

Retrato de uma sala de aula da década de 1950: uma análise crítica sobre o Ensino Primário na Zona da Mata Sul de Pernambuco

Portrait of a 1950s classroom: a critical analysis of Primary Education in the Zona da Mata Sul of Pernambuco

Rosane Michelli de Castro^{1*} , Robson Barreto Sales^{2,3} , Giza Guimarães Pereira Sales^{1,4}

¹Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, Brasil

²Seminário Adventista Latino Americano de Teologia (SALT), Cachoeira, BA, Brasil

³Universidade de Marília (UNIMAR), Marília, SP, Brasil

⁴Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, SP, Brasil

COMO CITAR: CASTRO, R. M.; SALES, R. B.; SALES, G. G. P. Retrato de uma sala de aula da década de 1950: uma análise crítica sobre o Ensino Primário na Zona da Mata Sul de Pernambuco. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20135, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2013501>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma análise histórico-cultural sobre elementos que moldaram as práticas pedagógicas e a organização do espaço escolar em uma instituição de ensino primário no Nordeste brasileiro. A partir de uma fotografia que retrata uma sala de aula e por meio dos relatos orais de ex-alunas de uma escola localizada em um município da Zona da Mata Sul de Pernambuco, na década de 1950, o estudo problematizou como o ensino primário daquela época refletia os valores de uma educação hierarquizada, rigidamente disciplinadora e voltada à reprodução de papéis sociais estabelecidos. Essa análise buscou identificar de que forma o ambiente escolar, visto como avançado para os padrões da época, reforçava o controle disciplinar entre os alunos e perpetuava hierarquias sociais e contradições culturais, características de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

Palavras-chave: história da educação; cultura escolar; ensino primário; práticas pedagógicas.

Abstract

This article aims to present the results of a historical-cultural analysis of elements that shaped pedagogical practices and the organization of school space in a primary education institution in the Brazilian Northeast. Based on a photograph depicting a classroom and through oral accounts of former students from a school located in a municipality in the Southern Forest Zone of Pernambuco in the 1950s, the study examined how primary education at that time reflected the values of a hierarchical, rigidly disciplinarian education aimed at reproducing established social roles. This analysis sought to identify how the school environment, considered advanced for the standards of the time, reinforced disciplinary control among students and perpetuated social hierarchies and cultural contradictions, characteristics of a society marked by structural inequalities.

Keywords: history of education; school culture; primary education; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

“Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos.

***Autor correspondente:** rcastro@unesp.br

Submetido: Abril 01, 2025

Revisado: Dezembro 08, 2025

Aprovado: Dezembro 10, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: 0896/2013. (CEP/UNESP).

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

O trabalho está vinculado a pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Grupos Hidea-Brasil Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, Brasil e Agoge, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo branco que me levava e trazia da escola". (Menino de Engenho, José Lins do Rego, 2012, p. 15).

A análise de uma fotografia histórica¹, datada da década de 1950, que mostra uma sala de aula de uma escola na Zona da Mata Sul de Pernambuco, revela aspectos de uma história do ensino primário nessa região e abre caminhos para reflexões a respeito dos elementos materiais e simbólicos que circundam a educação, especialmente sobre as práticas pedagógicas do período. A imagem revela uma estrutura física típica da época — carteiras enfileiradas, alunos uniformizados e professoras com postura imponente, posicionadas para conduzir e controlar a turma —, o que evidencia a organização uniforme do espaço e a cultura de uma disciplina rígida. Ao mesmo tempo, o ambiente escolar espelha as dinâmicas sociais e culturais de um sistema que fortalecia o controle sobre os alunos, reproduzia hierarquias e deixava à mostra as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

Além da fotografia em destaque, foram articuladas suas representações com os relatos orais de três ex-alunas presentes na imagem, buscando preencher lacunas do cotidiano que a fotografia, por si só não alcança. A fundamentação teórica apoia-se em De Certeau (1982), Bourdieu e Passeron (1975), Foucault (1987), Julia (2001), Vincent, Lahire e Thin (2002), Freyre (2003), Freire (2005) e Saviani (2005), entre outros, cujos estudos sobre o cotidiano histórico-cultural e "o dito e o não dito" orientam uma leitura crítica da Figura 1. Com esse aporte, a análise sobre o funcionamento da escola e as dinâmicas da sala de aula no período destacado, discutiu também, suas implicações pedagógicas e sociais.

A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS NOVOS DOCUMENTOS HISTORIOGRÁFICOS

A História, como disciplina científica, depende de fontes para reconstruir e interpretar o passado. Ao longo do século XX, o que se entende por "fonte histórica" ampliou-se de forma decisiva. Historiadores como Lucien Febvre, Marc Bloch e, posteriormente, Jacques Le Goff e outros historiadores todos ligados à *Escola dos Annales* — movimento historiográfico francês que ampliou o conceito de "fonte histórica" — valorizando cultura material, imagens e cotidiano, e não apenas documentos oficiais, questionaram a tradição positivista que privilegiava apenas documentos escritos e oficiais. Essa virada conceitual abriu espaço para iconografias, objetos do cotidiano e, sobretudo, fotografias, reconhecidas como documentos legítimos para a análise histórica. Peter Burke (1991), historiador que sistematizou e divulgou a história intelectual dos *Annales*, esclarece que esse movimento também incorporou métodos das Ciências Sociais e articulou interpretações com áreas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Geografia e Economia.

