da sala de aula, como em outros espaços ocupados por eles.

A gente fazia as regrinhas da sala, pra não ficar importunando o outro; quando for no banheiro pedir, levantar a mão; na hora do lanche ser solidário com o outro, fazer a higiene primeiro, se trocar o lanche com o colega, trocar, mas não pegar de volta; pedir licença, sempre a gente usava regras (MARINALVA, 2021).

Os alunos tinham o dever e o direito. O dever é que o aluno tinha que chegar no horário, uniforme completo, era obediência as regras (IVANILDA, 2019).

Se fosse preciso a gente dava suspensão, mandava chamar o pai pra levar pra casa, tinham alguns castigos, tinha que ter, porque se não, não andava, mas não era muitos não. Na alfabetização não tinham muitos problemas não, os problemas maiores era da sexta em diante (JOVELINA, 2021).

As orientações buscavam minimizar problemas disciplinares, com regras de convivência e conduta para o trabalho coletivo. Havendo procedimentos de coerção caso as crianças transgredissem o solicitado. As professoras enfatizam algumas normas dispostas em suas salas, das quais observamos a busca por um aluno que respeite a figura do professor, ou seja, do sujeito que está a frente das ações, do chefe ou dirigente do espaço integrado, promovendo a obediência para aqueles que possuem autoridade; e o atendimento às exigências de modo padronizado, onde o falar e o agir devem ocorrer para todos em momentos

determinados. As normas disciplinares em pretensão refletem aspectos da vida e das relações sociais, principalmente do modelo em vigor pelo qual aquele que detém maior poder, principalmente aquisitivo, pode impor e direcionar os caminhos dos sujeitos.

Logo, estar na escola como aluno era estar em observação e ao mesmo passo modelação de posturas e conhecimentos por aqueles que possuíam maior nível de saber. Permanentemente, registros e avaliações eram realizados para averiguar as habilidades das crianças, classificando-as de acordo com os resultados e encaminhando a novos pressupostos. Todavia, em meio ao processo de fiscalização e imposição de regras ocorria uma relação entre os sujeitos que compartilhavam um tempo especial de suas vidas com funções distintas, crianças, professoras e até mesmo a família atravessavam situações de afeto e aprendizagem, estabelecendo sentimentos propícios devido o contato diário e a troca de experiências.

5.3.2 Relações

Estar cotidianamente em um espaço definido, vivenciando situações com um grupo de sujeitos, oportuniza a criação de um enlace entre os envolvidos, que dialogam, observam e expressam sentimentos e emoções. A escola abrange sujeitos de diferentes idades, com histórias únicas que por um turno do seu dia, em meio a um processo de ensino e aprendizagem, convivem com diferenças e similaridades, um lugar de intensa coletividade a qual emite valores, princípios e posturas sociais. Por esse viés, mais do que o ensino de conteúdos isolados e diretivo do professor para o aluno, o trabalho escolar propicia a interação entre os sujeitos que dividem ideias, sugestões e inquietações.

Os vínculos afetivos edificados nas instituições podem ocorrer de diferentes modos, entre as professoras, professoras e alunos e professores e familiares, contudo, com intencionalidades distintas, pois a posição que cada um ocupa, o tempo da relação e as temáticas abordadas nas conversações são particulares de cada grupo. Logo, as professoras deste estudo enfatizam sobre as relações travadas nas escolas, pontuando a existência de relações que perduram aos dias atuais e a saudade de estar com as crianças em brincadeiras e práticas educativas, bem como, com suas colegas de trabalho dividindo momentos e compartilhando de atividades de ensino.

A gente tinha muita intimidade entre a gente, não ficava separado porque era diretora, ou coordenadora, a gente tinha que ter respeito, mas não ao ponto de

não conversar, era todo mundo na hora do recreio junto, se juntava na sala dos professores e ali a gente conversava, brincava, todo mundo se conhecia, mesmo os que vinham de fora num instante se conheciam (MARIA APARECIDA, 2021)

E eu me lembro bem delas, que eu tenho saudades, eu e minhas colegas daquele tempo até hoje somos amigas, nos damos bem. Era uma relação bem próxima, além da escola que a gente trabalhava juntas, fazíamos planejamento juntas, a gente saía, ia para o CPA, ia para as festas, era muito bom. Até hoje, a turma da gente é boa, é uma turma boa, assim como a gente vai pra missa a gente também vai pra os reggae (*risos*), muito bom (CLEIDE, 2021).

A relação da gente era ótima mulher, não tem nem o que dizer, mas você sempre tem aqueles amigos mais próximos, né? Eu tenho uma que é minha comadre duas vezes, tenho outras que são muito minhas amigas, são muito chegadas, tem outras que eu tenho no celular que eu mando mensagem, a gente sempre mantém essa relação. Chegamos todas juntas na escola, foram 45 professoras, tinham outros professores que já estavam na casa, e a gente foi se chegando, a gente forçava a barra “e aí mulher, como você está? Como pode ajudar a gente?” Ninguém tinha trinta anos, era vinte, vinte e poucos anos, a gente tudo verdinha, fomos aprendendo, umas com as outras, nos trancos e barrancos, fomos aprendendo com as experiências, se desse certo a gente passava para as outras, se não a gente perguntava, “vocês fizeram o quê?” (JOVELINA, 2021).

A escola era, portanto, lugar de fortalecimento das relações entre as professoras, que se tornavam não somente colegas de trabalho, mas construíam amizades que ultrapassavam os limites da escola, com participações em conjunto nos setores de lazer do Acampamento e acesso nas residências e famílias umas das outras. Advindas de regiões diferentes para residir na cidade de Paulo Afonso, passavam grande parte do seu dia na escola, seja para aulas, estudos ou planejamentos, o que conseqüentemente, oportunizava que este fosse o ambiente confluyente de histórias e afinidades, estreitando a união entre as professoras.

Entretanto, é válido salientar que as professoras ocupavam cargos distintos, tanto em questão de turmas a atuar, como relativo a ocupação da direção e coordenação escolar, a divisão dos cargos ou séries de ensino não impedia que se encontrassem para partilhar as experiências das aulas, ou assuntos do cotidiano em um café, as relações eram constituídas a partir da harmonia que o grupo manifestava na instituição e da disposição para ouvir e dialogar, todavia, com respeito a hierarquia dos cargos, que direcionavam posturas, comportamentos e concepções a serem evidenciadas.

Ainda, observamos nas narrativas que a relação entre as professoras é lembrada com nuances de saudade e afeto, foram anos de trocas, muitas vivenciando seu primeiro emprego e buscando ajuda para seguir da melhor forma. O apoio, a acolhida e os ensinamentos deixaram marcas nas memórias das professoras, que permanecem com amizades do tempo de outrora.

Do mesmo modo, pela escola estar sempre de portas abertas para a comunidade a relação com os familiares das crianças acontecia naturalmente. Os pais ao irem deixar seus filhos dialogavam com as professoras sobre o andamento das aulas e comportamentos das crianças nas instituições; participavam de atividades e reuniões que os possibilitava visualizar as ações e solicitar caminhos para educação dos seus filhos; e identificavam as professoras com respeito, pois compartilhavam com elas a educação das suas crianças.

Nós tínhamos reuniões com os pais, toda festa, todo evento, que se promoviam na escola os pais participavam. Levavam tudo, se fosse a fantasia, levava tudo arrumadinho, a mostrinha do tecido, tudo que era pra ser feito, o modelinho, eles recebiam nessas reuniões. Eu sempre tinha relação com eles no Acampamento, eu passava de carro e ouvia “Dona Amelinha” (risos), em qualquer lugar que me viam gritavam “Dona Amelinha”, era uma relação muito, muito boa (MARIA AMÉLIA, 2020).

A gente era muito respeitada pela família de aluno e por aluno. Tinha meninos cães toda vida existiu ne, eu tinha uns que nem o nome da pra esquecer, mas assim, eu digo que a gente tinha muito apoio da família, se o menino pintasse e bordasse chamava o pai, se ele não aparecia, mandava uma carta pro jurídico da Chesf (SEMIR, 2020).

De forma positiva a relação com os familiares favorecia para que as informações sobre os alunos e seu desenvolvimento fossem comunicados, os pais envolviam-se nas atividades e auxiliavam com os materiais e demais instrumentos necessários para o ensino, avisavam as professoras caso ocorresse algo com as crianças e eram sinalizados sobre as transgressões ou qualidade das atividades avaliadas em sala de aula. Existia, portanto, uma troca em busca da educação, pais e professoras assumiam lugares e funções específicas nas vidas das crianças, mas com ações complementares.

Tal relação era fortalecida pela empresa que emanava o discurso de bem-estar e harmonia no Acampamento, o que, por conseguinte, permitia que o vínculo com as famílias se estendesse aos demais espaços sociais, pois os ambientes de consumo e lazer eram os mesmos para os chesfianos, ampliando a frequência dos encontros. Destarte, o valor que a Chesf depositava nas escolas e a defesa para que fossem instituições que abrangessem a comunidade, permitia que os pais trabalhadores se ausentassem dos seus postos de serviço, quando convidados a estarem nas instituições para discussões e reuniões, podendo os dirigentes chamarem atenção caso não comparecessem.

Todo dia você via eles, entregavam o menino na sua mão e recebia da sua mão. E tinha uma coisa a nosso favor, se o pai na reunião não aparecesse a gente ligava para o setor de trabalho, aí o chefe dele dizia “O senhor vai para

a escola, que a escola está te chamando”, sempre liberavam, e a gente dava mais um papel afirmando que ele estava na reunião. Os pais levavam o convite da reunião, eles eram orientados para quando tivessem reunião avisar no setor, mostrar ao chefe que ele liberava, e quando voltavam da reunião levavam o papel que ele esteve na reunião, e se ele não vinhesse e não mandasse uma justificativa correta a gente ligava para o setor (JOVELINA, 2021).

Igualmente, a busca pelo vínculo família e escola era expressa no próprio plano de atividades das instituições⁹³, que esboçavam a importância da “entrosagem e intercomplementariedade” com a comunidade. Logo, a escola e seus responsáveis deveriam edificar relações para que o ambiente educacional não se distanciasse dos acontecimentos e realizações sociais, bem como, deveria abrir espaço para as colocações e participações dos familiares, haja vista que as crianças deveriam notar a escola não como um lugar a parte e isolado, mas em continuidade dos seus fazeres diários, reconhecendo-se como pertencentes dos grupos sociais ali presentes.

