

Ser professora de crianças no acampamento Chesf: um estudo a partir das memórias docentes

Being a teacher of children at the acampamento Chesf: a study based
on teaching memories

Ser profesores de niños en el acampamento Chesf: un estudio a partir
de las memorias de enseñanza

Laíse Soares Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0845-7753>

Silvana Aparecida Bretas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1101-3272>

Resumo: O presente artigo busca compreender a partir das memórias de professoras que atuaram com crianças nas escolas do Acampamento Chesf, entre 1949 a 1985, a composição dos seus respectivos perfis e a visão que resguardam sobre a significância do trabalho exercido como professoras da Companhia. A partir da metodologia qualitativa com enfoque da História Oral, utilizamos como fontes as memórias de doze professoras que trabalharam nas escolas da Chesf com crianças na faixa etária de quatro a quatorze anos, inseridas nas turmas de jardins e ensino primário. Os dados revelam que as professoras eram todas mulheres pela concepção que a figura feminina seria fundamental para uma formação humanista de cuidados, livre de conflitos. Atuar na empresa consistia em alcançar benefícios econômicos e sociais, oportunizando independência e participação nos setores do Acampamento. O perfil docente se caracterizava por mulheres com conhecimentos históricos, científicos e culturais, os quais eram centrais para constituição do sujeito chesfiano.

Palavras-chave: chesf; educação de crianças; memórias; professoras.

Abstract: This article seeks to understand, from the memories of teachers who worked with children in the schools of Acampamento Chesf, between 1949 and 1985, the composition of their respective profiles and the vision they hold about the significance of the work carried out as teachers at the Company. Based on a qualitative methodology with an Oral History approach, we used as sources the memories of twelve teachers who worked in Chesf schools with children aged between four and fourteen years old, included in kindergarten and primary education classes. The data reveal that the teachers were all women due to the conception that the female figure would be fundamental for a humanist formation of care, free of conflicts. Working in the company consists of achieving psychological and social benefits, providing independence and participation in the sectors of the Acampamento. The teaching profile was characterized by women with historical, scientific and cultural knowledge central to the constitution of the Chesfian subject.

Keywords: chesf; children education; memoirs; teachers.



Resumen: Este artículo busca comprender, a partir de las memorias de docentes que trabajaron con niños en las escuelas del Acampamento Chesf, entre 1949 y 1985, la composición de sus respectivos perfiles y la visión que tienen sobre el significado del trabajo realizado como docentes de la Compañía. Con base en una metodología cualitativa con enfoque en la Historia Oral, utilizamos como fuentes los recuerdos de doce docentes que trabajaban en las escuelas Chesf con niños de cuatro a catorce años, incluidos en las clases de educación infantil y primaria. Los datos revelan que las docentes eran todas mujeres debido a la concepción de que la figura femenina sería fundamental para una formación humanista del cuidado, libre de conflictos. Trabajar en la empresa consistía en lograr beneficios económicos y sociales, brindando independencia y participación en los sectores del Acampamento. El perfil docente se caracterizó por mujeres con conocimientos históricos, científicos y culturales centrales para la constitución del sujeto chesfiano.

Palabras clave: chesf; educación de los niños; memorias; docentes.

1 Introdução

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 ao processo de humanização. Por esse sentido, as memórias são compreensões de um passado conservado, que se mantêm nos nossos pensamentos e atitudes, expressas por narrativas que podem reforçar ou refutar as experiências concedidas.

De tal modo, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender a partir das memórias de professoras que atuaram com crianças nas escolas do Acampamento Chesf, entre 1949 a 1985, a composição dos seus respectivos perfis e a visão que resguardam sobre a significância do trabalho exercido como professoras da Companhia. O período determinado retrata o início de edificação das usinas hidroelétricas na cidade de Paulo Afonso e a construção da primeira escola pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco, até o momento que finaliza suas obras na região.