Neste tópico, a discussão gira em torno da disseminação e ampliação desse conceito, com ênfase na fotografia como recurso para evidenciar condições sociais, discriminações, relações de poder e hierarquias. A análise toma como eixo um registro fotográfico de uma escola primária da década de 1950, no interior de Pernambuco, a partir do qual explorou-se como as imagens ou representações dessa natureza podem revelar estruturas sociais que muitas vezes não aparecem em documentos textuais. Para ampliar a compreensão do contexto retratado, somam-se relatos escritos de duas ex-alunas que estudaram na instituição na mesma década, oferecendo perspectivas que dialogam com o que a fotografia mostra — também com aquilo que ela não alcança.

A REVOLUÇÃO DOS ANNALES

A Escola dos *Annales* teve início na França no fim da década de 1920, liderada por Lucien Febvre, Marc Bloch e outros historiadores, transformou a prática historiográfica ao ampliar o

¹ O estudo faz parte do Projeto de Pesquisa integrado, aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, sob o Parecer n. 0896/2013. Este texto foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa colaborativa envolvendo os Grupos de Pesquisa: Hídea-Brasil - UNESP - Marília - SP - Brasil e Agoge - UNASP Engenheiro Coelho - SP - Brasil.



Figura 1. Sala de aula multisseriada de uma Instituição de Ensino Primário no interior de Pernambuco - 1950.
Fonte: Acervo de família - Fotografia cedida pela ex-aluna 1 da escola investigada - (Imagem colorida por inteligência artificial).

que se entende por fonte histórica. Bloch, em *"Apologia da História"*, defendeu que qualquer vestígio do passado pode ser fonte, desde que seja interrogado de forma crítica, e mostrou isso na prática ao usar mapas, lendas e até a paisagem para representar a sociedade feudal, revelando aspectos antes negligenciados (Bloch, 2001).

Febvre, por sua vez, destacou o papel das mentalidades e da cultura material. Em *"O Problema da Descença no Século XVI"*, recorreu à literatura, à arte e à religião para compreender as estruturas mentais da época, evidenciando como fontes culturais podem iluminar dimensões subjetivas da história (Febvre, 1989). Essa perspectiva abriu caminho para incorporar imagens e outros artefatos como documentos históricos legítimos.

A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

A fotografia, como documento histórico, oferece uma via singular para estudar o passado. Diferentemente dos textos, que costumam refletir a visão de uma elite letrada, as imagens fotográficas registram cenas do cotidiano e ajudam a revelar dimensões sociais, culturais e políticas que muitas vezes não aparecem em outras fontes. Ainda assim, como alerta Kossoy, referência em fotografia e história, a foto é construção, não espelho neutro da realidade; trata-se de uma construção permeada por intencionalidades e simbolismos (Kossoy, 2001).

Por isso, sua análise exige um método próprio. Seguindo a proposta de Susan Sontag, que discute a fotografia como prática cultural e política, torna-se fundamental considerar o contexto de produção e de recepção da imagem. Assim, é preciso observar não apenas o que a fotografia mostra, mas também as condições de sua produção, a autoria e os modos de recepção (Sontag, 2004). Quem fez a foto? Com qual objetivo? Em que circunstâncias circulou e como foi recebida? Essas perguntas são centrais para uma interpretação histórica rigorosa do momento retratado, do contexto e dos aspectos históricos e culturais envolvidos.

DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O USO DA FOTOGRAFIA COMO FONTE

A fotografia, embora rica como fonte histórica, traz desafios metodológicos. Por ser uma linguagem marcada pela subjetividade, pede um olhar crítico que evite leituras literais ou anacrônicas. Além disso, carrega intenções — do fotógrafo e, muitas vezes, dos próprios retratados — que podem produzir recortes, distorções ou omissões.

Por isso, a contextualização é indispensável. Uma imagem isolada pode enganar; é preciso confrontá-la com outras evidências — documentos escritos, relatos orais, séries estatísticas — para compor um quadro mais amplo e preciso da realidade investigada. Nessa tarefa, o historiador atua menos como coletor de fatos e mais como intérprete, reconstruindo o passado a partir de vestígios fragmentários (Le Goff, 1990).