Assim, o apoio e presença dos pais na escola sinalizavam a importância destinada por estes as instituições, as quais não eram vistas apenas como abrigo⁹⁴ para os seus filhos enquanto exerciam funções na empresa, mas como espaço essencial para edificação de costumes, hábitos, valores, espaços planejados que auxiliariam para um futuro progresso dos pequenos.

Nesta direção, observamos nas narrativas que havia ainda uma distinção na visualização dos pais sobre a escola e o trabalho desempenhado pelas professoras, a depender da classe econômica pertencente.

Eu vou lhe dizer uma coisa, os pais mais humildes eles confiavam mais em você, ele achava que você sabia de tudo, então eles entregavam aquele filho a gente e diziam “olhe professora é seu!” Era tão engraçado, e você conversava e eles eram mais sensíveis, eu não sei se acontece isso ainda hoje. Aqueles que eram mais ricos, se achavam mais no direito (JOVELINA, 2021).

Os pais estavam nos pés da gente, eles cobravam demais, queriam que os filhos deles fossem os melhores lá na Boa Ideia, sempre foi assim, os filhos deles tinham que ser os melhores. Aí cobravam muito da gente, mas como eu adorava os meninos era tranquilo. Eles tinham abertura, os pais, inclusive eles tinham até autonomia, imposição de se posicionar mais. Com a direção e sempre tinha com a gente antes de começar as aulas, eles cobravam do ensino, mesmo com os pequeninhos. [...] E eu não tenho uma voz forte, que domine por falar alto, não, aí quando eu tinha reunião com as mães elas ficavam “meu Deus do céu Cida, você não vai dar conta, meu menino é assim, assim, com

⁹³ Ver figura 24.

⁹⁴ Durante muitos anos no país as escolas de educação infantil foram caracterizadas como espaços de acolhimento e abrigo, para que as mães pudessem trabalhar, tendo a perspectiva escolar um caráter de assistencialismo, com atos de cuidado, alimentação e higienização, mas não necessariamente com propostas pedagógicas que visassem o desenvolvimento integral das crianças (OLIVEIRA, 2011; RIZZINI, 2011).

essa vizinha? Não vai conseguir não” Ora, era essa voz que cativava demais. O amor tá dentro de qualquer ambiente, seja com quem for, o amor é aquilo que leva a tudo de bom (MARIA APARECIDA, 2021).

Atuantes em escolas distintas, uma aberta para todas as crianças do Acampamento e outra para as crianças filhas dos funcionários de maior prestígio econômico e social, as narrativas das professoras Jovelina e Cida ressaltam de um lado a valorização e confiança destinada às professoras e de outro as exigências e intervenções sobre seus trabalhos.

Embora seguissem o mesmo currículo entre as escolas e os pais da escola Boa Ideia também tivessem uma relação sem conflitos com as professoras, estes sentiam-se no direito de se posicionar sobre as formas de ensino designada aos seus filhos, escolhendo professoras e interferindo em práticas. Logo, as solicitações buscavam, especialmente, o êxito das crianças, que tivessem destaque entre as demais e avançassem cada vez mais para um futuro progresso, contudo, apesar de pontuarmos a relevância da família como parceira e participante da escola, esta atuação não significa impor-se ao trabalho docente, mas que haja uma colaboração entre os adultos para a educação das crianças, entendendo a figura do professor como responsável pela organização e mediação do conhecimento, por sua experiência e formação.

Diferentemente, a professora Jovelina sinaliza como os pais mais humildes confiavam em deixar seus filhos na escola e no trabalho que ali estaria sendo efetivado, buscavam dialogar e principalmente ouvir as colocações docentes, dando credibilidade as suas falas por desejarem para seus filhos um caminho de formação, considerando que as professoras selecionadas pela empresa seriam capazes de instruí-los da melhor forma, pelo renome que possuíam e pela qualidade nos trabalhos que a Chesf pregava; ou mesmo, a total confiança poderia existir pela falta de instrução que possuíam para poder contestar os exercícios cometidos, vendo o papel do professor como central para que conhecimentos fossem adquiridos.

Para Saviani (2021a, p.40), “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, tem uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo”. Logo, para estes, a escola e as professoras assumem lugar primordial na sistematização dos conhecimentos e na realização de práticas disciplinares que oportunizem às crianças uma relação dialética da educação com a transformação da sociedade.

De todo modo, as famílias no Acampamento buscavam a escola como instância para educação dos seus filhos, cabendo às professoras a realização de práticas intencionais que conduzissem as crianças a aprendizagem. Vertente que decorre com o advento da modernidade a qual identifica a infância como categoria social singular que depende de atenção, disciplina e

cuidados para que as crianças se desenvolvam com maior preparo para lidar com as futuras experiências sociais. O que alinha as diferenciações na função da família e da escola para efetivar ensinamentos, percebendo esta última como instituição responsável pela instrução de conteúdos e moralização dos sujeitos (ARIÈS, 2019).

Não obstante, no Acampamento a produção do conhecimento na escola ocorria pela mediação das professoras para as crianças, perpassando por relações de afeto, pelo convívio diário, acolhimento e interação nas práticas desenvolvidas.

Eles tinham muito respeito, a gente se sentia como uma família (NEUZA, 2021).

Era uma relação excelente, oxe, quantas vezes eu fui pra uma chácara, uma festinha em algum canto e encontrava as crianças, quem disse que as crianças queriam ficar com os pais? Vinham ficar comigo, me abraçavam, beijavam, subiam no meu colo e traziam flores, brincavam, brincavam e lá vinham me beijar, era assim. Eu sempre fui assim, muito maternal, era assim, a minha turma, eram os meus filhos, ninguém podia triscar em nenhum deles, porque eu estava ali pra defender como mãe, era professora, mas defendia como mãe (*risos*). Pronto, aí imagino que por isso eles gostavam muito de mim, estavam acolhidos (MARIA APARECIDA, 2021).

Eu tenho muitas cartas, cartas das crianças que dizem “tia, você é linda, eu amo você!”, tipo assim, essas coisas que é tão bom a gente ler hoje (*risos*). “Vou fazer um desenho da senhora!”, aí faz aquele desenho, eu tenho, ainda peguei essa semana (FRANCISCA, 2021).

As crianças ao serem inseridas nas escolas já eram conduzidas a respeitar suas professoras e percebê-las como responsáveis por seu crescimento e formação, a relação e participação constante dos familiares no espaço escolar auxiliava nesse quesito, pois criava-se um elo de harmonia entre os adultos que era transpassado para os pequenos.

Do mesmo modo, a ação das professoras para com os alunos no cotidiano das instituições, buscava o senso de coletividade e de união, o que por conseguinte, estreitava as relações para que se identificassem com afeição. Como enfatizam as professoras Neuza e Cida o sentimento constituído com as crianças era de serem membros de um núcleo familiar, buscavam no dia-a-dia agir para além do processo de ensino, fundamentando a prática docente através de sentimentos e trocas que oportunizavam estabelecer confiança e entrega das crianças para realização das atividades. Assim como na família os pais ocupam para os filhos o lugar de superioridade, são os responsáveis pelo crescimento e caminho das crianças, devendo estas a eles respeito e obediência, esta compreensão era transpassada para a figura das professoras, que se configuravam como responsáveis pelas crianças naquele espaço, cuidariam de seu

desenvolvimento e as guiariam no percurso educacional, todavia, em troca tendo o respeito, a obediência e estima das crianças.

Esta relação era positiva para as crianças, que bem recebidas e cuidadas poderiam continuar as atividades com prazer, ou sem contestações, como também para as professoras, que realizariam seu trabalho seguindo o propósito⁹⁵ da Companhia e evitariam problemáticas em sala de aula. Uma concepção de docência que refletia os valores e padrões do Acampamento, em que deveria ocorrer uma confiança mútua entre os membros da empresa para unidos se fortalecerem na conquista dos obstáculos e alcance de grandes obras (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1958, p. 3).

No entanto, não podemos apresentar tais colocações como se não houvessem entraves ou dificuldades na edificação das relações. Os vínculos entre professoras e crianças são apresentados como harmoniosos pelas professoras desta pesquisa, mas compreendemos que todas as relações envolvem sentimentos diversos, anualmente grupos de crianças distintas ingressaram nas instituições de ensino e os laços foram diferentes devido às individualidades de cada sujeito. Ainda, a boa relação não era sinônimo de livre fala ou escuta das linguagens infantis, haja vista, como mencionado anteriormente, que as propostas de ensino eram elaboradas pelas professoras e seguiam um projeto curricular específico, as crianças poderiam se expressar apenas nos momentos pré-determinados, interagem com o grupo nas atividades propostas e direcionadas. A expressão de desejos, opiniões e angústias não caberiam para os sujeitos que estavam no espaço para seguir e aprender o que lhe foi apresentado.

A relação, portanto, estava imbricada pelas atividades, uma formação integral teria que ocorrer e para isso elementos culturais, sociais, cognitivos e afetivos estavam envolvidos, unidos ao desenvolvimento intelectual. As professoras ao mediar o conhecimento envolviam-se com as crianças, explicando-as, motivando-as, incentivando-as para avançarem na aprendizagem, efetivavam na relação o processo de ensino para que as crianças se deslocassem da perspectiva empírica para análises concretas da realidade.

Em consonância, uma relação positiva entre o grupo se tornava essencial para que todos pudessem conquistar o processo formativo uniformemente, a este respeito Masetto (2009, p.145) nos lembra que o professor na interação com os alunos deve se pôr como:

[...] facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não

⁹⁵ A Chesf tinha como síntese dos seus objetivos a seguinte colocação: “A fé, a tenacidade, o sacrifício e a união tornaram realidade o anseio de várias gerações” (COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO, 1958, p. 3).

uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas.

A busca por resultados e a exigência por disciplina dos alunos não descartava a sensibilidade das professoras, que neste sentido procuravam mediar o conteúdo de ensino prezando pela harmonia e bem-estar do grupo, o que lhes levava ao uso de atividades lúdicas e recreativas na proposição pedagógica para que as crianças interagissem e atuassem, ao passo que cumpriam os objetivos de aprendizagem. Igualmente, o vínculo não se resumia a externalização de emoções, o apreço criado era uma consequência do trabalho coletivo, o foco principal era a progressão dos alunos e o alcance de resultados.

Este procedimento permitia que a convivência não só na escola, mas nos demais setores sociais do Acampamento seguisse sem conflitos, uma vez que as relações com as crianças e familiares poderiam estar em encontro fora do ambiente escolar. Consequentemente, muitos alunos, mesmo após a mudança de série, ou término da formação, continuavam a ver e se relacionar com suas antigas professoras. Alguns se tornaram colegas próximos, outros se encontravam em festividades da empresa, ou pelas ruas do Acampamento, preservando o respeito, o apreço e a familiaridade erguida nas escolas.