Buscamos nos aproximar dessas mulheres entendendo o vínculo que possuem com o período e com a Chesf, o que lhes possibilitou a efetivação da docência com crianças, bem como, a construção de relações interpessoais nos espaços propiciados pela empresa. A pesquisa se dispôs a realçar novos olhares para a Companhia, que ultrapasse o seu valor de criação energética no Nordeste do país, revelando os sentidos sociais da empresa, em especial, com a execução do projeto educativo no Acampamento¹ constituído na cidade de Paulo Afonso no estado da Bahia.

¹ Ao instalar-se em Paulo Afonso para produção energética a partir da exploração do Rio São Francisco, a Chesf foi responsável pela estruturação e gerência de um Acampamento para os funcionários da empresa,

As narrativas que se seguem são compostas pelo diálogo com mulheres as quais 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 e criar um filme através do revelado, formando imagens que associavam os nossos conhecimentos às 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 recompor 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 manifestada 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.

2 A composição do complexo escolar da Chesf

As transformações industriais e sociais decorrentes da Companhia Hidrelétrica do São Francisco em Paulo Afonso 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 educativos, produzindo uma cultura singular para a infância das crianças chesfianas, que experienciavam atividades e contextos distintos dos seus familiares os quais atuaram, especialmente, em prol da empresa.

contemplando serviços de assistência à saúde, ao lazer, à segurança e à educação.

A Chesf foi uma possibilidade de desenvolvimento não só para os trabalhadores de diferentes regiões do país que 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, os quais caminhavam conforme a modernidade impulsionava. Assim, os núcleos escolares se ampliavam no Acampamento para atender as muitas e variadas crianças da região². 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 da empresa, no ano de 1952, manifestou a necessidade de edificação de novas escolas devido ao aumento significativo de crianças na localidade. As novas instituições foram 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).

A primeira escola projetada pela Companhia, Escola Adozindo Magalhães, localizou-se na Vila Operária³, 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.

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 infância⁴ e o ensino primário, contemplando crianças de distintas faixas etárias em classes específicas, nos turnos matutino e vespertino. As primeiras matrículas contabilizavam 1200 crianças (Souza, 1955), eram filhos de funcionários da em-

² 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, por sujeitos que tentavam emprego na empresa, 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).

³ 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.

⁴ 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.

presa 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, foi 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.

Em seguida, no mesmo ano (1952), foi inaugurada a Escola Alves de Souza, edificada através de reforma em um prédio já existente no Acampamento, anexo à casa de Hóspedes, 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.

De tal modo, o fluxo de matrículas nas três instituições a cada ano era crescente, a Chesf promovia a importância de as 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, a qual seguia o princípio que as vilas ou 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 as quais 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 bairro⁵, 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 pais. 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 infantis, para que seus filhos não compartilhassem o mesmo ambiente que outras crianças de camada econômica inferior.

Por esse viés, torna-se 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 formação⁶. 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 exterior. A educação foi gerida pela legislação nacional e estadual, sendo acompanhada sistematicamente por inspetores federais de ensino, indicados pela Companhia para

⁵ O Acampamento era organizado por bairros demarcados pelos cargos dos funcionários: O Bairro General Dutra para os empregados com grau universitário e Diretores da Companhia; Vila Alves de Souza para os que possuíam formação técnica; e Vila Operária para os trabalhadores sem formação (Jucá, 1982).

⁶ 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.

fiscalizar o andamento das atividades nas escolas, elaborando relatórios que permitiam uma visão geral das atuações docentes e discentes, inclusive, o desenvolvimento educacional da instituição após as supracitadas avaliações recebeu 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 grau⁷, 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 pedagógica 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 a 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.

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 após processos se-

⁷ 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.

letivos e de indicações, tendo 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. Insostituíveis 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.

3 Caminhos da pesquisa com memórias

Este estudo se desenha no campo das ciências sociais, pressupondo as relações entre o “sujeito–objeto” e as nuances subjetivas que os cercam. Este campo teórico não se limita aos discursos descritivos, mas preconiza uma abordagem crítica e contextualizada que possibilita a “identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: fala que esconde, a que denota, a que visa atender à expectativa do pesquisador, entre outras” (Ghedin; Franco, 2011, p. 124).