A ampliação do conceito de fonte histórica, impulsionada pela Escola dos Annales e pela Nova História, consolidou a fotografia como instrumento valioso para compreender o passado. Ao revelar nuances e contradições das sociedades, as imagens complementam — e às vezes desafiam — narrativas baseadas apenas em textos. Em um mundo cada vez mais visual, a fotografia ganha destaque ao lembrar que a história não é contada apenas por quem detém o poder, mas também vivida e representada por grupos que muitas vezes permanecem à margem das versões oficiais.

RETRATO DE UMA SALA DE AULA EM PERNAMBUCO - 1950

Naquele período, a educação brasileira se organizava em torno da transmissão de conteúdos, sustentada pela memorização e pelo controle disciplinar. Nas escolas primárias, prevalecia um modelo pedagógico pautado na figura do professor ou da professora que conduziam o processo de ensino com ampla autoridade, enquanto o aluno ocupava um papel principalmente passivo, geralmente restrito a observar, aprender e repetir os ensinamentos.

A fotografia da sala de aula ilustra esse cenário e funciona como ponto de partida para analisar como a organização do espaço e certas práticas pedagógicas ajudavam a manter hierarquias sociais e a reforçar o modelo educacional vigente.

Para fins didáticos, este texto emprega as expressões “sistema tradicional” e “modelo tradicional” para se referir ao arranjo educacional predominante na maior parte das escolas brasileiras nos anos 1950. Esse arranjo carregava marcas da educação jesuítica — rigidez, formalidade e ênfase na memorização —, traços que se estenderam por mais de dois séculos. Embora, desde a década de 1930, o país tenha recebido fortes influências do movimento renovador da Escola Nova, com propostas mais ativas, os sinais da tradição permaneceram por muitas décadas no cotidiano escolar — e, em certos aspectos, parecem persistir até hoje.

Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), a escola está longe de ser neutra: ela funciona como espaço de reprodução das estruturas sociais, refletindo e perpetuando valores, preconceitos e ideologias dominantes. Para uma leitura histórico-cultural dos modos de “fazer” a escola ao longo do tempo, é indispensável recorrer a De Certeau (1994). Em *“A invenção do cotidiano - artes de fazer”*, o autor destaca que a cultura que atravessa uma sociedade envolve práticas e representações sociais indissociáveis, exigindo do historiador atenção ao coletivo sem apagar o singular — o que afasta qualquer abordagem generalizante do fenômeno social.

O diálogo entre os relatos orais e a fotografia permite compor um retrato do ensino primário na década de 1950, tomando a Zona da Mata Sul de Pernambuco como caso. A imagem e as memórias ajudam a situar a escola tanto como representação do Brasil daquele período quanto como expressão de um contexto local específico.

O objetivo deste texto é refletir sobre como elementos da cultura escolar — práticas pedagógicas e organização do espaço — contribuíam, naquele momento, para legitimar desigualdades sociais, reforçando capitais culturais e simbólicos das classes dominantes. Ao examinar métodos, objetivos e dinâmicas da escola primária estudada, buscamos entender de que modo os mecanismos escolares naturalizam hierarquias, consolidam preconceitos e sustentam estruturas de poder. Essa análise também permite interrogar o papel da educação como instrumento de controle social, oferecendo pistas para compreender a relação entre a instituição escolar e processos de exclusão e diferenciação.

Nesse sentido, o estudo mobiliza referências sobre cultura escolar, práticas pedagógicas e organização da sala de aula em Julia (2001) e em Vincent, Lahire e Thin (2002), articulando-as à crítica bourdieusiana sobre a função simbólica da escola. Ao reproduzir desigualdades sob a aparência de meritocracia, a instituição reforça mecanismos de dominação cultural em Bourdieu e Passeron (1975).

As reflexões de Foucault (1987) sobre o papel disciplinar das instituições, de Freire (2005) sobre a educação bancária e tecnicista, e de Saviani (2008) sobre a pedagogia tradicional e a

reprodução das desigualdades oferecem o suporte teórico para uma leitura crítica do ensino na instituição estudada.

A fotografia, portanto, não apenas retrata o ambiente escolar da época; ela serve também como ponto de partida para pensar as práticas educacionais e seus efeitos na formação dos sujeitos. Com esse horizonte, a discussão aqui apresentada busca fomentar o debate sobre como a educação pode superar sua função reprodutiva e tornar-se um instrumento de emancipação e inclusão dos sujeitos em uma sociedade marcada por contradições e desigualdades históricas.

Ancorado em fundamentos teórico-metodológicos da história da educação e da história cultural, o artigo organiza-se em quatro seções. Primeiramente, apresenta as memórias das ex-alunas e suas experiências escolares. Em segundo lugar, situa o cenário educacional brasileiro do período, destacando desigualdades regionais e políticas desenvolvimentistas. Em terceiro lugar, examina a organização do espaço escolar como instrumento de controle e de manutenção de valores hierárquicos. Por fim, discute desafios e possibilidades de um modelo pedagógico mais inclusivo, capaz de transformar a escola em um ambiente de emancipação e de construção coletiva do conhecimento.