Meu relacionamento com meus alunos era bom, não era ruim não, até hoje eles me chamam de tia, lembram, me abraçam, mesmo eu sendo muito exigente, eu era muito exigente, tinha que ter disciplina na sala, sala é sala de aula, se fosse pra brincar eu dava aquele momento, mas terminou o momento, sentava todo mundo abaixava a cabeça, pra acalmar e levantar de novo. Não era castigo, era um momento de descanso, vinham agitados do recreio aí você tinha que dar um momento pra eles. Mas, até hoje eu tenho contato com meus alunos, tem uns que são apegadinhos, eles me veem e lembram (IVANILDA, 2019).

O que eu encontro aqui de menino até casado, que são avôs já (*risos*). Eu encontrei faz uns quinze dias um, eu ia caminhando ali na pracinha e mora um menino perto que foi meu aluno, eu falei “Edmilson, tudo bom?”, ele “tudo bem tia, aqui é meu neto!”, eu disse “como menino?”, ele disse “é tia, eu tenho um filho de dezoito anos, pois ele teve esse menino agora”. Mas é lindo né? Ver eles crescidos (MARINALVA, 2021).

Outro dia eu estava na Caixa Econômica e uma senhora só olhando pra mim, aí depois quando eu ia saindo do caixa eletrônico ela me chamou e disse “o nome da senhora é Neuza?”, eu disse “É”, “a senhora foi professora da Chesf?”, eu disse “sim”, “a senhora foi minha professora!”. Ela conversou comigo, disse o nome, eu não me lembrava, eu disse que quando ela me encontrasse na rua podia falar comigo, porque eu já estou idosa não tenho uma memória tão boa. Mas, fico muito contente quando meus alunos se aproximam

de mim pra conversar, eu quero saber como está a vida deles se tiveram progresso, tem muitos médicos, engenheiros que foram meus alunos, dentistas, tem muitos que eu converso e fico muito satisfeita. Aí quando eu ia saindo ela pegou assim no meu braço e disse “Obrigada por a senhora ter me ajudado a me tornar uma pessoa melhor”. Não tem gratificação melhor que essa não. Eu não sei o que foi, deve ter sido alguma coisa, algum problema que aconteceu e eu não me lembro, mas ela me agradeceu, se eu fiz alguma coisa, eu fiz minha obrigação de professora e de ser humano (NEUZA, 2021).

Relação muito boa eu tive com meus alunos todos, eu não me recordo de algo ruim, e eles me amam, até hoje eu encontro, tenho muita felicidade do tempo que trabalhei. Eu até achei uma coisa muito interessante pra lhe mostrar, essa medalha que eu ganhei, deixa eu ler pra você “história que e contei aqui, amigos eu ganhei, saudades... se chorei ou se sorri o importante é que emoções eu vivi. Dica, saudades dos alunos da Escola Boa Ideia”. Me entregaram, foi uma emoção (FRANCISCA, 2021).

Os encontros após anos de formação esboçam a permanência de sentimentos das crianças por aqueles que foram fundamentais nas suas experiências educativas, as professoras compuseram parte da história de diversos sujeitos que tiveram no espaço escolar hábitos, costumes, valores, princípios e aprendizagens obtidas, das quais foram alicerces para sua sucessão pessoal e profissional. O agradecimento pelas interferências e mediação formativa realizada pelas professoras é comum entre ex-alunos que percebem como o ensino realizado os oportunizou a constituição de caminhos e experiências. Para tanto, mencionar como estão, suas conquistas e realizações são modos de apresentar os resultados alcançados.

Neste sentido, o projeto da Companhia, de formação do sujeito chesfiano pelo espaço e tempo do cotidiano escolar, foi permeado por relações, acontecimentos, exercícios e concepções que edificaram a história de vida de sujeitos singulares. Guiados por um princípio educativo comum, as crianças avançaram as turmas do jardim de infância e do ensino primário compartilhando experiências que as solicitava um padrão e modelo civilizatório a ser desenvolvido, em uma perspectiva de constituição do futuro progresso.

Identificamos, portanto, que o trabalho das professoras na educação das crianças no período em análise, ia além da regência de turmas, das aulas orais e atividades expositivas, envolvia pensar a criança em sua totalidade presente e futura, reconhecendo como o processo de ensino e aprendizagem contribuiria para fortalecimento da Chesf.

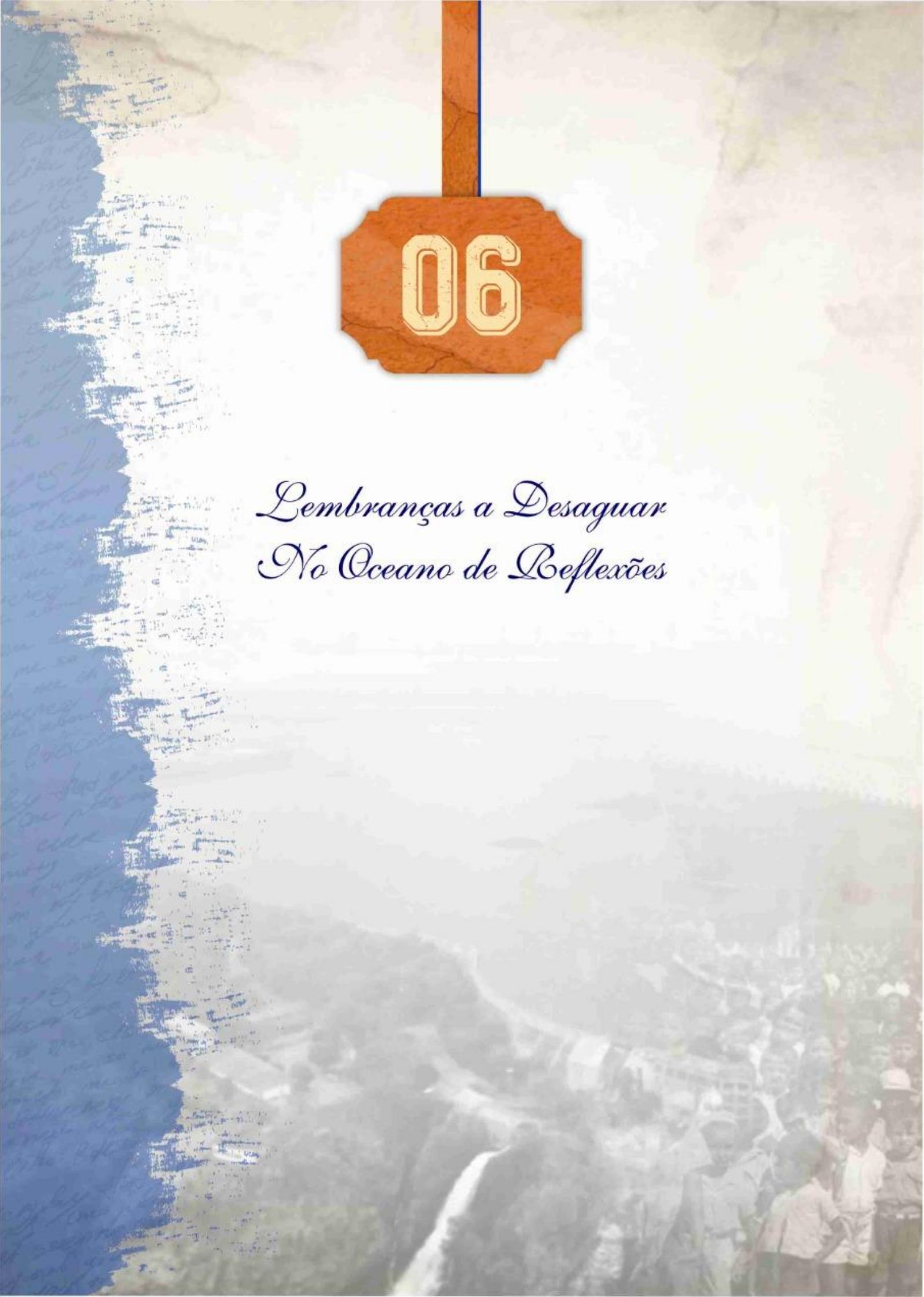
A escolarização no Acampamento, em um período que a cidade e seu complexo hidroelétrico estava em edificação significava mais do que uma ação assistencial da empresa, um investimento na continuidade dos trabalhos pelos sujeitos que nasceram e/ou cresceram orientados pelo sentimento de pertencimento ao lugar, que comungariam de características intelectuais, sociais e culturais baseadas na idealização do propósito da empresa. Deste modo,

a década de 1980, fim do marco temporal desse estudo, não finalizou as atividades e enlaces das crianças com a empresa, apenas permitiu outros encontros com sujeitos e espaços antes não habitados que somaram as experiências infantis

Neste caminho, as memórias apresentadas pelas professoras são peças que se integram na constituição do quebra-cabeça de uma história educacional das crianças no Acampamento Chesf, as peças ao se encaixarem formam imagens de sujeitos, tempos e lugares que em sua identidade compartilham de elementos formativos análogos (HALBWACHS, 1990). Em consonância, as narrativas nos permitem navegar em um cotidiano repleto de experiências, desvelando nuances da dimensão formativa da Chesf que perpetuou efeitos ao longo das décadas na cidade de Paulo Afonso.

06

*Lembranças a Desaguar
No Oceano de Reflexões*



6 LEMBRANÇAS A DESAGUAR NO OCEANO DE REFLEXÕES

O que era então uma grande esperança, cercada de muita desconfiança, é hoje uma realidade atuante em benefício do Nordeste.

(Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, 1957)

Ao chegar à última parte deste estudo e retomar a escrita do trabalho constituído, percebemos a trilha de aprendizagens e diálogos que foram inferidos no decorrer do processo. Igualmente, reconhecemos que não há uma conclusão definitiva, mas sim, delineamos que desaguam em abundantes possibilidades e novas descobertas que revelam as singularidades da educação das crianças no Acampamento Chesf.

A escrita desta tese pressupôs a realização de escolhas, de relações, instrumentos e, especialmente, de estudos para caracterização de uma pesquisa que não se limitasse a uma história única, mas fosse identificada pelos sentimentos e vivências de sujeitos múltiplos que partilham de memórias coletivas sobre a educação.