Os fatos são constituídos por sujeitos históricos e sociais, determinantes no contexto cultural vivenciado, o que evidencia a pesquisa qualitativa como abordagem utilizada, a fim de permitir uma interpretação que considere o universo de significações, representações e concepções durante o caminho trilhado. Em consonância, as proposições da história oral de Thompson (1978) nos fortalecem por ser um meio de pesquisa que “lança a vida para dentro da própria história” (Thompson, 1978, p. 44), possibilitando, assim, problematizações a história da Chesf, a partir das vozes de mulheres que vivenciaram processos singulares da docência no Acampamento.

Com o enfoque metodológico da história oral, as experiências das professoras chesfianas são recontadas subjetivamente, ganhando notoriedade. A individualidade e a coletividade se encontram por narrativas esboçadas que se assemelham pelo período e contexto vivenciado, revelando episódios e marcas por muitas vezes esquecidas pela documentação escrita. Vertentes que auxiliam a apresentar como a realidade é complexa e multifacetada (Thompson, 1978).

A pesquisa com fundamentos na história oral possui, portanto, a entrevista como documento histórico, produzido pelo diálogo entre entrevistador e entrevistado. Assim, as entrevistas com as professoras 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-19 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 listas⁸ totalizando o nome de mais de 170 professoras, a localização de onde 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.

A investigação sobre as professoras foi carregada de indicações, todavia, com poucos acesos. 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 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 em alguns casos ainda hoje se reúnem para prostrar, 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, o estudo somente foi iniciado com o consentimento favorável do Comitê de Ética e Pesquisa sob Parecer Consubstanciado nº 4.533.569, bem como, com o aceite das professoras e o asseguramento dos seus direitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O encontro das entrevistas 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).

Neste sentido, as entrevistas possuíam significados múltiplos, para algumas com mais entrega e outras com mais timidez. Entre sorrisos, nostalgia e tristeza, os sentimentos

⁸ 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 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.

afloravam 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, apesar das diferenças entre cada participante, as memórias pareciam se cruzar e encontrar em um caminho com muitas curvas, edificado em anos distintos ou similares, mas que compunham um conjunto de informações dinâmicas, sobre ser professoras de crianças no Acampamento.

4 O perfil das professoras de crianças na Chesf

As professoras apresentadas neste estudo não ingressaram na Companhia aleatoriamente, possuem perfis distintos e a maioria 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 1960⁹.

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

⁹ As professoras desse estudo realizaram concursos para Companhia nos seguintes anos: 1969, 1971, 1972, 1973, 1974 e 1975.

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 aí 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 no cheque lá, para eles verem se você tinha postura de um professor, e se você não os tivesse 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 aos 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, tornando-se 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 e 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 conteúdo pertinente 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 estava 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 Pesqueira¹⁰, aí eu não tinha dinheiro nem nada e fui na padaria de Ciço 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 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 amizade 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 das 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

¹⁰ Nome de um dos mercados da Vila Poty.

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 impedia 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 proposta, 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, no 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, inserindo-lhes em um espaço desejado por muitos. Logo, uma vez realizadas as 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.

A partir dessa linha argumentativa, 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 Setembro¹¹ 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).

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 do que outras escolas ofertavam, sendo, assim, 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, era-lhes exigida uma jornada de trabalho, em muitos casos de dedicação exclusiva, que produzisse resultados visíveis 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

¹¹ Escola da rede particular de ensino na Vila Poty.

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 não eram relacionados à turma ou à 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 atividade extrassala estabelecida.

Outro diferencial no salário recebido pelas professoras estava no cumprimento de práticas e exigências delimitadas pela Companhia, as profissionais 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 às solicitações, o que por consequência, era um dos motivos que as levava a corresponder os padrões.

Vale lembrar 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.

Neste seguimento, a empresa também se responsabilizava por toda organização e gerência do exercício docente. A jornada de trabalho nas escolas seguia um padrão que incluía além de atividades didáticas em sala de aula, tempos direcionados a atividades extraclases 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).

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 se exigia cotidianamente a fiel responsabilidade com os horários, com observância da direção escolar para 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 escolas¹² estavam em operação, foi a diminuição da carga horária para três horas de aula, de modo que pudesse ser oportunizado um terceiro turno de ensino. Desse modo, 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 foi crucial 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. A carga horária dos professores adequou-se ao que propunha os artigos 11 e

¹² 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.

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). 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.

Nesse sentido, o cuidado da empresa com as professoras não se restringia a utilização do tempo nas instituições de ensino. 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 a farda além de minimizar os gastos com suas roupas exprimia sua função.

Figura 1 – Professoras da Chesf com fardamento, 1966.



Fonte: Memorial Chesf.

O fardamento da foto é nosso, a ideia foi minha, pois a minissaia 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 ai 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 desenhasssem 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.

Nessa vertente, 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.

Trabalhar com conhecimentos científicos e cotidianos requeria sucessivos estudos a fim de propiciar 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 (Francisca, 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 também 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 cursos e encontros, com a participação total de 150 profissionais¹³ (Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, 1978).

Dessa forma, os professores tinham momentos da sua carga horária designados a formação, para ampliar possibilidades educativas intencionais, com alicerces em teorias, estudos e instrumentos educacionais.

¹³ 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.

Figura 2 – 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 o sucesso no ensino e aprendizagem. As professoras, de tal modo, não atuavam apenas na transmissão de conteúdo sem uma reflexão do material trabalhado, elas estudavam, elaboravam, sistematizavam e difundiam ações em diversas campos do 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.

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 ao 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 mocassins, dos que não fazia zoadada, 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 deveriam seguir 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, ao contrário, viam como uma forma de manter a organização do ensino, bem como, de corresponder ao salário recebido, divergente em grande escala comparado aos de 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 na qual é recompensado para executar o que os seus superiores decidirem, não os cabe, portanto, plena autonomia na formulação e execução do ensino. Diante de exposto, compreende-se que a profissão das professoras em foco 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 que estavam submetidas, as professoras conseguiam dialogar com suas diretoras, selecionando atividades coletivas e as metodologias individuais para concretizar os objetivos. A fiscalização centrava-se no cumprimento dos projetos designados, mas, especialmente, em sala de aula as docentes 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 depositada 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 as 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.

5 Considerações finais

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, 2006).

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.

As memórias reunidas neste estudo são de 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 pontuaram 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 momentos especiais.

Ademais, 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, esse ainda conseguindo ser ampliado com o “pingado” pela excelência da atuação, era significativamente motivador.

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. Dessa forma, ser professora de crianças da Companhia era possuir um perfil de saberes e cuidados para execução de um projeto educacional com conteúdo históricos, científicos e culturais de uma formação integral, para a constituição do sujeito chesfiano.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Diana Cristina de. **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.
- 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.
- 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.
- ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- 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.
- 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 1960**. Recife, 1960.
- COMPANHIA HIDRO ELÉTRICA DO SÃO FRANCISCO. **Setor de Ensino Integrado. Relatório/Plano de Atividades**. Paulo Afonso/Bahia, 1978
- 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/NPGE, 2003.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- 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 nº 2 out. 2010, p.16-20.
- 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.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

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

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.

SOUZA, Antônio José Alves de. **Paulo Afonso**. 2. ed. Coleção Mauá. Ministério da Viação e Obras Públicas: Serviço de Documentação, 1955.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Tradução: Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em janeiro/2024

MINIBIOGRAFIA

Láise Soares Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta da Universidade Fedesel em Alagoas – Campus do Sertão. E-mail: laisesoareslima@hotmail.com

Silvana Aparecida Bretas

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe e Secretária Geral da Associação Nacional pelos Profissionais da Educação – Anfope. E-mail: s-bretas@uol.com.br