RELATOS DAS EX-ALUNAS

O sistema educacional da década de 1950, especialmente em escolas da Zona da Mata Sul de Pernambuco, organizava o espaço e a prática pedagógica de forma rigidamente hierárquica. Carteiras enfileiradas, quadro negro em posição central e divisões internas da sala materializavam uma pedagogia autoritária, focada em controle e disciplina. Nesse modelo, o professor tinha papel quase absoluto: além de transmitir conteúdos, regulava o comportamento e garantia a ordem. O uniforme escolar também se destacava como símbolo ambíguo, pois marcava a padronização e, ao mesmo tempo, evidenciava desigualdades econômicas entre os estudantes. Assim, a escola funcionava não apenas como lugar de aprendizagem, mas como espaço de reprodução de normas e valores dominantes, operando como instrumento de controle social.

Os relatos das ex-alunas, aliados à fotografia da sala de aula, ajudam a compreender essa dinâmica. A ex-aluna 2 relembra que “o espaço escolar era organizado para que todos permanecessem em seus lugares, com pouco espaço para interações livres”. A lembrança confirma a rigidez do ambiente, que limitava tanto os movimentos quanto as relações entre os alunos. Em complemento, a ex-aluna 1 afirma que “os professores eram extremamente rigorosos, e havia um controle constante sobre o comportamento e a disciplina dos alunos”, reforçando a centralidade do controle no cotidiano escolar.

A fotografia amplia essa compreensão ao ilustrar as hierarquias presentes na organização do espaço. As fileiras de carteiras, o quadro negro como ponto focal e os degraus que separavam níveis de ensino expõem o caráter autoritário e disciplinador da instituição. O uniforme escolar, descrito pela ex-aluna 1 como “um símbolo de igualdade, mas também uma fonte de constrangimento para aqueles que não podiam mantê-lo em boas condições”, mostra como o sistema enfatizava a padronização enquanto mascarava — e, em parte, reforçava — as desigualdades.

Ao integrar os relatos das ex-alunas à fotografia, forma-se um retrato coerente das práticas educacionais do período. A organização do espaço e as práticas pedagógicas reforçavam normas sociais, legitimavam hierarquias e moldavam a experiência dos estudantes. Esses elementos mostram como a educação, longe de promover inclusão e igualdade, operava como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais e culturais. Desse modo, fotografia e depoimentos funcionam como registros que iluminam a função disciplinadora e excludente da escola, oferecendo uma leitura crítica das interseções entre educação e controle social.

Nesse quadro, o uniforme escolar pode ser entendido como mecanismo disciplinar de conformidade e padronização. Ele tende a apagar diferenças individuais e a produzir um corpo coletivo homogêneo, ao mesmo tempo em que sinaliza hierarquias e distinções sociais, conforme as condições de uso e manutenção. “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1987, p. 170).

Em uma análise voltada ao interior das instituições, Escolano-Benito (2010) propõe a desnaturalização dos objetos: eles não são neutros, pois sua incorporação às práticas escolares carrega significados e valores que ultrapassam a materialidade e influenciam modos de pensar o ensino. Além disso, os objetos não são autônomos nem atemporais; são produções culturais que expressam tradições, formas de pensar e sentir, e a memória individual e coletiva (Ribeiro; Silva, 2012, p. 277). Nessa linha, os uniformes também operam como instrumentos simbólicos de unificação e conformidade, buscando moldar os sujeitos aos interesses institucionais. Não há neutralidade na imposição de indumentárias, materiais e instrumentos — reais ou simbólicos. A própria obrigatoriedade de uso já revela muitas facetas do que não é dito.

A QUESTÃO DA DIFERENCIAÇÃO DE CLASSES SOCIAIS

De Certeau (1982) analisa o caráter transformador do conhecimento nas sociedades modernas e mostra como ele deixa de ser apenas instrumento de instrução para operar também como forma de poder. Com a expansão da imprensa, da alfabetização e da escolarização, o saber passa a unir e, ao mesmo tempo, a dividir: cria uma base comum para quem tem acesso à educação, mas evidencia hierarquias ao separar “letrados” de “ignorantes”. Nessa dinâmica, a falta de conhecimento é frequentemente associada à marginalização ou à delinquência, enquanto o saber é elevado a símbolo de virtude e de progresso. Como afirma De Certeau:

Nesses tempos da imprensa, da alfabetização (ainda fraca) e da escolarização, o conhecimento se torna um instrumento de unidade e de diferenciação: um corpus de conhecimentos ou um grau de saber recorta um corpo ou isola um nível social, ao mesmo tempo que a ignorância é associada à delinquência como causa desta, ou à massa como ao seu próprio indício (De Certeau, 1982, p. 36).