Com o propósito anunciado anteriormente, de compreender a partir da memória do cotidiano escolar de professoras que atuaram nas escolas do Acampamento Chesf no período de 1949 a 1985, como ocorria o processo educacional com as crianças, buscamos contribuir e aprender com os apontamentos do campo a História da Educação em associação com a História Social da Infância, compreendendo que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, experienciam nos espaços escolares um processo de ensino e aprendizagem orientado por concepções que direcionam sentidos de existência.

Para tanto, após situarmos o lugar e o período histórico que a Chesf foi edificada, bem como, ao ressaltarmos como a infância e sua educação era compreendida, nos direcionamos às antigas professoras da Companhia, apontando-as como centrais na investigação, pois suas lembranças evocam sentimentos, perspectivas e práticas que sistematizaram o cotidiano educacional dos pequenos.

Nos aventuramos na escrita de um trabalho um tanto distinto do que habituávamos, uma proposição necessária para sairmos da nossa zona de conforto que eram as pesquisas do tempo presente. A escolha pelas memórias das professoras nos permitiu visualizar a configuração de um cenário histórico educativo que tem seus efeitos presentes na cidade de Paulo Afonso, ressaltando as subjetividades impressas no projeto educacional da Companhia, pelas vozes de mulheres que foram responsáveis por propagar os objetivos de formação.

A estrutura do texto, resultado da pesquisa, emergiu após idas e vindas, desenhos e rabiscos, tentativas e abandonos, mas, sobretudo, pela coragem em estarmos disponíveis a aprender com os sujeitos que presenciaram esta história, e com as leituras sobre a temática, que apresentam esclarecimentos as nossas inquietações, dialogam com as reflexões pontuadas nas análises e indicam a viabilidade de aprofundamento na área de estudo.

Os dados analisados provenientes das memórias de doze mulheres, através da metodologia da História Oral evidenciam encontros entre os sujeitos que compõem a escola e os dirigentes da empresa na constituição da proposição de ensino. Nesse viés, apresentamos um recorte da realidade, haja vista que nem todas as lembranças foram salientadas. Muitas se perderam no decorrer do tempo e outros acontecimentos podem não ter sido vividos pelas professoras participantes. Contudo, embora lacunas possam existir, foi possível identificar, a partir da narrativa de cada professora, as imbricações entre as falas, as relações existentes, a forma como se organizavam, as práticas e afetos entre adultos e crianças; reminiscências de suas trajetórias profissionais em instituições orientadas por um princípio comum.

Os caminhos trilhados nos levaram a assegurar que o cotidiano escolar é norteado por sistematizações e que as experiências compartilhadas no seu interior são essenciais para a formação da identidade do grupo. As recordações das professoras ao ressaltarem as nuances dos espaços educativos possibilitam preservar a memória das instituições escolares da Chesf e salientar o compromisso da Companhia com a educação, mesmo tendo intenções de um futuro favorecimento próprio, mas que surtia um trabalho com resultados de destaque na região.

As memórias reunidas neste estudo e ordenadas a fim de oportunizar uma leitura em um sentido mais leve foram impressas e subdivididas em duas seções. Inicialmente, abordamos os sujeitos da pesquisa, quem são as mulheres que nos abriram as portas de suas casas dispostas a contar suas experiências com a educação de crianças no Acampamento; mulheres únicas, com histórias de vida repletas de lutas e de dedicação, que em sua maioria deixaram suas cidades natais para se aventurar em busca do exercício da profissão. As professoras conversaram conosco individualmente, pontuando a importância da Chesf na transformação de suas vidas, pois, mais do que um trabalho, ao se inserirem na Companhia, estabeleceram relações, alcançaram sonhos, principalmente o da conquista de seus imóveis, e compartilharam de momentos especiais.

Consideramos esta primeira seção de análise das narrativas a base para as demais, por apresentar e situar as professoras que foram responsáveis pela execução do projeto educativo com as crianças, propagando os objetivos da Companhia em práticas rotineiras e diárias. Assim, identificamos que, exceto por uma das professoras, o concurso público foi a forma de inserção

na empresa. Participaram de seleções que as analisava, solicitando ações teórico-práticas que expressasse suas habilidades e conhecimentos. Com grande concorrência e ocorrendo por vários anos devido à demanda, os concursos da Chesf requeriam um perfil profissional caracterizado pelos dirigentes da empresa como essencial para formação das crianças, igualmente, ser mulher, era a primeira condição, pois prevalecia a ideia da figura feminina como responsável pelos cuidados e ensinamentos, orientados por uma educação humanista, para uma sociedade sem conflitos.

Para tanto, o desejo de trabalhar na Chesf estava relacionado aos benefícios que a empresa concedia para os seus empregados, pois apesar das exigências demandadas, residir no Acampamento, ter acesso aos setores de lazer, poder utilizar-se dos espaços de saúde e ter um salário que chegava a ser o triplo do valor que se pagava no município, este ainda conseguindo ser ampliado com o “pingado” pela excelência da atuação, era significativamente motivador.

Deste modo, em jornada de trabalho de vinte horas semanais, podendo atuar em um dos três horários, matutino, intermediário ou vespertino, as professoras, devidamente fardadas para representar a empresa, exerciam atividades didáticas em sala de aula, atividades culturais e sociais extraclasse, contando com a participação da comunidade, além de momentos destinados à organização e planejamento das ações em um período oposto ou em um dia não letivo.

Portanto, possuíam incumbências que requisitavam de sucessivos estudos, levando a empresa a preocupar-se não só com a seleção das profissionais, mas com sua contínua formação para realização de um ensino qualificado. Em grupos, nas escolas ou em outras localidades as professoras participavam de encontros formativos com convidados especialistas para aprofundar conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino que oportunizasse aprendizagens e resultados de destaque entre as crianças da região.

Na segunda seção de análise das memórias proferidas, tivemos como intuito refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e a execução das práticas com as crianças, percebendo, ainda, como nesse cenário educacional existem interferências das famílias e da direção da Companhia, bem como, o sentido das relações que se sucediam nas escolas.

Inicialmente, identificamos que o perfil das crianças matriculadas nas escolas era composto por filhas e filhos de funcionários da empresa a partir dos quatro anos de idade, podendo, ainda, incluir as crianças da Vila Poty, consideradas menores sob guarda, se inserirem nas instituições de ensino primário desde que tivessem vagas e tutores, estes empregados na Chesf, como responsáveis por suas ações.

As matrículas eram distribuídas em escolas conforme a localidade que as crianças residiam, bem como considerando a condição econômica pertencentes, o que tornava as instituições um reflexo da segmentação no Acampamento, reservando-se a escola Boa Ideia apenas para as crianças filhas de funcionários letrados residentes do Bairro General Dutra. Uma escola ordenada a pedidos dos próprios empregados do bairro, que influenciavam na sua composição, selecionando o espaço e as professoras que atuariam com seus filhos, esboçando, assim, a não neutralidade das escolas que atendiam a interferências políticas, econômicas e sociais.

Contudo, embora houvesse diferenciações no arranjo das matrículas e o número de alunos na Boa Ideia fosse menor, as professoras eram orientadas por um projeto educacional com objetivos comum. Normatizações e conteúdos eram similares entre as escolas, principalmente para formação de um ideal de sujeito “chesfiano”, que tivesse todos os requisitos necessários para dar continuidade aos trabalhos e valores da empresa. Haja vista que, por muitos trabalhadores irem embora da cidade ao fim das obras das usinas, era preciso capacitar a todos igualmente para que os que ficassem pudessem futuramente dar segmento aos serviços sem contradizer o caminho percorrido ao longo dos anos.

Ainda, além da matrícula no interior das escolas, havia outras segmentações, a divisão por turmas contemplava a faixa etária; os níveis de desenvolvimento das crianças, com turmas em graus avaliativos superiores e outras que necessitavam de reforço para acompanhar o nível desejado; e a posição econômica pertencente, especialmente, anteriormente a edificação da escola Boa Ideia, alocando em salas específicas da escola Adozindo Magalhães as crianças filhas dos empregados de maior prestígio econômico e social na empresa. Todavia, as professoras não enfatizam a estratificação social existente, abordam situações e experiências similares como se por estarem na instituição fossem todos percebidos como iguais.

Com a turma composta, as professoras se direcionavam para avaliação do plano curricular de ensino, entendido como a organização do trabalho pedagógico, com objetivos e conteúdos delineados em projetos, que tinham por base, especialmente, a faixa etária das crianças. O plano abordava temáticas distintas que oportunizassem uma formação integral para os alunos, a considerar questões culturais, sociais, históricas e científicas, indo, portanto, além da listagem de conteúdos isolados, mas apresentando as concepções da Chesf acerca dos elementos necessários para formação.

Posteriormente à definição do plano anual, as professoras se reuniam em grupos correspondentes a cada série e organizavam seus planejamentos semanais para as aulas,

contemplando as idealizações propostas em atividades, que eram verificadas pela coordenação pedagógica, a fim de identificar se o projeto de ensino da Chesf estaria sendo concretizado.

De tal modo, o ensino das crianças era mediado pelo que os adultos responsáveis consideravam fundamental, situando as crianças como receptoras, sem espaço para questionamentos, anseios, dúvidas ou colocações, pois deveriam se integrar ao projeto respondendo satisfatoriamente aos pressupostos. Perspectiva que se assemelha ao conceito de criança com o advento da Modernidade e no Brasil República, a qual deveria ser moldada e preparada com ensinamentos para um futuro porvir, a não considerar suas vozes no processo vigente.

Por essa vertente, as atividades executadas eram acompanhadas de avaliações, tendo caráter classificatório e sendo pré-requisito para avanço em outras séries, no caso do primário. As avaliações identificavam o grau de desenvolvimento das crianças e representavam os resultados do trabalho das professoras, que poderiam receber gratificações caso apresentassem maior número de aprovações.

Assim, professoras e crianças estavam frequentemente sendo avaliadas para identificação se o padrão de conhecimento estava sendo almejado, uma vez que, tinha-se caracterizado o modelo de aluno e os conteúdos precisos para a aprendizagem. O processo avaliativo detinha de instrumentos diversificados, contemplando no jardim de infância as atividades e trabalhos cotidianos e no ensino primário, além destes, as provas mensais e semestrais, que poderiam ser acompanhadas de estudos de reforço ou recuperação, tendo em vista que nenhum aluno deixasse de conquistar os conhecimentos e habilidades estipuladas.

Por conseguinte, ao apresentarmos como as instituições se organizavam para receber os alunos e direcioná-los no caminho educativo, analisamos os sentidos desta organização, reconhecendo a finalidade da proposição de ensino desenvolvida. Logo, notamos que existiam rotinas pedagógicas com atividades fixas a serem trabalhadas com as crianças, com caráter diferenciado do jardim para o primário.

As rotinas com atividades didáticas e culturais visavam unificar as concepções e práticas entre as escolas e turmas. Logo, as crianças tinham experiências similares, repletas de valores, normas e princípios singulares de um grupo social. As atividades esboçavam um perfil desejável de conduta e posicionamento das crianças, configuradas por um viés civilizador, com dimensões sociais, patriotas e religiosas, expressas nas filas, no hino, na oração, higienização, recreação e demais atividades de ensino, que disciplinavam os modos de ser para os espaços internos e externos à escola.

Nessa vertente, os ambientes internos eram subdivididos para que as crianças do jardim não se misturassem com as crianças do primário, apenas em atividades isoladas, por compreender que cada fase tem características próprias. Ou seja, a ordenação do espaço escolar seguia idealizações, não era neutro, como parte do projeto educativo definia as relações e as experiências das crianças. Ainda, para as crianças do jardim possuía uma estrutura com finalidades determinadas que refletiam habilidades necessárias a serem adquiridas para vida escolar e social.

As salas do jardim de infância foram delineadas para que as crianças aprendessem princípios básicos de conduta, postura e relacionamento social, um modo de reprodução e controle dos caminhos instituídos para a vida no Acampamento. Os sentidos de família, harmonia, convivência em grupo, trabalho, criatividade, imaginação, criticidade, ciência e cultura local, eram acentuados nas atividades seguindo uma ideologia que a escola precisava formar sujeitos aptos para uma atuação futura na sociedade com elementos não apenas científicos, mas que considerassem e perpetuassem uma sociedade sem conflitos, permeada pelo bem-estar, pela dedicação ao trabalho e conscientização dos sujeitos.

Com estas habilidades iniciais apreendidas, as crianças, ao ingressarem no primário, continuavam a trabalhá-las de modo secundário, em atividades cotidianas, pois voltavam-se a uma formação especialmente intelectual. Normatizações, padronizações e exigências por resultados tinham uma maior frequência para o primário que através de atividades com as linguagens, a matemática e a leitura e escrita visava a formação crítica dos alunos. Deste modo, as crianças em atividades diversificadas eram direcionadas e avaliadas ao domínio de conhecimentos e a utilização destes nas práticas escolares.

Nessa linha, a proposição de ensino para os dois segmentos, jardim de infância e ensino primário, consistia em encaminhar as crianças para as aprendizagens necessárias à sua fase de desenvolvimento, solicitando-as respostas satisfatórias conforme o padrão delineado, contudo, a partir de práticas, materiais, relações e ambientes que as permitisse visualizar a escola como positiva, embora tivesse normatizações e exigências, a quererem estar no espaço por tudo que ele lhe proporcionava. Um formato semelhante ao que os seus pais, empregados da Chesf vivenciavam nos seus trabalhos, repletos de dificuldades, fiscalizações e determinações, contudo, com benefícios inerentes no Acampamento da empresa, um aspecto do estado de bem-estar social.

Notamos ainda que as datas comemorativas e o ensino religioso estavam presentes no currículo e no trabalho desenvolvido em todos os segmentos de ensino, entendidos como essenciais e significativos para a comunidade local. Havia, portanto, uma definição ideológica

das datas a serem trabalhadas, considerando, principalmente, as comemorações cívicas, religiosas e culturais, nem sempre com o propósito reflexivo e crítico sobre o significado que as datas representavam, mas como festividade e forma de abrir espaço para comunidade apreciar os feitos da escola.

Todavia, assentimos que as datas comemorativas e a religião não podem ser o primeiro plano do processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos curriculares dos conhecimentos científicos historicamente constituídos pela sociedade, devem estar à frente dos planejamentos e ações pedagógicas, com atividades que resignifiquem e potencializem os conhecimentos prévios das crianças.

Portanto, a partir das memórias, percebemos como a proposição de ensino era orientada por dimensões políticas, religiosas, culturais e cognitivas, os diretores da empresa em conformidade com as diretoras representantes das escolas formulavam um currículo, que seria efetivado pelas professoras para com as crianças, em práticas que reafirmassem as singularidades necessárias para vida social no Acampamento. As crianças seguiam um modelo educacional comum, independente da sua condição econômica, podendo reafirmar sua classe, como também adquirir novas oportunidades, devido os conhecimentos obtidos.

De tal modo, os resultados dos trabalhos conquistados deveriam ser exibidos a população para que observassem a importância e valor da escola, realçando a necessidade da matrícula para os seus filhos e da dedicação destes para almejavam tais resultados de destaque. Outrossim, constantemente, eram realizadas visitas pela família, por visitantes de outras localidades e pelos próprios diretores da empresa para conferir as festividades, estruturas e exposições das atividades educacionais, tornando a escola espaço de olhares diversos, e direcionando as professoras a seleção dos melhores trabalhos, bem como a preparação dos alunos, para representar a qualidade da educação.

Ainda, para além das visitas, a atenção sobre a escola estava pautada em normatizações e fiscalizações. Relatórios mensais eram efetivados com descrições sobre o andamento do projeto e entregue a diretoria da empresa, servindo como prestação de contas e documento de análise sobre o que precisaria ser reestruturado.

Em uma ordem hierárquica, as diretoras escolares eram responsáveis pela intermediação das propostas da empresa para as instituições, solicitando por meio do currículo e de projetos educativos, práticas, ordenações a serem seguidas e normas diversas que incluíam posturas, posicionamentos, falas, entre outros elementos. Tais regulamentações dos sujeitos e do ensino eram consideradas essenciais pois professoras e alunos representavam a empresa, seu caráter de civilidade e disciplina, o que não poderia ser visualizado de forma relapsa. As narrativas das

professoras comungam a enfatizar as exigências que eram submetidas em seu exercício profissional, para que os melhores resultados fossem almeçados, pois com eles, além de conquistarem visibilidade na região e status social para Companhia, estavam atendendo as demandas dos funcionários com grande prestígio e grau de instrução, que requeriam qualidade de vida no Acampamento.

Assim, professoras e alunos eram fiscalizados, cada um disposto a atender as determinações do projeto educacional da Companhia, mantendo a referência de ensino e aprendizagem. As exigências e orientações tencionavam para que conflitos, indisciplina, desobediência e reprovações não ocorressem nas escolas, com coerções, especialmente para os alunos, que transgredissem as deliberações. Logo, cabe salientar que o respeito e a padronização de comportamentos eram aspectos centrais aprendidos nas escolas, mas requisitados para além delas, em todos os espaços e relações no Acampamento.

Tais predileções não impediam que ocorressem afetos e relações positivas entre os sujeitos. Professoras, crianças e familiares na busca pelo bem-estar se relacionavam diariamente através das atividades mediadas pela ludicidade e pelo acolhimento, tanto no espaço escolar como fora da escola, pois partilhavam de um ambiente similar. Estímulos, motivações e incentivos eram trocados nas instituições para que as crianças obtivessem progressão, e por consequência, tal contato atravessado por sensibilidade permitia o fortalecimento dos vínculos. Relações que após anos ainda estão consolidadas nas memórias ou nos encontros frequentes na região.

Por estes resultados, reconhecemos que no decurso em que estiveram em vigor, as escolas da Chesf atuaram de modo incisivo na promoção e defesa de um estado de infância unívoco no interior das instituições, que mesmo diante as diferenciações econômicas entre as crianças, suas ações, valores, hábitos e princípios fossem similares, a fim de garantir que por meio da educação o projeto em curso de desenvolvimento econômico, guiado pela geração de energia, e o espaço social delineado tivesse continuidade por sujeitos que desde sua tenra idade fossem formados por dimensões cognitivas, motoras, afetivas, culturais e sociais deliberadas.

As escolas foram instituídas não somente para atender a exigências legais, ou como uma proposta benevolente da empresa, mas como instrumentos que poderiam concretizar um projeto de civilidade e perpetuação do trabalho iniciado. Logo, no cotidiano escolar práticas eram produzidas e assentidas nas relações entre os sujeitos que em sua maioria atendiam às demandas e normatizações, as percebendo e sendo ensinados a percebê-las como naturais, uma vez que, por dependerem da empresa e do que ela os ofertava, em questões de saúde, lazer e emprego, deveriam ser obedientes às suas proposições.

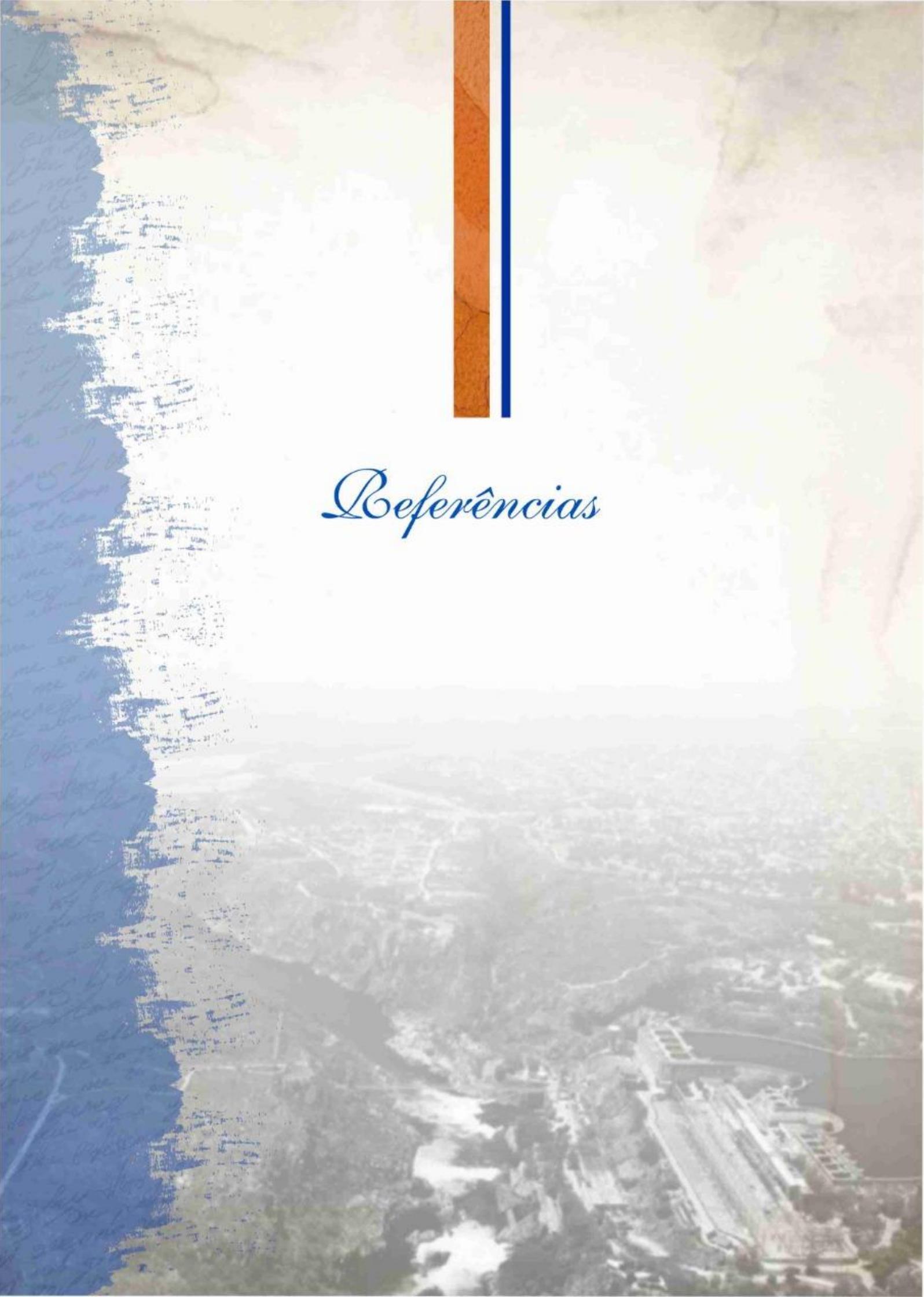
As memórias apresentadas não exibem uma organização pedagógica contrária ao que muitas escolas do período efetivavam, com planejamentos, rotinas, calendários, avaliações e outros elementos que historicamente fazem parte da sistematização escolar; todavia, evocam um objetivo específico para formação das crianças, pautado nas predileções da empresa, em um ensino que oportunizasse resultados promissores para um porvir exercício profissional e o sentimento de pertencimento e respeito a Companhia.

Nessa lógica, entre edificações de usinas hidroelétricas e constituição de uma cidade, as crianças vivenciavam suas infâncias nas instituições escolares sendo adaptadas a um perfil designado, sem espaços para manifestações de suas especificidades, haja vista que por representarem a intercessão da Chesf sobre a população seriam exemplos de sujeitos compostos por ordem, progresso e civilização.

Ressaltamos, ainda, que no percurso deste estudo, não buscamos uma história linear, ou mesmo a realização de um trabalho apoiado somente em críticas ou julgamentos à Companhia e suas professoras. Procuramos dialogar com a multiplicidade das narrativas e histórias arquivadas ao longo dos anos, em vistas a possibilidade de legitimar as práticas e concepções presentes no interior das instituições no período analisado que influenciaram significativamente nas vivências infantis.

Por fim, acreditamos que, neste campo de estudo, torna-se crucial outras produções e novas discussões que ampliem os resultados até aqui abordados, pois, ainda que se tenha esboçado o cenário educativo com as crianças no Sertão do São Francisco, percebemos no decorrer da pesquisa outras nuances que podem ser investigadas, como a educação das crianças na Vila Poty; a percepção das crianças chesfianas sobre seu processo educativo, acentuando seus olhares sobre o ensino e aprendizagem; a continuidade dos estudos com a inserção das crianças no ensino secundário; a nova formatação educacional após a Chesf ter se desligado das suas obrigações com as atividades sociais; entre outras análises possíveis que agregam a História Social da Infância e a História da Educação .

Sobretudo, embora sintamos que a temática não foi inteiramente esgotada, nos alegamos por termos evidenciado respostas tão singulares narradas por sujeitos que o ciclo da vida ainda não silenciou. Muito ainda há de desvelar sobre a história do trabalho educativo com as crianças, o que nos move a erguer os remos, abraçar os frutos colhidos e navegar por novas rotas deste rio.



Referências

REFERÊNCIAS

- ABREU, Diana C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputas? In: CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Infância na modernidade entre educação e o trabalho**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.74, p.251-283, abr. 2001.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, M. A. L. (Org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015.
- AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de. **Produção do Espaço Urbano-regional na Área das Hidrelétricas do Submédio São Francisco**. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia), CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: as rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura.** Trad. e org. de Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, v. I, 1985. (Obras Escolhidas).

BIBLIOTECA DO EXÉRCITO. **A energia elétrica no Brasil: da primeira lâmpada à Eletrobrás.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1977. (Coleção General Benício, Vol. 154)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484p.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 224p.

BOTO, Calota; AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Democracia, escola e infância.** São Paulo: FEUSP, 2019.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos. **Caderno setorial de recursos hídricos: transporte hidroviário. Panorama e o estado dos recursos hídricos do Brasil.** Brasília, DF: MMA, 2006, 120 p.

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1961. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967. **Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia**, 1967. Governo do Estado da Bahia. Bahia, 1967.

CARVALHO, Afranio de. **Paulo Afonso e a Integração Nacional.** Rio de Janeiro: Forense, 1989.

CARVALHO, Daniel de. **Estudos e Depoimentos.** (1ª Série). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1953.

CASTRO ALVES. **A cachoeira de Paulo-Afonso.** Poema original brasileiro. Fragmento dos Escravos. Bahia, Imprensa Econômica, 1876.

CASTRO, Rosane Michelli; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.35, p. 121-142, jan/abr. 2012.

CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE NO BRASIL. **Octavio Marcondes Ferraz: Um pioneiro da engenharia nacional – Depoimento/Centro da Memória da Eletricidade no Brasil: coordenação Renato Feliciano Dias.** Rio de Janeiro: Memória da Eletricidade, 1993.

CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE NO BRASIL. **Panorama do setor de energia elétrica no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade no Brasil, 1988.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1952.** Recife, 1952.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1955.** Recife, 1955.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1956.** Recife, 1956.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1956.** Recife, 1958.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1956.** Recife, 1959.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1960.** Recife, 1960.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Relatório da Diretoria, exercício de 1956.** Recife, 1970.

COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Setor de Ensino Integrado. Relatório/Plano de Atividades.** Paulo Afonso/Bahia, 1978

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma “Dida-lé-tica”. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

CORREIA, Telma de Barros. **Pedra: Plano e cotidiano operário no sertão.** Campinas: Papyrus Editora, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 27, p. 183-191, dez. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 de dezembro de 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a educação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo, Editora Unesp, p.543-557.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 279 p.

FERREIRA, José Ivaldo de Brito. **O direito que emerge da água**: as barragens de Paulo Afonso e a invenção dos royalties. 290 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – Campus VIII, Paulo Afonso (Bahia), 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304p.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História Oral e Multidisciplinariedade**. Rio de Janeiro: Diadorim, LTDA, 1994.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p.195 – 210.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). – São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Nem ortodoxia nem populismo: o Segundo Governo Vargas e a economia brasileira. **Revista Tempo**, vol. 14, n. 28, janeiro-junho, 2010, pp. 19-60.

FURTADO, Celso. **A fantasia desfeita**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GALVÃO, Ana Carolina. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 211-244.

GAMA, Carolina Nosella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, SP, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, Alberto; FILHO, Luciano Mendes de Faria; FERNANDES, Rogério. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALFELD, Henrique Guilherme Fernando. **Atlas e relatório concernente à exploração do Rio de S. Francisco desde a Cachoeira da Pirapora até ao Oceano Atlântico**. Rio de Janeiro: Typographia Moderna de Georges Bertrand, 1860.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Kander. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

JUCÁ, Joselice. **CHESF: 35 anos de história**. Recife: CHESF, 1982.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 15-25.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). **A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, Moysés. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**. Suzano, ano 2 n° 2 out. 2010, p.16-20.

LIMA, João de Souza. **Paulo Afonso e a Vila Poty: a História não Contada**. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2017.

LOCKE, J. Alguns pensamentos acerca da educação. **Cadernos de Educação**. Fae/UFPEl, Pelotas (13): 147 – 171, ago./dez. 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. BESSA, D.V.B.; et al. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., v.20, n.3, p.246-253, 2019 253 In: MORAN, J.M.; MASETTO M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2009. p.133-173.

MAYALL, B. **Children, Health and the Social Order**. Buckingham: Open University-Press, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MELLO, Flavio Miguez de. **A história das barragens no Brasil, Séculos XIX, XX e XXI: cinquenta anos do Comitê Brasileiro de Barragens**. Rio de Janeiro: CBDB, 2011.

MELO, José Antonio Feijó de. **Chesf: memórias, registros e lembranças**. Recife: Bagaço, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed., São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MOURA, Tatiana Rodrigues; SOARES, Thiago Nunes. Centro de documentação da Chesf: resguardando e preservando a informação do patrimônio institucional. **Anais VIII Seminário de Saberes Arquivísticos**. p. 011 – 027, 2017. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/viii/sesa/paper/viewFile/4602/2774>. Acesso em 06 de abril de 2020.

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Delmiro Gouveia e a educação na Pedra**. 4. ed. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Modernização e educação escolar no Nordeste Brasileiro: as escolas da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco: Chesf (1949-2000)**. 2019. 439f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019

NASCIMENTO, Luiz Fernando Motta. **Paulo Afonso: Luz e força movendo o Nordeste**. Salvador: EGBA/ACHÉ, 1998. 368 p.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Lima de. **A cidade de Paulo Afonso, 1948-1985: as espacializações do trabalho, do controle e das lutas**. 297 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Universidade Federal da Bahia, 2017.

OLIVEIRA, Cecília Maria Bezerra de; SILVA, José Renato Melo da. Paulo Afonso: Desenvolvimento econômico e a doutrina de segurança nacional durante o governo de exceção político-militar (1964-1985). **Revista Científica da FASETE**, v.1, p. 40-50, 2019.

OLIVEIRA, Resilda Rodrigues. **CHESF: Gênese e trajetória de uma empresa estatal no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. - 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 01-10.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 69-96.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde coletiva**. 18 (4). Abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/?lang=pt>. Acesso em 01 de novembro de 2021.

PEDRO II, Imperador do Brasil. **Viagens pelo Brasil: Bahia, Sergipe, Alagoas, 1859/1860**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto; Letras & Expressões, 2003.

PESCAROLO, Carina; MARCHI, Soraia Paulino. O Estado de bem-estar social no Brasil. **Percurso – Anais do VIII CONBRADEC**, vol.01, nº 28, Curitiba, 2019, p.286-303.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fevereiro, 1997, pp. 25-39.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REIS, Roberto Ricardo do Amaral. **Paulo Afonso e o Sertão baiano: sua geografia e seu povo**. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2004.

REVISTA MANCHETE, A cidade da miséria é vizinha da fortuna. **Revista Semanal**, Edição nº. 233, outubro de 1956, pp. 56-58).

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, Maysa Gomes. Dos dizeres sobre a história, a infância e a escolarização: diálogos pertinentes. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte**, Ano 7, n. 8, p. 11-40, jan./jun. 2010.

ROSA, Renata Fernandes do Nascimento. **A configuração do campo da saúde no sertão do São Francisco (1948-1958)**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Escola de Enfermagem e Farmácia – ESENFAR. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado social, Estado providência e de bem-estar. **Diário de Notícias**, 29 de dez. de 2012. Disponível em: < <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/o-estado-social-estado-providencia-e-de-bem-estar-2968300.html> >. Acesso em: 28/11/2021.

SANTOS, Maria Lúcia Teixeira. **Impactos Socioambientais provocados pelas barragens Delmiro Gouveia e Apolônio Sales à população ribeirinha dos municípios de Glória e**

Paulo Afonso – BA. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (Coord.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. **Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturas da Infância**. Braga, Universidade do Minho, Portugal, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p.17-39.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **Anais do IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores**. Águas de São Pedro, São Paulo, 1996. p.145- 155.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Antônio Galdino da. **De Forquilha a Paulo Afonso: História e Memórias de Pioneiros**. Paulo Afonso: Editora Fonte Viva, 2014.

SILVA, Antônio Galdino da. **Paulo Afonso**: Redenção do Nordeste. Ed. especial e histórica. Campina Grande, PB: Grafset, 1981.

SILVA, Antônio Galdino da; MASCARENHAS Sávio. **Paulo Afonso**: De Pouso de boiadas a redenção do Nordeste. Câmara Municipal de Paulo Afonso, Paulo Afonso, 1995.

SILVA, Divânia Cássia Costa da Silva. **Participação política, formas de atuação e trajetórias sociais**: um estudo sobre o militantismo em causas educacionais em Paulo Afonso-BA. 128f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SILVA, Maria do Socorro da. **Expansão urbana e impactos socioambientais em ocupações nas margens do Cânion do Rio São Francisco, Paulo Afonso, Bahia, Brasil**. 110 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VIII, 2014.

SILVA, Nilton Pedro da. **Modernização autoritária do Nordeste**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2002.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SIQUEIRA, Ruben. De Sobradinho à transposição: para onde corre o São Francisco. In: MOREIRA, Gilvander Luís (Org.). **Dom Cappio**: rio e povo: Frei Luiz, um profeta na luta em defesa da vida do Rio São Francisco e do seu povo. Transposição, não! São Leopoldo: CPT/CEBI, 2008, pp. 191-202.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Evolução social e econômica do Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; 1996.

SOUZA, Antônio José Alves de. **Paulo Afonso**. 2. ed. Coleção Mauá. Ministério da Viação e Obras Públicas: Serviço de Documentação, 1955. 78p.

SOUZA, Francisco de. **Memórias de um pioneiro**: Uma história com base na cidade de Paulo Afonso. João Pessoa: Ideia, 2017.

SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Espínola. Educação, Saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948. Salvador, 1949.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. 2. ed. Tradução: Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385p.

TRINDADE, Larissa Aparecida; GUIMARÃES, Célia Maria. O ato educativo na educação infantil sob a ótica da pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.75-94 out/dez 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VIANNA, M.L.T.W. A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: Estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ,1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. **Cadernos de estudos sociais**, Recife, v. 25, n 1, p. 135-148, jan./jun., 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. In: **X Simpósio internacional processo civilizador**. Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: [ttp://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/ementa_mesastematica_nova.htm](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/ementa_mesastematica_nova.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

VERENA, Alberti. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196p.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**: Estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ, 1998.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.



Apêndices

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Sr. (a):

Convidamos (o) a Sr. (a) à participar da pesquisa intitulada “**Reflexos dos discursos e das memórias docentes sobre a educação da criança no acampamento CHESF (1949-1980)**”, a ser desenvolvida por Laíse Soares Lima, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da professora Dra. Silvana Aparecida Bretas.

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar como se configurou a educação das crianças no Sertão do São Francisco a partir dos sentimentos memorialísticos narrados por professores do acampamento CHESF no período de 1949 a 1980.

Nesta perspectiva, ao colaborar com nosso estudo, através da metodologia de história oral, a pesquisa buscará resgatar as memórias vivenciadas pelo (a) Sr. (a) no cotidiano das escolas chesfianas com as crianças, explorando concepções, práticas, hábitos, brincadeiras, relações, entre outras lembranças consideradas significativas no seu processo profissional. De tal modo, o (a) convidamos para participar de uma entrevista, guiada por um roteiro previamente apresentado que permita direcionar as narrativas para o objetivo do estudo proposto. Será utilizada a gravação em áudio das memórias relatadas para posterior análise, por considerarmos suas informações fundamentais para contribuir nas reflexões da história da educação infantil. As narrativas proporcionadas pelo estudo possibilitarão benefícios específicos para cidade de Paulo Afonso, permitindo o reconhecimento da história educativa da cidade, além de benefícios para o (a) Sr. (a) que estará tendo espaço de manifestação e divulgação das ações desempenhadas no decorrer da sua profissão.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, e como toda pesquisa com seres humanos envolvem riscos aos participantes, neste estudo os riscos decorrem de questões emocionais e psicológicas, como: desconforto, cansaço ao responder questionamentos e exposição de dados pessoais, todavia, a pesquisadora responsável irá propor um clima social favorável ao trabalho pretendido, pautado no respeito a fala e a escuta sensível, dando tempo e autonomia para o (a) Sr. (a) no momento da coleta de dados. Além disso, o (a) Sr. (a) possui a liberdade de não

responder ou interromper a entrevista em qualquer momento. Em caso de danos com o processo da pesquisa, o estudo será suspenso e a pesquisadora se responsabilizará pela reparação.

O (a) Sr. (a) poderá ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa mediante o contato com a doutoranda responsável pelo seu desenvolvimento através do email: laisesoareslima@hotmail.com ou pelo celular de número (75) 991900298. Se houverem dúvidas a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, o (a) senhor (a), mesmo tendo assinado este documento, fica livre para a qualquer momento, questionar ou mesmo retirar o seu consentimento de participação do estudo em andamento. Caso ocorram questionamentos sobre os procedimentos, ou deseje realizar alguma reclamação sobre a pesquisa, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Conselho de Ética em Pesquisa – CEP através do endereço: Rua Cláudio Batista s/n, Bairro Sanatório, CEP:49.060-110, Aracaju – SE; ou pelo telefone (79)3194-7208.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo as participações nas entrevistas. A identificação do (a) Sr. (a) será apenas do conhecimento da pesquisadora, que nada revelará, por questões éticas. Uma vez concluído será permitido a autora realizar publicações em sua tese de doutorado, revistas, jornais, livros e eventos sócio-científicos.

Em caso de aceite este termo será assinado em duas vias, pelo senhor e pelo responsável da pesquisa, ficando uma via em seu poder.

DECLARAÇÃO DE ACEITE

Eu _____, após a leitura, esclarecimentos e compreensão deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar espontaneamente da pesquisa supracitada.

Paulo Afonso, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

Quem sou; Idade; Contexto familiar; Cidade; Formação.

2. A CIDADE DE PAULO AFONSO:

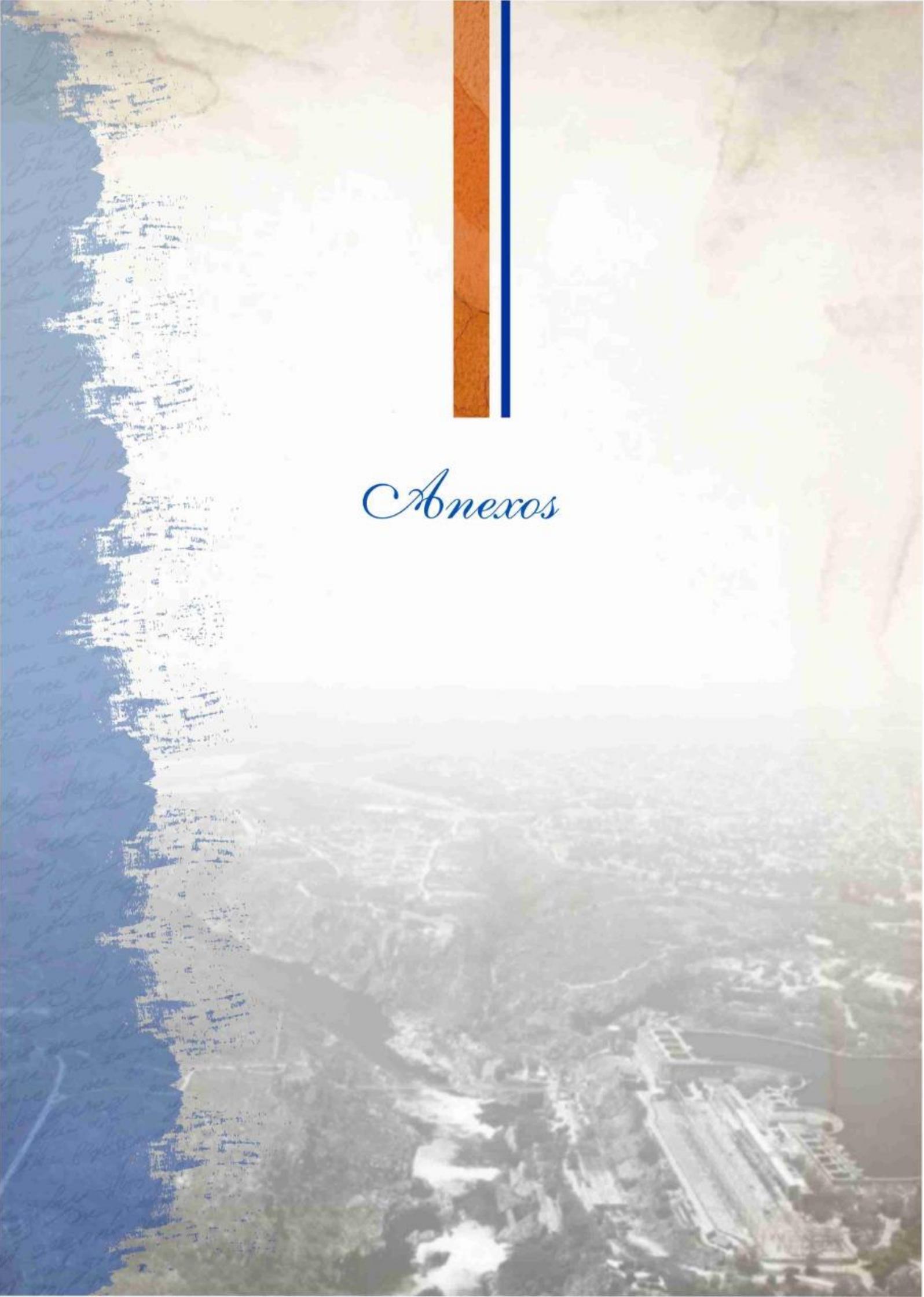
Organização; Instituições; Relações Sociais; O acampamento; Representação da CHESF.

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Escolas; Vínculo; Regime de trabalho; Organização escolar; Conduta profissional; Turmas; Normas; Relações profissionais; Eventos; Costumes; Didática de ensino; Avaliação; Objetivo docente e escolar; Aulas; Principais lembranças; Fotografias; Contato com o período lecionado.

4. ALUNOS – INFÂNCIA

Quem eram (matrícula); Como viviam; Principais comportamentos; Relações entre crianças e professores; Brincadeiras; Cantigas; Regras; Costumes; Hábitos; Experiências; Transgressões; Notas; Diferenciações entre meninos e meninas; Visão sobre crianças e infâncias; Relação com o projeto da CHESF.

An aerial photograph of a city, likely Bogotá, Colombia, showing a large stadium complex in the foreground, a river winding through the city, and a dense urban area extending into the distance. The image is partially obscured by a blue brushstroke on the left side and a vertical orange and blue bar at the top center.

Anexos

PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXOS DOS DISCURSOS E DAS MEMÓRIAS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO ACAMPAMENTO CHESF (1949-1980)

Pesquisador: Laise Soares Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37004320.3.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.533.569

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1405175.pdf, postado em 10/12/2020.

Introdução:

A presente pesquisa tem por objetivo central analisar como se configurou a educação das crianças no Sertão do São Francisco a partir dos sentimentos memorialísticos narrados por professores do acampamento CHESF no período de 1949 a 1980. Especificamente, busca-se mapear os aspectos históricos, particulares e sociais das Infâncias no acampamento CHESF; reconhecer os objetivos das Instituições primárias de ensino para

as crianças; Identificar os planejamentos e ações empreendidas pelos professores; e enunciar as mediações políticas, culturais e sociais imersas nas experiências infantis. Como aporte metodológico o estudo é guiado pela abordagem qualitativa, com enfoque na história oral. Os envolvidos na pesquisa serão professores que atuaram com crianças no período delimitado entre 1949 a 1980 nas escolas chesfianas, que ao participar desta

pesquisa narrarão suas memórias profissionais. Para reflexão e análise das narrativas, o método de análise de conteúdo será utilizado a fim de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

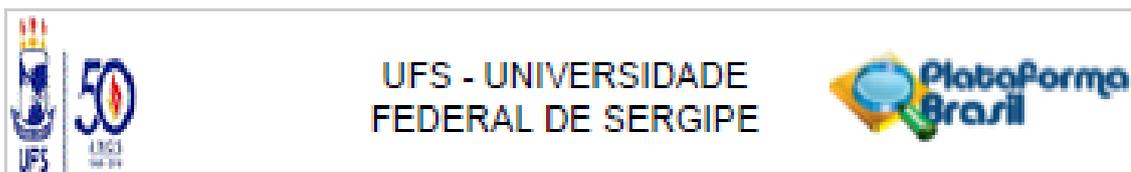
CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Papear: 4.533.569

encontrar os sentidos nas falas dos professores e contribuir nos saberes históricos da educação infantil.

Metodologia Proposta:

A história oral como metodologia de pesquisa exalta a voz do cotidiano individual e coletivo, frequentemente esquecido pela tradição escrita.

Fornecendo, portanto, aparato teórico para traçar uma nova leitura da realidade. Como afirma Thompson (1978, p. 25), "a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recree a multiplicidade original de pontos de vista". Assim, ao adotar a história oral neste estudo, procura-se desenvolver um trabalho que reúna o testemunho de sujeitos ligados por características comuns, com o desígnio de estabelecer novas perspectivas e entendimentos sobre o passado educacional. Todavia, cabe salientar que a utilização de fontes escritas não são descartadas nessa corrente

metodológica. Melhy (2005) orienta a articulação e diálogo com outros documentos complementares para direcionar e enriquecer as narrativas expressas oralmente, na construção histórica. Portanto, a pesquisa qualitativa, com enfoque na história oral, tem por delineamento um trabalho que possa ressaltar as nuances que as memórias revelam. O foco do estudo será em analisar a infância por outro ângulo geracional, ou seja, a partir das memórias dos adultos que compartilharam das situações educativas com as crianças, podendo contribuir para o sentido da história destes sujeitos

sociais. Deste modo, com compromisso analítico e ético, além de uma escuta sensível e medidora, investe-se em uma pesquisa com vistas a produzir efeitos sobre fazeres e discursos mais potentes, filiados ao exercício da reflexão assentada na criticidade, potencializada pela interlocução ativa entre os sujeitos que compõe a história da educação infantil. Como marco temporal delimitamos 1949 a 1980, período de instalação CHESF no município de Paulo Afonso, Bahia, com um projeto que vai além da construção de usinas hidrelétricas, mas garante uma organização espacial, com setor administrativo, comercial, educacional, religioso e para o lazer dos trabalhadores e habitantes da região. O período de 1949 é considerado por ser a primeira fase de estruturação das usinas hidrelétricas, com a instalação nos anos seguintes de três escolas primárias no acampamento da CHESF. Por outro lado, considera-se o estudo até os anos de 1980, por além de ter sido o ano de implantação da última usina, o muro que separava até então o acampamento CHESF da Vila Poty ser demolido, unificando a vida social das crianças e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

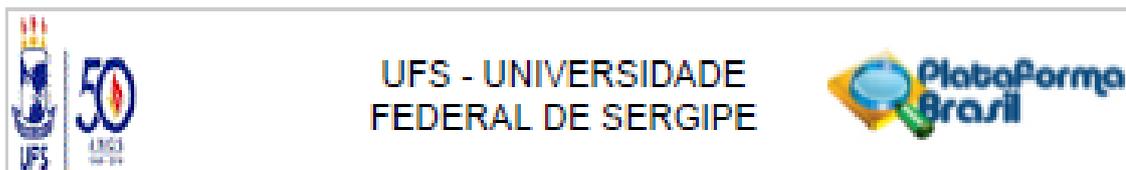
CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (70)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 4.533.569

possibilitando novos projetos educativos. No período de Inauguração das primeiras Instituições, Aíves de Souza (1955) afirma que foram contratadas pelo Governo do Estado da Bahia onze professoras somando as onze que a CHESF também contrataria e totalizando o quadro inicial de vinte e duas professoras na rede primária. De tal

modo, reconhecendo as possíveis dificuldades pelo tempo e idade das professoras, planeja-se o contato e a entrevista com uma amostra desse quadro apresentado, por entender a importância de dar visibilidade as suas vozes, que por tanto tempo foram silenciadas. Considerando as diversas possibilidades que a entrevista permite, será ela o ponto inicial e central desta pesquisa. Como instrumento de produção de dados, a entrevista permite o questionamento e a condução das informações, se tornando um meio dinâmico e participativo, que envolve o pesquisador e o pesquisado

num trabalho colaborativo, não sendo um trabalho pontual que fica aprisionado as necessidades do estudo. Contudo, é importante enfatizar, que as entrevistas serão o caminho para que se possa compreender e interpretar o objeto de estudo a partir das narrativas apresentadas. A análise será realizada através dos elementos disponíveis e dos diálogos estabelecidos, de modo algum determinando uma visão generalista sobre os

acontecimentos. As narrativas coletadas serão registradas em diário de campo e gravações audiovisuais a fim de posteriores interpretações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se configurou a educação das crianças no Sertão do São Francisco a partir dos sentimentos memorialísticos narrados por professores do acampamento CHESF no período de 1949 a 1980.

Objetivo Secundário:

• Mapear os aspectos históricos, particulares e sociais das infâncias no acampamento CHESF. • Reconhecer os objetivos das instituições primárias de ensino para as crianças. • Identificar os planejamentos e ações empreendidas pelos professores. • Enunciar as mediações políticas, culturais e sociais imersas nas experiências infantis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios:

As memórias relatadas pelos participantes possuirão o papel de condução dos conhecimentos, saberes e ensinamentos de grupos históricos, sendo uma prática que permitirá que os sujeitos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.080-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3104-7208

E-mail: cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 4.533.589

atribuam significados ao passado. Desse modo, reconhece-se que a memória pode ser um caminho para conhecer a realidade através de traços subjetivos, tendo em vista que ao recordar o indivíduo emite fatos, experiências, conflitos e conteúdos de sua vida pessoal e profissional

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desfecho Primário:

Com esse estudo pretendemos resgatar as memórias dos professores chesifanos, as quais foram por muito tempo silenciadas e/ou esquecidas, valorizando suas práticas educativas e reconhecendo as singularidades do cotidiano escolar. A partir das vozes docentes, buscamos perceber como as crianças vivenciavam suas infâncias identificando a representação da CHESF no processo de desenvolvimento e educação infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/IMS e pendências atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo Com as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/IMS, o pesquisador deverá apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1405175.pdf	10/12/2020 13:31:50		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	10/12/2020 13:31:13	Laise Soares Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.doc	24/11/2020 11:23:50	Laise Soares Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO2.pdf	21/11/2020 11:30:25	Laise Soares Lima	Aceito
TCLE / Termos de	termo.pdf	20/08/2020	Laise Soares Lima	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cepfu@ufs.br



Continuação do Parecer: 4.533.569

Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	15:20:23	Laise Soares Lima	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	MOTIVOS.pdf	11/08/2020 10:42:15	Laise Soares Lima	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	16/03/2020 10:08:40	Laise Soares Lima	Aceito
Outros	ROTEIRO.doc	22/01/2020 11:19:52	Laise Soares Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/01/2020 11:18:28	Laise Soares Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 10 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: ceptu@ufs.br