No entanto, essa organização do saber também redefiniu divisões sociais, convertendo a educação em mecanismo de reforço das desigualdades. A escola, que deveria promover emancipação, passou a reproduzir relações de poder, moldando corpos e mentes segundo normas dominantes. Em vez de romper com essas estruturas, consolidava hierarquias e operava como campo de disputas simbólicas, no qual controle e conformidade ocupavam lugar central (De Certeau, 1982; Bourdieu e Passeron, 1975).

No Brasil dos anos 1950, essas assimetrias eram ainda mais nítidas, atravessadas por desigualdades sociais, regionais e econômicas. A alfabetização era limitada e o acesso à escola seguia restrito em áreas rurais e periféricas, como no Nordeste. As instituições adotavam modelos rígidos e autoritários que favoreciam elites locais e marginalizavam as camadas populares (Romanelli, 1986). A fotografia e o contexto escolar analisados neste estudo exemplificam esse cenário.

Os relatos das ex-alunas, junto à fotografia da sala de aula, reforçam essa leitura. Carteiras enfileiradas, quadro negro central e rigidez no uso do uniforme materializavam um sistema voltado à disciplina e à hierarquia. A ex-aluna 2 recorda que “o espaço escolar era organizado para que todos permanecessem em seus lugares, com pouca possibilidade para convivência livre”, mostrando como o ambiente restringia movimentos e interações. De modo semelhante, a ex-aluna 1 relembra: “os professores eram extremamente rigorosos, e havia um controle constante sobre o comportamento e a disciplina dos alunos. Não podíamos sair dos nossos lugares”.

A fotografia, além de mostrar a organização espacial, evidencia a função simbólica do uniforme escolar. Segundo a ex-aluna 1, a vestimenta, “muito embora pretendesse ser um símbolo de igualdade, acabou se transformando numa fonte de constrangimento para aqueles que não podiam mantê-lo em boas condições”. Assim, um elemento que aparenta neutralidade acentuava desigualdades, legitimando distinções sob a aparência da padronização. Esse processo dialoga com Foucault (1987), para quem a escola é um dispositivo disciplinar: a uniformização de corpos e comportamentos regula os indivíduos e reforça mecanismos sutis de exclusão e hierarquia. Saviani (2008) complementa ao mostrar como a padronização escolar tende a reproduzir desigualdades sociais.

A cidade de Catende exemplifica as dinâmicas sociais e educacionais de uma região profundamente dependente da monocultura canavieira. A Usina Catende, então uma das maiores da América Latina, moldava as relações sociais e econômicas locais e afetava diretamente o acesso à educação. Como observa Freyre (2004) em *Nordeste*, a sociedade agrária da Zona da Mata era profundamente hierarquizada, e a educação funcionava como um mecanismo de reprodução dessas hierarquias (Freyre, 2004).

Essa hierarquia aparece com nitidez nos relatos das ex-alunas. Filhos da elite recebiam tratamento diferenciado, enquanto os filhos de trabalhadores eram submetidos a um ensino mais rígido e a um tratamento impessoal. Conforme relata a ex-aluna 1, a diferença no trato às crianças mais pobres era evidente; havia ainda um grupo intermediário para o qual a indiferença era, por si só, uma forma de punição.

A fotografia da escola de Catende, na década de 1950, reforça essa leitura ao mostrar a instituição como espaço de reprodução das práticas sociais e pedagógicas do período. Essa imagem se complementa com os relatos orais, que ajudam a revelar desigualdades percebidas na sociedade e reproduzidas nesse microcosmo, retroalimentando estruturas de poder consideradas comuns e aceitáveis à época.

Em vez de promover inclusão, combate às desigualdades e um espírito de conscientização e superação, as práticas educacionais tendiam a reforçar divisões, com impactos diretos na formação social e cultural da região.

O CENÁRIO EDUCACIONAL NACIONAL E LOCAL NOS ANOS 1950

Os anos 1950 no Brasil foram marcados por mudanças significativas na educação. Em meio à industrialização e à urbanização aceleradas, o tema ganhou centralidade nos debates sobre progresso e modernização, no chamado período desenvolvimentista (Saviani, 2008).

Esse esforço, porém, esbarrou em desafios profundos: desigualdades regionais, carência de infraestrutura e escassez de professores qualificados, sobretudo em áreas rurais e periféricas. Esse contexto histórico, político e econômico orienta a leitura das políticas educacionais e das práticas escolares da época, incluindo as tensões entre modelos pedagógicos tradicionais e propostas consideradas inovadoras.

O CENÁRIO NACIONAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODERNIZAÇÃO

Nos anos 1950, mantinha-se no imaginário coletivo a escola como espaço de transmissão do conhecimento acumulado, organizada em sequências didáticas predefinidas. O professor ocupava o centro do processo: apresentava, organizava e transmitia os conteúdos. Aos alunos cabia um papel principalmente receptivo, voltado a absorver e reproduzir conceitos. Esse modelo tradicional priorizava a formação intelectual e uma lógica conteudista, que valorizava esforço e disciplina no aprendizado (Saviani, 2008; Aranha, 2012).

Ao lado desse padrão, correntes renovadoras — como as da Escola Nova — defendiam maior participação do estudante no processo educativo. Nessa perspectiva, o aluno é protagonista e constrói o próprio conhecimento na interação com colegas e professores. Em Catende, traços dessa abordagem apareceram em algumas instituições, embora limitados pelas condições estruturais e culturais predominantes.

A educação renovadora defendia que a prática viesse antes da teoria, permitindo que as experiências e necessidades dos alunos orientassem o ensino. Em contraste com o modelo convencional, que tomava a teoria como base fixa para guiar a prática, a Escola Nova valorizava criatividade, iniciativa pessoal e interesse dos estudantes, fazendo desses elementos o motor do processo de aprendizagem. Essa tensão entre modelos contrastantes resultava em um cenário educacional heterogêneo e em transição, refletindo as ambições e contradições do período desenvolvimentista brasileiro. (Saviani, 2008; Aranha, 2012).

Em meio a esse contexto, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), iniciada nos anos 1950 e consolidada em 1961, representava um esforço para estruturar o sistema educacional brasileiro. Freire (1987) criticava o modelo tradicional predominante, ao afirmar:

(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p. 46).

Esse modelo, amplamente adotado naquele período, dificultava o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade. Priorizava a memorização mecânica e a transmissão de conteúdos descontextualizados.

Cury (2002) reforça essa crítica ao descrever as desigualdades estruturais e seus impactos na educação:

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravidão, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra [...] produziram sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. (...) A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza (Cury, 2002, p. 258).

Enquanto regiões urbanizadas do Sudeste, como Rio de Janeiro e São Paulo recebiam investimentos substanciais, áreas rurais e periféricas, como o Nordeste, permaneciam em condições precárias.

A REALIDADE LOCAL: O ENSINO EM CATENDE E A ZONA DA MATA SUL

A organização física da escola em Catende reforçava hierarquias sociais e pedagógicas comuns no Nordeste — e presentes também em outras regiões do país. As salas de aulas multisseriadas com várias turmas atendidas ao mesmo tempo, evidenciava a escassez de recursos. Divisões internas, como quadros negros e degraus, delimitavam as turmas, enquanto a interação entre alunos de idades diferentes era limitada. As ex-alunas relatam a inexistência de espaços alternativos ou áreas para esportes: “não havia recreio dentro da escola, e a rua funcionava como um espaço alternativo para as crianças brincarem” (Ex-aluna 2, depoimento pessoal).

Essas condições revelam o peso das desigualdades estruturais na configuração do espaço escolar. A ausência de pátios e locais de convivência indica uma prioridade maior dada à disciplina do que ao desenvolvimento integral das crianças. Inspirado em Foucault (1987), pode-se afirmar que o controle do espaço moldava comportamentos, impondo normas e regulando as interações.

As práticas pedagógicas observadas na sala de aula analisada seguiam o modelo tradicional, amplamente validado naquele período e naquela região, com forte ênfase na memorização e na disciplina. Relatos das ex-alunas indicam o uso de métodos punitivos para manter a ordem, incluindo castigos físicos — como o uso da palmatória — e penalidades como ficar de joelhos ou permanecer em pé por longos períodos em local determinado. Uma delas recorda: “Os castigos eram comuns, e o medo fazia parte do ambiente escolar” (Ex-aluna 2, depoimento pessoal).

Segundo Foucault (1987), “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (Foucault, 1987, p. 170).

No que diz respeito a métodos de ensino baseados na transmissão de conteúdos e na memorização, Freire (1987) caracteriza essa abordagem como “educação bancária”, criticando a lógica de mera transferência mecânica de conhecimentos, que tende a alienar os educandos.

Na visão “bancária”, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. (Freire, 1987, p. 38).

ESPAÇO ESCOLAR E CULTURA PEDAGÓGICA

A cultura pedagógica dominante reforçava desigualdades sociais e hierarquias. Conforme Saviani (2008), “a organização espacial das escolas tradicionais reflete a intenção de criar

sujeitos dóceis, prontos para se conformar às normas” (p. 130). O espaço escolar analisado traduzia essa pedagogia autoritária: carteiras enfileiradas, divisões rígidas entre turmas e ausência de elementos visuais ou interativos, o que limitava o aprendizado crítico e criativo.

Freire (2005) enfatiza que “o espaço escolar deve ser organizado de forma a favorecer o diálogo e a participação ativa dos alunos, rompendo com o modelo autoritário e hierárquico” (p. 75). Essa visão contrasta com o que se observa na fotografia da sala de aula em questão, onde o controle disciplinar predominava e moldava comportamentos e subjetividades.

O estudo de uma escola primária do interior de Pernambuco não difere de tantas outras no país. Ele revela um microcosmo das práticas pedagógicas comuns nas escolas brasileiras dos anos 1950 — e, possivelmente, de muitas décadas seguintes. A leitura das memórias das ex-alunas, somada à análise da organização espacial, evidencia como a educação reproduzia hierarquias sociais e restringia o potencial emancipador da escola. Ao articular as críticas de Freire, Foucault e Saviani, este trabalho aponta a necessidade de transformar o ambiente escolar em espaço de inclusão e de participação ativa e crítica dos estudantes.

À luz de Foucault (1987), o espaço escolar configura-se como território cercado, literal e simbolicamente: muros, divisórias e normas delimitam o fluxo de corpos e moldam comportamentos e relações. Para Ferrari e Dinali (2012), esses limites organizam não apenas circulações físicas — portões, corredores e pátios —, mas também criam divisões sutis entre grupos, hierarquizando funções, idades e níveis de ensino. O ato de cercar, separar e classificar expressa a escola disciplinadora, em que o espaço atua como agente pedagógico implícito, impondo normas e regulando interações. Assim, compreender o espaço escolar é mais do que observar sua disposição material: é decifrar as práticas culturais e ideológicas que o sustentam, vislumbrando tanto as intenções de controle quanto às possibilidades de resistência e transgressão que ele engendra.

CULTURA PEDAGÓGICA E A FUNÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

A cultura pedagógica dominante na escola estudada, fortemente influenciada pela formação tradicional das professoras nas Escolas Normais, era reforçada pelo uso do espaço. Saviani (2008) interpreta a organização espacial na pedagogia tradicional como expressão da divisão social do trabalho: o professor ocupa uma posição de autoridade centralizada, enquanto o aluno assume um papel subordinado, voltado a receber e reproduzir conteúdos. Essa estrutura hierárquica, típica de práticas que priorizam a ordem, sustenta a reprodução das relações sociais existentes (Saviani, 2008, p. 121).

No caso da sala analisada, a hierarquia escolar se somava às divisões sociais da comunidade: a elite local — médicos, advogados e administradores da Usina — recebia tratamento diferenciado, e essa distinção se refletia no ambiente escolar.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LUGAR DE CONTROLE E APRENDIZAGEM

O uso do espaço na escola que estamos estudando também revela uma pedagogia baseada na repetição e na memorização, conforme descrito pelas ex-alunas. Ex-aluna 2 menciona que “as aulas de História e Geografia eram baseadas na ‘decoreba’; não havia recursos como mapas ou materiais didáticos para auxiliar na compreensão dos conteúdos” (depoimento pessoal). Essa prática reflete a crítica de Freire (1987, 2005), à educação tecnicista, que valoriza a transmissão mecânica de conteúdo sem promover a reflexão. Para Freire, “o espaço escolar deve ser um lugar de transformação, onde o aluno possa questionar e construir seu próprio conhecimento, e não apenas um local de controle” (p. 60).

No entanto, o espaço escolar no Externato era desenhado para reforçar o controle, e não para promover a aprendizagem crítica. A ausência de estímulos visuais, materiais pedagógicos ou oportunidades de interação entre os alunos limitava a capacidade de desenvolvimento integral das crianças. O ambiente, portanto, funcionava como um espaço de adestramento, onde o comportamento era moldado pela repetição e pela obediência, como descrito por Saviani (2008): “A organização espacial das escolas tradicionais reflete a intenção de criar sujeitos dóceis, prontos para se conformar às normas e regras impostas pela sociedade” (p. 130).

A IMPORTÂNCIA DA RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A crítica ao uso do espaço escolar na escola primária analisada convida a repensar o ambiente educativo para promover uma cultura pedagógica mais inclusiva e reflexiva. Freire (1987) afirma que o ambiente escolar deve ser organizado de forma a favorecer o diálogo e a participação ativa dos alunos, rompendo com o modelo autoritário e hierárquico.

Disposições em círculo, áreas para projetos interdisciplinares e espaços de convivência podem romper a lógica hierárquica e disciplinar. Em uma perspectiva de educação transformadora, o ambiente escolar precisa ser redesenhado não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como espaço de construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre um aspecto da história do ensino primário na Zona da Mata Sul de Pernambuco, nos anos 1950, confirma um cotidiano escolar estruturado por práticas hierarquizadas, em que a escola reproduzia a ordem social vigente. A análise da fotografia histórica, articulada aos relatos das ex-alunas, mostrou como a organização do espaço, as rotinas disciplinares e o modelo conteudista privilegiavam memorização e obediência, reduzindo oportunidades de participação e de pensamento crítico. Ao situar a experiência de Catende no contexto do desenvolvimentismo, percebe-se que as políticas do período, embora embaladas pelo discurso do progresso, pouco alteraram a realidade de escolas periféricas, marcadas por escassez de recursos e por uma cultura pedagógica centrada na autoridade do professor.

Esses achados, reconstruídos a partir de uma fotografia da década de 1950 e de memórias de ex-alunas, têm desdobramentos concretos para a prática escolar hoje. Embora descrevam um cotidiano de outro tempo, marcado por fileiras fixas, foco único no quadro e controle estrito dos movimentos, eles ajudam a identificar o que ainda persiste como herança. A leitura desse passado, portanto, sustenta a necessidade atual de reconfigurar o espaço para favorecer diálogo, cooperação e protagonismo do estudante; de deslocar o planejamento didático da “decoreba” para sequências ancoradas em problemas do contexto; de adotar avaliação formativa; e de revisar normas de uniforme e disciplina para que a padronização não legitime distinções e constrangimentos. Essas indicações, pensadas à luz do presente, pedem formação continuada de docentes e investimentos de baixo custo e alto impacto (mobiliário móvel, materiais básicos, bibliotecas de sala), especialmente em escolas multisseriadas.

A investigação também traz contribuições metodológicas. O cruzamento entre fotografia e história oral mostrou-se decisivo para acessar “o dito e o não dito”, permitindo reconstituir rotinas, códigos e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Ao tratar objetos e arranjos — uniformes, carteiras, degraus, fluxo de entrada e saída — como materialidades portadoras de significado, ampliou-se o alcance interpretativo e a capacidade de identificar mecanismos de distinção e silenciamento. O protocolo analítico empregado é reaplicável em outros contextos e pode servir como guia para diagnósticos de cultura escolar, especialmente quando fontes escritas são escassas.

Há, ainda, uma dimensão que reforça a distância temporal e os limites da lembrança: o silêncio. Tentamos ouvir um ex-aluno que estudou nessa escola e, já perto dos 80 anos, ela preferiu não falar por não se sentir bem em revisitar aquelas experiências. Esse gesto de recusa, em si, diz muito. Ele sinaliza que certas práticas — autoritárias, centralizadoras, punitivas — deixam marcas que o discurso nem sempre alcança. Ao lado do que foi dito nas entrevistas, esse não dito também compõe o arquivo da pesquisa: é indício de dor, de memória difícil e de um passado que não passou completamente. Registrar esse silêncio, com respeito e sem pressão, é parte do rigor ético e interpretativo do estudo, lembrando que nossa reconstituição é sempre parcial e mediada por documentos, imagens e lembranças atravessadas pelo tempo.

Há, entretanto, limites a reconhecer. O recorte temporal e geográfico restringe generalizações e a dependência da memória, inevitavelmente seletiva, exige cautela interpretativa. A fotografia captura um instante e requer contextualização, e a ausência de contranarrativas de professoras e gestoras da época pode ter reduzido a polifonia do quadro analisado. Essas lacunas, contudo, abrem frentes claras para estudos futuros: comparações entre escolas rurais e urbanas, entre regiões e décadas; investigações sobre como gênero, raça e deficiência

atravessavam disciplina, punições e expectativas acadêmicas; etnografias do uso atual do espaço, testando intervenções simples de reorganização de salas; análises de cadernos, regulamentos e peças de uniforme como pistas do currículo oculto; e o diálogo com arquivos da Usina e da municipalidade para aprofundar a relação entre economia local, poder e escola. Em síntese, ler o passado escolar de Catende ilumina desafios persistentes: a centralidade do professor como único polo de saber, a disciplina como silenciamento e a avaliação como seleção. Ao mesmo tempo, aponta caminhos viáveis e imediatos. Reconfigurar o espaço, adotar metodologias ativas conectadas à vida local, revisar normas disciplinares com foco em dignidade e participação e sustentar formação docente contínua são passos capazes de produzir ganhos reais em engajamento, aprendizagem e equidade. Quando o ambiente e as rotinas se abrem ao diálogo e à autoria, a escola deixa de operar apenas como reprodutora de hierarquias e se afirma como espaço de construção coletiva do conhecimento, mais justo, mais acolhedor e mais potente para o desenvolvimento integral de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à família Sales por ceder a fotografia de sua coleção particular e às ex alunas (não identificadas) por concederem entrevista para este artigo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Tradução A. Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales**: 1929-1989. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.
- DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução E. F. Alves. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisas**, v. 116, n. 116, p. 245-262, 2002. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.
- Escolano BENITO, A. Patrimônio material da escola e história cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, 2010.
- FEBVRE, L. **O problema da descrença no século XVI**: a religião de Rabelais. Tradução M. L. Machado. São Paulo: Edusp, 1989.
- FERRARI, A.; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: Quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 393-422, 2012. <http://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200018>.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.
- Freyre, G. **Nordeste**. São Paulo: Global, 2004.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 1, p. 9-43, 2001.
- KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução B. Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 575-588, 2012. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300003>.
- Rego, J. L. **Menino de engenho**. 104. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005. 38 P. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/113cf0fe-9c59-326f-91ee-05fac217236c/>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. Tradução R. Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a formação do conceito de cultura escolar. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-148, 2002.

Contribuições dos autores

Os três autores contribuíram com a escrita, revisão e organização geral do texto de forma colaborativa.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara