



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAÍBANO
(1970 - 1980)**

ROZILENE LOPES DE SOUSA ALVES

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAÍBANO
(1970 A 1980)**

ROZILENE LOPES DE SOUSA ALVES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História da Educação

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A474t Alves, Rozilene Lopes de Sousa
Trajetórias de formação e prática docente nas memórias de professoras leigas do Sertão Paraibano (1970 a 1980) / Rozilene Lopes de Sousa Alves ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São Cristóvão, SE, 2023.
148, [39] f. : il.

P
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação - História - Paraíba. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Professoras - Paraíba. 5. História oral. I. Conceição, Joaquim Tavares da, orient. II. Título.

CDU 377.8(091)(813.3)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



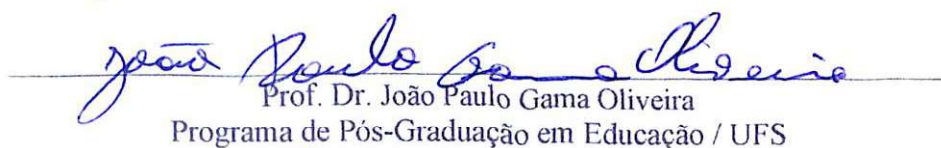
ROZILENE LOPES DE SOUSA ALVES

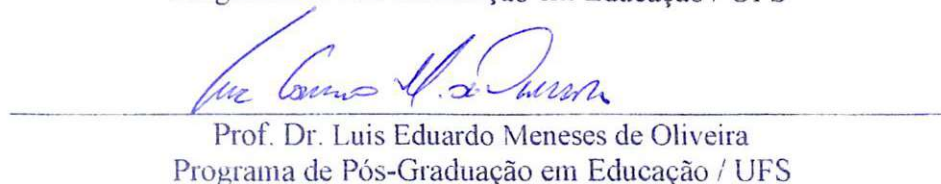
Trajetórias de formação e prática docente nas memórias de professoras leigas do Sertão
Paraibano (1970 - 1980)

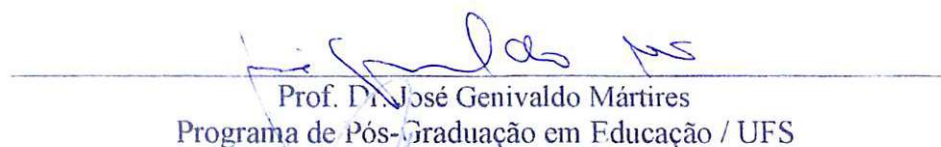
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

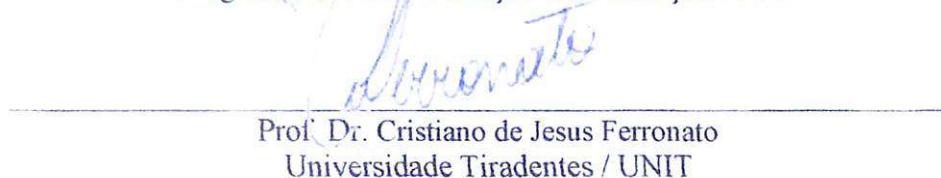
Aprovada em 14.08.2023

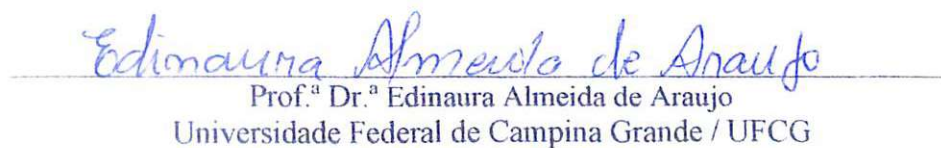

Prof.ª Dr.ª Joaquim Tavares da Conceição (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. Luis Eduardo Meneses de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. José Genivaldo Mártires
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
Universidade Tiradentes / UNIT


Prof.ª Dr.ª Edinaura Almeida de Araujo
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2023

Para Antonio e Rosa (*in memorian*), meus pais, por todo o amor e cuidado, fundamentais para que eu acreditasse nos meus sonhos. Agradeço a vocês pelo que sou e pelo que conquistei até hoje.

Para José Wanderley, meu marido e companheiro, pelo apoio, amor, paciência, confiança e dedicação necessárias para que esse momento se tornasse realidade.

Para Cecília, João Paulo e Marcelo, meus filhos, a quem dedico cada segundo da minha vida.

Para José Antonio, Sheva e José Lucas, meus netos, que me ensinam todos os dias os mais diversos sentidos da palavra AMOR.

Para Rocenaldo, meu irmão, pela amizade sincera, pela presença constante em todos os momentos da minha vida.

Para Valdi e Maria, meus sogros, pelo apoio constante na vida da minha família e na minha trajetória acadêmica e profissional.

Às minhas noras Rebeca e Kethyly e ao meu genro Ernando, pela partilha de tantos momentos e pelas ausências nesse momento de estudo.

Com as minhas orações e bênçãos conquistadas, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas bênçãos sem medida, possibilitando a minha caminhada como mulher e pesquisadora, construindo um trabalho que registra histórias, memórias e vivências da educação brasileira.

Ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim Tavares da Conceição, por ter acreditado na minha proposta inicial de pesquisa e, por conseguinte, com seu compromisso, por apontar outros caminhos a serem percorridos. A minha eterna gratidão por toda a nossa trajetória! Sou muito feliz de ter tido a sua orientação e pela relação de profissionalismo e respeito com a pesquisa acadêmica, através da qual fortaleci minha identidade como pesquisadora da História da Educação.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, Judite, Denizia, Francisca e Maria das Dores que dedicaram o seu tempo para contar as suas vivências no exercício da docência, apresentando informações necessárias e indispensáveis para a realização desta pesquisa. Vocês me ensinaram sobre o comprometimento e a responsabilidade com a docência e com a educação no Sertão Paraibano. Suas experiências serão uma LUZ que guiará a minha formação e prática docente, sempre!

Às professoras e professores, Doutora Edinaura Almeida, Doutores João Paulo, Luiz Eduardo, Cristiano Ferronato e José Genivaldo. Muito obrigada pelas leituras e valiosas contribuições que possibilitaram-me repensar os rumos da pesquisa que aqui apresento.

À Universidade Federal do Sergipe-SE, que me acolheu e me possibilitou realizar esse sonho.

Ao Coordenador do DINTER-UFCG-UFS, Prof. Dr. Alfrâncio, pelo compromisso na condução desse Projeto, fundamental à nossa formação continuada e qualificação profissional.

Ao Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho, Reitor da UFCG, pelo empenho para celebração do acordo de cooperação que possibilitou a concretização do DINTER-UFCG-UFS.

Aos colegas da Unidade Acadêmica de Educação e, por extensão, das demais instâncias do CFP-UFCG, que me incentivaram para que eu pudesse realizar este trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa GEPHED-UFS pela partilha de saberes sobre os objetos de estudos das nossas pesquisas. Este Grupo foi um espaço amoroso e de apoio mútuo. Muito obrigada! Vocês são pessoas muito especiais para mim.

Aos colegas do Grupo “Seminário/Doutorado”, Renilfran, Hamilton, Cláudia, Ana Cláudia e José Augusto, que mais que colegas de turma do doutorado, tornaram-se amigos e amigas queridos(as) com quem dividi nestes anos a “dor e a delícia” desse processo formativo. A partilha de experiências com vocês contribuiu para estreitar os laços de amizade que nem a distância conseguirá afastar.

À minha colega de trabalho e amiga Viviane Guidotti Machado, pelo apoio nos necessários momentos de acolhimento e escuta.

Aos familiares, amigas e amigos, com especial gratidão, aos meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, primos e tias, por me apoiarem nesta e em outras jornadas acadêmicas, incentivando-me a caminhar mais, a caminhar sempre!

A minha concepção de paixão situa-se numa esfera de desejo de ser, de esforço, no sentido de realização, de vontade e capacidade de libertação. É um movimento forte o bastante para justificar tentativas e persistir, apesar de todos os obstáculos, na busca de realização individual. No campo da paixão, os dominados, os explorados, os revolucionários, os transgressores caminham por espaços a serem desbravados e cada conquista, justamente por sua dificuldade, torna-se mais apaixonada. E da paixão pelo magistério, do sentimento das mulheres que nessa profissão realizaram alguma coisa, talvez pouco saibamos, a não ser aquilo que elas disseram [...] (ALMEIDA, 1998, p.215)

RESUMO

Os estudos sobre História da Educação Brasileira têm, significativamente, destacado a necessidade de desenvolvimento de investigações voltadas para a história e memória de professores e de instituições escolares de ensino. Sob esta ótica, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a compreensão de como se deu a formação inicial e continuada e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Insere-se, pois, na Linha de Pesquisa História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Nesta perspectiva, o objetivo geral do trabalho é compreender, por meio de memórias de expressão oral, como se deu a formação e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Especificamente, objetiva evidenciar, a partir das narrativas das professoras colaboradoras, o porquê da escolha pela profissão docente; inventariar as instituições e percursos de formação dessas professoras para o exercício do magistério; compreender as posturas didático-pedagógicas assumidas pelas colaboradoras no exercício da docência enquanto professoras leigas e após a formação adquirida para o exercício do magistério de 1º grau. Para melhor delineamento das bases conceituais e metodológicas do trabalho foram realizadas pesquisas de dissertações e teses que abordam a história da profissão docente inscrita nas trajetórias de formação e prática de professoras leigas entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Sob esta ótica, O aporte teórico adotado tem como fundamentos principais os estudos sobre História e Memória, pautados, principalmente, nas ideias de Burke (1992), Le Goff (1998), Bosi (1994). Delineia aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil, com base em Guiraldelli Júnior (2006), Saviani (2009), Tanuri (2000), dentre outros estudos. Aborda a formação e atuação de professores no estado da Paraíba, a partir do embasamento de Andrade (1995), Araújo (2010), Gouveia (2019), Pinheiro (2002). A base metodológica para a coleta e análise dos dados está fundamentada na perspectiva da Pesquisa Narrativa, com especial atenção para a história oral temática proposta, principalmente, por Meihy & Seawright (2020). A fonte principal para a coleta de dados foi a narrativa oral por meio de entrevistas gravadas com as professoras colaboradoras da pesquisa e transcritas, *a posteriori* para as devidas análises. Outras fontes também foram utilizadas a fim de ampliar o olhar analítico, entrecruzando-se com as narrativas dos sujeitos no intuito de contextualizar os discursos, a exemplo de documentos oficiais e de acervos particulares, como fotografias e materiais de trabalho. O estudo da carreira docente, através da delimitação do estudo que aqui apresentamos, permitiu-nos compreender como se deu o percurso de formação e atuação profissional de professoras leigas do Sertão paraibano entre as décadas dos anos 70 e 80 do século XX. Constatamos que as histórias vivenciadas na educação regional e local pelas colaboradoras da presente pesquisa, quando analisadas no entrecruzamento com a história educacional brasileira, permitem refletir sobre a formação e atuação docente ao longo da história da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Formação e Prática Docente. Professoras Leigas. Sertão Paraibano.

ABSTRACT

Studies on the History of Brazilian Education have significantly highlighted the need to develop investigations focused on the history and memory of teachers and educational institutions. From this perspective, the present research has as its object of study the understanding of how the initial and continued training and practice of lay teachers who worked in the first four grades of primary education in schools in the Sertão Paraibano took place, between the 1970s and 1970s. and 80s of the 20th century. It is therefore part of the History of Education Research Line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Sergipe. In this perspective, the general objective of the work is to understand, through memories of oral expression, how the training and practice of lay teachers who worked in the first four grades of primary education in schools in the Sertão Paraibano took place, between the decades of 70s and 80s of the 20th century. Specifically, it aims to show, from the narratives of collaborating teachers, the reason for choosing the teaching profession; to inventory the institutions and training paths of these teachers for the exercise of teaching; understand the didactic-pedagogical postures assumed by the collaborators in the exercise of teaching as lay teachers and after the training acquired for the exercise of teaching in the 1st grade. For a better delineation of the conceptual and methodological bases of the work, research was carried out on dissertations and theses that address the history of the teaching profession inscribed in the training and practice trajectories of lay teachers between the 70's and 80's of the 20th century. From this perspective, the theoretical framework adopted has as its main foundations studies on History and Memory, based mainly on the ideas of Burke (1992), Le Goff (1998), Bosi (1994). It outlines historical aspects of teacher training in Brazil, based on Guiraldelli Júnior (2006), Saviani (2009), Tanuri (2000), among other studies. It addresses the training and performance of teachers in the state of Paraíba, based on Andrade (1995), Araújo (2010), Gouveia (2019), Pinheiro (2002). The methodological basis for data collection and analysis is based on the perspective of Narrative Research, with special attention to the thematic oral history proposed, mainly, by Meihy & Seawright (2020). The main source for data collection was the oral narrative through recorded interviews with the teachers who collaborated in the research and transcribed, posteriori, for the necessary analysis. Other sources were also used in order to expand the analytical look, intersecting with the subjects' narratives in order to contextualize the speeches, such as official documents and private collections, such as photographs and work materials. The study of the teaching career, through the delimitation of the study that we present here, allowed us to understand how the formation and professional performance of lay teachers from the Sertão of Paraíba took place between the decades of the 70s and 80s of the 20th century. We found that the stories experienced in regional and local education by the collaborators of this research, when analyzed in the intersection with Brazilian educational history, allow us to reflect on teacher training and performance throughout the history of Brazilian education.

KEYWORDS: History of Education. Teaching Training and Practice. Lay Teachers. Sertão Paraíba.

RESUMEN

Los estudios sobre la Historia de la Educación Brasileña han destacado significativamente la necesidad de desarrollar investigaciones centradas en la historia y la memoria de los docentes y de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como objeto de estudio el presente trabajo es la comprensión de cómo la formación y práctica inicial y continuada de los profesores laicos que actuaban en los primeros cuatro grados de la enseñanza primaria en las escuelas del Sertão Paraibano, entre los años 70 y años 80 del siglo XX. Por tanto, forma parte de la Línea de Investigación Historia de la Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Sergipe. En esta perspectiva, el objetivo general del trabajo es comprender, a través de memorias de expresión oral, cómo se produjo la formación y la práctica de los maestros laicos que actuaban en los primeros cuatro grados de la enseñanza primaria en las escuelas del Sertão Paraibano, entre las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX. Específicamente, pretende mostrar, a partir de las narrativas de los docentes colaboradores, el porqué de la elección de la profesión docente; inventariar las instituciones y trayectorias formativas de estos docentes para el ejercicio de la docencia; comprender las posturas didáctico-pedagógicas asumidas por los colaboradores en el ejercicio de la docencia como docentes laicos y luego de la formación adquirida para el ejercicio de la docencia en el 1er grado. Para una mejor delimitación de las bases conceptuales y metodológicas del trabajo, se realizó una investigación con los Bancos de Tesis y Disertaciones de los Programas de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB-PPGE) y la Universidad Federal de Sergipe (UFS-PPGED) al relevamiento de disertaciones y tesis que abordan la historia de la profesión docente inscrita en las trayectorias de formación y ejercicio docente entre las décadas de 1970 y 1980. Desde esta perspectiva, el marco teórico adoptado tiene como fundamentos principales los estudios sobre Historia y Memoria, apoyándose principalmente en los estudios de Burke (1992), Le Goff (1998), Bosi (1994). Describe aspectos históricos de la formación docente en Brasil, a partir de Guiraldelli Júnior (2006), Saviani (2009), Tanuri (2000), entre otros estudios. Aborda la formación y el desempeño de los docentes en el estado de Paraíba, con base en Andrade (1995), Araújo (2010), Gouveia (2019), Pinheiro (2002). La base metodológica para la recolección y análisis de datos se basa en la perspectiva de la Investigación Narrativa, con especial atención a la historia oral temática propuesta, principalmente, por Meihy & Seawright (2020). La principal fuente de recolección de datos fue la narración oral a través de entrevistas grabadas con los docentes colaboradores en la investigación y transcritas, a posteriori, para los análisis necesarios. También se utilizaron otras fuentes para ampliar la mirada analítica, cruzando con las narrativas de los sujetos para contextualizar los discursos, como documentos oficiales y colecciones privadas, como fotografías y materiales de trabajo. El estudio de la carrera docente, a través de la delimitación del estudio que presentamos aquí, permitió comprender cómo se produjo la formación y actuación profesional de los profesores laicos del Sertão de Paraíba entre las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX. . Encontramos que los relatos vividos en la educación regional y local por los colaboradores de esta investigación, cuando analizados en la intersección con la historia educativa brasileña, permiten reflexionar sobre la formación y actuación docente a lo largo de la historia de la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación. Formación y Práctica Docente. Maestros Laicos. Sertão Paraíba.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos que abordam Histórias e Memórias da Profissão Docente; Trajetórias de professores Formação de Professores defendidos junto ao PPGE-UFPB	25
Quadro 2: Trabalhos que abordam história da profissão docente / trajetória de professores defendidos junto ao PPGED-UFS	27
Quadro 3: Instituto de Educação, Escolas Normais e Normais Regionais existentes na Paraíba, a partir dos anos finais da década de 1940	66
Quadro 4: Atendimento do PAMP no Brasil – 1965 -1971	68
Quadro 5: Levantamento de Cursos para Professores Leigos no Brasil	68
Quadro 6: Convenções de Transcrições	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regiões Geográficas da Paraíba	21
Figura 2: Estados e Territórios nos quais foram implantados o Projeto Logos II	71
Figura 3: Capas do material didático do Curso Logos II	73
Figura 4: Histórico Escolar com a apresentação da estrutura curricular	74
Figura 5: Foto da Professora Judite Lourenço de Araújo	87
Figura 6: Foto da Professora Denízia Gomes de Sá	90
Figura 7: Foto da Professora Maria das Dores Araújo em cerimônia de Colação de Grau junto ao Projeto Logos II	97
Figura 8: Foto da Professora Francisca Alexandrino de Sousa	100
Figura 9: Foto do documento que atesta a contratação da Professora Marai das Dores Araújo para ocupar, temporariamente, a vaga da Professora Francisca Tomas de Andrade	112
Figura 10: Livro: programa de Admissão	115
Figura 11: Capa dos módulos impressos que serviam como material de estudos para os cursistas do LOGOS II	118
Figura 12: Diploma do Projeto Logos II da Professora Maria das Dores Araújo	119
Figura 13: Foto do Grupo Escolar Genésio Araújo, hoje, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Genésio Araújo – São José da Lagoa Tapada - PB	121
Figura 14: Foto das autoridades	122
Figura 15: Foto do Antigo Sobrado, serviu, a posteriori, como espaço escolar e como Prefeitura Municipal na cidade de São José da Lagoa Tapada – PB.	124
Figura 16: Foto das professoras que atuaram no Grupo Escolar Genésio Araújo, a partir dos anos 70, todas formadas pelo Projeto LOGOS II, após o ingresso no magistério de 1º grau	125

Figura 17: Foto de Nazinha Formiga, uma das primeiras professoras de São José da Lagoa Tapada, segundo o depoimento da Professora Judite, com formação para a docência, através do Curso Normal 127

Figura 18: Desfile cívico realizado das escolas de São José da Lagoa Tapada, na década de 1970.....130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1970 E 1980 DO SÉCULO XX	35
2.2 ESCOLAS NORMAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	43
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS: DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E REALIDADES LOCAIS	58
3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NO BRASIL	58
3.2 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO LOGOS II PARA A HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS PARA O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU	70
4 A IMPORTÂNCIA DAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	79
4.1 ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	79
4.2 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAIBANO	85
4.2.1 Professora Judite Lourenço de Araújo	86
4.2.2 Professora Denízia Gomes de Sá	90
4.2.3 Professora Maria das Dores Araújo	96
4.2.4 Professora Francisca Alexandrino de Sousa	100
4.3 SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O QUE REVELAM AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAIBANO	105
4.3.1 O porquê da escolha profissional: SER PROFESSORA	105
4.3.2 As formas de ingresso na docência e os percursos formativos para o Magistério de 1º Grau	111
4.3.3 A caracterização dos espaços de atuação docente das narradoras	121
4.3.4 Reminiscências das práticas pedagógicas sob a ótica das narradoras	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
FONTES	141
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	149
ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa histórica educacional brasileira, nas últimas décadas, tem se fortalecido significativamente, especialmente no tocante às abordagens teórico-metodológicas, pautadas, principalmente, numa historiografia para além da abordagem positivista. Essa vertente investigativa centrava o seu foco, na descrição de fatos políticos, a partir das análises de narrativas que realçavam as dimensões políticas da vida social, embaçando outras possibilidades de leitura e análise crítica do processo sócio-histórico que também se se atrela às práticas educativas.

A virada pragmática das pesquisas em história da educação brasileira, no século XX, passa a tomar como uma de suas bases teórico-metodológicas os fundamentos da História Cultural, um movimento historiográfico que surgiu na França, na primeira metade do século XX, que em sua essência, enfatiza que o tempo histórico é um somatório de fatos passível de análises sob abordagens de diferentes métodos e técnicas, que dá ao pesquisador a possibilidade de recorrer a diferentes tipos de fontes. Esse movimento rompe, inicialmente, com a concepção de história tradicional, especialmente em sua terceira fase, na busca de contribuir para a ressignificação do fazer histórico. Assim, na perspectiva de Burke (1992), novos sujeitos e novas abordagens passam a se configurar como matéria-prima para a construção do conhecimento histórico. Sob esta ótica, como destaca Fonseca (2003, p.72): “Urge, também, (...) um esforço de análise mais apurado sobre a produção em História da Educação que se proclama afinada com a História Cultural, movimento necessário para a reflexão crítica de nossa própria ação como historiadores”. Essa necessidade de redimensionamento das pesquisas em educação eclode como esteio basilar para novas posturas frente a velhos e novos objetos e problemas de investigação histórica.

No tocante à pesquisa historiográfica sobre a formação de professores no Brasil é notória a constatação de significativas lacunas sobre abordagens, conceitos e metodologias, principalmente quando circunscrita à segunda metade do século XX. Tais lacunas, justificam uma maior atenção de pesquisadores, a fim de que os estudos sobre a História da Educação progridam em favor da possibilidade de produção de conhecimento tendo a memória como um documento histórico confiável por considerar a possibilidade de distorção dos fatos, uma vez que os narradores são sujeitos mais velhos que comumente acentuam um tom nostálgico às suas lembranças (ALMEIDA, 2005).

Neste sentido, a memória sendo composta por subjetividades é considerada nesse movimento de avanços como um campo privilegiado nas pesquisas históricas, porque permite que todas as suas nuances sejam analisadas, não evidenciando apenas as lembranças, mas sobretudo, a compreensão dos fatos históricos aliados a outros documentos que uma vez submetidos à análise promove a compreensão da História. No que se refere, a História da Educação, os estudos que tomam, numa perspectiva teórico-metodológica, a memória numa contribui para evidenciar a história dos sujeitos que contribuíram para a educação, e para a sociedade, mas que ficaram na invisibilidade da historiografia tradicional.

Dando destaque a essa possibilidade de se repensar o presente pelo passado, Bosi (1994) destaca a importância das lembranças para a reescrita e releitura da história, uma vez que, se não forem registradas, correm o risco de se perderem no tempo e desfigurarem a identidade tão necessária para os sujeitos. Reside nessa relevância, o lugar que a memória ocupa nos estudos que se ocupam de entender a relação que se estabelece entre história e memória, está se ocupa de reavivar as vozes do passado. No dizer de Bosi (1994, p.55) “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.”

Por essa linha investigativa, a presente pesquisa volta-se para o registro e análise de memórias de sujeitos que se constituíram docentes em espaços e tempos inscritos num passado mais recente, a partir de histórias que traduzem um pertencimento à cultura local, no que tange ao ser professor, com vistas a compreensão das possibilidades de formação dessas professoras e de suas atuações nos espaços escolares nos quais atuaram. Evidentemente, a pesquisa revela as complexas relações de poder, na busca cotidiana pelo reconhecimento profissional e o exercício da profissão, inicialmente, como “professoras leigas”, recorte específico deste estudo, inscritas nas características singulares que permeiam o ser e o fazer docente nos espaços escolares e num contexto social, histórico, geográfico e cultural diferenciado e ainda pouco estudado pela historiografia da educação nacional, regional e local: o Sertão Paraibano.

Nessa direção, quando voltamos a atenção para os estados da Região Nordeste, constatamos que as políticas formativas para o exercício da docência, especialmente, nas primeiras séries do ensino de primeiro grau, no Século XX, deram-se, de maneira semelhante, aos demais estados brasileiros, pautadas, principalmente, nos modelos europeus. Essas políticas visavam, sobretudo, a oferta de cursos normais para o

preparo específico de professores para atuarem nas primeiras séries da escolarização de crianças, inspiradas, especialmente, nas ideias liberais que visavam, sobretudo, a reconstrução da sociedade por meio da educação e extensão do ensino primário acessível a todas as camadas da população.

Sob esta ótica, o objeto de estudo do presente trabalho é a compreensão de como se deu a formação inicial e continuada e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Insere-se, pois, na Linha de Pesquisa História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Entende-se a relevância desta pesquisa pelas contribuições para a compreensão histórica da formação e práticas de docentes na educação paraibana e, por conseguinte, brasileira. Tem-se como questão norteadora para a presente pesquisa: como se deu a formação inicial e continuada e a atuação de professoras leigas do ensino de primeiro grau de escolas do Sertão Paraibano entre as décadas de 70 e 80 do século XX?

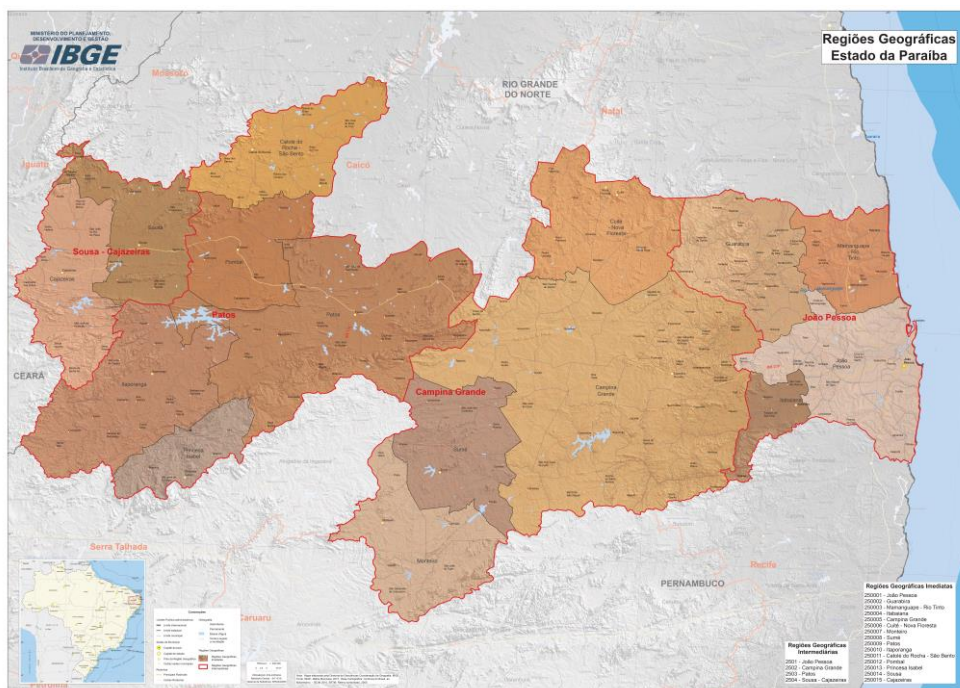
Para o curso da investigação, como hipótese para responder à questão de investigação, a priori, entendemos que a formação de professoras leigas do Sertão Paraibano entre as décadas de 70 e 80 do século XX deu-se, principalmente, através do Projeto Logos II e as condições de trabalho a que foram submetidas essas professoras refletiam os problemas vivenciados pela política educacional brasileira nesse período histórico, marcado por carências de toda ordem e, principalmente, à submissão aos ditames da Ditadura Militar.

Nesta perspectiva, o objetivo geral do trabalho é compreender, por meio de memórias de expressão oral, como se deu a formação e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Especificamente, objetiva:

- Evidenciar, a partir das narrativas das professoras colaboradoras, o porquê da escolha pela profissão docente;
- Inventariar as instituições e percursos de formação e atuação dessas professoras para o exercício do magistério;
- Compreender as posturas didático-pedagógicas assumidas pelas colaboradoras no exercício da docência enquanto professoras leigas e após a formação adquirida para o exercício do magistério de 1º grau.

O Sertão Paraibano, espaço da pesquisa, é considerado uma mesorregião, composta pelas microrregiões de Cajazeiras, Catolé do Rocha, Itaporanga, Patos, Piancó, Serra do Teixeira e Sousa. Em 2017, o IBGE extinguiu as mesorregiões e microrregiões, criando um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas denominadas, respectivamente, regiões geográficas intermediárias e imediatas. Segundo a nova divisão, o Sertão Paraibano corresponde parcialmente às regiões geográficas intermediárias de Patos e Sousa-Cajazeiras.

Figura 1: Regiões Geográficas da Paraíba



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/25_regioes_geograficas_paraiba.pdf

Os objetivos definidos acima possibilitam a reflexão sobre o processo de formação de professoras leigas no Sertão paraibano, no período especificado, principalmente, sobre o que elas dizem de si mesmas, o que contam de suas narrativas, para assim compreendermos a trajetória profissional e os percursos formativos dessas professoras, por meio de suas histórias de vida, situando-as num tempo histórico-social, e como se constituíram a profissão docente e as políticas de formação docente no período estudado, especialmente, para as professoras colaboradoras da pesquisa.

Para referendarmos tal hipótese, valemo-nos da utilização da entrevista gravada e, a posteriori transcrita, na perspectiva narrativa, por entendermos a riqueza de possibilidades que os relatos podem proporcionar e que nos aproximam cada vez mais do real concreto, permitindo-nos compreender as histórias vividas, a partir de suas próprias narrativas. Cabe, pois, a nós, enquanto pesquisadores, situar essas memórias no contexto histórico em que se desenvolveram os acontecimentos, além do recurso a outras fontes, que possibilitem o alcance dos objetivos da pesquisa.

O aporte teórico adotado para este trabalho tem como fundamentos os estudos sobre História e Memória, pautados, principalmente, nos estudos de Burke (1992), Le Goff (1998), Bosi (1994). Delineiam aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil, com base em Guiraldelli Júnior (2006), Saviani (2009), Tanuri (2000), dentre outros estudos. Aborda a formação e atuação de professores no estado da Paraíba, a partir do embasamento de Andrade (1995), Araújo (2010), Gouveia (2019), Pinheiro (2002).

A base metodológica para a coleta e análise dos dados fundamenta-se, principalmente, na perspectiva da Pesquisa Narrativa, especialmente sob a ótica de Clandinin e Connely (2011, p. 20), que definem pesquisa narrativa como “[...] uma forma de entender a experiência”, num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. Comumente, tal modalidade de pesquisa consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, a fim de que o pesquisador colete informações para entender determinado fenômeno. Assim, as histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

A fonte principal para a coleta de dados para o estudo aqui apresentado é a narrativa oral, por meio de entrevistas gravadas com os sujeitos da pesquisa e transcritas, *a posteriori* para as devidas análises, ou seja, a produção da fonte através da textualização do oral para o escrito. Porém, a entrevista não é a única fonte, outras também são utilizadas como formas de ampliar o olhar, entrecruzando-se com as narrativas dos sujeitos no intuito de contextualizar os discursos, a exemplo de documentos oficiais e de acervos particulares, tais como fotografias e materiais de trabalho.

Aqui denominamos os sujeitos da pesquisa como *professoras colaboradoras*, reiterando o que afirmam Meihy; Holanda (2007, p.20-21) ao definirem que: “O entrevistador e o entrevistado, na situação da entrevista, devem se reconhecer *colaboradores*. Porque a participação é espontânea, as duas partes devem manter uma possibilidade confortável para o estabelecimento da entrevista”. (grifo dos autores)

Nessa direção, a história oral temática (Meihy & Seawright, 2020) é tomada como o principal recurso metodológico para a escuta e escrita das histórias das professoras colaboradoras. Este tipo de abordagem tem sido adotado como expressivo recurso no campo da Nova História, porque permite a reconstrução de experiências passadas de grupos sociais excluídos, dando possibilidade de registro, oficial ou não, de suas ações e vidas. A história oral apresenta-se, pois, como a possibilidade de cobrir as lacunas deixadas pela história tradicional, apresentando o estudo de sujeitos e de fatos históricos que não eram considerados importantes. O objetivo não é escrever outro tipo de história, diferente daquela que utiliza fontes escritas, mas escrever uma história mais ampla e completa. Isto por que:

[...] as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessárias, mas imprescindível para se fazer história, atribuindo às fontes orais, importante papel na busca pelas histórias silenciadas e marginalizada, além de possibilitar a compreensão de situações que não foram estudadas suficientemente ao longo da história. (ALCÁZAR I GARRIDO, 1992, p. 36).

A presente investigação assume, por essas trilhas, a perspectiva de pesquisa documental porque se vale, especialmente, de memórias de expressão oral de professoras, coletadas junto às colaboradoras, por meio de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Defendemos, pela adoção desse viés metodológico, que a compreensão da prática e atuação docente, feita a partir das memórias de expressão oral de professoras, permite o entrecruzamento de fatos passados e presentes. Enxergamos nessas memórias a possibilidade de (re) escrita da história de formação profissional, possibilitando a análise, compreensão e interpretação de realidades vividas e compartilhadas socialmente, a partir do exercício da docência.

Constituíram-se, também, como documentos indispensáveis para a presente pesquisa, os acervos das escolas nas quais se formaram e atuaram as professoras colaboradoras, tais como documentos normalizadores de criação e estruturação e funcionamento das escolas em questão, atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, diários pessoais, fotografias, dentre outros. Destes acervos, aqui apresentamos, principalmente, as entrevistas inicialmente gravadas e, *a posteriori*, transcritas e analisadas, fotografias, ilustração de materiais de formação. A análise de contratos de trabalho, fotografias, materiais de estudo e outros documentos que encontramos revelou outros

aspectos da trajetória dessas professoras, no tocante aos seus saberes e às condições de trabalho por elas vivenciadas. A busca por essas outras fontes, reafirma o que diz Bertaux (2010, p.16): “[...] recorrer às narrativas de vida não exclui, de forma alguma, outras fontes, tais como estatísticas, textos regulamentares.

Para melhor delineamento das bases conceituais e metodológicas do presente trabalho foram realizadas pesquisas junto aos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-PPGE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS-PPGED). Foram levantadas dissertações e teses que abordam a história da profissão docente inscrita nas trajetórias de formação e prática de professores entre as décadas de 70 e 80 do século XX, sendo que destes, cinco abordam, diretamente, memórias de professoras leigas. Tais estudos dialogam com a temática que se aproximam ao objeto de investigação que delineamos para a construção do presente trabalho, por utilizarem conceitos-chave semelhantes para a compreensão do objeto de estudo aqui proposto.

Para sistematização dos dados coletados junto aos referidos trabalhos, elegemos os seguintes critérios: busca nos bancos de dados por meio do jogo de descritores – história da profissão docente; trajetória de professores; formação de professores; história e memória da profissão docente, tabulação dos trabalhos selecionados, apresentação do tema, ano de defesa, autor e natureza do trabalho (Dissertação ou Tese); A partir da seleção dos trabalhos, procedemos a organização das produções, descartando as que não interessavam.

A partir da temática estudada, foram selecionados como universo de busca, os trabalhos que evidenciavam, em sua nomenclatura, uma aproximação com o objeto de estudo: história da profissão docente e trajetória de professores. Foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos inscritos e catalogados que, apesar de todos não tratarem, especificamente do tema, apresentam, em certa medida, aspectos que se assemelham com a presente investigação, seja pelo foco em trajetórias e memórias da formação e prática docente, seja pelo referencial teórico assumido.

Do conjunto dos 19 trabalhos abaixo elencados (Quadro 1), que fazem parte do Banco de Tese e Dissertações do Acervo do PPGE-UFPB, quatro teses e quinze dissertações dialogam com o objeto de estudo definido para a nossa pesquisa, sendo que destes trabalhos, 05 são voltados para as memórias e práticas das professoras leigas, enquanto os demais focam memórias de práticas docentes, no geral.

Quadro 1: Trabalhos que abordam Histórias e Memórias da Profissão Docente defendidos no PPGE-UFPB

Nº	Título do Trabalho	Ano de Defesa	Autor	Natureza do trabalho
01	Memória entre papéis: tessituras das práticas docentes de Hilda de Souza (1948-1953)	2012	Kedna Karla Ferreira da Silva	Dissertação
02	História de vida professoral de Mário Moacyr Porto: a cultura jurídica em favor dos direitos humanos (1950 – 1969)	2016	Juliana Augusta Dionisio de Lima	Dissertação
03	As experiências dos intelectuais no processo de escolarização primária na Parahyba (1824-1922)	2017	Maíra Lewtchuk Espindola	Tese
04	Entre casas e instituições escolares: a educação de Juazeirinho PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950 -1973)	2012	Kiara Tatianny Santos da Costa	Dissertação
05	Práticas de leitura em Cajazeiras PB (1930 a 1950): memórias de ex-professoras	2010	Simone Formiga Albuquerque	Dissertação
06	Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo: memórias de uma educadora (1978-2008)	2017	Jéssica Luana Fernandes	Dissertação
07	Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 1976)	2012	Simone Joaquim Cavalcante	Dissertação
08	Magistério em declínio: histórias e memórias de ex-alunas do Magistério do Colégio Nossa Senhora das Neves (1970)	2009	Tatiana de Medeiros Santos	Dissertação
09	“Que saudades da professorinha”: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada-PB (1968-1980)	2009	Rozilene Lopes de Sousa	Dissertação

10	Reminiscências da professora Clemilde Torres Pereira da Silva: sua contribuição às instituições-memória da Paraíba (1942-2013)	2016	Raquel do Nascimento Sabino	Dissertação
11	Memórias e Práticas Educacionais da Educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916- 1962).	2012	Márcia Cristiane Ferreira Mendes	Dissertação
12	A docência como vocação: Jonilda Alves Ferreira e o desafio de uma educação transformadora	2020	Mário César Martins Alves	Dissertação
13	Memórias da Educadora Olivina Olivia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977)	2012	Viviane Freitas da Silva	Dissertação
14	O Instituto de Educação da Paraíba: uma história de formação docente (1935 – 1956)	2018	Mariana Marques Teixeira	Tese
15	Maria José Mamede Galvão: memórias e formação de uma educadora	2018	Bruna Gomes de Oliveira Dornellas	Dissertação
16	Educação, docência e memórias da professora Maria Bronzeado Machado (1940-1986)	2016	Adriana Vilar dos Santos	Dissertação
17	Educação na primeira república parahybana: legislação, imprensa e sujeitos no governo de Camillo de Hollanda (1916-1920)	2015	Ingrid Karla Cruz Bizerra	Dissertação
18	Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942)	2014	Vivian Galdino de Andrade	Tese

19	Projetos LOGOS II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica	1995	Geruíza Pereira de Andrade	Tese
----	---	------	----------------------------	------

Fonte: Repositório Institucional da UFPB - <https://repositorio.ufpb.br>

Ainda, a respeito dos estudos sobre a história da profissão docente e trajetória de professores, realizamos um levantamento de dissertações e teses produzidas no PPGED - UFS. Sobre tal temática, especificamente, encontramos os trabalhos elencados no quadro seguinte:

Quadro 2: Trabalhos que abordam história da profissão docente / trajetória de professores, defendidos no PPGED-UFS

Nº	Título do Trabalho	Ano	Autor	Natureza do Trabalho
01	“Mestra na essência da palavra”: trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941 - 1966)	2017	Renilfran Cardoso de Souza	Dissertação
02	Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação Rui Barbosa durante as décadas de 60 e 70 do século XX	2009	Sônia Pinto de A. Melo	Dissertação
03	Caminhos cruzados: itinerários de pioneiros professores do ensino superior em Sergipe (1915-1954).	2015	João Paulo Gama Oliveira	Tese
04	Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)	2012	Simone Silveira Amorim	Tese
05	Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe	2009	Marlaine Lopes de Almeida	Dissertação
06	O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes.	2016	Nivalda Menezes Santos	Dissertação

07	"Flagrando a Vida": trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014)	2016	José Genivaldo Martires	Dissertação
08	Entre Fatos e Relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)	2016	Ane Rose de Jesus Santos Maciel	Dissertação
09	Da Medicina ao Magistério: Aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior	2008	Jussara Maria Viana Silveira	Dissertação
10	Trajetória de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe (1978-1999)	2014	Elaine Almeida Aires Melnikoff	Dissertação
11	Do Capelo ao Fardão: a inserção de professoras na Academia Sergipana de Letras no século XX	2020	José Genivaldo Martires	Tese

Fonte: Repositório Institucional da UFS: <https://ri.ufs.br>

No conjunto dos trabalhos acima elencados (**Quadro 2**) foram encontradas três teses e oito dissertações. As pesquisas têm como foco a compreensão da constituição das práticas docentes e como as carreiras profissionais dos professores foram construídas, utilizando as narrativas, a partir das experiências vivenciadas nos espaços de formação e atuação. Pelo referido levantamento, os onze trabalhos tratam, direta ou indiretamente, da trajetória de professores que foram formados e/ou exerceram a profissão docente na escola primária.

Feito este levantamento de trabalhos já produzidos sobre a temática em questão, referendamos como *lócus* específico para o desenvolvimento da presente da pesquisa as instituições escolares de formação para o magistério de primeiro grau localizadas no Sertão paraibano, além das escolas de atuação das professoras colaboradoras da presente pesquisa.

Justificamos a demarcação do recorte histórico-temporal, compreendido entre as décadas de 70 e 80 do século XX, por se constituir num período de efervescência de criação e implantação de escolas públicas no Sertão paraibano e, por conseguinte, pela

consolidação e busca da profissionalização docente, uma vez que a formação de professores no Brasil se mostrava incômoda, devido às mudanças na legislação educacional e aos índices elevados do Magistério leigo¹.

É fundamental destacar que neste estudo, emprega-se o termo “leigo” relacionando-o ao profissional da educação que não tem formação específica para o desempenho da docência. No mesmo sentido exposto por Amaral (1991, p.43): que examina a questão do professor “leigo”, relacionada aos professores que não possuíam uma formação básica para lecionar em um determinado nível ou série. Utiliza-se, portanto, nesta pesquisa, o termo “leigas” como indicativo de professoras que não possuíam uma formação básica para lecionar, especificamente, neste caso, no magistério primário.

Pesquisas que analisam a experiência desses profissionais em seus contextos de atuação docente no magistério primário, conforme destacam, como Romanelli (1978), Quadros (1998), Almeida (2001), destacam a importância de aprofundamento sobre essa temática, o que desencadeou a problemática do estudo aqui apresentado. Sob a ótica dos autores supracitados, o termo “professora primária leiga”, aqui adotado, refere-se às mulheres que atuaram nas aulas do ensino primário, mas que não possuíam formação específica e que se tornaram docentes através das práticas desenvolvidas na escola e dos saberes construídos e relacionados à prática pedagógica.

O conjunto de docentes colaboradoras delimitado para a coleta de dados foi constituído, tendo como critério principal o exercício da docência, em escolas localizadas no Sertão paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. A priori, a amostra ficou definida, conforme breve apresentação, a seguir:

- **Professora Judite Lourenço de Araújo** - nasceu em São João do Rio do Peixe (antiga Antenor Navarro), em 20 de outubro de 1928. Coursou o Ensino Primário na mesma cidade. Iniciou a carreira de magistério em Cajazeiras, em 1943, quando fazia a Admissão (estudos de transição entre o Primário e o Ginásio). Começou a trabalhar em São José da Lagoa Tapada, em 27 de janeiro de 1956, na zona urbana do município. Em 1962, passou a trabalhar no Sítio Lagoa Comprida, permanecendo até a sua aposentadoria, em 1978.

¹A mudança na legislação, a partir da Lei 5.692/71, e o contexto educacional da época, apontava a necessidade de erradicação do analfabetismo, expansão das matrículas para as primeiras séries do 1º Grau e a necessidade da formação docente. Era preciso atualizar e qualificar os professores, principalmente os professores não titulados, através de diversos cursos de formação de professores nos diversos projetos que foram implementados no Brasil em todo esse período dos anos de 1970 e 1980. (Stahl, 1986).

- **Professora Denizia Gomes de Sá** - nasceu em São José da Lagoa Tapada, no dia 15 de março de 1948. Coursou o Ensino Primário e o Ginásial na cidade de Sousa - PB. Em 1969 ingressou na rede estadual de ensino da Paraíba como professora primária, ofício que exerceu até 1993, quando solicitou aposentadoria. Durante o exercício da docência cursou e concluiu o ensino de 2º Grau, via supletivo, através do Projeto LOGOS II, obtendo o título de professora do ensino de primeiro grau. Das professoras colaboradoras desta pesquisa, foi a única que concluiu um curso de nível superior: Licenciatura em Geografia, junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal da Paraíba – Campus de Cajazeiras. Durante toda essa trajetória de docência exerceu as suas atividades no Grupo Escolar Genésio Araújo, na cidade de São José da Lagoa Tapada-PB.
- **Professora Maria das Dores Araújo** - nasceu em São José da Lagoa Tapada, no dia 15 de outubro de 1949. Estudou o Ensino Primário em São José da Lagoa Tapada e o Ginásial integrado ao Técnico em Contabilidade na cidade de Coremas – PB. Concluiu, ainda, o Projeto LOGOS II, obtendo o título de professora do ensino de primeiro grau. Foi professora das séries iniciais do primeiro grau junto ao Grupo Escolar Genésio Araújo, de 1982 a 2007, quando se aposentou.
- **Professora Francisca Alexandrino de Sousa** - nasceu em São José da Lagoa Tapada, no dia 26 de agosto de 1939. Ingressou no Magistério aos 23 anos, com a formação no quinto ano ginásial. Após 13 anos de exercício como professora leiga, concluiu o ensino de 2º Grau, via supletivo, através do Projeto LOGOS II, sendo habilitada para o exercício do Magistério. Foi professora de ensino primário da rede estadual de ensino, junto ao Grupo Escolar da Várzea dos Martins, zona rural de São José da Lagoa Tapada.

Com a definição das colaboradoras da pesquisa, em março de 2022, iniciamos a trilha investigativa, e, optamos, por realizar as entrevistas com professoras leigas. O Sertão da Paraíba foi definido como espaço geográfico que serviu para a escuta dessas professoras. Adotando a metodologia da História Oral, realizamos as entrevistas com as colaboradoras entre setembro de 2022 e janeiro de 2023 nas residências das entrevistadas.

As entrevistas foram feitas através de um gravador portátil Sony modelo ICD PX312 e, antes de iniciar todo o procedimento de gravação, dialogamos acerca do assunto, explicamos o teor da pesquisa acadêmica, da importância do entrevistado como agente da história e de que o participante daria informações acerca das experiências da formação e vivências na docência.

Foram entrevistadas as quatro professoras descritas na seção anterior: Professoras Judite Lourenço de Araújo, Denízia Gomes de Sá, Maria das Dores Araújo e Francisca Alexandrino de Sousa. Vale ressaltar que a escolha específica pelas colaboradoras, acima

elencadas, deu-se pelo conhecimento da pesquisadora de que estas professoras se formaram e exerceram a docência nas escolas citadas e pelo aceite ao convite inicial para que estas colaborassem no desenvolvimento da pesquisa que aqui apresentamos. É importante destacar que o número de quatro colaboradoras foi definido tomando como base as condições para transcrição e análises das entrevistas gravadas, transcritas e, *a posteriori*, analisadas para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa em tela: a trajetória da formação e atuação das professoras do ensino de primeiro grau, a fim de compreender os aspectos da profissão e da profissionalidade docentes, a partir da compreensão da trajetória profissional de professoras do Sertão paraibano e de suas atuações no ensino de primeiro grau, no período compreendido entre os anos 70 e 80 do século XX.

Todas as professoras, por escolha delas, nos receberam nas suas residências, foram muito atenciosas ao longo dos diálogos e das entrevistas, não deixaram de responder nenhuma pergunta e autorizaram a divulgação dos seus nomes para fins de publicização da pesquisa, através de carta de cessão, devidamente assinadas por elas, conforme apresentadas nos anexos deste trabalho. Além disso, algumas professoras disponibilizaram materiais, documentos raros, guardados pelas colaboradoras, que tomamos como materiais ilustrativos para as narrativas das professoras.

Assim, para a condução das entrevistas com as professoras colaboradoras foi utilizada uma “pergunta de corte”, a fim de marcar nas narrativas de todas as colaboradoras “[...] os motivos, os contextos, as razões e as circunstâncias” que marcaram a formação e o exercício na docência no período e *locus* investigado. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p.47). Nesta perspectiva, norteamos as nossas entrevistas pela seguinte “pergunta de corte” às colaboradoras: Como se deu a sua formação e atuação como professoras no Sertão da Paraíba entre as décadas de 70 e 80?

Nesta direção, três momentos foram utilizados para a condução da entrevista e, por conseguinte, coleta de dados: a “pré-entrevista”, como condição preparatória para a gravação, que consistirá no contato e seleção das colaboradoras e seleção e testagem de materiais a serem utilizados para a coleta de dados. Para tanto, inicialmente, foram apresentados, de forma simplificada, as intenções, os objetivos e os procedimentos de condução da pesquisa, permitindo às colaboradoras decidirem ou não pela participação na pesquisa.

A “pós-entrevista”, constitui-se pelos procedimentos de materialização, conferência

dos textos gravados com as colaboradoras, e a devida autorização para utilização e publicação dos dados por meio da “carta de cessão” de direitos autorais, conforme termos expressos no projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, vinculado à Plataforma Brasil². Somente após a constituição do *corpus* documental foram desenvolvidas as análises das entrevistas realizadas.

As narrativas foram cruzadas com outros documentos oficiais, tais como: normas, cadernos e fotografias, buscando estabelecer conexões entre o lembrado/vivido e o guardado/documentado, além de arquivos pessoais, de fotografias que abrigam a memória da formação e atuação docente no período estudado.

As entrevistas gravadas e transcritas se constituíram como base documental para a compreensão da trajetória profissional das professoras colaboradoras, seus processos formativos ao longo do exercício da profissão e as relações que estas estabeleciam com as comunidades em que trabalharam; os conhecimentos construídos na relação com o fazer cotidiano, as estratégias elaboradas para superar as dificuldades e o papel que elas desempenharam no processo de escolarização da população desses municípios, no período abordado. A análise bibliográfica e documental relevante para a efetivação do trabalho também foi parte integrante da metodologia.

Após as transcrições das entrevistas, foi realizado o tratamento de textualização fonte oral para a escrita para que, assim, pudéssemos ter esse documento para análise. Já devidamente transcritos, num terceiro encontro, em março de 2023, os textos foram apresentados às colaboradoras para a aprovação dos mesmos e assinatura das cartas de cessões de direitos para uso das informações para a presente pesquisa.

Em linhas gerais, todas as professoras que foram entrevistadas enxergam o seu papel frente à Educação nos espaços em que atuaram e, entendem que as suas falas servirão para contribuir e perpetuar a história da profissão docente, da qual fazem parte. Neste sentido, no contexto deste trabalho, escolhemos a História Oral Temática uma vez que esta modalidade é a que mais se aproxima das expectativas acadêmicas que confundem História Oral com documentação convencional. Ou seja, o caráter documental é decorrente das entrevistas que se constitui como o fio condutor deste tipo de abordagem.

O percurso metodológico delineado possibilitou-nos compreender que a pesquisa acadêmica, para nós, especialmente no campo da História da Educação, exige cuidados e

²Parecer CPE-CPE-UFCG 6.035.150, de 22 de agosto de 2022 disponível na [Plataforma Brasil](#).

cautela no tratamento das fontes. Sabe-se que muito já foi ampliado em relação ao que pode ser utilizado como fonte para análise de um estudo historiográfico.

Entendemos, portanto, que o estudo da carreira docente favorece o entendimento de como se deu o percurso de formação e atuação profissional de professoras das quatro primeiras séries do primeiro grau de escolas do Sertão paraibano. É possível, sobretudo, compreender que as histórias vivenciadas na educação local pelas colaboradoras podem ser entrecruzadas com a história educacional brasileira e permitem refletir sobre a estruturação do campo educacional brasileiro, ao longo da sua história.

Desse modo, foi possível analisarmos o processo de escolarização das professoras, e fazer um cruzamento das narrativas, numa perspectiva diacrônica, com história da educação e da expansão da escola primária no Brasil, mas também sincrônica, buscando compreender aquele momento específico vivido por elas naquele lugar. Ou seja, quando elas falam da escola, da professora, das condições em que estudaram, o que isso representa para elas em suas lembranças? Esses relatos sobre o passado, não são mais o passado em si, mas uma reconstrução da memória nem que há uma seleção do que veio à tona, um esquecimento necessário, pois lembrar o passado para um outro, significa escolhas pensando no que esse outro deseja ou pode ouvir, partilhar dessas lembranças.

Nesta direção, as partes constitutivas do presente trabalho estão assim delineadas:

Na **Seção 1**, de forma introdutória, delineamos o objeto de estudo da presente pesquisa, apresentamos o tema, o problema, as hipóteses e o *lócus* da pesquisa, apontamos as fontes de informação e referenciais teórico-metodológicos adotados para a pesquisa, traçamos um breve perfil das professoras colaboradoras, explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados e, delineamos, resumidamente, as partes constitutivas do trabalho.

Na **Seção 2** discutimos, na perspectiva teórica, a importância da história da educação brasileira para a compreensão da intrínseca relação entre os acontecimentos nacionais e seus impactos para os modelos regionais e locais de educação, além dos aspectos históricos da formação de professores no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 do século XX. Evidenciamos, ainda, o papel das escolas normais para a formação de professores no Brasil e, também, abordamos aspectos históricos sobre a formação e atuação de professores na Paraíba, especialmente no período supracitado.

Na **Seção 3** buscamos entender como se deu o processo de formação e atuação de professores leigos Brasil, a fim de refletir sobre as políticas públicas desenvolvidas para a

formação do docente leigo e que se constitui como um campo fértil para discussões sobre a história da profissão docente no nosso país. Discutimos, especialmente, a importância do Projeto LOGOS II para a formação de professores leigos no Brasil, habilitando-os, legalmente, para o exercício do magistério de 1º grau.

Na **Seção 4** discutimos a importância das memórias de professoras para os estudos da história da educação brasileiras, ainda mais apresentamos o registro de análise de histórias e memórias de professoras leigas do Sertão paraibano. Para tanto, apoiamo-nos nas entrevistas orais gravadas, transcritas e analisadas sob os fundamentos teóricos adotados para a presente pesquisa.

Nas **Considerações Finais** referendamos o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa, a confirmação das hipóteses e a importância do fortalecimento de estudos que se voltem para a trajetória de formação e atuação de professoras e professores leigos, indispensáveis para a constituição e compreensão da história da educação brasileira.

Sob a forma de **Apêndice** apresentamos um memorial acadêmico, a fim de realçarmos o nosso vínculo ao objeto de estudo assumido para a presente pesquisa.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, discutimos, na perspectiva teórica, a importância da história da educação brasileira para a compreensão da intrínseca relação entre os acontecimentos nacionais e seus impactos para os modelos regionais e locais de educação, com especial atenção para os aspectos históricos da formação de professores no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, especialmente através das Escolas Normais.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1980 DO SÉCULO XX

A fomentação das políticas de formação de professores, no Brasil, aconteceu em diferentes períodos e, sempre foi determinada pela tríade educação, desenvolvimento econômico e as exigências do mundo trabalho. A formação de professores surge, portanto, da necessidade de se ter trabalhadores com o mínimo de formação, valorizando assim, a escolarização e a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Para Saviani (2008), é a partir dessa organização que surge a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Nesse sentido, a formação de professores não apresenta uma linearidade, ou seja, ela é composta de nuances, ora atendidas e compreendidas conforme as mudanças estruturais da sociedade., uma vez que de acordo com os estudos de Tanuri (2000), a existência das Escolas Normais no Brasil têm uma predominância do modelo europeu, conforme afirma Tanuri (2000):

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições - sobre o qual tanto se tem insistido - a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. (p. 63)

Gatti evidencia que a formação de professores em cursos específicos foi instaurada no Brasil, no final do século XIX com Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras. Essas reformas educacionais que tiveram que iniciaram no final do século XIX e início do século XX tinha a preocupação em formar professores para atender a sociedade que concomitantemente crescia com os setores.

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI,2010, p.135).

Guiraldelli Júnior (2009, p.39-72) empreende significativo mapeamento da História da Educação Brasileira evidenciando que nas primeiras décadas do século XX com a discussão e o debate das ideias liberais, que defendia a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. A classe dominante tinha uma concepção de educação na qual o Estado não tinha grande envolvimento, sendo ela apenas destinada às populações mais abastadas. Logo, o conceito de liberdade apropriado por esta classe não dizia respeito à uma liberdade de consciência ou à famosa liberdade de ir e vir, direito garantido constitucionalmente em diferentes lugares do mundo, sendo a principal preocupação dos liberais brasileiros a visão de uma educação pública, gratuita, laica, universal e para ambos os sexos.

Com a República, a urbanização crescente do país, aliada à industrialização, fez surgir novas necessidades para a população, entre elas a escolarização, que aparece como um dos principais objetivos para as famílias de melhores condições financeiras que enxergavam na educação um futuro melhor para os filhos. A grande diversidade de classes sociais presentes na República possibilitou a construção de um sistema de ensino pouco democrático, onde a elite, além de enviar os filhos para os colégios particulares, utilizava o Estado para criar um ensino em que esses filhos fossem beneficiados. O ensino elementar não era visto, nesse cenário, como meta prioritária. O sistema voltava a atenção para o ensino secundário e superior.

É nas primeiras décadas do século XX que a vertente moderna que estava sendo discutida no Brasil sobre a educação ultrapassa a versão tradicional da pedagogia liberal, através da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de reunir o povo de várias tendências, em torno da bandeira da educação espaço propício para a juntar pessoas que defendiam as novas ideias pedagógicas. A preocupação com a formação de professores para atender a sociedade merece evidências, pois como já dito, pensar de quem forma o povo é fator primordial para pensar em futuro, debruçar em sociedade que se pretende atingir.

No período compreendido entre 1932 e 1939, há uma concentração de esforços para a Organização dos Institutos de Educação, inaugurando uma nova fase nas ideias educacionais, destaque para as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, uma vez que os intelectuais viam esses Institutos espaços para o cultivo da educação, além de se constituírem objetos de ensino e extensão.

Nesse contexto histórico, os Institutos de Educação foram criados com vistas a incorporar as exigências da Pedagogia, que tentava se firmar como um conhecimento de caráter científico, ao mesmo tempo, que buscava-se nesses espaços a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, tentando corrigir as ineficiências e distorções das Escolas Normais, uma vez que estas não conseguiram atingir os fins educacionais pretendidos, como espaço de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, que seriam responsáveis por mudanças referentes às ordens educacionais, sociais e políticas.

A separação entre a Igreja e o Estado embora tenha sido legalmente formalizada, não significou afastamento da Igreja Católica na prática na formação dos Professores. Não houve um distanciamento efetivo entre as duas instâncias, houve, porém, uma negociação e acomodação do projeto reformador do Estado em consonância com os preceitos educacionais da Igreja, de maneira que a contraditória oligarquia brasileira, por um lado desejosa por modernizar a economia e algumas questões políticas, e por outro manter a estrutura social e cultural, opondo-se à liberdade, igualdade e profissionalização feminina, deixava espaço para penetração da Igreja em seus princípios. Várias congregações religiosas puderam implantar suas redes de escolas no Brasil.

Nesta direção, Cury (1988) afirma que a Igreja Católica manteve domínio abrangente na educação por longos anos. O fato é que, em cada período, as escolas católicas gozaram de reconhecimento oficial e receberam subvenções do Estado, seja pela

relação mais ou menos próxima com este, seja pela conveniência em ter a Igreja como irradiadora de preceitos morais socialmente aceitos.

Notadamente nessa época, a situação da educação no país era precária, marcadamente nas escolas rurais e nas pequenas cidades. A concentração de professores sem a qualificação necessária para atuar nas escolas, atrelada à falta de condições de trabalho e de infraestrutura assinalava a precariedade do sistema educacional vigente.

Da década de 1950 até o início dos anos 1990, poucas foram as mudanças percebidas em termos de condições de trabalho, formação e remuneração dos professores que trabalhavam nas escolas da zona rural e nas cidades interioranas, além da falta de estrutura física das instalações escolares que em grande medida eram as casas das próprias professoras ou das fazendas em que estas ensinavam. A construção dos prédios escolares aconteceu de forma lenta, chegando aos poucos aos povoados maiores em que havia alguma força política que pressionava os poderes municipais para a efetivação da construção de um espaço próprio para funcionamento da escola.

Nesse cenário, o processo de implantação dos grupos escolares surge, na Paraíba, em consonância com o modelo nacional, decorrente da política econômica e social de estimular o processo de desenvolvimento nacional. Cabia à educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar. Nesse sentido, deveria preocupar-se com a preparação do homem para o bem estar social. A escola organizada tinha função disciplinar com o intuito de promover a integração social ganha espaço pelo país para cumprir a função de moralizar e formar cidadãos capazes de contribuir para o progresso social. Esse movimento em prol da formação do cidadão através da educação acontece pelo país inteiro, inclusive no sertão paraibano.

A criação dos grupos escolares proporcionou ao sistema educacional brasileiro mudanças institucionais significativas, uma vez que ao instituir espaços escolares numa sociedade em processo de urbanização e modernização, garantiria a esse espaço o progresso, a superioridade. Os grupos escolares tinham como função organizar o ensino de caráter estatal, que se pautava no projeto político republicano que defendia a reforma social e difusão da cultura popular. Denominados, inicialmente, de escolas “graduadas, seriadas ou centrais”, deveriam garantir a homogeneização do saber, com um programa enciclopédico obrigatório. Esse novo sistema educacional, sob a ótica de Pinheiro (2002) permitiu introduzir o sistema de classes e séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças em idade escolar.

Para tanto, o novo modelo escolar exigia mudanças desde a estrutura física até as relações vivenciadas no interior do espaço escolar, constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho do professor e de outros sujeitos que compõem o cenário escolar: aluno, diretor, porteiro, servente, etc. a divisão de responsabilidades e o reforço à autoridade era instituída para que a organização e funcionamento do espaço escolar acontecessem de forma expressiva. Dessa forma, os grupos escolares foram criados, num primeiro momento, para garantir o ensino das primeiras letras à população. Já num segundo momento passaram a ter uma força moral, cívica e educativa e a serem responsáveis pela vida social do aluno.

Os grupos escolares, constituíram-se, portanto, num modelo para o ensino primário, já que desde a criação seriam mais racionais e abrangentes. A organização dos currículos e programas dos grupos ligava-se diretamente à organização do tempo escolar, aos métodos adotados, sobretudo, à distribuição das classes e turmas. Era um projeto inovador porque reunia, num mesmo espaço, várias crianças sob a responsabilidade de um professor, que também assumia a função de diretor, permitindo ao docente mais dedicação à instrução das crianças, que deveriam estar num mesmo nível de aprendizagem.

Na sua gênese, os grupos escolares tinham uma estrutura física diferenciada. Abrigavam modelos arquitetônicos suntuosos, principalmente nos grandes centros urbanos, onde deveria ser assegurada a organização do sistema educacional. Constituíam-se, portanto, num espaço para a preparação do homem ideal, patriótico, o cidadão formado através da disciplina imposta no espaço intraescolar, como forma de manter a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar.

Vale destacar que é a partir da Carta Constitucional de 1946 que se inicia o delineamento de diretrizes educacionais para o ensino, fixando as diretrizes e bases da educação nacional. A elaboração de uma Lei específica para tais fins inicia-se em 1947 e se estende até 1961, que, finalmente, é promulgada em 20 de dezembro de 1961, após alterações feitas ao projeto inicial, fruto dos embates políticos entre os diferentes interesses representados pelos grupos que estavam no poder.

A posteriori, sob as diretrizes legais, a Constituição de 1967 estabelece a promulgação de uma política educacional que antecipou alguns aspectos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, fortalecendo o ensino particular, fornecendo ajuda técnica e financeira às instituições privadas, prolongando a obrigatoriedade do ensino primário que passou de quatro para oito anos, além de assegurar a gratuidade do ensino primário, que na

prática não foi alcançada, já que era baixa a quantidade de crianças matriculadas nesse nível de ensino.

A criação dos grupos escolares nesse período proporcionou ao sistema educacional brasileiro mudanças institucionais significativas, uma vez que ao instituir espaços escolares à população. Os grupos escolares tinham como função organizar o ensino de caráter estatal, que se pautava no projeto político republicano. O novo modelo escolar exigia mudanças desde a estrutura física até as relações vivenciadas no interior do espaço escolar, constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho do professor e de outros sujeitos que compõem o cenário escolar: aluno, diretor, porteiro, servente, etc. a divisão de responsabilidades e o reforço à autoridade era instituída para que a organização e funcionamento do espaço escolar acontecessem de forma expressiva.

Foi nesse período que houve um maior número de investimentos destinados à educação, já que as despesas com instrução e maior eficiência técnico-pedagógica propiciaram uma diminuição progressiva do analfabetismo local. Para tanto, foi criado um Plano Emergencial, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963 - 1965), que tinha como prioridades a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, formação e treinamento do pessoal técnico, medidas importantes a serem desenvolvidas para melhorar a educação em todo o Brasil.

Pelo Plano Trienal de Educação (1963-1965) o governo federal tinha dados concretos da situação educacional que era demasiadamente insatisfatória para um país que desejava o alcançar o desenvolvimento nacional. Nesse período o Brasil, possuía um grande contingente de pessoas em idade escolar sem atendimento era [...] cerca de 14 milhões e duzentos mil de 7 a 14 anos, e o Estado oferecia escolas apenas a cerca de 7 milhões e quinhentos mil, ou seja, pouco mais de 50 por cento. Destes, 53% encontravam-se na primeira série, 21 por cento na segunda, 15 por cento na terceira 15 por cento na terceira e apenas 9 por cento nas quartas e quintas séries. (BRASIL, 1963)

Para resolver tal problema, o Plano apresentava várias possibilidades de trabalho para que o Estado brasileiro pudesse avançar no processo de formação de Professores leigos, através, principalmente da implantação de uma rede nacional de “Centros de Treinamento do Magistério, destinados a formar professores, supervisores e especialistas em educação elementar”. Além da implantação de cursos emergenciais que ficasse responsável pela formação de professores primários, O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério (PAMP), que, num primeiro momento, ficaria responsável pela formação de

supervisores e, estes num segundo momento planejassem e executassem os cursos de treinamento dos professores leigos nos Estados e Municípios (BRASIL, 1963, p. 24). Já os planos de ensino, até então, buscavam investir na área educacional, principalmente nas reformas de base, dando prioridade ao ensino elementar como questão fundamental para o sonho de construção da nação democrática, que acabou por dissipar-se com a ditadura militar de 1964, colocando um final no Plano Nacional de Educação.

Sob a ótica de Guiraldelli Júnior, (2009), o período da Ditadura Militar, imposto no Brasil em 1964 e que durou 21 anos, foi pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares da educação elementar de boa qualidade, implantação do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério. Constituiu-se como um período em que há a tentativa de criação de um novo espaço econômico, a partir de dois caminhos: as reformas estruturais da sociedade visando permitir à grande massa o consumo de bens, de maneira mais expansiva, à medida que cria a demanda adicional onde reorganiza o consumo interno e aproveita o mercado externo, que garantia a comercialização de produtos. Delineou-se uma nova situação econômica, com a reorganização da sociedade política e civil. Os setores políticos tradicionais, constituídos pelas massas populares e intelectuais, foram excluídos das decisões políticas, entrando em cena a força militar que era capaz de manter a segurança e ordem nacional. A política educacional assumiu a mediação da reordenação da ordem social e do controle político. Portanto, buscou-se a reestruturação do sistema educacional para assegurar o controle.

Ao nível da legislação, na base legal da Constituição de 1967, a política educacional antecipou alguns aspectos da reforma do ensino de 1º e 2º grau, fortalecendo o ensino particular, fornecendo ajuda técnica e financeira às instituições privadas, prolongando a obrigatoriedade do ensino primário que passou de quatro para oito anos, além de assegurar a gratuidade do ensino primário, que na prática não foi alcançada, já que era baixa a quantidade de crianças matriculadas nesse nível de ensino. Na realidade, o sistema de ensino implantado e defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nessa época, era altamente seletivo.

A reforma do ensino configurada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692/71, no seu Artigo 1º determinava que: “O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício

consciente da cidadania”. Assim, por essas bases legais foi reestruturado o sistema de educação e trouxe grandes transformações para a formação de professores quando transformou através da Lei os cursos e escolas normais em habilitação para o magistério de 1º grau, em formação de nível médio. Tal medida serviu pra desestruturar o modelo de formação dos professores não leigos ao deixar a cargo de cada estado os projetos voltados para a formação, contribuindo para que houve uma desestruturação da proposta. Além disso, a Lei em seu Artigo 77, Parágrafo Único, admitia a manutenção de professores leigos para o ensino de primeiro grau, o que de certa maneira fazia com que a situação das escolas rurais, local onde havia maior número de professores sem formação, ficasse inalterada, o que é destacado, especialmente, no “Parágrafo Único” (nas alíneas a, b e c) de tal Artigo:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL,1971).

Num estudo sobre a implantação e desenvolvimento do Projeto Logos II na Paraíba, Andrade (1995) destaca que apesar dos esforços empreendidos pelo MEC para manutenção dos Programas de Formação, em 1979, um novo levantamento sobre os professores que

trabalhavam nos 1º e 2º graus, na zona urbana e na zona rural, sobre o quantitativo de leigos e não leigos, apresentou números bastantes significativos entre 1974-1979 o percentual de professores leigos era de 20% , chegando em 1979 a 22,91% de leigos em todo o Brasil, apesar dos projetos e esforços empreendidos durante mais de uma década. O número de professores leigos ainda era exorbitante, e não se tinha uma política de formação docente para resolver o problema. O país não conseguia avançar na superação problemas que persistiam ao longo dos anos, tais como o analfabetismo, a ampliação em níveis satisfatórios da escola de primeiro grau, além da existência em número significativo de professores leigos em diversas regiões, principalmente nas regiões norte e nordeste, com maior concentração nas zonas rurais.

A maioria desses problemas surge de forma mais evidente no Norte e Nordeste do Brasil por conta das raízes históricas vivenciadas ao longo do processo de desenvolvimento econômico iniciado no século XX, que ocorreu de forma desigual entre as regiões, resultante também do modelo de colonização dessas regiões. Enquanto o eixo Sul/Sudeste obteve um processo gradual de industrialização e diversificação das atividades econômicas, o Norte/Nordeste baseava-se na produção agrícola (com maior ênfase no açúcar e no algodão) tendo, portanto, uma menor distribuição de renda entre a população. Como resultado dessas disparidades o acesso à educação e, portanto, à formação de professores e à escolarização das populações rurais foram deixados em segundo plano. A questão da formação dos professores leigos que ainda permaneciam nos sistemas municipais de educação arrastou-se por mais algumas décadas e só começou a ser superada no final dos anos 1990 com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tinha como um dos objetivos principais incentivar a formação de professores dos diversos níveis de ensino.

2.2 ESCOLAS NORMAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em minucioso estudo sobre a história da educação brasileira, Guiraldelli Júnior (2006) destaca que o período que vai de 1930 até a década de 1980 foi marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e culturais. Assim sendo, a formação e a ação docente recebem influências desses fatores que acabam influenciando a prática docente. A

profissão docente é neste período associada ao sacerdócio, em que alguns professores viam na profissão do professor, uma missão, uma vocação. As reformas realizadas até 1930 não possibilitaram a organização da estrutura escolar ideal. A partir de 1930, com a efervescência ideológica entre os intelectuais que discutiam a política educacional brasileira é que se começa a delinear um modelo de sociedade política, que buscava a construção de um Brasil industrializado e desenvolvido, o que possibilitaria a democratização do ensino. Nesse cenário, no campo educacional, os profissionais expressavam através das grandes conferências nacionais discussões sobre as alterações qualitativas e quantitativas, que possibilitariam a modernização da rede de ensino público. Era, pois, o momento oportuno para repensar e reestruturar a educação brasileira, tornando-a acessível a todos.

No tocante à formação de professores a preocupação voltava-se, especialmente, para a atuação em sala de aula, de modo que a prática de ensino se relacionava bastante com o conteúdo da escola primária. Sendo assim, a formação destinava-se ao aprender fazendo (LOURO, 1997). É a partir da inserção feminina nesse espaço escolar que outras atividades serão desencadeadas, desde as noções de cuidar de casa, das crianças, como prendas e artes que no imaginário predominavam a delicadeza debruçada ao ser mulher. Cabe ressaltar que essas disciplinas são inseridas não apenas com a visibilidade formar uma boa professora, mas se assemelham com uma formação exemplar da boa dona de casa.

As escolas viam na mulher a figura ideal para o professorado. Criava a imagem idealizada da mulher como pura e santa, ao mesmo tempo dotada de valores morais e biológicos. Ou seja, a projeção da mulher-mãe, que deveria ter o papel de educadora e que permitia a união entre o campo doméstico e o campo público, capaz de ensinar os homens a serem cidadãos. Mãe e professora deveriam exercer conjuntamente, a maternidade cívica nos lares e no espaço escolar. Os atributos femininos possibilitavam, portanto, a entrada da mulher no magistério, e por outro lado, eram fatores negativos da função social que ocupava, o que tornava o discurso de inserção da mulher no magistério, contraditório. Como seria possível a escola ser extensão do lar, se à mulher era negado o acesso à esfera pública? Tal questionamento contribuiu para discutir a necessidade do reconhecimento da profissão como atividade assalariada, sobretudo, na esfera pública. Sob esta ótica Almeida (1998) destaca que a:

[...] feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro. A entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário, puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões (p.75-76).

Nesse contexto histórico, para a qualificação de professores, as Escolas Normais foram implantadas no final do século XIX, destinadas, primeiramente, ao ensino masculino. Mais tarde a clientela se modifica e passa a ser constituída, essencialmente, pela figura feminina. Com a criação das Escolas Normais, a educação brasileira do século XIX institui as primeiras iniciativas para fomentar a formação docente no país. Estas instituições foram pioneiras e responsáveis pela instrução dos docentes que iriam atuar no ensino elementar.

O Ensino Normal tinha, portanto, como objetivo principal formar profissionais para atender o ensino elementar e contribuir com concepções políticas, e foi, na maioria das cidades brasileiras, ofertado por Escolas Religiosas.

Podemos destacar algumas características comuns observadas nas primeiras escolas normais instaladas: Como a organização didática do curso apresentava um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos; O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, está limitada a disciplina Pedagogia ou Métodos de Ensino; A infraestrutura no que se refere ao prédio e a instalação e equipamento são criticados nos documentos da época; A frequência foi reduzidíssima, e tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império. (TANURI, 2000, p. 15).

Por volta do final dos anos 20 do século XX, as Escolas Normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no “escolanovismo”. A introdução das ideias da Escola Nova incorporou novas e significativas remodelações da escola normal, merece destaque a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. No decorrer dos anos as Escolas Normais passaram a oferecer cursos de cinco anos com fortes influências escolanovistas. Esta nova tendência se enraizou em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova

forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país.

A partir desse Decreto o antigo Ciclo Preparatório da Escola Normal foi ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. Tal reforma, transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, seguindo – se da Criação de outros Institutos pelo país. Estava definido o modelo a ser adotado, progressivamente, por outras unidades da Federação, configurando-se as grandes linhas que constituíram a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/ 71.

A Revolução de 1930 alterou a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Nesse sentido, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas Escolas Normais, com a instituição de cursos superiores para este fim. É necessário considerar que as transformações na educação após a década de trinta, consolidaram um processo que vinha se desenvolvendo desde o surgimento da Associação Brasileira de Educação em 1924 que contribuiu na disseminação das ideias da escola nova.

A institucionalização da profissão docente estava, pois, diretamente relacionada ao momento em que os professores passaram a ser responsáveis por desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimentos. O Curso Normal legitimava um corpo de conhecimentos adquirido pelo aluno que após a diplomação adquiria o status de profissional. Nesses espaços específicos destinados à formação docente, a escola deveria desenvolver as atividades pedagógicas baseada no ensino oral, na repetição e, principalmente, na memorização. Ainda que, a preocupação não objetivava especificamente ensinar as primeiras letras, mas sobretudo, preparar docentes, instruindo-os no domínio desse método.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) estabeleceu a existência de dois níveis diferentes de escolas de formação, São Paulo continuou com seu ensino de tipo único, o que só foi alcançado pela maioria dos estados com a Lei 5.692/71. Com a unificação, já em 1920 o Estado passou a contar com dez escolas normais públicas, o que foi de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época. Evidenciava-se, assim, a tendência progressiva de elevação do nível do curso normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos

complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920.

A reforma realizada por Afrânio Peixoto separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacando a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição. Também importante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de Escolas Normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas como “livres ou equiparadas”, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados.

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a Escola Normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

Os cursos complementares, na tentativa de implantarem um Ensino Primário de longa duração (8 séries), no início da República dividido em dois ciclos - elementar e complementar ou superior –, e calcado em modelos esse modelo só foi implementado para servir de preparação para a Escola Normal, justapondo-se paralelamente ao secundário.

O curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 78).

A ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, favoreceram dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados

A partir das reformas supracitadas, tornou-se exigência ter o curso complementar como condição para ingresso na escola normal, que passou, a partir daquele momento, a ter um curso de cinco anos, dividido num ciclo geral ou propedêutico de três anos e num ciclo profissional de dois, estabelecendo um conjunto de normas didático-pedagógicas e implementação de novas disciplinas de formação profissional – além da pedagogia, da psicologia e da didática –, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais.

Nesse contexto histórico o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal foi implantado. Esse momento de criação e incorporação da Lei Orgânica pode ser compreendido como “o segundo momento marco na formação de professores, contribuindo para a unificação do modelo de Escola Normal, responsáveis pela formação de profissionais para as escolas primárias e, ficando os Cursos de Pedagogia, os responsáveis para a formação professores das Escolas Normais” (SAVIANI, 2005, p.5).

O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo estas sido consideravelmente modificadas desde então. Tais mudanças acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 27).

É possível considerar que a formação para professores até a implementação da Lei Orgânica era uma ação sem parâmetros organizacionais no Brasil e, embora esse Decreto-Lei possuísse fragilidades, ele deu início a um processo de sistematização e organização do Estado frente à formação docente.

A partir desse Decreto-Lei, mudanças referentes à organização do Ensino Normal passaram a ser delimitadas. Conforme Soares (2016), foi com a Lei Orgânica do Ensino Normal que ficou visível a oscilação entre a criação, reabertura e fechamento das Escolas Normais apontada por Saviani (2008). Essa Lei, segundo Soares (2016, p.49), “buscou dar uma organização nacional a formação dos/as professores/as, visto que cada estado tinha uma legislação própria”. A tentativa de unificação da formação passa a ter em seu favor um ganho relevante.

Após o período ditatorial, com a redemocratização do país, constatou-se, novamente, a retomada dos movimentos em torno da valorização da escola pública,

constituindo um momento de efervescência educacional, a partir da articulação entre a estrutura educacional e o modelo econômico, político e cultural vigente. A educação nesse cenário articulava-se aos parâmetros econômicos a formação dos professores em Escolas Normais e sua atuação no magistério primário impunha necessidades a serem atendidas conforme o contexto nacional-desenvolvimentista.

O caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava, necessariamente, segundo o Manifesto, pela formação e profissionalização dos professores. A criação e a manutenção de escolas normais custeadas pelo Governo Federal, criadas para promover o desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganharam força com o movimento nacionalista que se desenvolveu a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de Escolas Normais-modelo nos estados.

Mesmo com a separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

Apesar dos cursos complementares, tentarem implantar um primário de longa duração (8 séries) no início da república dividido em dois ciclos – elementar e complementar ou superior, e calcado em modelos esse modelo só foi implementado para servir de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário.

O curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 78).

A ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados.

A partir das reformas, se tornou exigência ter o curso complementar como condição para ingresso na Escola Normal, que passou a partir desse momento a ter um curso de cinco anos, dividido num ciclo geral ou propedêutico de três anos e num ciclo profissional de dois, estabelecendo um conjunto de normas didático-pedagógicas e implementação de novas disciplinas de formação profissional – além da pedagogia, da psicologia e da didática –, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais.

A reforma da educação, pensada empreendida por Fernando de Azevedo, enquanto Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, ainda no ano de 1928, implantou uma série de modificações no currículo da Escola Normal. A ênfase recaía no ensino primário, de base, para que a reforma do ensino de seus profissionais, pudesse oferecer uma formação mais adequada dos professores para tal fim.

Nessa direção, Fernando de Azevedo (1958) reconhecia depender da preparação do magistério o êxito da Reforma da Educação que empreende no Rio de Janeiro. Assim, a Reforma de 1928 remodelou a estrutura da Escola Normal, passando-a da categoria de ginásio com algumas cadeiras pedagógicas, para um curso de cinco anos de preparação profissional, com três anos propedêuticos e dois anos de matérias especializadas para a formação do professor. Criou, ainda, o curso complementar primário superior - para cujo ingresso tem preferência os alunos que houvesse concluído o curso primário de cinco anos – vocacional com dois anos de duração, anterior ao propedêutico, o que torna de fato o período da Escola Normal de sete anos.

O objetivo do Ensino Normal, a partir desse movimento, deveria proporcionar ao professor primário uma base mais sólida de cultura geral, humanista, embora não reduzida a erudição clássica. Sendo assim, o antigo ciclo preparatório da escola normal deveria ser ampliado e equiparado ao ensino secundário federal enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, passaria a se constituir como a Escola destinada a formação de Professores. Esse modelo de ensino deveria ser adotado pelas escolas progressivamente e serviria de base para a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/72.

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificaram-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Neste sentido, Tanuri (2000), destaca que:

- a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional. O curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (p.77)

Por seu turno, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946), não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. O curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos.

No período que se seguiu, de 1940 até a LDB de 1961, poucas alterações substanciais aconteceram nas licenciaturas. No final da década de 1960 e na década de 1970, o modelo educacional tecnicista foi implantado e os professores passaram a ser formados para atuarem nesse modelo. O modelo atual das licenciaturas foi delineado a partir da LDB de 1996.

De acordo com a Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no Artigo 53:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL,1961).

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las.

- a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem

tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional. O curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 81).

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946), não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. O curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos.

Nascia, nesse cenário, o Instituto de Educação, organizado para ser um sistema completo de ensino com oportunidades para todos os níveis, representando experiência de formação profissional do mestre primário com padrão mais elevado de cultura, assim como foco de ação e irradiação do movimento dos reformadores da educação brasileira, a partir dos métodos de aprendizagem da Escola Nova, conforme as seguintes ideias:

Com a necessidade imediata de preparação de professores para todos os níveis de ensino a ser realizada é criado por Anísio Teixeira um Instituto de Educação responsável pelo magistério geral especializado, bem como do funcionalismo técnico de educação necessário ao sistema. (TEIXEIRA, 1953, p. 135).

É Anísio Teixeira, (1953), quem discute a importância da formação de professores em nível universitário para justificar a criação da estrutura acima proposta:

1. Conhecimento completo e profundo da matéria que vai ensinar; 2. apreciação aguda da significação dessa matéria para a vida humana; 3. desejo vivo e ardente de que outros conheçam essa matéria e a apreciem; 4. compreensão e conhecimento inteligente e simpático das dificuldades que o aluno encontra para se tornar senhor da matéria; 5. conhecimento de todas as técnicas e processos para melhor vencer essas dificuldades (p.95).

A nova instituição destinada a inserção de mulheres, vindas das famílias de classe média, filhas de operários, tornou-se atrativa para essa camada, elevando o número de concorrentes aos exames de admissão ao Ensino Secundário, única forma de ingresso ao

Instituto de Educação. Trata-se de um sistema fechado, uma vez que não só admite o ingresso de alunos por vindos da educação secundária. Esses fatos atendem a princípio o objetivo, a intenção de melhorar a qualidade na formação do professor primário, porém torna os Institutos elitizados em termos da origem dos alunos, ou do valor atribuído à escola. O orgulho dos normalistas aparece no "status" conferido ao vestir seu uniforme e à possibilidade de ascensão social, que percebem no diploma de professor primário municipal, fato que começa a acontecer com a criação do Instituto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o Ensino Normal, conservando as linhas da organização. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais (BRASIL, 1961).

No tocante ao Ensino Primário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, estabeleceu diretrizes para que esse ciclo de estudos fosse composto por, no mínimo, quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries. Esse nível de ensino, tinha como objetivo, segundo a lei: “Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961). “. O Art. 2º defendia que a educação nesse nível de ensino deveria ser dada no lar e na escola.

O ingresso nessa etapa do ensino era obrigatório a partir dos sete anos de idade completos, como previa o artigo 27 da Lei: “Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. (BRASIL, 1961). No tocante à formação de docentes para o ensino primário no Art. 53, previa, assim:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961).

Ficaram, por essas bases legais responsáveis pela formação dos Professores para atuarem no Ensino Primário:

Art. 54 As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. (BRASIL, 1961).

Na realidade, o sistema de ensino implantado e defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nessa época, era altamente seletivo. A origem econômica da população e a escassez de condições reais de funcionamento da escola reforçavam a exclusão das crianças em idade escolar. Os dados desse período são alarmantes.

Pela Lei 4024/61 com a criação da rede pública de ensino, e a entrada de mulheres na ocupação de professora tinha como objetivos maiores exaltar as qualidades femininas para a formação moral dos sujeitos na esfera pública, além de apresentar o magistério como extensão das atividades maternas. Pelo desenho da Lei, mãe e professora deveriam instruir na formação dos valores morais: o papel de mãe permitia-lhe desenvolver a maternidade cívica, uma função pública exercida nos lares. O espaço escolar deveria, portanto, se constituir um prolongamento de trabalho assalariado fora de casa. Pensando por esse viés, Almeida (1998) destaca que:

Entende-se, que o exercício do magistério, representava um prolongamento das funções maternas e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres: à época o trabalho mais atraente à mulher da classe média letrada (...) ser professora na opinião de grande parte da sociedade (...) era a profissão ideal [...]. (p.62)

A profissão do magistério se torna, a partir de então, como dever, sacerdócio, e a mulher educadora, como escultora do caráter, já que, em tese, é próprio da alma feminina, a paciência, o carinho, o sentimento. A profissão do magistério sendo, portanto, feminizada servia para doutrinar o caráter das crianças nos anos iniciais.

A preparação para o magistério, como único caminho possível para a profissionalização e, por conseguinte, lugar de importância na cena social, além de trazer o reconhecimento e o destaque local, passou a se constituir como possibilidade de autonomia financeira, o que já desvincula a mulher do julgo masculino, ainda que de forma insípida.

Verificou-se, nesse contexto, uma ênfase na questão disciplinar dos alunos, que atendia aos interesses defendidos pelos projetos maiores de governo que objetivavam a ordem para o progresso social e desenvolvimento da nação. Para tanto, no cenário educacional esses princípios deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Cívica, disciplina responsável, sobretudo, pela formação da consciência patriótica do alunado.

O processo de escolha da profissão docente revelou-se, portanto, como reflexo da realidade política educacional brasileira da época. A extensão da obrigatoriedade escolar criou mecanismos que possibilitaram à mulher o acesso a uma formação profissional, que não se desvincula do seu papel no lar de protecionismo, instinto materno, zelo pela educação moral das crianças, conforme atesta Almeida (1998):

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade (p.64).

Na conjuntura histórica, posterior ao ano de 1964 do Século XX, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se, principalmente, para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

A partir dos anos de 1970, uma nova forma de conceber a educação pôde ser verificada. Uma nova linguagem arquitetônica e pedagógica foi adotada e, os prédios suntuosos deram lugar a construção de prédios escolares mais simples. No nível pedagógico verificou-se a introdução dos princípios da Escola Nova, com a proposta de um ensino que concebia a criança como o centro da aprendizagem, em oposição à rigidez da pedagogia tradicional. A escola, a partir desse momento, deveria se constituir como espaço alegre, espaçoso, higiênico, acolhedor, capaz de assegurar a educação integral da criança.

Caberia, então, à escola a preparação do indivíduo para a democracia, aperfeiçoando o sistema de educação nacional.

A Escola Normal e depois o Instituto de Educação proporcionam uma diferenciação no nível de formação e no papel que propõem ao professor primário uma melhor qualificação para esse nível de ensino.

Os Institutos de Educação “[...] eram escolas de excelência e ser formado por uma instituição como essa dava certo status ao professor.” (LABEGALINI, 2009, p. 16). Os Institutos de Educação eram concebidos “[...] como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.” (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

A nova instituição destinada, especialmente, à inserção de mulheres, vindas das famílias de classe média, filhas de operários, tornou-se atrativa para essa camada elevando o número de concorrentes aos exames de admissão ao Ensino Secundário, única forma de ingresso ao Instituto de Educação. Tratava-se de um sistema fechado, uma vez que não só admite o ingresso de alunos por vindos da educação secundária, ou seja:

Os Institutos de Educação [...] eram escolas de excelência e ser formado por uma instituição como essa dava certo status ao professor. Os Institutos de Educação eram concebidos [...] como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. (LABEGALINI, 2009, p. 16).

Esses institutos atendiam, a princípio, ao objetivo, a intenção de melhorar a qualidade na formação do professor primário, porém tornava-os elitizados, levando em consideração a origem dos alunos e, por conseguinte, ao valor atribuído à escola.

A posteriori, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024-não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as linhas da organização. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (BRASIL, 1961).

Já a Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada

para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Nesse contexto, a formação de professores para o ensino de primeiro e segundo graus passou a ser feita exclusivamente pelos cursos de Pedagogia. (BRASIL,1971).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS: DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E REALIDADES LOCAIS

O presente capítulo tem como objetivo entender como se deu o processo de formação e atuação de professores leigos Brasil, a fim de refletir, especialmente, sobre as políticas públicas desenvolvidas para a formação desses docentes. Aborda, especialmente, a importância do Projeto LOGOS II para a formação desses professores, habilitando-os, legalmente, para o exercício do magistério de 1º grau.

3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NO BRASIL

A questão do professor leigo sempre esteve presente na história da educação pública brasileira, uma vez que diversos cursos, programas e projetos foram criados para tentar minimizar a atuação desse professor não-diplomado, no magistério de 1º grau, para que ele pudesse atender às exigências das legislações educacionais vigentes em cada época. Por isso, a história da formação de professores no Brasil é um dos temas educacionais que perpassam os aspectos sócio-históricos, culturais e políticos como um dos eixos centrais para compreender as questões que permearam a história da educação brasileira.

Apesar do termo “leigo” ser considerado pejorativo com significado de estranhamento ou desconhecimento de uma função, atividade, profissão, essa era o termo utilizado pelo Estado, dirigentes educacionais, publicados em jornais, periódicos, inclusive utilizados dentro da própria escola. O termo leigo aqui é tomado como:

[...] Quando se examina hoje a questão do professor ‘leigo’, está-se claramente sugerindo tratar-se de professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais significativamente, daqueles professores que não possuem a formação básica para lecionar um determinado nível ou série (BRASIL, 1991, p. 43).

É importante destacar que pela denominação “professor leigo”, entendemos como professores não diplomados, profissionais que não possuíam a formação adequada mediante a legislação e a exigência do Estado para exercerem as suas atividades, tendo surgido principalmente em áreas que havia a necessidade de ter professores para atuação

no Magistério e que foram alvo de investimentos em políticas públicas de formação docente pelo Estado.

Assim sendo, utilizamos esse vocábulo para fins de compreensão e organização semântica, mas sem fazer juízos de valor acerca do seu significado à função docente, no sentido de estereotipar esses profissionais que já exerciam a função de professor e que, nesse momento, estavam em desacordo com a legislação educacional, mas no sentido de compreensão do termo no sentido cultural, pois consideramos que há fatores que envolveram essas situações de maneira muito complexa e ampla, sendo que não nos cabe o julgamento e responsabilização apenas para o professor por sua formação ou formação inadequada, não sendo pertinente para reflexão histórica, mas a compreensão dos fatores e dos agentes que estiveram envolvidos no processo na formação e configuração da história da educação brasileira.

No final da década de 1920, a educação do meio rural se modificou a partir de dois grandes movimentos que influenciaram, significativamente, na prática docente: o nacionalismo e o ruralismo. Como aponta Nagle (1974), o nacionalismo contestava a dominação estrangeira, por meio do currículo escolar que transmitia à criança uma visão do país “por via sentimental”, romântica. O ruralismo, de cunho nacionalista, defendia “a regionalização do ensino; a exaltação da terra e da gente brasileira; ajuda a escola na disseminação das ideias de: “Brasil: país agrícola” e “fixação do homem no campo”, daí a ruralização do ensino” (NAGLE, 1974, p.55). Tais movimentos, segundo este autor representavam, por meio desta resistência da sociedade tradicional à concepção humanística moderna da nova sociedade urbano-industrial.

O ruralismo defendia a fixação do homem no campo e, portanto, a educação formal das populações rurais deveria acontecer no campo. Porém, este corrente se deparava com dois problemas sobre a educação e a formação da população rural, por um lado, não existiam professores, oficialmente, habilitados para lecionar no campo e, por outro lado, havia a necessidade de construção de escolas que pudessem garantir a instrução e a permanência do homem na terra. Essas questões pressionava a urgência de uma política educacional rural geradora da oficialização da figura do professor leigo no ensino (NAGLE, 1974).

Consideramos que esse problema do magistério leigo no processo da formação e profissionalização docente é um tema que merece a reflexão e pesquisa, pois corresponde em si a uma parcela significativa da constituição da educação nacional. Nesse sentido, ao

longo de todo o século XX, esse tema esteve em discussão, uma vez que: “O problema dos professores ‘leigos’, desde a década de [19]20 foi objeto de preocupação dos ‘profissionais da educação’ e vai se colocar mais agudamente no final dos anos 1940 e, principalmente nos anos 1960” (BRASIL, 1991, p. 40).

Nesta perspectiva temporal, a partir dos anos de 1930, foram instituídas várias iniciativas para a habilitação de docentes leigos rurais, movimento que surge com a ruralização do ensino primário de 1930, que tinha como objetivo principal criar cursos especiais normais para docentes leigos rurais, nos moldes preceituados pela ideia de “adaptação curricular” (WEREBE, 1963). No entanto, a autora aponta que “a ideia da escola normal rural não foi avante porque só um terço (1/3) dos que ali se formavam, ficou no campo”. (WEREBE, 1963, p. 221).

À medida que o Brasil se industrializava, as escolas da cidade passaram a atender a outras demandas diferentes das escolas situadas no interior. Essa realidade se firmou a partir do momento, em que o país tomava outras direções econômicas, ou seja, a educação nas cidades deveria preparar os alunos para interagirem e se adaptarem às condições exigidas pela ordem social e econômica vigente, enquanto o ensino no meio rural também passava a ser uma preocupação social, seja por interesses nacionalistas ou para forçar a saída das populações rurais de seu ambiente original. (ALMEIDA, 2005). Nesse cenário, as transformações sociais provocadas pela industrialização, neste período, influenciaram, acentuadamente, na adoção de uma política educacional centrada nos problemas do analfabetismo e da profissionalização, omitindo-se das questões referentes ao magistério tanto urbano como principalmente o magistério rural (ALMEIDA, 2005).

Apesar do ensino propriamente rural ter se espalhado no Brasil, a partir de meados dos anos de 1940 e 1950, a Conferência Nacional de Educação, evidenciou os problemas no que se refere à educação rural, com o objetivo de implantar políticas para a Educação, a fim de melhorar a educação implementando a proposta educacional da Escola Nova. (BOMENY, 2000). É importante destacar que a Associação Brasileira de Educação (ABE) defendia um programa de educação que não se limitava à aprendizagem da leitura e escrita, mas que pudesse valorizar, sobretudo, uma educação de caráter integral. Era meta prioritária dessa associação através de seus objetivos pedagógicos “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a este objetivo. (CARVALHO, 1998, p.55).

Neste período, também se defendia a ideia da escola pública, obrigatória e laica como um direito e um dever de todos, ou seja, a educação não poderia se constituir como privilégio de alguns, mas deveria ser destinada a todos devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual, direito que deveria ser estendido a população rural (ROMANELLI, 1998).

Para tanto, as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal implantadas nos anos de 1940, apesar de estar preocupada com a formação de docentes leigos, na prática a formação de docentes leigos não se concretizou satisfatoriamente para atender aos objetivos da educação na época. Nessa direção, de acordo Romanelli (1998), "a Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada pelo Decreto-Lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946, avançou em alguns pontos, à medida que o planejamento educacional passou a ser concebido como instrumento de implantação da reforma, além de prever recursos para a implantação do sistema de educação primária e defender a necessidade de preparação do professorado para atuar no Ensino Primário." (p. 152).

No que se refere à preparação de professores, o Decreto- Lei nº 8.777/46 que trata a Lei Orgânica do Ensino Normal instituiu o exame de suficiência, que possibilitava ao professor leigo ser aceito, legalmente, pelo sistema educacional brasileiro, na forma de professor autorizado. Nessa direção, Rodrigues (1985), destaca que os exames de suficiência, deveriam serem realizados pelas Escolas Normais, institutos de Educação e Faculdade de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primárias e secundárias.

É importante destacar que esse exame de suficiência baseava-se, além da Lei que a instituiu, já citada aqui, também na Lei 2.340/55 que determinava para a Diretoria do Ensino Secundário, a responsabilidade dos exames de suficiência e no Parecer 175/63 que propunha uma comissão para estudar a regulamentação do exame de suficiência, e ainda a Portaria Ministerial nº 49/64 que estabelecia normas para a realização dos exames (RODRIGUES, 1985).

Além disso, em 1949, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também deixou evidente a preocupação com a necessidade de aperfeiçoamento da educação rural no país, mostrando os inúmeros problemas com o ensino no meio rural que se revelavam de forma mais evidente. Em contrapartida às melhorias do ensino nas áreas urbanas, a educação rural passou a ser vista como um

instrumento capaz de formar um cidadão adaptado ao seu meio de origem. (ALMEIDA, 2005, p.286).

Tais fundamentos revelam que o problema do magistério leigo no processo da formação e profissionalização docente sempre foi observado na legislação, discutida pelo Estado aos cidadãos, servindo de parâmetro para que se cumprisse o que se determina a Lei. Além de se constituir como um tema que mereceu a reflexão e pesquisa, pois corresponde em si a uma parcela significativa da constituição da educação nacional, é possível destacar que, ao longo de todo o século XX, esse tema esteve em discussão, ou seja: “O problema dos professores ‘leigos’, desde a década de [19]20 foi objeto de preocupação dos ‘profissionais da educação’ e vai se colocar mais agudamente no final dos anos 1940 e, principalmente nos anos [19]60” (BRASIL, 1991, p. 40).

No início da década de 1960, houve um momento na história da educação nacional com intensas modificações e acontecimentos, nos aspectos legais, como a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que pavimentou todo o ensino primário, escolarização e formação de professores. A partir daí, de forma mais evidente, começa a implementação das políticas públicas para a tentativa da erradicação do magistério leigo, conforme documentação e legislação da época, que visaram a formação dos professores para o exercício da sua profissão e atuação em sala de aula. Ainda sobre essa situação “Podemos dizer que a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos da lei (pertencente a sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil onde adquire uma dinâmica própria” (FREITAG, 2005 p. 108). Dessa forma, entre a Lei e o cumprimento dela há uma série de relações próprias e inerentes do processo de sua implementação e as alternativas encontradas, ora pelo Estado, ora pelo cidadão na observância.

Nesse cenário, observa-se que na Paraíba eram poucas as escolas rurais existentes. Até o ano de 1945, existia na cidade de Sousa-PB, sertão da Paraíba a escola de formação de professoras(es). É a partir da conjuntura político-administrativa do Estado brasileiro, impulsionada pela publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que novas diretrizes foram estabelecidas sobre os cursos normais regionais. Nesse sentido, a educação rural realçou, significativamente, a necessidade de atuação de professores leigos nesse cenário.

No início dessa década de 1960, houve um momento na história da educação nacional com intensas modificações e acontecimentos, nos aspectos legais, como a

aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que pavimentou todo o ensino primário, escolarização e formação de professores.

Ainda a partir de 1960, a preocupação para efetivamente tentar resolver o problema do professor leigo no ensino se tornou mais concreta em todo o país, com o surgimento de políticas educacionais voltadas para essa questão, uma vez que neste período, foi criado o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) em 1963, pelo governo federal. Este programa propunha subsídios para cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto no período de férias e indireto que era oferecido em período letivo, o que oportunizou maiores investimentos para a formação de professores leigos no Brasil. (GATTI,2010).

De acordo com esses dados, o número de professores leigos ou professores não diplomados no Brasil, no ano de 1964, era de um contingente de 127.879 de professores, representando mais de 44% do total de corpo docente em regência de classe do ensino primário, de acordo com a Lei 4.024/61. “Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginasial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto)”. (TANURI, 2000, p. 77). Assim, a grande maioria desses professores atuava lecionando no então ensino primário com apenas a mesma formação (o próprio ensino primário). O quadro para formação desse profissional precisava ser ampliado.

A despeito disso, encontramos situações ainda mais peculiares quando se tratava de observar o professor leigo a partir da sua localização geográfica nacional. De acordo com Brasileiro (1994), no interior do país, na região Nordeste, foram encontrados os maiores contingentes desse número de Magistério leigo, que chegava em torno de 45.500 professores, ou seja, pouco mais de 35,5% dos professores leigos do país estavam localizados na região Nordeste. Aliás, essa foi a região que teve o maior índice no Magistério leigo e dentro desse espaço e a zona rural foi o local com maior número de professores não diplomados.

As situações que envolveram o magistério leigo eram precárias e exigiam esforço dos professores, em especial, das professoras, que tinham como responsabilidade, além da atuação na docência, outras funções, como a gestão, administração e política escolar, com todo o trabalho organizacional, funcional, administrativo e pedagógico da instituição, isso sem falar na dupla ou tripla jornada de trabalho que se acumulava no lar, na escola e ainda em outras atividades laborais. Um aspecto importante se refere aos baixos salários, uma

vez que a categoria dos professores, mesmo entre os diplomados, já recebia vencimentos insatisfatórios e quando se tratava do professor leigo, a sua situação salarial era ainda mais precária e com vencimentos ainda mais baixos.

Porém, só com a implantação da Lei 5.692/71, houve a ratificação de aspectos com relação às bases legais no que tange ao exercício do magistério, conforme preconiza o Artigo 77 da referida lei que instituía que, quando a oferta de professores, legalmente habilitados, inclusive com ênfase na questão de professores leigos, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
- c) Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- d) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- e) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL,1971).

Em linhas gerais, pode-se dizer que a Lei 5.692/71, previu em seu artigo 77, que o magistério só fosse exercido na falta real de professores habilitados, após a aplicação dos critérios levando em consideração a preparação em cursos intensivos ou habilitados em exames de capacitação, normatizados nos sistemas, pelos Conselhos de Educação. Para Rodrigues (1985).

A implantação da Lei 5.692/71 e o consequente objetivo de atendimento qualitativo e quantitativo da demanda escolar de 1º graus, suscitou uma inevitável discussão em torno do grande número de professores leigos existentes no país, especialmente, na zona rural, atuando sob precárias condições de trabalho e de vida. Em condições tão adversas de recursos materiais e humanos, tornava-se impraticável o cumprimento destes objetivos, como propostos nesta lei. (p. 38).

Apesar da Lei 5.692/71 ter suscitado uma inevitável discussão em torno do grande

número de professores leigos existentes no país, especialmente, na zona rural, atuando sob precárias condições de trabalho e de vida. A Lei 5.692/71 contribuiu para referendar a concepção de professor leigo contida na Lei 4.024/61. Além disso, pode-se perceber que tanto a Lei 4.024/61 quanto a 5.692/71, acaba por demonstrar uma visão urbana de escola quando prevê exames de suficiência para indivíduos não habilitados exercerem a profissão. (RODRIGUES,1985, p.39). Nessa perspectiva, apesar das providências tomadas e do desenvolvimento de projetos para a capacitação de professores leigos, o problema ainda continuava nos anos de 1980, pois, os inúmeros projetos implantados pelo Governo Federal nas zonas rurais, embora aparentassem ter um objetivo social explícito em nível de discurso, na maioria das vezes, na prática orientavam-se por objetivos políticos implícitos (RODRIGUES, 1985).

Na segunda metade do século XX, no Brasil, durante o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), com as modificações nos sistemas político, social e educacional do país, a formação inicial de professores para lecionarem no 1º grau (1ª a 4ª série), passou por significativas transformações motivadas, principalmente, pelo alto índice de analfabetismo da população e pelas precárias condições de ensino verificadas na maioria das escolas do país. Essas transformações foram impulsionadas, principalmente pela promulgação da Lei 5.692/71 e, nessa direção foi regulamentado o ensino de 1º e 2º graus, que promoveu a ampliação do ensino, mediante legislação educacional a partir do ensino regular e também do ensino supletivo e ressignificou a qualificação docente através da implantação de uma política pública de formação de professores leigos para que estes tivessem acesso à profissionalização. Este período foi marcado pela expansão das salas de aula; estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação para todo o ensino de 1º grau (1ª a 8ª série); modificação do currículo escolar, com uma parte comum e diversificada; criação de habilitações profissionais em nível de 2º grau, por exemplo, o Magistério, sendo esta habilitação exigida para que os professores lecionassem de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Assim, os programas e as políticas de formação sempre foram necessários e, em alguns casos, perduravam até mais tempo do que haviam sido inicialmente planejadas. O país já tinha a sua própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 4.024/61, que regulamentava o processo de formação do Magistério. Destacamos ainda que, a escolaridade exigida pela Lei para atuar como professor deveria ter o Curso Ginásial para atuar como regente do Ensino Primário (1ª a 4ª série) e ter o Curso Ginásial e Colegial

para atuar como Professor Primário (1ª a 4ª série). Essa era uma realidade difícil de ser implementada de maneira célere no país, pois os professores tinham dificuldade de acesso à formação, seja por residirem mais distantes dos centros de ensino, seja por terem os seus estudos do então ensino primário, ginásio, colegial estarem incompletos.

Na Paraíba, no início da década dos anos 70, com o objetivo de implantar Escolas para atender essas especificidades, buscou-se a implantação dos Cursos Normais Regionais. Nesse período, a Paraíba contava com oito cursos normais regionais, além de um Instituto de Educação e sete Escolas Normais. Conforme quadro seguinte:

Quadro 3: Instituto de Educação, Escolas Normais e Normais Regionais existentes na Paraíba, a partir dos anos finais da década de 1940 até a década de 1980.

Nº	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	FUNCIONAMENTO
01	João Pessoa	Instituto de Educação	Instituto de Educação da Paraíba - IEP
02	Campina Grande	Escola Normal Imaculada Conceição	Colégio Imaculada Conceição- Damas
03	Campina Grande	Escola Normal Alfredo Dantas	Colégio Alfredo Dantas
04	Bananeiras	Escola Normal Sagrado Coração de Jesus	Colégio Sagrado Coração de Jesus
05	Patos	Escola Normal Cristo Rei	Colégio Cristo Rei
06	Mamanguape	Curso Normal Regional de Mamanguape	Funcionou até 1971
07	Catolé do Rocha	Curso Normal Regional Francisca Mendes	Colégio Francisca Mendes
08	Guarabira	Curso Normal Regional Nossa Senhora da Luz	Funcionou até 1979
09	Santa Luzia	Curso Normal Regional Santa Luzia	Funcionou até 1978
10	Sousa	Curso Normal Regional São José	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora
11	Princesa Isabel	Curso Normal Regional Monte Carmelo	Colégio Monte Carmelo
12	Itaporanga	Curso Normal Regional Padre Diniz	Colégio Padre Diniz
13	Pombal	Curso Normal Regional Arruda Câmara	Colégio Arruda Câmara
14	Cajazeiras	Curso Normal Regional Nossa Senhora de Lourdes	Colégio Nossa Senhora de Lourdes - continua oferecendo o normal médio até os dias atuais

Fonte: Pinheiro (2020, p. 105-106)

Nesta perspectiva, os programas e as políticas de formação sempre foram necessários e, em alguns casos, perduravam até mais tempo do que haviam sido inicialmente planejadas. O país já tinha a sua própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 4.024/61, que regulamentava o processo de formação do Magistério.

A Escola Normal era uma instituição, que oferecia o curso mínimo, possibilitando a formação do professor primário para o exercício da sua profissão. No entanto, frequentar a Escola Normal não era tão acessível, seja devido à sua localização territorial, à sua instalação, pois uma vez que eram sempre concentradas nas capitais e grandes centros urbanos, ou ainda por falta de acesso dos professores, em decorrência das instabilidades que a instituição passava ao se consolidar como espaço de formação, uma maneira de amenizar um desses problemas centrais, que era o da formação docente, foi criar programas educacionais para capacitação do professorado leigo.

No contexto dessa discussão, é fundamental destacar que, para minimizar a lacuna na formação de professores, foi criado em 1975, pelo Governo Federal por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e implantado no ano de 1976, o Projeto Logos II como um programa de educação à distância, que tinha como referência o modelo de Ensino Supletivo. O objetivo principal deste projeto era habilitar os professores leigos, ou seja, aqueles que não tinham o Magistério ao nível de 2º grau, que era a titulação mínima exigida pela LDB 5.692/71 para lecionar nos quatro primeiros anos do 1º grau.

O primeiro grande programa de dimensão leigo no Brasil foi o Programa de Aperfeiçoamento Primário (PAMP) que visava oferecer os professores do antigo curso primário a escolarização das quatro séries que lhe faltava, acompanhada de uma formação pedagógica mínima. Mas, o PAMP não foi assumido como uma sistematização programática para eliminar o laicato do ensino primário. Mas, à medida que crescia o número de professores capacitados, não decrescia o ingresso de novos professores leigos nos sistemas de ensino (FUSARI, 1990, p. 39).

O PAMP foi criado pelo Decreto nº 51.867, de 23 março de 1963 sob responsabilidade do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura (DNE/MEC), com o objetivo de capacitar professores não-titulados (leigos) em exercício. A proposta de capacitação envolvia não apenas a realização de cursos, mas a orientação para os professores leigos no Magistério primário “[...] em exercício nas localidades que não dispunham de professores diplomados em número suficiente para

atender a demanda escolar” (BRASILEIRO, 1994, p. 62). Assim, foi possível possibilitar o processo de formação desses professores. Em linhas gerais, o programa teve uma atuação breve algumas ações de atuação na formação dos professores na quantidade de cursos oferecidos, haja vista terem sido ofertados num intervalo entre 1965 e 1971 para todo o país, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4: Atendimento do PAMP no Brasil (1965-1971)

Ano	Número de Cursos	Professores Atendidos
1965	84	9.721
1966	220	10.622
1970	180	18.000
1971	350	35.000

Fonte: Brasileiro (1994, p.70)

Outro fator a ser considerado é que o PAMP foi criado às vésperas da Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985), sendo criado um ano antes desse acontecimento e ser executado um ano após a deflagração desse Golpe de Estado, permanecendo em vigência até o ano de 1971. Porém, vale ressaltar que os dados aqui apresentados não esclarecem se o número de professores atendidos corresponde ao mesmo número de professores que concluíram os cursos. Não foram encontradas pesquisas consistentes e detalhadas sobre a execução desse Programa. Provavelmente, o quantitativo de docentes atendidos esteve relacionado à oferta de vagas. Dessa forma, não há como inferir se o número de professores atendidos corresponde ao número de docentes que finalizaram os cursos.

Quadro 5: Levantamento de Cursos para Professores Leigos no Brasil

Programa	Implementação (Ano)	Aplicação	Execução
Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP)	1965	Quase todas as unidades federadas	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Treinamento de Professores Leigos	1965	Rio Grande do Norte	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte
Projeto SACI Sistema Avançado de Comunicações	1972	Rio Grande do Norte	Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos-SP

Interdisciplinares			
Cursos Ajuri	1972	Amazonas	SEC
Projeto Logos I	1973	Paraíba, Piauí, Rondônia, Roraima.	MEC/ Secretarias de Educação e Cultura (SEC)
Projeto Lumen	1974	Goiás	SEC
Projeto Logos II	1976	19 unidades federadas	MEC/SEC
Projeto HAPRONT Habilitação de Professores Não Titulados	1976	Paraná, Alagoas e Espírito Santo	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná / MEC
Capacitação e Habilitação de Professores Leigos	1976	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
Projeto HAPROL	1977	Bahia	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
Projeto SITERN Sistema de Teleducção do RN	1978	Rio Grande do Norte	SEEC
Cursos pedagógicos parcelados	Década de 1970	Piauí, Mato Grosso e outras	SEEC
Habilitação de Professores Leigos	Década de 1970	Amazonas e Sergipe	SEEC
Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos	Década de 1970	Pernambuco	SEEC
Projeto de Atualização – Treinamento em Serviço	Década de 1970	Pernambuco	SEEC
Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único	Década de 1970	Santa Catarina	SEEC
Projeto Titulação do Prof. Leigo	Década de 1970	Rio Grande do Sul	SEEC
Projeto TERRA	Década de 1970	Mato Grosso do Sul	SEEC
Projeto Inajá	1987	Mato Grosso	SEEC

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Stahl (1986, p. 21-22)

Conforme vimos no quadro acima houve ofertas de cursos em todas as regiões brasileiras, mas os maiores investimentos foram concentrados na região Nordeste do Brasil, local onde havia o maior número de professores não diplomados. Os cursos foram veiculados por recursos tecnológicos, como a televisão, rádio, módulos e fascículos. Encontramos diferentes tipos de cursos que variavam desde os treinamentos e

qualificações, que eram formações que para qualificação docente, como os cursos Ajuri, os ofertados do PAMP, entre outros. Alguns desses, como o Projeto SACI, Projeto Hapront, Projeto Logos I, Projeto Logos II, entre alguns específicos de alguns Estados, habilitavam os professores em nível de 1º Grau e 2º Grau, respectivamente.

O Projeto Logos II, em conformidade com a legislação educacional, permitia que após a sua conclusão, em termos legais, o professor pudesse ensinar nas primeiras séries do ensino de 1º Grau. Outros cursos ensinavam técnicas de ensino, metodologias, noções de educação, entre outros tipos de treinamentos. Cabia a esse professor leigo, a participação nos cursos e, assim, melhorar a sua prática de ensino e adquirir mais conhecimentos, conforme discutiremos a partir do próximo tópico.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO LOGOS II PARA A HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS PARA O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

Na história da formação de professores no Brasil, entre as décadas de 1970 a 1990, é fundamental destacar a importância do Projeto Logos II, criado em 1975 pelo Governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo maior era formar professores leigos que atuavam em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º Grau. Esse programa habilitava legalmente em nível de segundo grau e magistério, num sistema de ensino à distância num sistema modular que se pautava no modelo do Ensino Supletivo, sob a responsabilidade do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB).

Dois importantes estudos foram tomados como referência para as discussões aqui apresentadas sobre o Projeto Logos II: a Dissertação de Mestrado de Andrade (1995) que objetivou investigar as ingerências políticas e implicações na proposta política pedagógica do referido Projeto, especialmente no estado da Paraíba e a tese de Gouveia (2019), cujo objetivo geral foi elaborar uma interpretação histórica a partir dos materiais didáticos do Logos II, estabelecendo relações com os depoimentos dos professores rondonienses que abordam o cotidiano escolar da época em que cursaram o referido projeto (1976 a 1994).

Para melhor entendermos a dimensão do Projeto LOGOS II, no contexto da formação de professores leigos, no Brasil, cabe assinalar o que destaca Andrade (1995, p. 19) evidenciando que, em 1972, no Brasil, cerca de 200 mil professores leigos atuavam em turmas das quatro primeiras séries do primeiro grau. Na Paraíba, especificamente, três mil e trezentos e trinta e quatro professores eram titulados e sete mil, quinhentos e vinte e

cinco eram leigos. Nesse contexto, o Projeto Logos II foi implantado em diversos estados da federação, inicialmente no Piauí, Paraíba e Rondônia (então Território Federal) e, a posteriori, em outros estados. dentre eles, a Paraíba. O Projeto LOGOS II, ficou sob a responsabilidade do Governo Federal até 1981. De 1979 a 1981 o LOGOS II, fez parte da subsecretaria de Ensino Supletivo. A partir de 1982 passa a ser responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados onde foi implantado.

Figura 2: Estados e Territórios nos quais foram implantados o Projeto Logos II



Fonte: Andrade (1995)

Andrade (1995) destaca, ainda, que a escolha dos estados do Piauí, Paraíba e Rondônia para a implantação inicial do Projeto Logos II deu-se em função desses estados terem sido escolhidos para o desenvolvimento do projeto-piloto, que foi o Logos I, que com a preocupação de formação de professores leigos, não certificava legalmente os cursistas para o exercício da docência nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Destaca, ainda que a instalação do LOGOS II em estados do Norte e Nordeste, se deu, sobretudo, pelo alto índice de analfabetismo existente nessas regiões, além das precárias condições de ensino. Partindo-se do pressuposto que o Projeto LOGOS II foi criado para esse fim, ou seja, habilitar o grande contingente de professores leigos, tinha também a atribuição de aprimorar o LOGOS I e atender o que preceituava a Lei 5.692/71, cujo objetivo buscava a expansão do ensino e a diminuição da evasão escolar que era decorrente em partes pela falta de qualificação do professor e da falta de condições das escolas.

O Projeto Logos II, conforme referenda Andrade (1984), apesar de ingerências, foi extremamente importante para a educação da Paraíba, considerando que foi um dos primeiros projetos de formação de professores do Estado. Como inovação para a época, usava a educação à distância e os recursos tecnológicos disponíveis, nesse caso, os módulos, que permitiam ao professor com o intuito de possibilitar um estudo individualizado, realizado na sua residência e, mantendo, sobretudo, exercendo todas as atividades docentes, ou seja, a formação em serviço.

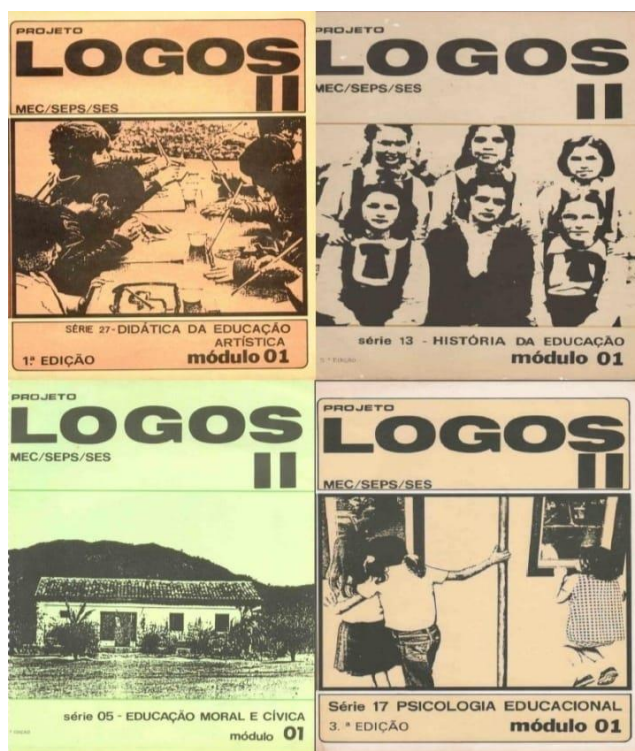
Neste sentido, Ribeiro (1983, p.21) destaca que: “Foi a carência de professores qualificados para atender a consecução dos objetivos da Lei 5692/71, que gerou a operacionalização do projeto Logos II no país.” Amaral (1991) aponta os principais critérios para ingresso no Projeto Logos II:

- ✓ Os que completaram as quatro primeiras séries do 1º grau;
- ✓ Os que não completaram o 1º grau;
- ✓ Os que completaram o 1º grau;
- ✓ Os que não completaram o 2º grau;
- ✓ Os que completaram o 2º grau, mas que não tinham a habilitação para o magistério;
- ✓ Os de nível universitário ou técnico que não tinham a habilitação específica para o magistério. (p.19)

Cabe, ainda, destacar que, se o Projeto Logos II tinha como proposta o estudo personalizado e individualizado, como tinha uma abrangência nacional, acabava por dificultar para as equipes a elaboração de material capaz de atender às especificidades requeridas. Um dos principais problemas evidenciados pelo programa consistia na falta de vinculação do curso à problemática vivenciada pelo professor que atuava na zona rural, nos pequenos centros urbanos, uma vez que não contribuía para tornar o cursista do Logos II “mais consciente do seu papel de agente de transformação social” (GONDIM, 1982, p.171).

À disposição do DSU/MEC havia uma equipe responsável pela elaboração do material didático. Coube ao CETEB, a gerência Central, encarregada da execução, coordenação, controle e avaliação das metas estabelecidas, e a gerência setorial ou regional, encarregada da execução e controle do projeto da unidade da federação sob sua responsabilidade, comandando os orientadores da aprendizagem e os supervisores encarregados de acompanhar os professores em formação e todo o pessoal alocado à gerência regional. (LOGOS II, 1975)

Figura 3: Capas do material didático do Curso Logos II



Fonte: Gouveia (2019)

Os materiais didáticos do Logos II apresentavam inúmeras discrepâncias, uma vez que eram elaborados por profissionais que residiam nas capitais dos estados atendidos pelo programa e que, portanto, não tinham o conhecimento real sobre as condições das cidades do Interior, principalmente do mundo rural, fato que contribui para agravar ao não atendimento as especificidades da escola multisseriada existentes na zona rural e no interior do País ocasionadas pela falta de recursos financeiros escassos e inexistência de professores disponíveis para atuar no ensino de primeiro grau. (CETEB, 1984).

A “grade curricular” do programa era, inicialmente, composta por 28 disciplinas (3.480 horas), sendo divididas em duas categorias (Geral e Especial), mais 2.000 horas de estágio que, inicialmente, era supervisionado. A educação geral baseava-se na “legislação pertinente aos conteúdos relativos ao ensino de 1º e 2º graus e foi subdividido em 12 disciplinas e 106 módulos” (CETEB, 1984, p. 16), classificado em nível crescente de dificuldade. Já a parte de Educação Específica continha “18 disciplinas, que eram estudadas em 99 módulos, igualmente sequenciados dos assuntos mais simples para os mais complexos” (CETEB, 1984, p. 16).

Figura 4: Histórico Escolar com a apresentação da estrutura curricular

HISTÓRICO ESCOLAR	MENÇÃO	REGISTROS E OBSERVAÇÕES
DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO GERAL		 GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO SUPLETIVO Projeto: <u>Logos II</u> Diploma, com validade nacional nos termos do Parecer 566/84, de 09/08/84 do CFE, registrado sob n.º <u>411</u> do livro <u>005</u> fls. <u>137</u> <u>José de Souza A. de Jesus</u> Responsável pelo Registro <u>Paulo Henrique</u> Coordenador Isento do Visto do Inspetor de acordo com o Parecer 3.702/74, do CFE e Resolução 376/84, do CEE.
LÍNGUA PORTUGUESA E LIT. BRASILEIRA	80,00	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	80,00	
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	80,00	
EDUCAÇÃO FÍSICA	87,33	
HISTÓRIA	80,00	
GEOGRAFIA	80,00	
OSPB	80,00	
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	80,00	
MATEMÁTICA	80,00	
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	80,00	
PROGRAMAS DE SAÚDE	91,16	
DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS		
INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS	92,33	
TÉCNICAS DE ESTUDO	98,50	
ORG. DO TRABALHO INTELECTUAL	92,50	
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	88,00	
DIDÁTICA GERAL	93,16	
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	87,66	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	94,33	
EST. E FUNCIONAMENTO DO 1º GRAU	91,66	
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	88,33	
DIDÁTICA DA LINGUAGEM	92,00	
DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	90,87	
DIDÁTICA DOS ESTUDOS SOCIAIS	95,25	
DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS FÍS. E BIOL.	93,87	
CURRÍCULOS DO 1º GRAU	83,50	
DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100,00	
TÉCNICA DE PREP. DE MATERIAL DIDÁTICO	87,50	
DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	82,50	
RECREAÇÃO E JOGOS	94,83	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	340	
ESTÁGIO NÃO SUPERVISIONADO	720	
LITERATURA BRASILEIRA	91,00	

Foto: Acervo pessoal de Maria das Dores Araújo

No total, foram elaborados “205 módulos além de uma série introdutória denominada ‘preparação do cursista’, da qual constam as informações básicas do Projeto, sua operacionalização e as responsabilidades do aluno participante” (CETEB, 1984, p. 16). Esses módulos tinham como suporte livros em formato de brochuras. Eram, senão a única, uma das principais fontes que os cursistas tinham para estudar.

A proposta de organização e desenvolvimento do Projeto Logos II buscava, pois, evidenciar os esquemas lógicos por parte dos elaboradores dos materiais, estabelecendo as ferramentas de trabalhos adequados e de acordo com os princípios da instrução personalizada e individualizada, e, principalmente, com os objetivos pretendidos e as

particularidades dos professores em formação. Para atingir os objetivos pretendidos, os instrumentos de ensino, deveriam oportunizar embasamento teórico, científico e tecnológico, e possibilidades de aplicação e execução de atividades sistematizadas de produção. É preciso evidenciar, concordando com Andrade (1984) que o Projeto Logos II tinha, sobretudo, um caráter tecnicista, apresentado à época como um modelo educacional inovador.

Para a Equipe do CETEB a sala de aula continuava sendo o laboratório de observação e aprendizagem do professor-cursista, mas sem a presença eventual do supervisor de aprendizagem do Logos II, e a prática docente no programa passou a ser avaliada por meio das aulas do microensino através das quais deveriam ser observadas algumas características fundamentais para o exercício da docência nas quatro primeiras séries do 1º Grau. (CETEB, 1984, p.35).

Devido a essa tendência tecnicista, o Logos II tinha como foco a competência conduzindo a formação de professores leigos como meio para tornar o docente mais eficiente. O Projeto Logos II tinha um caráter de terminalidade, as quatro primeiras séries do primário persistiram, uma vez que o professor que concluía o programa, estava legalmente habilitado para lecionar somente nessas séries. Para cursar o Logos II, tinha-se como exigência que o professor tivesse no mínimo a 4ª série do primeiro grau (BRASIL, 1975). Portanto, a estrutura curricular do Projeto Logos II (Figura 5), disponibilizado pelo projeto-piloto do programa (BRASIL, 1975), englobava a formação de 5ª a 8ª série do 1º grau e 2º grau na parte denominada Formação Geral, e o componente Formação Especial encarregava-se da habilitação profissional, conforme estabelecia a legislação em seu Artigo 5.º, parágrafo primeiro:

[...] o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971a).

Essa divisão entre geral e específica proposta nos currículos de segundo grau profissionalizante, foi justificada pelo depoimento do Coronel Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e da Cultura na época, Jarbas Passarinho (GERMANO, 1990). Essa configuração de divisão (geral e específica) adotada no currículo de segundo grau se aproximava muito do perfil existente nas escolas militares, tanto pela influência ideológica

e política do governo vigente da época, quanto pela influência de um dos redatores da LDB de 1971, Valnir Chagas, que tinha sido professor do Colégio Militar em Fortaleza-CE (GERMANO, 1990). O Ensino profissionalizante tinha o propósito de preparação para o trabalho que se harmonizava com as imposições do mercado, ou seja, sua intenção era atender as necessidades da produção capitalista, como podemos ver no segundo parágrafo do Artigo 5.º:

§ 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971a).

A parte profissionalizante do Logos II era voltado para o Magistério, sendo que o Parecer do CFE n. 349/72 normatizou essa formação profissional ao nível de 2º Grau, para atuar em sala de aula ao nível de 1º grau, instituindo os estudos de habilitação para o magistério:

[...] oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício no magistério e permita estudos posteriores mais complexos; promover a correlação e convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático; despertar o interesse pelo auto aperfeiçoamento. (BRASIL/MEC/CFE, 1972).

Vale destacar que, apesar das contribuições significativas para a formação de professores, o Projeto LOGOS II, enfrentou inúmeros problemas, conforme abordado por Andrade (1984), especialmente de que o Projeto não conseguiu enfrentar o clientelismo político da região, que bases históricas atreladas à estrutura econômica e social que prevaleceu no meio rural e nas cidades interioranas da Paraíba e foram incapazes de subverter o sistema de recompensas da sociedade e as desigualdades por ela institucionalizadas, que contribuiu para que o Projeto sofresse um desgaste com a descentralização, seja pela interferência política, seja pelo número excessivo de professores matriculados sem as condições ideais para acesso à formação, seja pelas condições de trabalho, garantia de ingresso e permanência nos quadros institucionais,

estabilidade funcional e ascensão, poder de controle que a esfera política mantinha e pressões contra decisões incompatíveis com os interesses profissionais da Educação.

O Projeto Logos II funcionou de 1979 até 1981, sob a responsabilidade do governo Federal, integrando a subsecretaria do Ensino Supletivo (SESU). A partir de 1982 passou a ser responsabilidade do Governo do Estado, integrado as Secretarias de Educação do Estado, onde foi implantado (ANDRADE, 1995).

No plano teórico, o projeto LOGOS II apresentava-se bem aparelhado, no que diz respeito aos materiais técnico-burocráticos como fichas de controle e avaliação, além de contar com a assistência material financeira, pela rede federal, ficando os cargos sob a responsabilidade dos Estados e municípios.

A partir de 1982, com a transferência para a esfera estadual, A Paraíba passou a gestar o Projeto Logos II, com os próprios recursos. A característica fundamental do Logos II era o treinamento em serviço, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5692/71. Dessa forma, o Logos II tinha como objetivo principal integrar os professores que não tinham a titulação adequada e estavam atuando em sala de aula, inserindo-os no quadro efetivo de funcionários da rede escolar (CETEB, 1984).

O Projeto era desenvolvido com módulos que ao todo teria 3.480 horas, distribuídas entre as disciplinas que atenderiam as duas partes (Formação Geral e Específica), a grade curricular do Logos II apresentava 2.000 horas de estágios que, inicialmente, eram supervisionados em sala de aula, as chamadas microaulas. Porém, a quantidade de supervisores de aprendizagem prevista no projeto-piloto (BRASIL, 1975) não conseguiu atender a demanda de alunos, que inicialmente, uma vez que, o projeto-piloto previa que cada supervisor de aprendizagem deveria atender a 300 cursistas (BRASIL, 1975), o que seria quase impossível, por causa das grandes distâncias entre as cidades já que a maioria dos professores-cursista atuavam na zona rural, ou em cidades de pequeno porte.(CETEB, 1984).

Conforme a proposta inicial do Projeto existia duas funções no Logos II, o Supervisor de Aprendizagem que deveria ficar responsável pelos estágios e o Orientador de Aprendizagem que atenderia o aluno no Núcleo Pedagógico (NP). Entretanto, com a falta de recursos o estágio supervisionado que era obrigatório, passou a ser não obrigatório, o MEC reestruturou o estágio e a avaliação da prática docente passou a ser sem supervisão direta dos supervisores do Logos II. Após o estágio se tornar não supervisionado, houve uma fusão das duas funções – o Supervisor de Aprendizagem e Orientador de

Aprendizagem – que passou a se chamar Orientador e Supervisor de Aprendizagem (OSD), estes ficariam responsáveis por todas as atividades no Núcleo Pedagógico.

O Projeto Logos II foi, portanto, uma grande aposta do Governo Federal e Estadual para a educação, com um projeto audacioso e de grande alcance do interior do Brasil, tendo o Nordeste, especialmente a Paraíba uma grande demanda de professores para formação docente. Apesar da consciência dos problemas já evidenciados, o Projeto Logos II formou muitos professores no estado da Paraíba contribuindo para formação e habilitação de diversos professores e, principalmente aqueles que moravam na zona rural e nas e cidades interioranas.

4 A IMPORTÂNCIA DAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na presente seção discutimos a importância das memórias de professoras para os estudos da história da educação brasileiras. Apresentamos o registro e análise de histórias e memórias de professoras leigas do Sertão paraibano. Para tanto, apoiamos-nos nas entrevistas orais gravadas, transcritas e analisadas à luz dos fundamentos teóricos adotados para a presente pesquisa.

4.1 ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre História da Educação, campo em que as pesquisas vêm crescendo significativamente e tem, proficuamente, destacado a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas voltadas para a história e memória de professoras, de instituições de ensino, corrobora-se a importância de se fortalecer no cenário acadêmico a discussão sobre a história dos sujeitos que ficaram à margem das narrativas oficiais.

De fato, sobretudo através da Nova História Cultural, passou a fazer parte do cenário da História da Educação, temáticas anteriormente desprestigiadas nesse campo de estudo. (LOPES; GALVÃO, 2001), com destaque para a história de mulheres docentes. Nesta direção, Perrot (2007) destaca que durante anos as mulheres estiveram fora das narrativas históricas. Isso se deu, de acordo com a autora em epígrafe, pela ausência de fontes, de registros primários que excluiu por muito tempo a visibilidade feminina, de início, porque as mulheres estavam confinadas no íntimo de seus lares, espaço considerado ideal para elas. Segundo a autora, a história priorizou, por muito tempo, os fatos relacionados ao setor público, espaço predominantemente exercido pelo sexo masculino. Vale ressaltar que os relatos eram voltados a acontecimentos públicos, guerras, relatos de homens admiráveis, considerados “vencedores”. Enquanto os chamados “vencidos” eram deixados à margem da história, ou seja, os sujeitos simples que trabalharam e contribuíram ao fazer histórico eram esquecidos pelo modelo tradicional de se fazer história. Sobre isso, a autora ainda destaca que:

[...] as mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. Nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre ela que o silêncio pesa mais. (PERROT, 2007, p.16)

Neste sentido, compreende-se que as mulheres por não terem acesso ao espaço público e serem destinadas à maternidade não eram consideradas sujeitos participantes da história, não eram reconhecidas como seres que faziam parte da história, que a construía, não eram reconhecidas como seres que faziam parte da história, que a construía. Seguindo essa premissa a História da Educação vem evidenciando o legado de personagens comuns, que de alguma forma, deixaram sua contribuição para a educação. Nessa direção, o campo da História da Educação vem delineando novas temáticas, e novas abordagens teóricas e metodológicas, o que inclui o restante e registro de histórias e trajetórias de formação e atuação de mulheres no exercício da docência. Sob esta ótica, o campo de estudo da memória tem sido muito usado no estudo da História, uma vez que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 2003, p. 423).

Filosoficamente, memória refere-se à capacidade mental de armazenamento de informações, sejam de experimentações ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, que nos possibilita trazer essas informações à tona quando necessário. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, através das quais o homem pode atualizar ressignificar impressões ou informações passadas, ou que ele concebe como passadas.

Na maior parte das culturas sem escrita, e em nossa cultura grafocêntrica, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana (LE GOFF, 2003). A distinção entre culturas orais e culturas escritas, relativamente no tocante às funções confiadas à memória, parece fundada no fato de as relações entre estas culturas se situarem no liame de duas correntes igualmente marcadas pelo seu radicalismo, "uma afirmando que todos os homens têm as mesmas possibilidades; a outra estabelecendo, implícita ou explicitamente, uma distinção maior entre "eles" e "nós" .

Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva parece ordenar-se em torno de três grandes interesses; a idade coletiva do grupo, que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem; o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias; e o saber técnico, que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa.

Le Goff (2003), etimologicamente, caracteriza história sob vários sentidos que se sucedem. No princípio como um relato, a narração, entende, pois, a História não como uma ciência do passado, mas como a ciência dos homens no tempo. Sob esta ótica, a História assume um caráter mais humano, isto porque, pela tradição, a humanidade sempre buscou explicações para entendimento da sua origem. No princípio pelo discurso oral, desprovido de cientificidade, em que os homens buscavam no mito, explicações para a origem da vida e, a posteriori, provendo-a de métodos que assinalam a sua ascensão ao status de Ciência.

Le Goff (2003) defende, ainda, que a cultura dos homens com escrita é diferente da cultura dos povos sem escrita, todavia, não radicalmente divergente. Os povos sem escrita cultivam suas tradições por meio de narrativas mitológicas, transmitidas às demais gerações pelos homens através da memória, personagens responsáveis pelo cultivo da história de seu tempo.

Sob esta ótica, hoje, enxergamos a história da humanidade, como um relato dos feitos, das conquistas, das aventuras, das guerras, das revoluções, das invenções, das experiências dos homens individuais/ coletiva. Na tentativa de sacralização destes feitos, o homem lega a sua herança através dos tempos pela narração de suas vivências, das suas andanças. Essa tentativa de cristalização dos fatos que se sucedem pela ordem natural do tempo e se configuram como passado, presente e futuro, na sua forma mais primitiva, ao longo dos tempos, tem sido buscada, especialmente, pelas narrativas de expressão oral. Pela narrativa, o homem enquanto sujeito fundante e fundado pela história, na tentativa de reconstituir, reestabelecer as marcas das suas experiências pessoais e sociais, busca se constituir sujeito da escrita da história.

Pelos relatos históricos, o homem busca explicações para a sua gênese, ancorando-se na memória individual e coletiva. Primeiro desprovido de cientificidade, é do mito que o homem se vale para tecer fundamentos lógicos, que expliquem de forma coerente, a sua constituição como sujeito histórico constituem como sujeito histórico. O mito, é, pois, a forma mais imediata da explicação da história-relato, da história testemunho. Essas representações possibilitam o delineamento do objeto de estudo da ciência histórica.

Entretanto, apesar dessa valorização que pressupõe a tradição oral da humanidade, a ciência histórica, desde os seus primórdios, buscou o registro dos fatos sob a forma de documentos escritos, numa tentativa de cristalização do passado.

Porém, não há como não destacar que foram os gregos os primeiros a reconhecer uma memória individual distinta da memória coletiva. A instituição, sob a perspectiva da cultura grega, é a do *mnemon*, que "permite observar o aparecimento, no direito, de uma função social da memória" O *mnemon* é uma pessoa que guarda a lembrança do passado em vista de uma decisão de justiça. Pode ser uma pessoa cujo papel de "memória" se limite a uma operação ocasional ou a uma autoridade de grande poder institucional.

Com os gregos, percebe-se de forma clara a evolução para uma história da memória coletiva. A filosofia grega, através dos seus maiores pensadores, não concebia similaridades entre a memória e a história. Se, em Platão e em Aristóteles, a memória é uma componente da alma, não se manifesta, contudo, ao nível da sua parte intelectual, mas unicamente da sua parte sensível. Sob este prisma, para Aristóteles, que distingue a memória propriamente dita, a *mnemê*, mera faculdade de conservar o passado, e a reminiscência, a *anamnesis*, faculdade de evocar voluntariamente esse passado, a memória, dessacralizada, laicizada, está "agora incluída no tempo, mas num tempo que permanece, também para Aristóteles, rebelde à inteligibilidade". (Vernant, 1990, p.166)

Sob tais olhares, a Memória está, pois, ligada à alma, ao espírito, guarda as imagens, ao mesmo tempo que é também armazenamento de conhecimentos, portanto, nem é mero repositório imagético, nem somatório de “verdades absolutas”, ela é a própria realidade suscetível à dinâmica do tempo. Mapeando e ressignificando posturas conceituais, Le Goff (2003) destaca que toda essa evolução das sociedades, elucida a relevância do papel que a memória coletiva representa. Ela está presente nas grandes questões das sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento. O autor a defende como “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOFF, 2003, p.469)

Tais posturas intelectuais permitem entender que quando se busca o entendimento das relações que se estabelecem entre a história vivida e a ciência histórica, percebe-se que só é possível enxergar esses mecanismos quando se entende a relação que se estabelece entre o tempo natural e o tempo vivido. Qualquer análise histórica que se queira empreender deve tomar como ponto de partida esses dois tempos. Há o tempo natural,

cronológico, que é medido pelos relógios, pelos calendários, criados pelo homem para a sua orientação, para marcar acontecimentos vividos pelo homem na sua cotidianidade.

Esse tempo histórico vivido pelo sujeito, não obedece a um fluxo contínuo. Desarticula-se em determinados momentos, porque não se refere a um todo harmônico, mas ao vivido por sociedades que se diferenciam entre si e que se reconfiguram a partir dos acontecimentos históricos. A própria existência do ser humano é descontínua, porque a sua luta constante é por entender e ressignificar as transformações que se efetivaram ao longo do tempo.

Enquanto conscientes dessa historicidade, o homem constitui-se sujeito histórico e se faz, pelas cargas experienciais, sujeito do passado-presente-futuro. Essa tríade fundante do tempo histórico permite-nos entender as relações que se estabelecem entre História e a Memória. A memória tem, pois, um papel fundamental para a reconstrução da história, entendendo assim, que a subjetividade por si só não dar conta dessa reconstrução, é preciso para a construção da história um aparato teórico e metodológico para que a partir das narrativas seja possível rastrear as marcas individuais e coletivas que se camuflam no ato individual de lembrar. Entende-se, pois, que neste rememorar como ato individual emaranham-se os níveis intrassubjetivos e intersubjetivos que marcam o processo de interlocução entre os sujeitos individuais e coletivos. No cerne desses níveis é que abrigam o passado, rabisco do presente e futuro.

Sob este prisma, compreende-se que qualquer estudo de natureza histórica toma como base o passado, quer seja para evidenciar a importância de se preservar as tradições e, dessa forma, impulsionar a busca por mudanças, quer seja para questionar essas tradições em favor de mudanças, de reconhecimentos, para além da história, que, por vezes, nos é imposta.

Assim, o historiador não pode lidar apenas com documentos que buscam retratar apenas um ‘passado distante’, mas, à medida que lida com outras fontes, com outros documentos, a memória coletiva e individual se projeta como uma possibilidade de trazer para o plano do historiador o registro da própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos. É nos espaços de reconfigurações, reformulações que o historiador, enquanto observador-vivenciador do tempo vai elaborar novas questões suscitadas pelo contato com os documentos, as fontes.

A história enquanto manifestação, de ações individuais e coletivas, desmistifica a ideia de imobilismo, descristalizada do tempo. A história é a dinâmica que parte do real, do

acontecido para a conservação ou mudança. Para a história, todo fato ou evento, importa para a análise para a interpretação da dinâmica do tempo, da dinâmica das relações sociais, tendo como instância materializadora dessas ações, o discurso, a linguagem. Assim, a constituição/reconstituição do fato histórico pela linguagem, permite que as práticas discursivas sejam tomadas como práticas históricas, frutos de histórias subjetivas que emanam de/para a memória coletiva. É, portanto, na fissura temporal entre o passado e o futuro que, pelos jogos de linguagens, que se funda a História e Memória, fundamentais à gênese e trânsito do homem real, do homem do passado, do homem do presente.

Assim, a memória possibilita a rememoração dos acontecimentos do passado, por estímulos do presente, por isso, tem sido entendida como propícia para a investigação dos fatos do passado. “A memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. (LE GOFF, 2003, p. 478).

Neste sentido, a História da Educação Brasileira evidencia uma nova possibilidade de se analisar as instituições escolares, a fim de investigar as escolas como espaços que apresentam um grande número de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira (GATTI, 2010).

Entende-se, a partir de tais abordagens que as instituições escolares se consolidam como cenários propícios, para a partir das histórias reais, particulares, interrelacionadas, compreender e explicar a história da educação brasileira. Entende-se assim, que é possível, a partir de bases conceituais e metodológicas inventariar, através das memórias de professoras, a construção de uma história de trajetórias e práticas docentes vividas num tempo passado, mas que importam significativamente para a compreensão do tempo presente. Reside aí, o realce à riqueza das ações humanas expressadas através da memória. Neste sentido, Ferro (2000) evidencia que:

A memória é sempre uma interpretação influenciada pela experiência do presente. Todo trabalho do historiador é uma representação do passado. Mas, é, além disso, uma seleção do que é considerado importante. A memória constrói, reconstrói reelabora e ressignifica o passado. (p. 22)

Realçando tal ideia, na perspectiva de Meihy e Seawright (2020), a memória se constitui como mediadora entre o presente e o passado, entre o eu e o outro, entre o individual e coletivo. É através da linguagem, da lembrança, da narrativa que se processa o

único resgate possível do passado, dos indícios, vestígios, sinais de um real vivido, experienciado e apresentados na narrativa oral que, evidentemente, constitui-se como matéria-prima para os estudos pautados na história oral.

É nessa função social da lembrança que se encontra o fio condutor para a pesquisa aqui apresentada, na busca pela reconstituição da história da profissão docente de mulheres professoras, enquanto testemunhas de épocas passadas, a fim de apreender o vivido de um determinado acontecimento nas escolas, espaço privilegiado para a construção e difusão da história.

4.2 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAIBANO

Nesta subseção são analisadas a importância das histórias e memórias de professoras leigas do Sertão Paraibano que colaboraram com esta pesquisa. Os nomes das professoras colaboradoras são reais e as autorizações para a utilização das entrevistas foram concedidas através de cartas de cessão de direitos, devidamente assinadas pelas professoras colaboradoras.

As transcrições e análises que se sucedem são produto das entrevistas gravadas com as professoras, dos arquivos pessoais, de fotografias e de outros documentos que abrigam a memória da educação do Sertão da Paraíba, especialmente do ensino de 1º grau, entre os anos 70 e 80 do século XX. O ponto maior que norteia as leituras empreendidas, a partir desses documentos, é a possibilidade de (re) significar a formação docente a partir da memória docente que se fia a uma história maior da educação brasileira.

Para uma melhor condução das análises das entrevistas, optamos pela apresentação da transcrição das entrevistas. Utilizamos, na medida do possível, as convenções delimitadas e sugeridas por Kleiman (2001), conforme quadro seguinte. Para tanto, utilizamos sinais convencionais de pontuação gráfica, que assinalam marcas linguísticas percebidas durante a transcrição das entrevistas. Ainda mais, outros gestos e reações das colaboradoras percebidas durante as entrevistas, foram devidamente anotadas, ao longo da pesquisa, no diário de campo.

Quadro 6: Convenções de Transcrição

SINAL	MARCA TEXTUAL	EXEMPLO
(...)	Pausa pequena	Mamãe nasceu e se criou lá. (...) Agora papai nasceu e se criou no município de Pombal.
(+)	Pausa longa	Nesse tempo tinha quarto ano, quinto ano, sexto ano, não sei mais o quê? (+) Comecei o Exame de Admissão.
(/)	Interrupção ou corte brusco da fala	Só gozei 15 dias, quando fui ser operada em Campina Grande, depois de ser avaliada por uma junta médica. (/)
()	Silabação	UM DIA CHEGOU DE CAVALO ATRÁS DE ESTUDAR, EU NEM CONHECIA, TODO DIA ELA IA. TO-DO DIA ()
Maiúsculas	Alteração da voz, com efeito, para marcar ênfase no que foi dito	SEMPRE TINHA VISITA DE ALGUÉM DO ESTADO, PARA FAZER A INSPEÇÃO DO PLANEJAMENTO, PRA GENTE MUDAR A FORMA DE ENSINAR
(xxx)	Fala incompreensível	Ai fui e me dei mal (xxx)

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das sugestões de Kleiman (2001)

4.2.1 Professora Judite Lourenço de Araújo

Meu nome é Judite Lourenço de Araújo. Nasci em Antenor Navarro, no dia 20 de outubro de 1928. Minha família é de Antenor por parte de papai e, em Sousa e em Pombal, também papai tem parente. Meu pai é José Lourenço de Sousa e minha mãe Custódia Joaquina de Sá Mamãe é de São José, a família de mamãe é toda de lá, que é Sulpino, Celestino, Sá, Belchior. Mamãe nasceu e se criou lá. (...) Agora papai nasceu e se criou no município de Pombal. Aí depois ele veio pra São João, que antes era Antenor Navarro, e foi lá que eu nasci. Eles se conheceram em São José? Não sei, deve ter sido, aí saíram de São José pra lá. Eu nasci lá e me criei por lá, de São João pra Cajazeiras. Desde 1942 que eu ando em Cajazeiras, criança ainda.

Estudei em Antenor, fiz o primário em Antenor, depois vim pra aqui. Nesse tempo tinha quarto ano, quinto ano, sexto ano, não sei mais o quê? (+) Comecei o Exame de Admissão. Aí eu fiz em 1942, no ano em que Maria Marques, outra professora de minha época, terminou. Foi o primeiro ano que eu estudei aqui, quarta série ou quinta série. Aí fui pra frente. Aí entrou aquelas políticas. O Major Jacó era chefe político de Antenor e prometeu a papai de arranjar um negócio pra mim. Quando eu estudava e chegava nas

férias, Papai me mandava ir pro sítio, eu menina, ainda, pra ensinar os eleitores pra votar com Major Jacó. Aí ele prometeu arranjar um negócio pra mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha idade, aí eles aumentaram.

Figura 5: Foto da Professora Judite Lourenço de Araújo



Fonte: Acervo da Professora Judite Lourenço de Araújo

Depois veio um concurso do Estado, aí fiz esse concurso, passei em primeiro lugar E FUI A ORADORA DA TURMA, aí fui nomeada mesmo, pro Estado mesmo (+).

Eu tinha feito o Exame de Admissão, aí fui ensinar no sítio. Fui ensinar no Sítio Jerimum, município de Antenor Navarro. Ensinei dois anos. Depois vim pra Beira do Rio, pro Sítio Gravatá, onde ensinei mais dois anos. Aí me transferiram pra Cajazeiras, ensinei no Grêmio Artístico e na Santa Cecília. Aí comecei de novo a estudar. Mas inventei de casar e não terminei. Mas eu já era do Estado como professora, nomeada mesmo.

Casei em 1956. (/) De Cajazeiras pedi minha transferência pra São José. Casei no dia 20 de janeiro, já no dia 27 de janeiro, com sete dias saiu minha transferência pra lá. QUANDO CHEGUEI LÁ NÃO TINHA LUGAR PRA ENSINAR, NÃO TINHA PROFESSORA, NÃO TINHA GRUPO, NÃO TINHA NADA, SÓ TINHA O SOBRADO. Não lembro se foi alugado pra escola ou se foi dado.

Ensinava Desterro de Antônio Gregório (+) particular. Mas naquele tempo ninguém tinha dinheiro pra pagar nada. Ninguém ia pra escola. A professora que tinha era eu, do

Estado (+) SÓ ERA EU. Estudo multisseriado, os meninos mais velhos de Zé Almir estudaram comigo: Zé Carlos, Cildinha, Célio, Coracy, fizeram a segunda série.

Fiquei no Sobrado, aí depois pediram o Sobrado e eu fiquei ensinando em casa. Eu morava naquela casa que hoje é de Criseuda, que era de Manoel Coura e Pedro alugou pra gente morar. E eu ensinava (+) aí resolvi terminar o curso (...) Era difícil professora formada, em São José, uma das que primeiro se formou foi Nazinha Formiga. AÍ PEDI A TRANSFERÊNCIA PRA SOUSA. Manoel Coura até me prometeu. “Ah! D. Judite você mora de graça na casa pra ensinar a meus meninos”. (+) Eles gostavam de mim, aí eu disse: não eu vou me embora pra Sousa.

Quem arranjava essas coisas pra mim era Conceição de Freitas, irmã de Antonio de Freiras. Eu fui pra Sousa terminar o curso, já tinha o segundo ano, fiz o terceiro, o quarto e o quinto normal e terminei. Quando terminei falei com Doutor Lelêla, que era deputado. Ele arranjou, voltei pra São José e abri uma cadeira no sítio Lagoa Comprida, meu sítio. Lá tinha uma cadeira criada pelo Estado pra mim, onde ensinei 16 anos. Era uma escola estadual registrada: Escola Elementar Mista Estadual. TODA A VIDA TRABALHEI PELO ESTADO.

Lá em Lagoa Comprida, em 1962, não tinha o grupo da rua e eu queria trabalhar no sítio pra ajudar a Pedro, meu marido a criar os meninos e dar educação a eles. Foi uma besteira que eu fiz. Devia ter ficado na cidade mesmo. AI FUI PRA LÁ QUE NUNCA TEVE PROFESSOR. Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz (+) aí também era descuido dos pais.

Quando eu morei em São José, Maria de Cícero Cosme, Pedro de Cícero foi pra Brasília, ela saía do Trapiá pra eu escrever uma carta para ele, porque lá não tinha quem escrevesse. Eu ajudava o povo escrevendo carta. Depois vim me embora pro sítio e comecei. Ensinava gente de 20 anos abaixo. Eu botava tudo. Eram 45 meninos numa sala, tudo misturado: primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Ia ajeitando os meninos até 30 anos. (/) Aí me aposentei, em 1978 (...) saiu em julho a aposentadoria, mas eu tinha uma turma de quarto ano. Ensinei de graça porque não tinha um professor pra substituir e eu não tive coragem de deixar a turma no meio do ano. Ensinei e dei certificado a tudinho (...) a todos que fizeram o quarto ano comigo. Eu disse: porque me aposentei não vou deixar vocês desamparados. Porque era difícil naquele tempo, não era? (/) Pronto e fiquei aposentada.

TRABALHEI TAMBÉM NO MOBREAL, na época de Zé Almir, na década de 70.

Zé Almir foi eleito em 72, ano que minha mãe morreu. (...) Em 56, quando cheguei em São José, as duas únicas mulheres que eram empregadas era eu, ensinando e Carmosa, no Correio. O correio funcionava na casa de Seu Izidro e o único telefone que funcionava era lá também. Não tinha quem tivesse um carro (+) esperava pelo povo de Coremas.

Depois foi entrando mais professor e a gente ia receber dinheiro tudo num dia só em Sousa. Uma vez eu tava ensinando na Beira do Rio e tinha 85 meninos, aí chegou um fiscal de João Pessoa e tinha uma festa na rua de casamento e eu não fui para cumprir a obrigação e se eu tivesse ido tinha me prejudicado.

O fiscal chegou tirou retrato, me elogiou muito, tirou retrato da menineira toda e ficou com os planos, é isso que falta nas escolas hoje. Quando eu ensinava em São José mesmo, eu cheguei em 56, em janeiro, quando foi dia de São José teve a festa. Aí as bebidas foi guardadas no sobrado. No outro dia eu não pude ensinar porque tava cheio de coisa. POIS O FISCAL CHEGOU. E era de Cajazeiras. Professor Jeruizo (...) ainda me lembro o nome dele.

A escola era só um salão, só um salão (...) aquele da frente, depois é que ajustaram. Quando as meninas chegaram ensinaram uma parte de manhã e outra à tarde e não lembro se ensinaram meio-dia, horário intermediário. Era eu e Marlene e Fátima. AI DEPOIS EU SAI.

Em 62, Maria Marques foi nomeada, porque antes, por causa de política, ela pediu demissão E FICOU DEZ ANOS SEM ENSINAR. Depois entrou de novo, em 1962, a segunda vez. Eu sei que ela terminou em 1942.

Nessa época que a gente ensinava, o governo não dava nada, o material os alunos tinham se comprasse, nem dava lápis, nem caderno, nem borracha, nem merenda (+) Não tinha nem servente. Tudo era eu que fazia. A escola que foi criada, quando eu comecei, a cadeira, a minha (+) não tinha prédio, funcionava na minha casa, na sala grande da frente, tudo eu fazia. Já por fim, começou a vir a merenda, o leite, SÓ LEITE. Nesse tempo não usava isso não. Ora eu botei os meninos na escola e nunca recebi um lápis, uma borracha, um livro. (/) Meus filhos foram alfabetizados por mim. Depois Lindaura ensinou a quarta e Socorro de Expedito, já no Grupo. Depois eu botei pra Sousa e depois pra Cajazeiras.

Estudaram lá até o quarto ano. Depois não tinha como continuar tinha que sair pra Sousa ou Cajazeiras. Na época em que eu tava no sitio e já tinha o grupo toda semana tinha que ir pra rua, pra reunião com a Supervisora, depois que apareceu. (/) Lá em casa, na Lagoa Comprida estudou menino de toda a redondeza e gente até da Catinga, que é longe.

Uma turma de lá e umas meninas de perto de São José, pois elas iam lá pra casa. Tinha até da Caiçara, do Cedro (...) Mais ou menos uns quinze meninos só da Catinga. As meninas de Chicão, todas estudaram lá em casa, de Zé de Manoel de Joca, uma moça de Zé Januário, Francilda, bonita, mulherão. UM DIA CHEGOU DE CAVALO ATRÁS DE ESTUDAR, EU NEM CONHECIA, TODO DIA ELA IA.

Quando ensinei no MOBREAL, o dinheiro não dava pra nada, só dava pra comprar sardinha, comprava e levava pra casa (risos). Os professores não eram valorizados. Ai Zé Almir disse que depois me dava uma coisa melhor e me tirou de ensinar (/) Só dão valor ao povo de fora, e nunca nem deram emprego de nada.

SÓ DIGO É QUE TRABALHEI MUITO E NÃO ME ARREPENDO. DEI ESTUDO A MUITA GENTE DE SÃO JOSÉ. QUEM QUISER QUE RECONHEÇA.

4.2.2 Professora Denízia Gomes de Sá

Meu nome é Denízia Gomes de Sá. Nasci em São José da Lagoa Tapada, no dia 15 de março de 1948. Sou professora aposentada do Grupo Escolar Genésio Araújo, desde março de 1993.

Figura 6: Foto da Professora Denízia Gomes de Sá



Fonte: Acervo da Professora Denízia Gomes de Sá

Iniciei a vida estudantil numa escola que funcionava na garagem da casa de minha tia Raimunda Gregório, Raimundinha, como é conhecida, aqui mesmo em São José, com minha prima Maricota, com ela estudei as primeiras letras. Terminei o primário e o secundário em Sousa. Entrei, a partir do exame de admissão, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Na época para ingressar na 5ª série era preciso fazer esse exame de admissão para o ginásio.

Só estudava naquela época quem tinha condições, mas estudei porque Maricota era prima da minha mãe. (+) Quando foi para fazer o ginásio (...) terminar. Fui para a casa de uma prima em Pombal, estudar na Escola Marinheira, ficando lá até a 7ª série, depois voltei e terminei o ginásio em Sousa.

Quando voltei para São José com o Ginásio, estava havendo uma seleção no Centro de Treinamento de Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga pra mim, em 1965, com os políticos da região. O curso durou quatro anos. Nós ficávamos internos na Escola, estudando e nos preparando para ser professor, só vinha para casa nas férias.

O curso era como se fosse o Normal. Depois dos quatros anos, nós fomos ensinar. Era eu, Maria Marques e Socorro de Expedito, no grupo. Maria Marques e Marlene, na época, já eram professoras.

Quando terminamos, a minha turma tinha NOVENTA E SEIS ALUNAS, em 1969, convidamos o governador da Paraíba, João Agripino, para ser padrinho da turma que estava terminando o curso e no discurso ele disse que a professora que tivesse terminado o curso podia procurá-lo que ele nomearia para ensinar no Estado. Eram quarenta pessoas da região.

Minha nomeação foi oficializada no dia 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo. Nós terminamos em setembro, lembro que fui da primeira turma e em novembro fui indicada para o magistério. Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro, porque pai e mãe não estudaram e ele, principalmente, MEU PAI, dava condições para que eu estudasse, mesmo estudando na casa dos primos. (+)

Quando cheguei para trabalhar, só tinha o prédio, e as cadeiras com as mesas que cabiam dois alunos. Não tinha material pedagógico nenhum (...). Os professores compravam o material para usar.

Quando eu entrei no grupo. (+) A diretora, a supervisora, todo esse serviço era de

Lindaure. Não existia a figura do diretor, eu me lembro que as pessoas a chamavam de supervisora. Até para verificar os cadernos. O plano de aula era feito nos cadernos, a gente planejava por semana, toda semana ia planejando, no final do ano tinha o caderno pronto, que era emprestado pros colegas para o ano seguinte.

Mais tarde no Governo (...) que agora não me lembro, era preciso planejar três dias por semana (...) a chamada aula departamental, isso já em 1980, quando Maria Marques era a diretora. Mas toda vida eu planejei as aulas no caderno, não era preciso entregar o plano na secretaria, a gente ficava com o caderno para poder registrar as aulas na caderneta e para também emprestar ao professor que fosse assumir a mesma série que a gente tava trabalhava. Era um tipo integração, o professor de primeira série, por exemplo, passava o caderno para o professor que no ano seguinte fosse trabalhar com a primeira série também, até os livros.

Não existia escolha de livros entre os professores da escola (...) A gente olhava os livros que eram adotados em Sousa e escolhia e pedia para os alunos comprarem. Os que podiam compravam: Português e Matemática eram os principais, e Estudos Sociais. Os que não podiam comprar, ficavam com o colega e a gente auxiliando copiava as matérias no quadro-negro, as matérias decorativas.

As avaliações só eram feitas no meio do ano e no final. O aluno estudava a matéria até o meio do ano e fazia a prova e se não passasse, esperava a prova do final do ano. Não tinha essa recuperação, se não passasse ficava reprovado, por isso, que o povo aprendia melhor. É porque o professor só tinha o diário de classe, o giz e o apagador que a gente comprava. As condições de trabalho não eram dadas, o governo não mandava material pedagógico nenhum. Você tinha que trabalhar com turmas de 35 a 40 alunos e registrava as aulas todos os dias.

Para o planejamento, o professor adquiria o livro nos colégios de Sousa que eram maiores e ia estudando. Os livros eram incompletos, a gente precisava estudar para completar, a gente estudava muito para poder entender, aí de quem pegasse a quarta série, sofria muito para estudar e completar o livro e levar tudo resolvido.

A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Aí tinha que detalhar cada aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno).

A matéria era passada no quadro, os exercícios, TUDO. Naquele tempo entrava sete horas e passava quatro horas na escola. Aí tinha meia hora de intervalo, tinha que dar as quatro matérias todo dia. Por exemplo: Português-composição dirigida e copiada no quadro; formar palavras com as sílabas. Passava depois pra fazer contas. Estudos Sociais era as datas comemorativas, a gente ia acompanhando pelos livros e o colega ajudava, apoiava. (+) A relação era boa entre os professores, não tinha esse egoísmo de hoje, era um ajudando o outro.

As oito professoras, quatro de manhã e quatro de tarde se entrosavam bem. Uma vez por semana se reunia, quem ensinava de manhã, se encontrava de tarde, e quem ensinava de tarde se encontrava de manhã, era de sete a onze e de uma às cinco. Todo mundo planejando, e servia também para pesquisar as matérias que ia dar durante a semana.

O aluno era bom, se interessava, não tinha essa moleza. Era um ensino rígido, tinha que fazer a lição, ou ia de castigo. E a relação entre alunos era ótima, os pais participavam não tinha essas reuniões como hoje, mas sempre que eles nos encontravam na rua perguntavam pelo filho, o comportamento. Se o filho brigava, mandava a gente punir. O pai que não tomasse conta do filho briguento, no ano seguinte, a escola não aceitava mais. E aí ficava sem escola.

Era tudo muito organizado, desde a entrada, todos deviam estar em frente a escola às sete horas. Professor não podia chegar atrasado que era o responsável para organizar a fila, se atrasasse o ponto era cortado (+) Cada um tinha sua responsabilidade. Cada professor organizava a fila para cantar o Hino Nacional (...).

Nós éramos responsáveis, nunca tirei licença desnecessária. Só gozei 15 dias, quando fui ser operada em Campina Grande, depois de ser avaliada por uma junta médica.(/)

Apesar do Genésio ser a única escola, que era pequena, todo mundo da cidade se matriculava. Naquela época, o pessoal da zona rural não se interessava por escola. Era algum menino que vinha estudar. Os pais colocavam os filhos pra trabalhar na roça pra ajudar em casa.

Para a matrícula, o que tinha que levar era o registro, se tivesse. Caso não tivesse, a mãe dava os dados do filho e matriculava, não precisava de registro. A farda também era assim, não era obrigado fazer (+) A região era pobre, mas a farda como dizia a diretora era para economizar roupas. Era uma farda bonita (...) saia azul pregueada, cheia de pregas,

com a blusa branca de manga e o bolso com o nome da escola. (/)

Na escola era uma mistura (...) Tinha o filho de rico e na mesma sala tinha o filho do pobre. As turmas eram grandes, eu cheguei a trabalhar com quarenta alunos numa segunda série. Todo mundo que chegava era matriculado.

A dificuldade maior era não ter material didático. Pra nós do interior nunca chegava um livro, uma revista, curso de aperfeiçoamento. O que existia eram pessoas que no final do ano chegavam para dizer como seria a matrícula para o próximo ano. Nunca participamos de cursos de capacitação. Esses só existiam na Capital e era difícil para nós irmos por falta de recursos.

Eram muitas as dificuldades, mas o aluno era comportado, respeitava o professor (...) só às vezes é que aparecia um aluno malcriado, os outros adoravam o professor, na despedida do final do ano eles choravam pedindo ao professor para continuar ensinando. (+) O que não era possível, porque todo início de ano havia o sorteio, porque às vezes o professor tinha o caderno de planejamento já pronto e queria ficar sempre na mesma série. Todos queriam ensinar a segunda série, e assim tinha que realizar sorteio porque ninguém queria a quarta série, a primeira e a alfabetização.

A quarta ninguém queria porque era difícil. Era preciso estudar muito, os livros não vinham completo, o professor tinha que completar, para poder dar a aula, mas eu gostava da quarta série, passei dez anos ensinando, era muito bom ensinar, apesar das dificuldades, o aluno respeitava, o pai quando ouvia a queixa do aluno, resolvia, ajudava a manter a organização da escola.(/)

Antes do Grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no Sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. todas elas foram nomeadas pelo estado, por indicação dos políticos. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II. Zé Almir, casado com Maria Marques, conseguia com o governador do Estado, as nomeações (+) A minha nomeação foi João Agripino como padrinho da turma que deu a 96 bolsistas. Tinha gente de diversos lugares: Patos, Ceará (...), aí eu procurei o governador em Nazarezinho e ele prometeu a minha nomeação.

O estilo do Grupo era o mesmo do Grupo dos Celestinos e do da Várzea dos Martins, eu ainda ensinei quando cheguei nomeada. Judite de Brás ensinava em casa, chamava “Escola de Residência”, no Trapiá, na escola que ensinava pelo Estado. Tinha

mais de duzentos alunos, cada sala tinha trinta, trinta e cinco e até quarenta alunos. Sempre tinha essa quantidade de aluno. HOJE SE UM PROFESSOR PEGA QUARENTA alunos recebe uma gratificação por lei. Tem professor no sítio que têm quatro, cinco, seis alunos porque não pode agregar as escolas do sítio distante.

A comunidade participava das festas da escola, principalmente o dia sete de setembro, que era muito comemorado ERA LINDO. (...) A supervisora que era Lindaura com as professoras pensava em todos os trajes que iam ser feitos, aí chamavam os pais e comunicavam, eles diziam se aceitavam, todos queriam que os filhos participassem.

Os ensaios começavam no início de agosto, cada professor ficava responsável pela sua turma, à gente dava a ideia do que ia representar e Lindaura com as professoras decidia o que cada turma ia representar, referente à Independência. A turma da primeira série ficava responsável pela libertação dos escravos. Aí escolhia uma criança para ser Princesa Isabel, D. Pedro I e o restante iam representar os escravos. tinha cavalo, carroças, tudo era lindo. Um pelotão representava a escola e o restante era trajes relacionados ao sete de setembro, data importante para o Brasil.

Era tudo diferente, muito bom, não é como hoje. O professor tinha prazer em ensinar, não só visava o ordenado. Eu me lembro que quando comecei a trabalhar eu recebia 30 cruzeiros, meu primeiro contracheque, era pouco, mas dava pra me manter. A gente comprava o material para ensinar, comprava roupa, ajudava em casa. Além de comprar caderno, lápis, material pedagógico para nós, professores, cartazes para fazer o QVL (Quadro Valor de Lugar), o relógio para ensinar a hora. (+)

A turma que eu mais gostava de ensinar era a quarta porque eu aprendia muito quando ensinava (...) os livros eram difíceis, aí eu precisava estudar para resolver os exercícios e poder ensinar bem. Estudava muito. (/)

Quando eu passei para a faculdade, cursar Geografia, as coisas melhoraram um pouco. Como aqui ainda não tinha escola do ginásio, eu continuei ensinando no primário (+) eu voltei com mais conhecimentos e outras coisas novas, como trabalhar em grupo, descobri como era importante o trabalho em grupo para a aprendizagem do aluno, embora na minha época de faculdade não existia quase trabalho em grupo, era mais prova, e na maioria das vezes, era prova decorativa. Eu entrei na faculdade em junho de 80. Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, em Cajazeiras. SÓ EU FIZ FACULDADE, o povo do Grupo era muito acomodado, ninguém quis fazer um curso. As outras da minha época, nenhuma têm curso superior. (/)

E da minha vida como professora, é isso (+) Precisando de mais alguma coisa, estou às ordens. Depois eu vou procurar os cadernos de planejamento para você ilustrar seu trabalho. (/)

4.2.3 Professora Maria das Dores Araújo

Meu nome é Maria das Dores Araújo, atualmente tenho 72 anos. Desde que me aposentei em 2007 que não entro numa sala de aula. Comecei a trabalhar no Estado em 1982, no Grupo Escolar Genésio Araújo, antes era professora no Colégio Dom Mata, uma escola que funcionava onde hoje é a Secretaria de Educação, trazida por Padre Guilherme que era padre aqui e em Coremas.

Fui Professora convocada por Fransquinha de Zé Rufino, diretora do Grupo, na época. Eu fui ensinar, mas tinha apenas o Técnico em Contabilidade, nível de segundo grau (+) aí chegaram na Escola informando que ia ter o LOGOS II para formar professoras.

O LOGOS II funcionava em Sousa, no Centro de Treinamento de Professores. Iniciei e fiz todas as etapas, tinha disciplinas com até 20 módulos. Quando um módulo era concluído passava para outro, por exemplo, Português, Matemática (...). Tinha o dia de estudos, que a gente passava o dia em Sousa para tirar dúvidas, dificuldades que a gente tinha, as aulas que a gente “dava” para os supervisores do próprio Logos. Era avaliado por um professor, a gente apresentava um plano e dava aula a um supervisor, que avaliava, pra dizer se a gente sabia ou não dar aula. E você já saía de lá ou aprovado ou reprovado, depois da microaula.

Antes de ser contratada no Governo passei um ano sendo voluntária, convocada por Maria Marques e ela me gratificava para ajudar no trabalho, fazia uma cota e me gratificava para ajudar com os alunos. Aí Seu José Almir falou com o Deputado (+) AQUELE BAIXINHO, Soares Madruga.

Naquele tempo nós tivemos primeiro o contrato e, em menos de um ano fomos enquadradas no Estado. O Estado não dava assistência nenhuma. Agora no Centro de Treinamento tinha alimentação, material (+).

Para chegar ao Centro, quando tinha que ir estudar, a gente saía correndo pra chegar no centro de Sousa e pegar o carro pra chegar em casa. Naquele tempo não tinha muitos carros de linha, só tinha dois, se perdesse ficava em Sousa. Era sofrimento, mas venci. Sou muito grata a Deus porque ninguém tem nada sem sacrifício, tudo tem um preço.

A dificuldade era tão grande que aqui começou mais ou menos 20 pessoas, eu, Maria Marques, Marlene, Socorro de Mazinho, Socorro de Fransquinho. Foram poucas as que terminaram por conta da dificuldade, tinha que ter dinheiro pra transporte, alimentação, e nem todas tinham. Terminou no mesmo dia eu, Cizinha, Lucy e Socorro de Mazinho.

Figura 7: Foto da Professora Maria das Dores Araújo (com o “canudo” na mão e abraçada ao seu padrinho, Nenéas Araújo) em cerimônia de Colação de Grau junto ao Projeto Logos II



Fonte: Acervo da Professora Maria das Dores Araújo

Eu comecei a dar aula na segunda série, depois passei pra terceira série, quarta série e passei sete anos no alfabeto. É, sete anos ensinando na Alfabetização, tive que fazer um Curso em Cajazeiras, onde funcionava a Delegacia de Ensino. Era lá (...) Terminava o Curso, já ficava assinado para você ensinar na Alfabetização (+) Sete anos eu fiquei na

alfabetização, isso depois de sete anos foi que eu saí pra segunda série, terceira série, quarta série. Eu ensinei para todas as series.

Os alunos já tinham livro didático quando eu entrei no Estado. E tudo que tinha no livro didático do Estado eu aprendia no Logos. Tinha textos, a matemática tudo, tudo era bom, bem didático (...) EU NUNCA VI UM LOGOS TÃO PREPARADO COMO ERA, VIU. A pessoa que fez um Logos, que estudou mesmo, ficava preparado para ensinar, pra enfrentar a sala de aula. O Logos me preparou, foi com a didática aprendida no Curso que eu consegui ensinar melhor. Era no Curso que a gente tinha a formação mesmo de professora. Por isso que eu digo quando eu cheguei na fase de participar do programa, que eu tive a oportunidade de ser do Estado como Professora (...) aí eu já tinha a didática.

O PLANEJAMENTO DAS AULAS ERA FEITO TODA SEMANA, quase todos os dias, lá teve uma época que nós, quase morava na escola, é (...) preparação eu desenvolvia a aula todinha no caderno, era desenvolvida tudo: escrita, exercício, texto, avaliação, tudo (+) Tudo quanto você pensar dentro de uma aula era, era desenvolvido, minha aula pra entrar em sala era toda desenvolvida no caderno de planejamento, eu ia para a sala de aula, já com tudo pronto.

Cizinha que era a diretora sentava com a gente pra planejar (...) mas ela não avaliava. SEMPRE TINHA VISITA DE ALGUÉM DO ESTADO, PARA FAZER A INSPEÇÃO DO PLANEJAMENTO, PRA GENTE MUDAR A FORMA DE ENSINAR. Porque assistência dada para a alfabetização mudava quando você pegava uma terceira série, que já era completamente diferente, já exigia mais (...) assim como da terceira série em diante. Os conteúdos eram organizados seguindo a sequência do livro didático, o que ia dar em uma série, por exemplo, o segundo ano. O Estado mandava os livros no início do ano e um inspetor para dizer como deveria ser a sequência a ser planejada para cada série. A GENTE ENSINAVA TUDO: Português, Matemática, Ciências. Tinha o dia de Matemática, de Português. No planejamento a gente definia o dia que era Geografia, tinha um outro dia que era Ciências, tinha outro dia de Artes (+) Agora Matemática e Português tinha todos os dias.

Naquele tempo as salas eram enormes e os alunos eram respeitadores. A família deles também tinha respeito pelo professor. No Logos, a gente era orientado a conhecer e estimular as tendências pessoais de cada aluno, porque quando o professor trabalha, ele sabe o que é que o aluno gosta mais, porque é que ele não gosta (...) E ali a gente focava muito naquele aluno se ele tivesse com dificuldade nessa parte (...) E sempre na minha sala

tinha a arte, viu? Sempre eu estimei a arte nas aulas. Tinha outros que queria mais matemática, tem outros que tem mais especialidade no português, era assim. Esse estímulo de descobrir o interesse da criança vai da parte do professor. Nem todo professor se preocupava em observar o interesse do aluno. Era muito de cada professor, não era todo professor que tinha essa atenção ao aluno. Eu não sei se eu posso falar, mas tinha professor que botava a tarefa para o aluno escrever no quadro, botava uma cadeira lá na porta e passava a aula inteira sentado observando eles fazerem cópia, eu (...) nunca nem me sentei na sala de aula. Sempre prestava atenção se o aluno estava desenvolvendo sua tarefa, estava sempre no quadro tirando dúvida, eu (+) eu sei não, eu acho que eu fiz meu papel.

EU SEMPRE TIVE A PREOCUPAÇÃO DE PREPARAR O ALUNO PARA O PAPEL DO PAÍS, DE COMO O MUNDO VIVIA, COMO UM PAÍS VIVIA. Ensinava os deveres da criança e os direitos (...) eu trabalhei muito isso (...) era a primeira coisa quando eu entrava, quando começava o ano, era mostrar logo qual era os seus direitos e deveres.

Eu sempre quis ser professora, Eu acho que quando a gente nasce, a gente já nasce com aquele é como é que eu posso dizer (...) com vocação, porque era muito difícil o estudo para mim, porque eu morava num sítio, muito longe daqui de São José, mesmo assim tinha a intenção de ser professora.

Eu fiz um primário, EU ACHO QUE EU ANDAVA QUASE UM QUILOMETRO, lá em Manuel Pedro, atravessando o rio no período do inverno e Papai dizia (...) que era difícil dar o estudo a mim, que era pra ser costureira como a minha irmã mais velha (...) Aí Papai disse: olha minha filha, eu vou lhe comprar uma máquina, vou pagar para ensinar, você aprende a costurar, é uma profissão doméstica (+) eu disse: nem compre, não quero não! Ou eu vou estudar, ou nem compre que eu não quero não.

E enfrentei! Vim estudar na Rua aqui sozinha com minha tia, ainda passei um ano com Tia Dozinha. Aí quando foi no segundo ano Papai teve pena de mim, aí ele me deixou morar aqui. Eu ficava na rua e no sítio (+) aí eu já trouxe Esmerinda e os outros irmãos para estudar também. Eles vieram fazer o primário e eu fui fazer o Técnico em Contabilidade, em Coremas E Papai vinha deixar toda assistência a nós. Todas as semanas ele vinha deixar o leite, arroz e o que precisasse, e assim consegui terminar o primário, consegui o que eu queria. E Papai também contribuiu muito, ele me entendeu e deixou seguir meu sonho.

O LOGOS ME DEU A DIDÁTICA PARA MELHORAR A MINHA PROFISSÃO E, DONA MARIA MARQUES FOI MAIS QUE UMA PROFESSORA, ELA FOI UMA

MÃE, ELA FOI TUDO PARA MIM! Quando entrei na sala de aula, ela que me passava todo o planejamento. Quem me deu todos os ensinamentos antes do Logos foi Dona Maria Marques (...) me dava o planejamento e me ensinava como desenvolver os conteúdos. Por isso que quando eu fui para a sala de aula dela, já tinha a prática, só não tinha a didática, que consegui depois quando fiz o Logos. A gente nasce com o dom pra ensinar (...) aí vai adquirindo a prática e o Logos me ensinou a didática para melhorar na sala de aula. Foi com o Logos que melhorei a minha prática, porque adquiri a didática, porque quando a gente tem essa didática, melhora muito o ensino.

Fui professora 25 anos e, eu acho que eu contribuí muito na educação de São José, eu contribuí bastante porque eu era uma pessoa dedicada, dedicada mesmo ao ensino. Sete horas da manhã eu já estava no Genésio Araújo para iniciar a aula e só saía 11 horas, voltava à tarde para o planejamento. Eu tenho consciência que eu contribuí com a educação de São José e para a formação de muita gente. E tem uma coisa, eu ainda hoje encontro aluno que eu vi quando era pequeno que eu não conheço mais hoje, ainda me agradecendo o que aprendeu (+) isso é muito gratificante para a gente. É ISSO QUE MOVE A GENTE COMO PROFESSOR, VER OS NOSSOS ALUNOS SENDO GENTE NA VIDA (+) É isso (...) é a minha história.

4.2.4 Professora Francisca Alexandrino de Sousa

Figura 8: Foto da Professora Francisca Alexandrino de Sousa



Fonte: Acervo da Professora Francisca Alexandrino de Sousa

Me chamo Francisca Alexandrino de Sousa, atualmente tenho 83 anos, eu nasci no dia 26 de agosto de 1939. Eu entrei no Estado como professora com 23 anos. Desde que me entendi por gente que quis ser professora, porque eu gostava de estudar e papai também queria que eu estudasse, e minha mãe não queria que eu saísse de casa. Mas, eu passei oito anos fora, pra ter conhecimento. Agora o que eu me arrependo mil vezes foi ter ensinado na Várzea dos Martins, que eu só fui, porque minha nomeação era pra São José da Lagoa Tapada, mesmo.

Fui ensinar na Várzea dos Martins porque (...) Zé Pedro, o avó de Padre Nelson, ele era padrinho de meu pai, padrinho de casamento de batismo, aí pediu pra que eu fosse ensinar lá, na casa do meu padrinho (+) Vá (...) Vá (...) Aí fui e me dei mal (xxx)

Em São José só ensinei 4 meses na Prefeitura e depois fui nomeada pelo Estado, mas (...) não tô lembrando do ano que fui contratada (+)

QUANDO COMECEI A ENSINAR EU TINHA O QUINTO ANO GINASIAL FEITO COLÉGIO DAS FREIRAS, em Sousa. O prédio era emprestado, porque eu estudava no antigo Colégio 10 de julho. O prédio do Colégio das Freiras era emprestado, porque tava construindo o Ginásio no 10 de julho (+) Com esse quinto ano ginasial eu entrei na sala de aula, sem nenhuma preparação para ensinar. Lá era turma única (...) lá ela era a turma única. (/)

Fiz quatro anos do Ginásio, aí depois quando, ninguém sabia de um curso para ensinar, era pra fazer em Sousa. Aí então, veio umas provas para fazer, para quem passar para fazer o quinto ano (+) Era o Admissão. Aí eu peguei a prova também, aí passei na prova, mas ainda não ensinava, só estudava. Aí depois fui chamada pra o Estado, fui nomeada por Pedro Gondim (...) que quem pediu fui eu mesma. NÃO TEVE PREFEITO, NEM NINGUÉM PRA PEDIR, EU MESMO PEDI, AÍ EU CONTEI A MINHA A MINHA HISTÓRIA DE VIDA, DA SITUAÇÃO DE TUDO, ele disse, pois quando eu for em São José da Lagoa Tapada, quando eu for lá para Seu Doca Coura, eu vou mandar a pedir o seu diploma. Com quatro meses que eu terminei o ginasial eu entrei no estado.

Quando eu tinha 13 anos como professora do Estado, fui fazer o Logos. Depois que me mandaram duas cartas pra saber porque eu não queria fazer o Logos de jeito nenhum (...) Aí depois veio um carro cheio de gente, lá pra Várzea dos Martins me procurando para me levar para Bahia (+) Aí eu não fui não, me explicaram que era pra ir estudar nas escolas de lá, para me formar como professora. Perguntaram se eu queria ir, eu disse que não queria ir não, que meus pais já tava de idade e eu queira ficar perto deles.

Eu tô esquecida quando comecei a cursar o Logos II (xxx) só lembro que tinha treze anos de estado. Cursei todas as etapas no Centro de Treinamento de Sousa, porque veio um documento pro Grupo convidando os professores.

Aí um dia (...), eu morava sabe onde? Na Várzea dos Martins, aí eu vinha de bicicleta (...) Sabe ali, pra Dezinho Pedro? Eu vinha para pegar aquele ônibus, era a Viação São José, que ia pra Sousa.

FIZ TODAS AS ETAPAS DO LOGOS E TERMINEI. EU GOSTEI DO LOGOS, DAS PESSOAS DE LÁ, DE TUDO, PREPARAVA PARA ENSINAR NA SALA DE AULA, PORQUE EU SÓ TINHA A PRÁTICA (...) EU JÁ TINHA. EXPERIÊNCIA. EU JÁ TINHA 13 ANOS DE SALA DE AULA.

Quando eu cursava o Logos, era tanto do livro, não tenho mais nenhum, porque um dia (...) eu ensinava na Várzea dos Martins, na casa de João Pedro e meus meninos eram pequenos, tinha quatro filhos pequenos, aí eu deixei, na casa de João Pedro, pois quando eu cheguei pra ensinar já enxerguei os livros todos espatifados pelo meio do tabuleiro, que os meninos tudo era criança, foram lá nas minhas coisas viraram tudo e rasgaram todos os livros.

EU GOSTAVA DE CURSAR O LOGOS II, SERVIA PRA AJUDAR A ENSINAR, PARA PLANEJAR AS AULAS. Lindaure Coura era a supervisora do Grupo Genésio Araújo (...), foi uma pessoa que mais frequentou minha escola pra me dar muito orientação. Quem ia era Lindaure, dava muita orientação. Lembro do Sete de Setembro que ela organizava como supervisora, os desfiles. Eu morava na casa do Zé Pedro e ensinava no Grupo da Várzea dos Martins. A gente não participava do Sete de Setembro. (+) (/)

O Grupo (...) só tinha as paredes. A sorte é porque Zé Pedro, ele deu, como é que diz, uma mesa muito grande, eu ensinava multisseriada, de primeira à quarta série assim, dividindo o quadro, divididos o quadro.

Quando comecei a cursar o Logos (...) ía toda semana para Sousa. Era vezes por semana e tinha que deixar uma menina no meu lugar dando aula. Era (...) uma menina lá da Várzea dos Martins. Nesse tempo o Estado não dava nenhum material, não deixava faltar aula Nada, nada, não dava nada.

Para planejar as aulas, a gente comprava aquelas folhas para fazer planejamento? Eu comprava, aí quando Lindaure chegou ela forneceu um bocado das folhas. Tinha diário para acompanhar os alunos. Tinha avaliação, tinha tudo. Lindaure corrigia tudo.

O salário era precário, eu ia dizer, você não ia acreditar (...) só tinha as paredes , o Grupo novo, depois de um tempo veio pra reformar esse Grupo (...) cadê (...) cadê carteira que não tinha (...) (xxx) Eram os meninos que levavam os tamborete pra sentar, e os que não tinha condição levava um rolo, cortado de pé de pau pra sentar, e terminava em briga. (/)

ERA DIFÍCIL PLANEJAR AS AULAS SEM TER LIVRO. Eu preparava minhas aulas pelos meus livros pra a turma que era multisseriada. Aí eu fui lá em Cajazeiras eu conversei lá com as meninas do Estado (...). Não tinha curso para o professor fazer. Não aparecia merenda, não aparecia nada, eu ia lá em Cajazeiras e conversava. Carteira não tinha, nada nada era tudo sentado no chão, alguns que levavam tamborete. Aí o velho Manoel Pedro (xxx) muito bom, me deu uma mesa de madeira e colocou na sala, aí dava para dividir as quatro series, depois me deram ordem para ensinar a primeira e a segunda. Maria de Pedro Raimundo, Dora de Paizinho, todos os filhos de Paizinho foram meus alunos (...). Meus primeiros alunos.

EU ENSINAVA SEM RECEBER MATERIAL, SEM TER PREPARAÇÃO, OS PAPEIS DO PLANEJAMENTO EU COMPRAVA. Nessa época tinha um inspetor de ensino que aparecia lá na Várzea dos Martins, Padre Luiz Gualberto, da Delegacia de Educação de Cajazeiras e Lindaura, que era do Grupo da Rua, que orientava pra organizar as matérias pra dar em sala de aula dividia assim: um dia vai ser Português, Matemática. Olhe, era assim, eu fazia um planejamento, aí meu marido passava a limpo, porque ele tinha a caligrafia muito bonita e Lindalva olhava. Às vezes Lindaura ia, dava uma olhadinha, dizia tá bom, tá bom: Mais não tinha um controle, não, Lindaura, ela quem olhava.

Passava o deverzinho, pra eles fazerem em casa, trazer no outro dia. Eu sempre guardava meus livros. Agora eu fiquei com desgosto, porque meus livros os meninos rasgaram todinho.

Quando fiz o Logos já chegou tarde, já tinha muito tempo de sala de aula, eu fiquei com um desgosto tão grande das minhas coisas que sumiram. Fui em Padre Luís Gualberto, inspetor de Cajazeiras, buscar as cadeiras (...) Ele fiscalizava, mas não ia no Grupo e dizia olhe essa semana eu vou, nunca foi e roubaram tudinho. Quem fiscalizava era Lindaura.

As datas comemorativas na escola nesse tempo a gente comemorava assim, só para cantar o hino nacional, só isso por mim mesmo. Era acostumada a ver e fazia por

experiência. Era professora por experiência. Mas o Logos II me ajudou a planejar os conteúdos. Mas eu sofri tanto que era melhor que não tivesse ido, era difícil chegar em Sousa, ter dinheiro pra alimentação e ficar o dia inteiro estudando pra voltar no final do dia, cansada.

O aluno como estudava numa sala multisseriada, concluía a quarta série, depois de cursar os quatro anos seguidos. Depois, quando ficou difícil trabalhar as quatro séries, fui em Cajazeiras, aí conversei com Padre Luís Gualberto e ele disse que só precisava ensinar a primeira e a segunda e o alfabeto. Quando o aluno terminava a alfabetização, a segunda série vinha pra São José pra continuar os estudos no Grupo Genésio Araújo. Só tinha esse Grupo na rua, o Genésio Araújo (...) Eles com vontade de estudar, eu acompanhava a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula ,tinha ordem, minha filha (+) O Grupo da Várzea dos Martins eu fazia tudo, cozinava, limpava, por isso que eu conhecia tudinho. E sabia quando eles avançavam., sabia quando riscava a parede e colocava pra apagar. O aluno era formado pra ter uma carreira, ele decidia (...), lá na frente, que carreira queria seguir.

O dia começava assim, eles iam chegando, eu gostava de botar para entrar em fila. Em fila, cantava o Hino Nacional, aí cada um ia pro seu lugar, depois iam brincar. (...) Aí começava a trabalhar o primeiro ponto, começava com a alfabetização, depois a primeira série e logo depois a segunda série. Aí o aluno de alfabetização ficava fazendo o dever, eu ia passar o dever pros alunos da primeira série e depois passava o dever pra os alunos da segunda série. Os alunos ensinei, as meninas queriam ser professoras e a maioria foi ser professora, Maria de Dezinho, Dora de Paizinho (...).

EU QUERIA MUITO SER PROFESSORA PORQUE TINHA VONTADE DE ESTUDAR, eu estava estudando nem sabia pra que, o que é que eu queria ser, aí depois escolhi, que era ensinar pra ser respeitada na cidade.

Eu gostei muito do dinheiro, de ser professora, mas eu gostei mais do dinheiro (risos), dava pra viver, servia pra sobreviver eu gostei de ser professora também, mas eu gostava mais do dinheiro que eu tô sobrevivendo até hoje. E naquele tempo para a mulher conquistar um emprego era difícil. eu cheguei antes de Judite. Ela ficou na Lagoa Comprida e eu fui para a Várzea dos Martins. Ela morou um tempo em Sousa, aí o marido dela voltou pra cá. Aí alugou aí onde é Zita, hoje.

Quando eu estudava (...) minhas coisas era tudo guardada. Depois do LOGOS minha prática mudou. Mudou todo o andamento do trabalho que eu fazia. Que eu já vinha fazendo, principalmente. A preparação das aulas Porque o LOGOS já orientava pra

preparar o plano de aula, né? Preparar o plano. E a partir daí Lindaura orientava e supervisionava o trabalho da gente.

Só sei que contribuí pra educação aqui de São José, foi um aproveitamento, onde passava o povo dizia que eu ensinava aos filhos deles e tinham muito respeito. Quem ensinou na Várzea dos Martins, ali? Fui eu! O povo da Várzea dos Martins, reconheceu, demais o meu trabalho. Eu penso que fui muito boa, muito boa, porque ainda hoje encontro gente formada que eu ensinei o alfabeto.

É ISSO, MINHA FILHA! AGORA, SÓ LEMBRANÇA!

4.3 SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O QUE REVELAM AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS LEIGAS DO SERTÃO PARAIBANO

Na presente seção, apresentamos as análises das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, obtidas através de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. Destacamos nestas análises, especialmente, o porquê da escolha profissional pelas narradoras, a formação inicial e obtida, posteriormente ao ingresso na carreira, para o exercício do Magistério, os limites e possibilidades teórico-metodológicos que enfrentaram no exercício cotidiano da docência nas escolas nas quais atuaram. Essa partilha de histórias e memórias permitiram-nos um ensaio do desenho da história da educação primária do Sertão paraibano.

4.3.1 O porquê da escolha profissional: SER PROFESSORA

A História da Educação vive nas memórias das professoras, que cotidianamente envolvem-se com alegrias, conquistas, dificuldades, anseios da profissão, quando no enfrentamento dos desafios em suas práticas pedagógicas, para a qual, muitas vezes, não estavam preparadas. Por tudo isso, é fundamental nos aproximarmos e escutarmos o que eles têm a nos contar, conforme ilustra Freitas (2000):

Assim, ao contarem suas histórias, um novo sentido vamos descobrindo nas ruas, nos edifícios, nas grades das janelas, nas fachadas das escolas (...) Estas vozes se multiplicam a partir das vozes das narradoras que vão encontrando em suas recordações, outras pessoas que transitaram nesses cenários, conferindo-lhes novos significados. (p.12)

O recorte analítico aqui apresentado referenda para nós o privilégio da escuta e escrita do sensível que balizou a profissão escolhida pelas narradoras, que foi e é algo de grande destaque em suas vidas. Elas assumem, na essência, serem MULHERES E PROFESSORAS, ou seja, a profissão as caracteriza fortemente como símbolo de empoderamento feminino.

O início profissional foi caracterizado pelas professoras como um momento em que lhes foi oferecida a “oportunidade” e a conquista através de seus esforços de serem professoras. A escolha pelo Magistério significou para elas o início de uma tão desejada profissão, além da conquista da independência financeira.

Conforme Assunção (1996, p.14), quando o “discurso de vocação” se apresenta como absoluto, os outros se calam, pois ele é conclusivo, traz a ideia de algo sobrenatural, inato, de uma força interna que orienta as pessoas para determinada profissão. No entanto, o que se percebe no relato das professoras colaboradoras deste estudo, é que o “querer ser professora”, se num primeiro momento se apresenta como algo inato, como vocação, pela fala das narradoras se amplia, como “um querer” influenciado por questões externas, por decisões próprias que contrariam outros “projetos de vida” que foram pensados para elas, pela família, principalmente. Neste caso, a decisão pelo trabalho docente se caracteriza como vocação, mas ultrapassa essa concepção, como nos afirmam as professoras colaboradoras

O Major Jacó era chefe político de Antenor e prometeu a papai de arranjar um negócio pra mim [...] aí ele prometeu arranjar um negócio pra mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha idade, aí eles aumentaram. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022).

Quando voltei para São José com o Ginásio, estava havendo uma seleção, no Centro de Treinamento para Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga para mim, em 1965, com os políticos da região [...] Quando terminamos, a minha turma de NOVENTA E SEIS ALUNAS, em 1969, convidamos o governador da Paraíba, João Agripino, para ser padrinho da turma (...) e no discurso ele disse que a professora que tivesse terminado o curso podia procura-lo que ele nomearia para ensinar no Estado (...) Minha nomeação foi oficializada em 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo (...) Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro (DENIZIA GOMES DE SA, 2022).

Eu sempre quis ser professora. Eu acho que quando a gente nasce, a gente já nasce com aquele é como é que eu posso dizer (...) com vocação, porque era muito difícil o estudo para mim, porque eu morava num sítio,

muito longe daqui de São José, mesmo assim tinha a intenção de ser professora.(MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023).

EU QUERIA MUITO SER PROFESSORA PORQUE TINHA VONTADE DE ESTUDAR, eu estava estudando nem sabia pra que, o que é que eu queria ser, aí depois escolhi, que era ensinar pra ser respeitada na cidade. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

As histórias de vida analisadas permitem perceber uma diversidade de motivos que levaram as narradoras à escolha pela profissão docente. Se nas narrativas analisadas, as professoras assumem a docência como “vocação”, percebemos que esta escolha profissional sofreu influências externas que motivaram o sentimento de “querer” desempenhar a profissão docente, como: boa experiência escolar na infância, influência familiar, a indicação por políticos influentes na época, além da representação social da profissão docente, ou seja, status social.

Os motivos que levam ao desempenho da profissão docente variam, conforme esclarece Gonçalves (1992):

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais. (p.162)

Percebe-se pelas narrativas das professoras colaboradoras, ao mesmo tempo em que demonstraram o desejo em desempenhar a profissão docente desde cedo, também deixam transparecer os motivos que as influenciaram a “sonhar em ser professora”. Gonçalves (1992), ao abordar o assunto, a partir do estudo realizado com 32 professoras primárias através de entrevistas, faz a seguinte constatação:

As professoras cuja “vocação” as terá levado a optar pela carreira no ensino primário afirmaram que na sua decisão de escolha pesaram o “sempre ter sonhado ser professora”, “gostar da profissão” e “gostar de trabalhar com crianças”. Como facilmente se constata, são razões subjetivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um determinado imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido a esta profissão, mais do que uma motivação intrínseca. As restantes seguiram a carreira docente no ensino primário, fundamentalmente, por “inexistência de outras alternativas” profissionais, ou por “razões de natureza econômica”. (GONÇALVES, 1992, p.163).

Observa-se, assim, uma aproximação do estudo do autor com as entrevistas analisadas no que se refere aos motivos que pesaram para estas quatro professoras desejarem a profissão docente, pois os discursos vão da “vocação” ao “sonho fomentado”, expressando-se ora explícito ora implicitamente na opção pelo magistério.

A profissão docente, principalmente para as mulheres, abriu a perspectiva de uma atividade remunerada que possibilitava a independência financeira. Assim, em alguns casos, a carreira docente tornou-se, para quem morava na zona rural, a possibilidade de seguir outro caminho que não fosse o trabalho agrícola era limitada. Para quem residia na zona urbana, entrar no mercado de trabalho também não era tarefa fácil. É o que revelam as narrativas analisadas:

Quando ensinei no MOBREAL, o dinheiro não dava pra nada, só dava pra comprar sardinha, comprava e levava pra casa (risos). Os professores não eram valorizados. Ai Zé Almir disse que depois me dava uma coisa melhor e me tirou de ensinar (/) Só dão valor ao povo de fora, e nunca nem deram emprego de nada. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022).

Minha nomeação foi oficializada em 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo. Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro, porque pai e mãe não estudaram e ele, principalmente, MEU PAI, dava condições para que eu estudasse, mesmo estudando na casa dos primos. (+) (DENIZIA GOMES DE SÁ, 2022).

Antes de ser contratada no Governo passei um ano sendo voluntária, convocada por Maria Marques e ela me gratificava para ajudar no trabalho, fazia uma cota e me gratificava para ajudar com os alunos. Aí Seu José Almir falou com o Deputado (+) AQUELE BAIXINHO, Soares Madruga. (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023).

Eu gostei muito do dinheiro, de ser professora, mas eu gostei mais do dinheiro (risos), dava pra viver, servia pra sobreviver eu gostei de ser professora também, mas eu gostava mais do dinheiro que eu tô sobrevivendo até hoje. E naquele tempo para a mulher conquistar um emprego era difícil. eu cheguei antes de Judite. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023).

Sendo assim, ingressar em uma profissão sem a necessidade de um preparo prévio, ou seja, sem formação específica, e que ainda oferecia certo prestígio social, tornava-se uma boa opção profissional. Como considera Alencar (1993), ao referir-se especificamente às professoras leigas:

Objetivamente, uma jovem ou dona de casa se candidata ao cargo de professora para satisfazer, fundamentalmente, uma dupla necessidade: uma de natureza econômica, consciente, individual; outra de caráter social, coletiva, culturalmente sentida embora não explicada. Profissionalmente desqualificada, aceita passivamente as condições que lhe são propostas e impostas (p.187).

No que se refere à feminização do Magistério, Almeida (1998), ao discutir tal questão, observa que entre o final do século XIX e no século XX houve um ingresso significativo de mulheres no magistério, justificado, a princípio, pelo aumento quantitativo do campo educacional. O discurso ideológico que se seguiu a esta feminização do magistério, constituiu-se no fato da docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Assim, cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério revelava-se um lugar feminino por excelência. A autora ainda afirma que:

Os atributos de casamento, domesticidade e maternidade continuaram sendo um aval para o exercício do magistério pelas mulheres através da visão masculina (e também algumas femininas), vindas de setores sociais, políticos e oficiais que ditavam as normatizações vigentes no período. A concepção de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminina cuidar de crianças permitiu indiretamente o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público (ALMEIDA, 1998, p.118).

Pelo desenho da Lei, mãe e professora deveriam instruir na formação dos valores morais: o papel de mãe permitia-lhe desenvolver a maternidade cívica, uma função pública exercida nos lares. Já o espaço escolar deveria se constituir espaço de trabalho assalariado fora de casa. Pensando por esse viés, Almeida (1998) destaca que:

Entende-se, que o exercício do magistério, representava um prolongamento das funções maternas e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres: à época o trabalho mais atraente à mulher da classe média letrada (...) ser professora na opinião de grande parte da sociedade (...) era a profissão ideal (...).(p.62)

A profissão do magistério se torna, a partir de então, como dever, sacerdócio, e a mulher educadora, como escultora do caráter, já que, em tese, é próprio da alma feminina, a paciência, o carinho, o sentimento. Segundo Louro (2007), ao analisar essas representações, não se está apenas analisando indicações de uma posição feminina, mas se está diretamente observando um processo social por meio do qual uma dada posição é produzida. A profissão do magistério sendo, portanto, feminizada servia para doutrinar o caráter das crianças nos anos iniciais, conforme atestam as narradoras:

Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz (+) aí também era descuido dos pais. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

O aluno era bom, se interessava, não tinha essa moleza. Era um ensino rígido, tinha que fazer a lição, ou ia de castigo. E a relação entre alunos era ótima, os pais participavam não tinha essas reuniões como hoje, mas sempre que eles nos encontravam na rua perguntavam pelo filho, o comportamento. Se o filho brigava, mandava a gente punir. O pai que não tomasse conta do filho briguento, no ano seguinte, a escola não aceitava mais. E aí ficava sem escola. (DENIZIA GOMES DE AS.2022)

Naquele tempo as salas eram enormes e os alunos eram respeitadores. A família deles também tinha respeito pelo professor (...) E ali a gente focava muito naquele aluno se ele tivesse com dificuldade nessa parte (...) esse estímulo de descobrir o interesse da criança vai da parte do professor. Nem todo professor se preocupava em observar o interesse do aluno. Era muito de cada professor, não era todo professor que tinha essa atenção ao aluno [...] eu (+) eu sei não, eu acho que eu fiz meu papel. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Eles com vontade de estudar, eu acompanhava a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, tinha ordem, minha filha (+) O Grupo da Várzea dos Martins eu fazia tudo, cozinava, limpava, por isso que eu conhecia tudinho. E sabia quando eles avançavam., sabia quando riscava a parede e colocava pra apagar. O aluno era formado pra ter uma carreira, ele decidia (...) é, lá na frente, que carreira queria seguir. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

Assim, ser professora consagrou-se, como dito pelas narradoras, através das décadas, na possibilidade de exercício profissional vinculado à missão das mulheres enquanto educadoras. Desta forma, a mulher profissionalizava-se sem afastar-se da sua vocação maternal.

É fundamental destacar que o ingresso no magistério primário, conforme narrado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa é lembrado com grande entusiasmo e orgulho. O início profissional foi marcado pelo fato de não terem formação pedagógica, mas também, por questões relacionadas ao “ser mulher”. De maneira geral, estas professoras buscaram na carreira docente a concretização da “missão maternal”, aliada à possibilidade de profissionalizarem-se. Sob esta ótica, corroboramos com o que Almeida (1996), declara:

Os depoimentos das professoras permitiram recuperar fragmentos de sua história e da história da sua profissão que não esgotam o muito que ainda se tem a contar sobre elas e por elas. Essa memória mostrou mulheres empenhadas em realizar um trabalho no qual gostar de crianças, amor

pela profissão, vocação, qualidades apregoadas pelo discurso social e pelo poder público, não se desvinculavam da competência necessária para o seu desempenho. A recuperação das suas lembranças significou desvendar vidas femininas do passado e de toda uma categoria profissional. (p.94)

As narrativas das professoras tomadas como matéria-prima para a condução desta nossa pesquisa, demonstram que as mesmas criaram, no cotidiano de suas práticas, novas formas de registrar e compreender os seus alunos, ressignificar desempenho. Revestidas de afetividade e do “poder de autoridade” que concebiam ter para além, do reducionismo das exigências oficiais exacerbadas, viam nos seus alunos aqueles que buscavam o saber através de suas práticas docentes, uma existência própria, como as quais conviveram, e aprenderam, também, nos mais diferentes contextos cotidianos que vivenciaram. Elas não agiam, apenas como repetidora dos métodos e técnicas de ensino vigentes na época em que exerceram o magistério, mas, inventaram e reinventaram formas de ser e estar no espaço escolar, apesar das tantas limitações, dificuldades enfrentadas.

Essa dimensão da docência inscritas nas memórias das professoras colaboradoras permite que enxerguemos que as experiências compartilhadas por elas movimentam as relações humanas como matéria-prima para as transformações sociais, políticas e econômicas, a partir dos contextos e práticas educacionais. Essas experiências partilhadas permitem que entendamos que as relações estabelecidas pelas mesmas, a partir da docência, com alunos e comunidade em geral movimentam a práxis cotidiana entre sujeitos rumo a transformações de ordem econômica, política e cultural.

4.3.2 As formas de ingresso na docência e os percursos formativos para o Magistério de 1º Grau

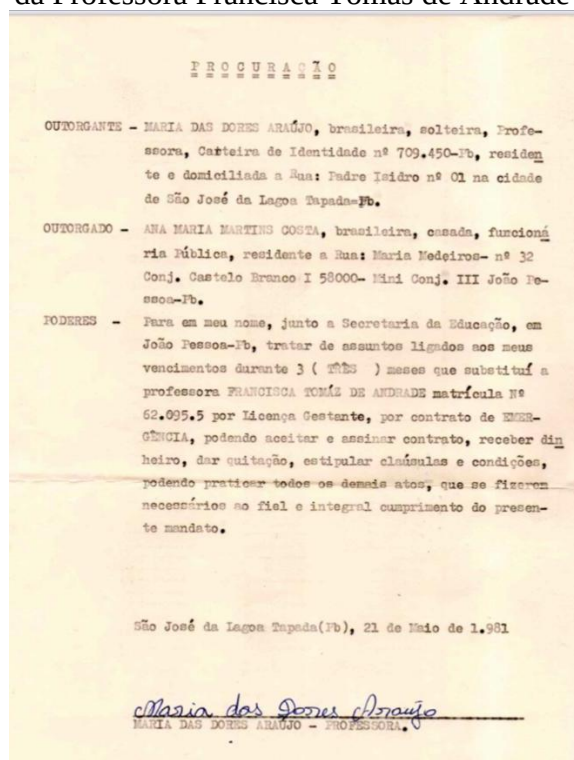
A escolha pelo magistério pelas mulheres, no Brasil, tem raízes histórico-sociais e circunstanciais, porque a mulher do século XIX até meados do século XX tinha oportunidades de acesso restrito ao mercado de trabalho. Assim sendo, preparação para o Magistério, como único caminho possível para a profissionalização e, por conseguinte, lugar de importância na cena social, além de trazer o reconhecimento e o destaque local, servem como possibilidade de autonomia financeira, o que já desvincula a mulher do julgo masculino, ainda que de forma insípida.

Ao reconstruírem as suas trajetórias profissionais, as professoras colaboradoras

pelas suas narrativas revelaram as formas de ingresso no Magistério, sobretudo, através de apadrinhamento político; as lacunas existentes na formação inicial marcadas, principalmente, pela falta de fundamentos teórico-metodológicos necessários a uma atuação docente de qualidade. Essas lacunas são assinaladas pelo desenho das atividades desenvolvidas em sala de aula, pelas metodologias adotadas, pelas tantas outras dificuldades e angústias vivenciadas e compartilhadas com as companheiras de trabalho.

Analisando as narrativas das professoras, é possível identificar as circunstâncias nas quais que estas professoras ingressaram na profissão docente: sem a formação pedagógica. Todas as professoras ingressaram no magistério primário através de contrato. Desta forma, entende-se que, conforme a necessidade, pessoas, até mesmo sem o Curso Ginásial completo eram contratadas, uma vez que a formação pedagógica não era exigida nem para a realização da contratação. Portanto, essa não era um pré-requisito básico para o ingresso no magistério primário, visto que, perante a lei, pessoas com o Curso Ginásial eram admitidas para o cargo de professor primário.

Figura 9: Foto do documento que atesta a contratação da Professora Marai das Dores Araújo para ocupar, temporariamente, a vaga da Professora Francisca Tomas de Andrade



Fonte: Acervo pessoal da Professora Maria das Dores Araújo

A justificativa apontada, a partir do relato das professoras, para a contratação de professoras leigas, dá-se pelo fato de que não havia na época um número suficiente de profissionais formadas no mercado de trabalho. Observa-se, no entanto, que além de haver um pequeno número de professoras formadas, o Estado absorvia a grande maioria destas profissionais, principalmente por oferecer melhores salários. Assim, restava aos municípios recrutar pessoas sem formação para preencherem as vagas existentes, especialmente para as zonas rurais. Diante desta realidade social, muitas mulheres sem formação para o magistério tornaram-se professoras primárias.

A influência política, neste momento, era definidora, pois o conhecimento que se tinha junto às autoridades locais contribuiu, por exemplo, para que as professoras conseguissem a contratação para ingressarem no magistério ou para transferência de uma escola para outra e até para a criação de novas escolas.

Somada à falta de professores devidamente qualificados na localidade, ou seja, parecia comum a nomeação dessas professoras através da indicação de autoridades municipais, conforme revelam as suas narrativas:

Quem arranjava essas coisas pra mim era Conceição de Freitas, irmã de Antônio de Freitas. Eu fui pra Sousa terminar o curso, já tinha o segundo ano, fiz o terceiro, o quarto e o quinto normal e terminei. Quando terminei falei com Doutor Lelêla, que era deputado. Ele arranjou, voltei pra São José e abri uma cadeira no sítio Lagoa Comprida, meu sítio. Lá tinha uma cadeira criada pelo Estado pra mim, onde ensinei 16 anos. Era uma escola estadual registrada: Escola Elemental Mista Estadual. TODA A VIDA TRABALHEI PELO ESTADO. (JUDITE LORENÇO DE ARAUJO,2022)

A minha nomeação foi João Agripino como padrinho da turma que deu a 96 bolsistas. Tinha gente de diversos lugares: Patos, Ceará (...) aí eu procurei o governador em Nazarezinho e ele prometeu a minha nomeação. (DENIZIA GOMES DE SA,2022)

Antes de ser contratada no Governo passei um ano sendo voluntária, convocada por Maria Marques e ela me gratificava para ajudar no trabalho, fazia uma cota e me gratificava para ajudar com os alunos. Aí Seu José Almir falou com o Deputado (+) AQUELE BAIXINHO, Soares Madruga. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Aí depois fui chamada pra o Estado, fui nomeada por Pedro Gondim (...) que quem pediu fui eu mesma. NÃO TEVE PREFEITO, NEM NINGUÉM PRA PEDIR, EU MESMO PEDI, AÍ EU CONTEI A MINHA A MINHA HISTÓRIA DE VIDA, DA SITUAÇÃO DE TUDO, ele disse, pois quando eu for em São José da Lagoa Tapada, quando eu for lá para Seu Doca Coura, eu vou mandar a pedir o seu diploma. Com

quatro meses que eu terminei o ginásio eu entrei no estado.
(FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2013)

Se a questão da expansão das escolas rurais, historicamente, esteve e está vinculada ao clientelismo político, a contratação, nomeação e dispensa de professores leigos rurais e de pequenos municípios, em sua grande maioria, segue a mesma lógica. As nomeações por designação e as contratações precárias eram feitas através do controle político-clientelístico, vindo a constituir-se em uma distribuição desigual de condições de acesso ao saber e ao trabalho.

No tocante à formação inicial, as quatro narradoras declararam seus ingressos no exercício da docência sem a devida diplomação legal, reforçando a condição de professoras leigas no início do exercício da carreira docente.

Estudei em Antenor, fiz o primário em Antenor, depois vim pra aqui. Nesse tempo tinha quarto ano, quinto ano, sexto ano, não sei mais o quê? (+) Comecei o Exame de Admissão³. Aí eu fiz em 1942, no ano em que Maria Marques, outra professora de minha época, terminou. Foi o primeiro ano que eu estudei aqui, quarta série ou quinta série. Aí fui pra frente. Aí entrou aquelas políticas. O Major Jacó era chefe político de Antenor e prometeu a papai de arranjar um negócio pra mim. Quando eu estudava e chegava nas férias, Papai me mandava ir pro sítio, eu menina, ainda, pra ensinar os eleitores pra votar com Major Jacó. Aí ele prometeu arranjar um negócio pra mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha ainda idade, aí eles aumentaram. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

Quando voltei para São José com o Ginásio, estava havendo uma seleção no Centro de Treinamento de Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga pra mim, em 1965, com os políticos da região. O curso durou quatro anos. Nós ficávamos internos na Escola, estudando e nos preparando para ser professor, só vinha para casa nas férias. (DENIZIA GOMES DE SÁ, 2022)

Fui Professora convocada por Fransquinha de Zé Rufino, diretora do Grupo, na época. Eu fui ensinar, mas tinha apenas o Técnico em Contabilidade, nível de segundo grau (+) aí chegaram na Escola informando que ia ter o LOGOS II para formar professoras.

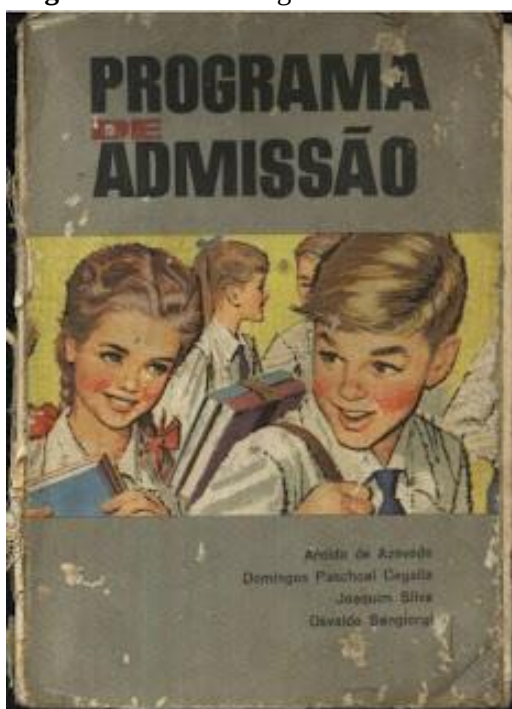
³ O exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou [...] até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau. O exame era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. Ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, é possível observar [...] na forma, conteúdo e funcionamento para a seleção ao secundário. No entanto, nenhuma das alterações extinguiu o ritual de passagem entre os ensinos primário e secundário.

Eu entrei no Estado como professora com 23 anos [...] Em São José só ensinei 4 meses na Prefeitura e depois fui nomeada pelo Estado, mas (...) não tô lembrando do ano que fui contratada (+) (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023).

QUANDO COMECEI A ENSINAR EU TINHA O QUINTO ANO GINASIAL FEITO NO COLÉGIO DAS FREIRAS, em Sousa. O prédio era emprestado, porque eu estudava no antigo Colégio 10 de julho[...] (+) Com esse quinto ano ginasial eu entrei na sala de aula, sem nenhuma preparação para ensinar. Lá era turma única (...) lá ela era a turma única. (/).

Fiz quatro anos do Ginásio, aí depois quando, ninguém sabia de um curso para ensinar, era pra fazer em Sousa. Aí então, veio umas provas para fazer, para quem passar para fazer o quinto ano (+) Era o Admissão. Aí eu peguei a prova também, aí passei na prova, mas ainda não ensinava, só estudava. Aí depois fui chamada pra o Estado, fui nomeada por Pedro Gondim (...) (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023).

Figura 10: Livro: Programa de Admissão



Fonte: Acervo da Professora Francisca Alexandrino de Sousa

Na verdade, a maioria das professoras só teve acesso à formação para o Magistério, a partir da implantação do Projeto Logos II, na Paraíba, para habilitar professores para o ensino nos anos iniciais do Ensino de 1º Grau, sem retirá-lo da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas, que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário.

É imprescindível destacar que o Projeto Logos II foi importante para a educação da

Paraíba considerando que foi um dos primeiros projetos de formação de professores, como já expressei, anteriormente, na seção deste trabalho destinada às discussões de natureza teórica. Além disso, o Projeto Logos II foi inovador do ponto de vista didático-metodológico, constituindo-se em exemplo de experiência educacional entre as décadas de 1970 e 1990. Lembremos que as narradoras ingressaram no magistério de 1º grau sem a habilitação legal, a exemplo das Professoras Judite e Francisca Alexandrina, que, na época estavam no estágio do Exame de Admissão, a Professora Denízia havia concluído o Curso Ginásial e Professora Maria das Dores, o Técnico em Contabilidade.

Conseguir um diploma, pelo que revelam as professoras colaboradoras através de suas narrativas, significava muito, principalmente inspiradas em professoras, filhas de representantes da sociedade, que gozavam de maior prestígio. O ingresso na docência representava a afirmação de uma classe que buscava ascender socialmente através da escolaridade. O gosto pelo estudo e o prazer pela profissão, era uma consequência natural e acompanhava as formulações ideológicas da época, inclusive para o ingresso na carreira através do favoritismo político. E o Projeto LOGOS II adequava-se a essas especificidades.

As colaboradoras, especialmente as Professoras Maria das Dores e Francisca Alexandrina, revelaram pelas narrativas que a sala de aula se constituía como laboratório de observação e aprendizagem do professor, daí destacarem enfaticamente a importância do Logos II para a formação e prática profissional das mesmas.

Os alunos já tinham livro didático quando eu entrei no Estado. E tudo que tinha no livro didático do Estado eu aprendia no Logos. Tinha textos, a matemática tudo, tudo era bom, bem didático (...) EU NUNCA VI UM LOGOS TÃO PREPARADO COMO ERA, VIU. A pessoa que fez um Logos, que estudou mesmo, ficava preparado para ensinar, pra enfrentar a sala de aula. O Logos me preparou, foi com a didática aprendida no Curso que eu consegui ensinar melhor. Era no Curso que a gente tinha a formação mesmo de professora.

FIZ TODAS AS ETAPAS DO LOGOS E TERMINEI. EU GOSTEI DO LOGOS, DAS PESSOAS DE LÁ, DE TUDO, PREPARAVA PARA ENSINAR NA SALA DE AULA, PORQUE EU SÓ TINHA A PRÁTICA (...) EU JÁ TINHA. EXPERIÊNCIA. EU JÁ TINHA 13 ANOS DE SALA DE AULA. (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023)

Quando eu cursava o Logos, era tanto do livro, não tenho mais nenhum, porque um dia (...) eu ensinava na Várzea dos Martins, na casa de João Pedro e meus meninos eram pequenos, tinha quatro filhos pequenos, aí eu deixei, na casa de João Pedro, pois quando eu cheguei pra ensinar já enxerguei os livros todos espatifados pelo meio do tabuleiro, que os

meninos tudo era criança, foram lá nas minhas coisas viraram tudo e rasgaram todos os livros.

EU GOSTAVA DE CURSAR O LOGOS II, SERVIA PRA AJUDAR A ENSINAR, PARA PLANEJAR AS AULAS. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023)

Para além dos pontos positivos que o Projeto LOGOS II proporcionou às narradoras, as professoras revelaram nas suas falas as inúmeras dificuldades enfrentadas ao longo do curso.

Antes do Grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no Sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. todas elas foram nomeadas pelo Estado, por indicação dos políticos. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II. (DENIZIA GOMES DE SÁ, 2022)

O LOGOS II funcionava em Sousa, no Centro de Treinamento de Professores. Iniciei e fiz todas as etapas, tinha disciplinas com até 20 módulos. Quando um módulo era concluído passava para outro, por exemplo, Português, Matemática (...) Tinha o dia de estudos, que a gente passava o dia em Sousa para tirar dúvidas, dificuldades que a gente tinha, as aulas que a gente “dava” para os supervisores do próprio Logos. Era avaliado por um professor, a gente apresentava um plano e dava aula a um supervisor, que avaliava, pra dizer se a gente sabia ou não dar aula. E você já saía de lá ou aprovado ou reprovado, depois da microaula. (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023)

A dificuldade era tão grande que aqui começou mais ou menos 20 pessoas, eu, Maria Marques, Marlene, Socorro de Mazinho, Socorro de Fransquinho. Foram poucas as que terminaram por conta da dificuldade, tinha que ter dinheiro pra transporte, alimentação, e nem todas tinham. Terminou no mesmo dia eu, Cizinha, Lucy e Socorro de Mazinho. (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023)

Quando comecei a cursar o Logos (...) Ia toda semana para Sousa. Era vezes por semana e tinha que deixar uma menina no meu lugar dando aula. Era (...) uma menina lá da Várzea dos Martins. Nesse tempo o Estado não dava nenhum material, não deixava faltar aula Nada, nada, não dava nada. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023)

Conforme atesta Andrade (1995), é importante aqui rememorarmos que a formação dos professores pelo Projeto LOGOS II consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do curso, uma vez que era dividida em duas etapas - LOGOS I e LOGOS II. O curso visava, na primeira parte, uma formação geral, a partir de doze matérias, estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo

totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de microensino.

Figura 11 – Capa dos módulos impressos que serviam como material de estudos para os cursistas do LOGOS II



Fonte: Acervo da Professora Maria das Dores Araújo

Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos, no Brasil. Pelas ideias de Andrade, o Projeto LOGOS sofreu severas críticas, tais como:

1. O não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos professores, dificultando o cumprimento integral do curso;
2. O material de ensino não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado;
3. A manipulação política que ocorria, principalmente, na esfera municipal, que utilizava o projeto junto aos professores para fins eleitoreiros. (ANDRADE, 1995).

Como corrobora a fala das narradoras, as dificuldades encontradas desde o seu meio social, até as questões pessoais que influenciavam diretamente na vida profissional, incidiam na formação junto ao LOGOS II, uma vez que as cursistas precisavam vencer essas dificuldades e superar os desafios impostos, de acordo com a sua vivência e condições de trabalho. Entretanto, as professoras destacam a significativa importância dos

benefícios do referido programa no contexto dos seus itinerários formativos e em suas práticas pedagógicas, enquanto professoras do magistério de 1º grau. ponto de vista formativo. O diploma do Logos II era equivalente ao curso de Magistério em termos legais e conferia o título de professor do ensino de 1º Grau.

Figura 12 – Diploma do Projeto Logos II da Professora Maria das Dores Araújo



Fonte: Acervo da Professora Maria das Dores Araújo

Certo é que o Projeto LOGOS II para essas professoras contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que as suas histórias singulares se somam a de tantas tantas histórias que marcaram a trajetória das professoras leigas do Brasil, que através do supracitado projeto conquistaram a acatificação legal para exercer a prática docente e, por extensão, melhor qualificarem-se teórico e metodologicamente para a prática profissional.

Para além do Projeto LOGOS II, segundo as professoras entrevistadas, o que na época se considerava como formação continuada era restrita a uma minoria, o que pode ser exemplificado pela fala das narradoras:

Pra nós do interior nunca chegava um livro, uma revista, curso de aperfeiçoamento. O que existia eram pessoas que no final do ano chegavam para dizer como seria a matrícula para o próximo ano. Nunca participamos de cursos de capacitação. Esses só existiam na Capital e era difícil para nós irmos por falta de recursos. (DENIZIA GOMES DE SA, 2022)

Eu comecei a dar aula na segunda série, depois passei pra terceira série, quarta série e passei sete anos no alfabeto. É, sete anos ensinando na Alfabetização, tive que fazer um Curso em Cajazeiras, onde funcionava a Delegacia de Ensino. Era lá (...) Terminava o Curso, já ficava assinado para você ensinar na Alfabetização (+) Sete anos eu fiquei na alfabetização, isso depois de sete anos foi que eu saí pra segunda série, terceira série, quarta série. Eu ensinei para todas as series. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Percebemos, por estas falas, a necessidade que as professoras sentiam, naquela época, de participarem de forma mais ativa do momento educacional proposto para aquele período. Mas, para as cidades do interior isso era uma realidade distante de ser alcançada, uma vez que as discussões pedagógicas mais efervescentes aconteciam, sobretudo, na capital do Estado, João Pessoa, distante 420 km daquela comunidade.

Também pela narrativa da professora Denízia é referendada a limitada formação, especialmente em nível superior, que a maioria das professoras de São José da Lagoa Tapada obtiveram ao longo da vida de estudos e de exercício profissional. No caso da formação docente em nível superior o acesso era ainda mais restrito, conforme declara a Professora Denízia:

Quando eu passei para Universidade, cursar Geografia, as coisas melhoraram um pouco. Como aqui ainda não tinha escola do Ginásio, eu continuei ensinando no primário (+) eu voltei com mais conhecimentos e outras coisas novas, como trabalhar em grupo, descobri como era importante o trabalho em grupo para a aprendizagem do aluno, embora na minha época de faculdade não existia quase trabalho em grupo, era mais prova, e na maioria das vezes, era prova decorativa.

Eu entrei na faculdade em junho de 80. Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, em Cajazeiras. SÓ EU FIZ FACULDADE, o povo do Grupo é muito acomodado, ninguém quis fazer um curso. As outras nenhuma têm Curso Superior (/). (DENIZIA GOMES DE SA,2022)

O que se revelam os discursos das professoras colaboradoras era, principalmente, a dificuldade de acesso a uma formação pautada num projeto modernizador de educação, o que se converteu, indubitavelmente, na reprodução de modelos tradicionais de educação vivenciados pelas docentes quando das suas vidas de estudo e de prática profissional, apesar das inquestionáveis trajetórias de esforços e de reivindicações pelo respeito e reconhecimento profissional pelas diversas instâncias sociais.

O Estado comprometido em expandir a rede pública de ensino, principalmente o primário, via a possibilidade de eliminar o analfabetismo. Na prática, não eram dadas efetivas condições para que o ensino pudesse ser democratizado e qualificado. Esse

modelo educacional vivenciado pelas narradoras deixa à mostra que o ensino primário da época, mais que democrático, era excludente, elitista, desprovido de condições de favorecer uma formação integral e de qualidade aos que acorriam à escola.

4.3.3 A caracterização dos espaços de atuação docente das narradoras

As narrativas das colaboradoras revelam que a implantação do sistema escolar em São José da Lagoa Tapada - PB, sobretudo a partir da criação dos grupos escolares, surgiu em decorrência da política econômica e social vigentes nas épocas assinaladas nos relatos, que revelavam a preocupação de instaurar o processo de desenvolvimento nacional. Cabia à educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar que deveria preocupar-se com a formação do homem para o bem-estar social. A escola, organizada pelo modelo disciplinar, tinha a finalidade de favorecer a integração social e ganhava espaço pelo país, defendendo a moralidade e civilidade do povo pelo viés da educação.

Em minha dissertação de Mestrado (Sousa, 2009) destaco que, a partir da metade da década de 1960, começam a surgir, no município de São José da Lagoa Tapada, as escolas com modelos mais definidos, incluindo aí uma escola primária urbana que atendia à população local. Com a emancipação política do município, chega à cidade o tão sonhado Grupo Escolar Genésio Araújo.

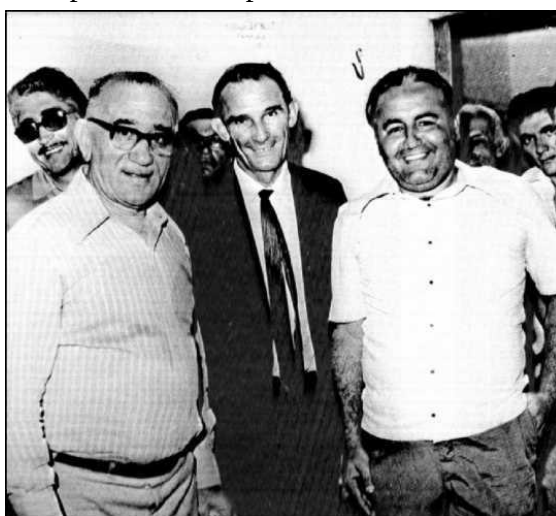
Figura 13: Foto do Grupo Escolar Genésio Araújo, hoje, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Genésio Araújo – São José da Lagoa Tapada – PB.



Fonte: Acervo da Professora Judite Lourenço de Araújo

O Grupo Escolar Genésio Araújo foi autorizado para funcionamento no dia 17 de junho de 1968, através do Decreto 4.621 e foi inaugurado oficialmente em 29 de julho do mesmo ano, data comemorativa da emancipação política da cidade. Tal projeto decorreu de uma visita feita a São José da Lagoa Tapada pelo governador paraibano da época, Pedro Gondim, que atendeu o pedido de alguns políticos e famílias para a criação de uma escola pública na sede da cidade. O terreno para a construção do educandário foi, então, doado pelo Senhor Genésio Araújo, pai do prefeito nomeado para a administração da cidade, até que fossem realizadas as eleições para a composição da prefeitura e câmara de vereadores daquele lugar.

Figura 14 – Foto das autoridades: À esquerda, o Governador da Paraíba Pedro Gondim, À direita o prefeito nomeado para São José da Lagoa Tapada e filho de Genésio Araújo e ao centro, Raimundo Rodrigues Coura, o primeiro prefeito eleito para o município.



Fonte: Acervo da Professora Judite Lourenço de Araújo

Contudo, por sua instalação ter se dado em meados do século XX, não é possível afirmar que compartilhou da mesma visibilidade regional das escolas criadas no Estado no início do século. Possuindo um edifício funcional, seguia as prescrições higienistas para a construção de prédios escolares assinaladas por Souza (1998, 2006), Bencostta (2005) e Pinheiro (2002). Dotado de três salas de aula, sanitários masculinos e femininos para professores e estudantes, gabinete da direção e secretaria, almoxarifado, cantina e pátio para recreação. A fachada tinha traços simplificados, diferentemente dos grupos escolares criados na capital do Estado que incorporaram estilos arquitetônicos conferindo-lhes *status*

de monumentalidade (PINHEIRO, 2002; BENCOSTTA, 2005).

A cidade, até então, contava com duas escolas localizadas na zona rural, mantidas pelo Estado. A Escola da Várzea dos Martins e a Escola que funcionava no Sítio Manoel Celestino, hoje, um dos bairros mais povoados do município.

Minha nomeação foi oficializada no dia 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo. [...].

Quando cheguei para trabalhar, só tinha o prédio, e as cadeiras com as mesas que cabiam dois alunos. Não tinha material pedagógico nenhum (...) Os professores compravam o material para usar. (DENIZIA GOMES DE AS, 2022).

O Grupo (...) só tinha as paredes. A sorte é porque Zé Pedro, ele deu, como é que diz, uma mesa muito grande, eu ensinava multisseriada, de primeira à quarta série assim, dividindo o quadro, divididos o quadro. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023).

[...] só tinha as paredes, o Grupo novo, depois de um tempo veio pra reformar esse Grupo (...) cadê (...) cadê carteira que não tinha (...) (xxx) Eram os meninos que levavam os tamborete pra sentar, e os que não tinha condição levava um rolo, cortado de pé de pau pra sentar, e terminava em briga. (/) (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023).

As narrativas das colaboradoras revelam os entraves iniciais sofridos, no exercício do magistério, não apenas por elas, mas por outras colegas que começavam a ser nomeadas para o ensino em São José da Lagoa Tapada. Essas professoras, que já tinham um contrato de trabalho com o Estado, a exemplo das professoras Maria Marques e Marlene Rufino que utilizavam a residência da família, um sobrado construído em 1925, para ministrarem as suas aulas, e das narradoras, como a Professora Judite, que ministrou aulas na própria residência, conforme rememora:

Casei em 1956. (/) De Cajazeiras pedi minha transferência pra São José. Casei no dia 20 de janeiro, já no dia 27 de janeiro, com sete dias saiu minha transferência pra lá. QUANDO CHEGUEI LÁ NÃO TINHA LUGAR PRA ENSINAR, NÃO TINHA PROFESSORA, NÃO TINHA GRUPO, NÃO TINHA NADA, SÓ TINHA O SOBRADO. Não lembro se foi alugado pra escola ou se foi dado.

A escola funcionava no Sobrado, era só um salão, só um salão (...) aquele da frente, depois é que ajustaram. Quando as meninas chegaram ensinaram uma parte de manhã e outra à tarde e não lembro se ensinaram meio-dia, horário intermediário. Era eu e Marlene e Fátima. AI DEPOIS EU SAI.

Fiquei no Sobrado, aí depois pediram o Sobrado e eu fiquei ensinando em casa. Eu morava naquela casa que hoje é de Criseuda, que era de Manoel Coura e Pedro alugou pra gente morar. E eu ensinava (+) aí resolvi terminar o curso (...)

(/) Lá em casa, na Lagoa Comprida estudou menino de toda a redondeza e gente até da Catinga, que é longe. Uma turma de lá e umas meninas de perto de São José, pois elas iam lá pra casa. Tinha até da Caiçara, do Cedro (...) Mais ou menos uns quinze meninos só da Catinga. As meninas de Chicão, todas estudaram lá em casa, de Zé de Manoel de Joca, uma moça de Zé Januário, Francilda, bonita, mulherão. UM DIA CHEGOU DE CAVALO ATRÁS DE ESTUDAR, EU NEM CONHECIA, TODO DIA ELA IA. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022)

Figura 15: Foto do Antigo Sobrado, antes residência da Família Marques, serviu, a posteriori, como espaço escolar e como Prefeitura Municipal na cidade de São José da Lagoa Tapada – PB.



Fonte: Acervo da Professora Denizia Gomes de Sá

Como percebemos nas narrativas das entrevistadas, elas começaram a lecionar em grupos escolares ou em suas próprias casas, ou seja, como relatam, ao longo da vida de trabalho, nunca tiveram uma infraestrutura de escola de fato. Não tinham uma escola estruturada com biblioteca, secretaria; os banheiros eram precários e, normalmente, do lado de fora dos prédios onde funcionavam as escolas. Isso fica evidente nos discursos colaboradoras. O que é narrado pelas professoras pelas professoras também é ressaltado por Ferreira (2011):

E, mesmo hoje, quando já avançamos em vários aspectos da educação, essas condições de infraestrutura das escolas no campo ainda são muito precárias. O fato de estarem em uma escola sem infraestrutura, sem secretária, sem diretor, sem faxineiro, implicava e implica muitas funções para as professoras, porque eram elas que faziam a matrícula, a merenda, a faxina. (p.112).

Sob esta ótica, ser professor significava quase sempre exercer funções de outros profissionais: secretário escolar, bibliotecário, enfermeiro, merendeira, servente e outros. Nessa direção, ficam muito explícitas as diversas funções em que as professoras que participaram desta pesquisa se envolviam.

Há uma nítida consciência, por parte dessas professoras, das limitações enfrentadas pelo magistério, mas há, também, o reconhecimento do papel que assumem para o fortalecimento de um modelo de educação local, capaz de favorecer a (re) vitalização do espaço escolar, no caso mais específico, o Grupo Escolar Genésio Araújo, e da constituição do mesmo como centro de difusão da cultura local.

Figura 16: Foto das professoras que atuaram no Grupo Escolar Genésio Araújo, a partir dos anos 70, todas formadas pelo Projeto LOGOS II, após o ingresso no magistério de 1º grau: Da direita para a esquerda: 1) Tinha Braga 2) Francisca Tomaz 3) Fanca 4) Socorro de Zé Sá 5) Marlene Rufino, 6) Maria Marques 7) Socorro de Expedito, nora de Genésio Araújo.



Fonte: Acervo Pessoal.

As narrativas das colaboradoras revelam que a implantação do sistema escolar em cidades do Sertão paraibano, sobretudo, a partir da criação dos grupos escolares, surge em decorrência da política econômica e social vigentes nas épocas assinaladas nos relatos, que revelavam a preocupação de instaurar o processo de desenvolvimento nacional. Cabia à educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar que deveria preocupar-se com a formação do homem para o bem-estar social. A escola, organizada pelo modelo disciplinar, tinha a finalidade de favorecer a integração social e ganhava espaço pelo país, defendendo a moralidade e civilidade do povo pelo viés da educação.

4.3.4 Reminiscências das práticas pedagógicas sob a ótica das narradoras

As narrativas das professoras colaboradoras revelam que o compromisso assumido por elas junto aos seus alunos superava as dificuldades surgidas no cotidiano de sala de aula, originando assim, saberes que se constituíam na sua prática pedagógica. Essas experiências, ainda que marcadas por dificuldades, eram motivos de prazer para as professoras, que referendaram o orgulho pela profissão, que se convertiam aos seus olhos como momentos de reconhecimento e respeito aos papéis que estas representavam frente à comunidade.

Era difícil professora formada, em São José, uma das que primeiro se formou foi Nazinha Formiga. AÍ PEDI A TRANSFERÊNCIA PRA SOUSA. Manoel Coura até me prometeu. “Ah! D. Judite você mora de graça na casa pra ensinar a meus meninos”. (+) Eles gostavam de mim, aí eu disse: não eu vou me embora pra Sousa. (JU7DITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

O aluno era bom, se interessava, não tinha essa moleza. Era um ensino rígido, tinha que fazer a lição, ou ia de castigo. E a relação entre alunos era ótima, os pais participavam não tinha essas reuniões como hoje, mas sempre que eles nos encontravam na rua perguntavam pelo filho, o comportamento. Se o filho brigava, mandava a gente punir. O pai que não tomasse conta do filho briguento, no ano seguinte, a escola não aceitava mais. E aí ficava sem escola. (DENIZIA GOMES DE AS,2022).

EU SEMPRE TIVE A PREOCUPAÇÃO DE PREPARAR O ALUNO PARA O PAPEL DO PAÍS, DE COMO O MUNDO VIVIA, COMO UM PAÍS VIVIA. Ensinava os deveres da criança e os direitos (...) eu trabalhei muito isso (...) era a primeira coisa quando eu entrava, quando começava o ano, era mostrar logo qual era os seus direitos e deveres. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Eles com vontade de estudar, eu acompanhava a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, tinha ordem, minha filha (+) O Grupo da Várzea dos Martins eu fazia tudo, cozinhava, limpava, por isso que eu conhecia tudinho. E sabia quando eles avançavam., sabia quando riscava a parede e colocava pra apagar. O aluno era formado pra ter uma carreira, ele decidia (...) É, lá na frente, que carreira queria seguir. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023)

Tais posições referendam que o significado do “ser professora” constrói-se, também, a partir da imitação, da partilha das vivências com alunos, dos saberes construídos pelas diferentes professoras durante as suas trajetórias profissionais, pelas relações estabelecidas com a comunidade. Pelo somatório dessas histórias de vida, a docência deixa de ser vista como reconstrução individual para se constituir como prática coletiva, inclusive extrapolando os limites da cena escolar. São práticas cotidianas que se fiam pelas experiências compartilhadas marcadas, sobretudo, pelos contrastes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Figura 17: Foto de Nazinha Formiga, uma das primeiras professoras de São José da Lagoa Tapada, segundo o depoimento da Professora Judite, com formação para a docência, através do Curso Normal.



Fonte: Acervo da Professora Denizia Gomes de Sá

As experiências compartilhadas pelas narradoras permitem enxergarmos que as relações estabelecidas pelas mesmas, a partir da docência, com alunos e comunidade em geral, movimentam a práxis cotidiana entre sujeitos rumo a transformações de ordem

econômica, política e cultural. Através da memória dessas professoras, descortina-se passado e presente e são tecidos os modelos pedagógicos assumidos em cada época. Pela narrativa, elas assumem a condição de partícipes da construção de um modelo de educação local que se fia a um projeto nacional, que tecem uma história marcada por avanços conquistados a partir de muitos embates vivenciados ao longo de suas trajetórias docentes.

Havia, na época em estudo, uma ênfase na questão disciplinar dos alunos, que atendia aos interesses defendidos pelos projetos maiores de governo que objetivavam a ordem para o progresso social e desenvolvimento da nação. Sob esta ótica, o objetivo educacional da época, também se voltavam para questões disciplinares que deveriam ser trabalhadas pela escola. O objetivo maior do ensino era a formação do cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática.

Entre os conteúdos ensinados pelas professoras da época estavam os de religião, higiene e os de moral. O objetivo também era formar naquelas crianças o sentimento de respeito entre si e o amor à pátria, considerando a participação dos estudantes nas festividades cívicas. O pensamento liberal dos republicanos paulistas com relação à educação, ainda no final do século XIX, parece corresponder aos objetivos da educação realizada nesta cidade.

Lá em Lagoa Comprida, em 1962, não tinha o grupo da rua e eu queria trabalhar no sítio pra ajudar a Pedro, meu marido a criar os meninos e dar educação a eles. Foi uma besteira que eu fiz. Devia ter ficado na cidade mesmo. AI FUI PRA LÁ QUE NUNCA TEVE PROFESSOR. Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz (+) Ai também era descuido dos pais. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

Era tudo muito organizado, desde a entrada, todos deviam estar em frente à escola às sete horas. Professor não podia chegar atrasado que era o responsável para organizar a fila, se atrasasse o ponto era cortado (+) Cada um tinha sua responsabilidade. Cada professor organizava a fila para cantar o Hino Nacional (...). (DENIZIA GOMES DE AS,2022)

EU SEMPRE TIVE A PREOCUPAÇÃO DE PREPARAR O ALUNO PARA O PAPEL DO PAÍS, DE COMO O MUNDO VIVIA, COMO UM PAÍS VIVIA. Ensinava os deveres da criança e os direitos (...) eu trabalhei muito isso (...) era a primeira coisa quando eu entrava, quando começava o ano, era mostrar logo qual era os seus direitos e deveres. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Tais fatos revelam que até o final da década de 70, a maioria dos docentes brasileiros não conseguiu modificar as posturas pedagógicas requeridas por um modelo de

educação nacional voltado para um projeto de educação capaz de assegurar autonomia aos que tinham acesso ao saber escolarizado.

A função da escola centrava o seu foco na formação de uma consciência nacional e patriótica, com ênfase maior na necessidade de formação cívica dos indivíduos. A preocupação estava, portanto, nos fins sociais que a educação precisava cumprir. Atendendo a essa preocupação, no conjunto de disciplinas que compunham o currículo escolar, a ênfase foi centrada nos estudos de Moral e Cívica. O objetivo maior da disciplina era reforçar o sentimento de nacionalidade no aluno, a partir da difusão dos ideais de “ordem e progresso” da nação brasileira. Nessa perspectiva, além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, outras atividades referendavam esse modelo de formação, a exemplo dos desfiles cívicos.

Essas atividades extraclasse são delineadas pelas falas da professora Denízia e da Professora Francisca, conforme relatos seguintes:

A comunidade participava das festas da escola, principalmente o dia 7 de setembro, que era muito comemorado era lindo[...] Os ensaios começavam no início de agosto, cada professor ficava responsável pela sua turma, a gente dava a ideia do que ia representar e Lindaure com as professoras decidia o que cada turma ia representar, referente a Independência. A turma da primeira série ficava responsável pela libertação dos escravos. Aí escolhia uma criança para ser Princesa Isabel, D. Pedro I e o restante iam representar os escravos. Tinha cavalo, carroças, tudo era lindo. Um pelotão representava a escola e o restante era trajes relacionados ao sete de setembro, data importante para o Brasil. (DENIZIA GOMES DE SA,2022).

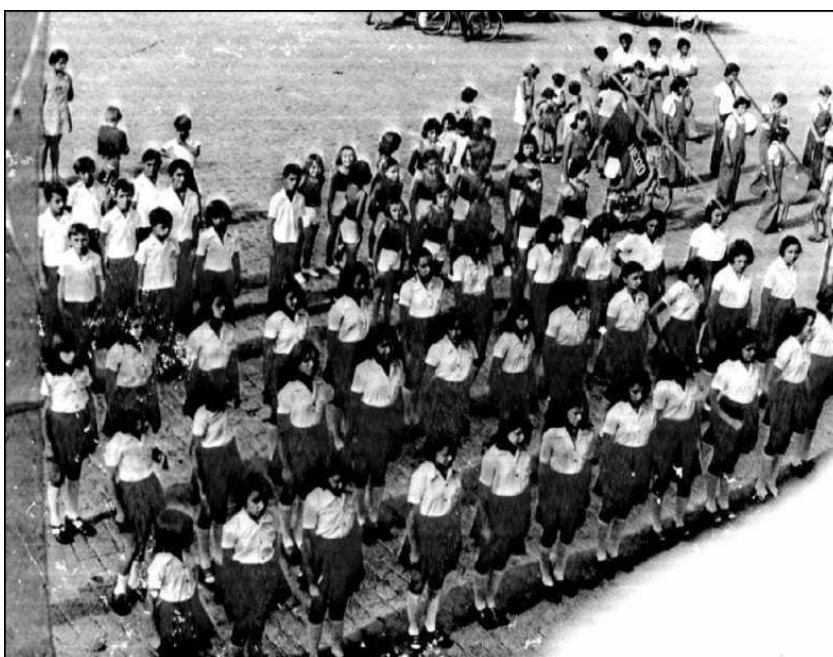
Lindaure Coura era a supervisora do Grupo Genésio Araújo (...) Foi uma pessoa que mais frequentou minha escola pra me dar muito orientação. Quem ia era Lindaure, dava muita orientação. Lembro do Sete de Setembro que ela organizava como supervisora, os desfiles. Eu morava na casa do Zé Pedro e ensinava no Grupo da Várzea dos Martins. A gente não participava do Sete de Setembro. (+) (/) (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

As datas comemorativas na escola nesse tempo a gente comemorava assim, só para para cantar o hino nacional, só isso por mim mesmo. Era acostumada a ver e fazia por experiência. Era professora por experiência. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

A intenção era, portanto, pela cultura escolar vigente, valorizar os aspectos históricos relevantes para a época e o ambiente escolar, também se constituía como um espaço privilegiado para cultivar as práticas de cultura cívica. A ordem e a disciplina se constituíam numa série de práticas escolares, a exemplo de desfiles cívicos, cântico do

Hino Nacional Brasileiro, hasteamento da Bandeira Nacional, uso do fardamento escolar, que assinalavam o modelo de educação da época, referendando um tempo em que as atividades cívicas deveriam ser vivenciadas da/na escola como parte integrante da vida social da comunidade.

Figura 18: Desfile cívico realizado das escolas de São José da Lagoa Tapada, na década de 1970



Fonte: Acervo da Professora Denizia Gomes de Sá

Assim, pelas narrativas em questão, reafirma-se o papel do professor enquanto formador de alunos conscientes da importância do conhecimento para a produção e transformação do meio em que vivem. As práticas vivenciadas no contexto escolar, pelas professoras e alunos, são atadas aos fios da vida cotidiana como elos de mediação entre realidade escolar e gestos de intervenção no espaço social de natureza mais ampla, alinhados ao contexto histórico, político e social vigentes na época em questão: anos 70 e 80 do século XX.

Entretanto, a falta de investimentos nos recursos didático-pedagógicos e na formação docente, o modelo escolar vivido pelas entrevistadas demonstra a impossibilidade, naquela época, de um trabalho que pudesse ser concebido como “educação moderna”. Os depoimentos revelam que, na prática, não foi possível superar o modelo tradicional de educação, centrado na memorização dos conteúdos, decorrente das

precárias condições de trabalho oferecidas para as escolas daquela comunidade, acrescido da formação profissional inconsistente obtida pelas narradoras.

Nessa época que a gente ensinava, o governo não dava nada, o material os alunos tinham se comprasse, nem dava lápis, nem caderno, nem borracha, nem merenda (+) Não tinha nem servente. Tudo era eu que fazia. A escola que foi criada, quando eu comecei, a cadeira, a minha (+) não tinha prédio, funcionava na minha casa, na sala grande da frente, tudo eu fazia. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

O planejamento, o professor adquiriam o livro nos colégios de Sousa que eram maiores e ia estudando. Os livros eram incompletos, a gente precisava estudar para completar, a gente estudava muito para poder entender, aí de quem pegasse a quarta série, sofria muito para estudar e completar o livro e levar tudo resolvido. (DENIZIA GOMES DE SA,2022)

A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Aí tinha que detalhar cada aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno). (DENIZIA GOMES DE SA,2022)

EU ENSINAVA SEM RECEBER MATERIAL, SEM TER PREPARAÇÃO, OS PAPEIS DO PLANEJAMENTO EU COMPRAVA. Nessa época tinha um inspetor de ensino que aparecia lá na Várzea dos Martins, Padre Luiz Gualberto, da Delegacia de Educação de Cajazeiras e Lindaure, que era do Grupo da Rua, que orientava pra organizar as matérias pra dar em sala de aula dividia assim: um dia vai ser Português, Matemática. Olhe, era assim, eu fazia um planejamento, aí meu marido passava a limpo, porque ele tinha a caligrafia muito bonita e Lindaure olhava. Às vezes Lindaure ia, dava uma olhadinha, dizia tá bom, tá bom: Mais não tinha um controle, não, Lindaure, ela quem olhava. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

Tais fatos revelam que até o final da década de 70 do século XX, a maioria dos docentes brasileiros não conseguiu modificar as posturas pedagógicas requeridas por um modelo de educação nacional voltado para um projeto de educação capaz de assegurar autonomia aos que tinham acesso ao saber escolarizado.

Neste sentido, o papel do professor, ao longo da história da educação brasileira, tem sido concebido como organizar, favorecer situações de ensino e planejar as disciplinas com disciplina. O planejamento aqui compreendido é característica da época em questão, em que planejar deveria ser como discute a teoria tecnicista. Ou seja, o trabalho escolar devidamente pensado para ser aplicado com menos gasto, num tempo determinado

previamente, para o alcance dos objetivos educacionais de desenvolvimento das potencialidades e preparação para o exercício da cidadania. Ser professor, independente da formação necessária era saber planejar e organizar o trabalho na sala de aula, além de manter a disciplina.

Pela voz das narradoras fica evidente que a organização didático-pedagógica e administrativa do processo ensino-aprendizagem, era também responsabilidade dos professores, ficando inclusive responsáveis pela aquisição do material didático, uma vez que o Estado não contribuía com o envio desses recursos. Esse modelo educacional vivenciado pelas narradoras deixa à mostra que o ensino primário da época, mais que democrático, era excludente, elitista, desprovido de condições de favorecer uma formação integral e de qualidade aos que acorriam à escola.

Buscando interpretar a dimensão desses fatos, o que fica evidente é que as narradoras constroem uma concepção tradicional de educação que servia aos interesses da política educacional propagada pelo projeto estatal, que difundia uma “falsa democratização” da sociedade e, por conseguinte da educação.

Interessante é notar, pela fala das narradoras, que determinados sujeitos tinham destaque na regulação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar: o fiscal de ensino, para a Professora Judite, a Supervisora, para as Professoras Denízia e Francisca e a Diretora, para a Professora Maria das Dores. Isto porque as atividades escolares, segundo as colaboradoras, eram observadas supervisionadas por esses colegas de trabalho que tinham a função de registrar as impressões acerca do trabalho desenvolvido pela escola, no tocante ao planejamento e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de acordo com as diretrizes curriculares impostas pelo Estado.

Uma vez eu tava ensinando na Beira do Rio e tinha 85 meninos, aí chegou um fiscal de João Pessoa e tinha uma festa na rua de casamento e eu não fui para cumprir a obrigação e se eu tivesse ido tinha me prejudicado.

O fiscal chegou tirou retrato, me elogiou muito, tirou retrato da menineira toda e ficou com os planos, é isso que falta nas escolas hoje. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022)

Quando eu entrei no grupo. (+) A diretora, a supervisora, todo esse serviço era de Lindaura. Não existia a figura do diretor, eu me lembro que as pessoas a chamavam de supervisora. Até para verificar os cadernos. O plano de aula era feito nos cadernos, a gente planejava por semana, toda semana ia planejando, no final do ano tinha o caderno pronto, que era

emprestado pros colegas para o ano seguinte. (DENIZIA GOMES DE AS,2022)

Cizinha que era a diretora sentava com a gente pra planejar (...) mas ela não avaliava. SEMPRE TINHA VISITA DE ALGUÉM DO ESTADO, PARA FAZER A INSPEÇÃO DO PLANEJAMENTO, PRA GENTE MUDAR A FORMA DE ENSINAR. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Para planejar as aulas, a gente comprava aquelas folhas para fazer planejamento? Eu comprava, aí quando Lindaure chegou ela forneceu um bocado das folhas. Tinha diário para acompanhar os alunos. Tinha avaliação, tinha tudo. Lindaure corrigia tudo. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023)

No caso das narrativas em análise, constatamos que, apesar das dificuldades próprias da profissão, nossas colaboradoras tecem, pelo somatório de suas experiências, o interesse de terem estado, ao longo da carreira, modificando as formas de atuação no cenário escolar. Essas mudanças singulares visavam, especificamente, a idealização de mudanças e o delineamento de condições de formação escolar mais “avançadas” do que as que obtiveram.

Sob esta ótica, os saberes docentes são importantes para a construção da aprendizagem, sejam eles adquiridos ao longo da vida ou por meio de uma formação, como percebemos nas histórias de vida das professoras entrevistadas. Pelas análises das entrevistas, aqui tomadas como material de estudo, as narradoras, pelas suas histórias já apresentavam conhecimentos docentes adquiridos na experiência de vida (TARDIF, 2002) e que não foram adquiridos em instituições de formação. As experiências de vida foram fundamentais na profissão docente dessas professoras.

Buscando interpretar a dimensão desses fatos, o que fica evidente é que as narradoras constroem uma concepção tradicional de educação que servia aos interesses da política educacional propagada pelo projeto estatal vigente, que difundia uma “falsa democratização” da sociedade e, por conseguinte da educação. É notório nos relatos das entrevistadas que suas práticas eram voltadas ao aprender a ler e escrever e às operações matemáticas básicas. Para isso, usavam métodos de cópia, formação de palavras, sílaba por sílaba, aulas de tabuada, dentre entre outros métodos e técnicas de ensino. As professoras relatam ainda que enfrentaram muitas dificuldades no decorrer dos anos em que lecionaram, como trabalhar com turmas grandes e multisseriadas.

Quando eu morei em São José, Maria de Cícero Cosme, Pedro de Cícero foi pra Brasília, ela saía do Trapiá pra eu escrever uma carta para ele, porque lá não tinha quem escrevesse. Eu ajudava o povo escrevendo carta. Depois vim me embora pro sítio e comecei. Ensinava gente de 20 anos abaixo. Eu botava tudo. Eram 45 meninos numa sala, tudo misturado: primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Ia ajeitando os meninos até 30 anos. (/) (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

A matéria era passada no quadro, os exercícios, TUDO. Naquele tempo entrava sete horas e passava quatro horas na escola. Aí tinha meia hora de intervalo, tinha que dar as quatro matérias todo dia. Por exemplo: Português-composição dirigida e copiada no quadro; formar palavras com as sílabas. Passava depois pra fazer contas. Estudos Sociais era as datas comemorativas, a gente ia acompanhando pelos livros e o colega ajudava, apoiava. (+) A relação era boa entre os professores, não tinha esse egoísmo de hoje, era um ajudando o outro. (DENIZIA GOMES DE AS,2022)

Os conteúdos eram organizados seguindo a sequência do livro didático, o que ia dar em uma série, por exemplo, o segundo ano. O Estado mandava os livros no início do ano e um inspetor para dizer como deveria ser a sequência a ser planejada para cada série. A GENTE ENSINAVA TUDO: Português, Matemática, Ciências. Tinha o dia de Matemática, de Português. No planejamento a gente definia o dia que era Geografia, tinha um outro dia que era Ciências, tinha outro dia de Artes (+) Agora Matemática e Português tinha todos os dias. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Esses embates vivenciados ao longo da profissão das colaboradoras deixam à mostra sequelas que atestam a ineficácia da educação brasileira, ao longo da história, em vários segmentos. Mas, se por um lado, há o reconhecimento das limitações vivenciadas pelas narradoras, por outro lado reafirma-se o zelo, o amor, a vaidade vivenciada ao longo do exercício de magistério.

Durante a realização e análises das entrevistas com as professoras colaboradoras, percebemos, conforme atesta Almeida (1998, p.91) que existe um discurso afetivo em relação à profissão que um dia exerceram. Palavras como amor, afeto, carinho, solidariedade, maternagem, aparecem entremeadas com as suas lembranças e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que realizaram um dia na sala de aula. O discurso das narradoras, que colaboraram com o presente estudo, apresenta um tom saudosista, impregnado de ternura e afeto pelo magistério e pelas crianças às quais ensinaram e ajudaram a educar. Ao mesmo tempo são enfáticas em ressaltar tanto a importância da dignidade de seu trabalho, que lhes possibilitou uma vida melhor em termos de sobrevivência, realizações e recompensas afetivas.

SÓ DIGO É QUE TRABALHEI MUITO E NÃO ME ARREPENDO. DEI ESTUDO A MUITA GENTE DE SÃO JOSÉ. QUEM QUISER QUE RECONHEÇA. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO,2022)

Era tudo diferente, muito bom, não é como hoje. O professor tinha prazer em ensinar, não só visava o ordenado. Eu me lembro que quando comecei a trabalhar eu recebia 30 cruzeiros, meu primeiro contracheque, era pouco, mas dava pra me manter. (DENIZIA GOMES DE SA,2022)

Fui professora 25 anos e, eu acho que eu contribuí muito na educação de São José, eu contribuí bastante porque eu era uma pessoa dedicada, dedicada mesmo ao ensino [...]. Eu tenho consciência que eu contribuí com a educação de São José e para a formação de muita gente. E tem uma coisa, eu ainda hoje encontro aluno que eu vi quando era pequeno que eu não conheço mais hoje, ainda me agradecendo o que aprendeu (+) isso é muito gratificante para a gente. É ISSO QUE MOVE A GENTE COMO PROFESSOR, VER OS NOSSOS ALUNOS SENDO GENTE NA VIDA (+). É isso (...) é a minha história. (MARIA DAS DORES ARAUJO,2023)

Só sei que contribuí pra educação aqui de São José, foi um aproveitamento, onde passava o povo dizia que eu ensinava aos filhos deles e tinham muito respeito. Quem ensinou na Várzea dos Martins, ali? Fui eu! O povo da Várzea dos Martins, reconheceu, demais o meu trabalho. Eu penso que fui muito boa, muito boa, porque ainda hoje encontro gente formada que eu ensinei o alfabeto. (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA,2023).

Essa dimensão afetiva da docência permite que se enxergue que as experiências compartilhadas movimentam as relações humanas como matéria-prima para as transformações sociais, políticas e econômicas, a partir dos contextos e práticas educacionais. Essas marcas afetivas assinaladas pelas narradoras são referendadas por Sgarbi (In MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. 2003), ao dizer que os professores:

[...] criam, no cotidiano de suas práticas, novas formas de registrar e compreender os seus alunos, ressignificam desempenho; revestem de afetividade suas observações que, pelo reducionismo das exigências oficiais, pouco ou nada diriam daquelas pessoinhas que têm uma existência própria, como todos nós, e convivem, e aprendem, também, nos mais diferentes contextos cotidianos. Eles também agem de maneira não repetidora, inventam e reinventam formas de estar no espaço escolar. (p.91).

Pela mesma linha de pensamento (FREITAS, 2000, p. 115) destaca que os desgastes sofridos ao longo da docência são suplantados pela dedicação e amor devotados à profissão. A vivificação da cena escolar na vida dessas professoras se intensifica com a permanência das mesmas, por opção, no exercício da profissão, mesmo depois de

aposentadas. “É uma questão de vida mesmo: o profissional, o ser humano e o cidadão são interfaces de uma mesma totalidade”, conforme declara a Professora Judite:

Aí me aposentei, em 1978, saiu em julho a aposentadoria, mas eu tinha uma turma de quarto ano. Ensinei de graça porque não tinha um professor pra substituir e eu não tive coragem de deixar a turma no meio do ano. Ensinei e dei certificado a tudinho, a todos que fizeram o quarto ano comigo. Eu disse: porque me aposentei não vou deixar vocês desamparados. Porque era difícil naquele tempo, não era? Pronto e fiquei aposentada. (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022)

A professora reafirma pela sua fala a importância do amor pelos alunos, quando se mostra preocupada com a formação do sujeito-cidadão. A cena escolar é cheia de significados, afetos, desafios compartilhados, ou seja, o processo ensino-aprendizagem é visto como uma construção coletiva, resultado das interações entre os sujeitos.

As práticas pedagógicas vivenciadas pelas docentes colaboradoras, aqui narradas e analisadas, inicialmente, enquanto professoras leigas, permitem-nos compreender uma gama de significados os quais não podem ser definidos apenas por filiações teóricas. Elas realçam a importância de entendermos a prática real da profissão na discussão de possibilidades de formação inicial e continuada para o exercício da docência alinhadas ao conhecimento construído nas práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

É nessa perspectiva que realçamos a importância de desenvolvimento de pesquisas, como a que aqui apresentamos que, como referenda Nóvoa (1999), a discussão sobre a formação do professor é também o debate sobre a vivência das posturas pedagógicas assumidas pelo docente. Sob este prisma, não há como se conhecer as práticas educativas sem conhecermos o perfil dos docentes em seus espaços de formação e atuação. Daí a necessidade de se conhecer de forma contínua essas práticas, pois o conhecimento delas implica na reflexão sobre ressignificações de vertentes teórico-metodológicas que priorizem olhares aprofundados sobre o desenvolvimento e o avanço dos processos educativos, inclusive para a valorização das histórias e memórias de professoras leigas como matéria-prima para os estudos sobre formação e profissionalização docente e, por conseguinte, para a luta constante por condições dignas para o exercício da docência, nos diferentes níveis de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: É ISSO, MINHA FILHA! AGORA, SÓ LEMBRANÇA!

Pude, assim, costurar os meus *retalhos de tempo* e isso foi um ato de amor, e, outras vezes, de dor. Porque o tempo passou, como sempre passa, apesar de tudo, e muitas coisas ficaram para trás, entre elas uma jovem professora ansiosa pelo seu primeiro dia de aula e pelos seus primeiros alunos. Foi nessa escola [...] que se deu um primeiro encontro repleto de erros, de dúvidas e indecisões, mas, hoje vejo, envolto em afeto e vontade. (ALMEIDA, 1998)

A década de 1970, até meados de 1980 do século XX, foi um período de transição e de inovação na educação pública brasileira. Estava mudando um ciclo de formação de professores a partir da legislação educacional, era adotado a partir desse momento de transição e de experiência para formação desse docente que carecia de formação para melhorar a atuação.

Nessa perspectiva, discutir sobre os elementos que possibilitaram compreender como o professor iniciou sua formação inicial dentro do seu contexto sócio-histórico demonstra a constituição de uma manifestação da educação na sociedade: um professor sem o preparo formal para lecionar e que construíam o seu conhecimento no cotidiano da escola e da comunidade, uma vez que o saber-fazer vinha, sobretudo, dos conhecimentos experienciais construído com os alunos, uma vez que a sua sala de aula era considerada um laboratório de aprendizagem, o que propiciava a esse professor leigo experimentar junto aos seus alunos os erros e acertos, já que esse profissional, inicialmente, não contava com o preparo formal para o magistério e trabalhava com os recursos que lhe eram oferecidos.

Assim sendo, o estudo da carreira docente, através da delimitação do estudo que aqui apresentamos, permitiu-nos compreender como se deu o percurso de formação e atuação profissional de professoras leigas do Sertão paraibano entre as décadas dos anos 70 e 80 do século XX, para a partir dessa reconstrução ser possível identificar momentos significativos desses percursos e propor outras trajetórias para o ser e agir docente.

Constatamos que as histórias vivenciadas na educação regional e local pelas colaboradoras da presente pesquisa, quando analisadas no entrecruzamento com a história educacional brasileira, permitem refletir sobre a formação e atuação docente ao longo da história da Educação brasileira. Percebemos pelas narrativas que o início do percurso

profissional das colaboradoras, apesar de ser apontado como choque entre o enfrentamento da realidade às descobertas da prática, são considerados pelas professoras os melhores anos da atuação profissional.

Ficou para nós referendado que as professoras leigas, colaboradoras da pesquisa, que tiveram acesso ao Projeto LOGOS II, consideram que o curso atendia às necessidades de formação do professor da época, já que o docente era capaz de lecionar e estudar, e o conteúdo aprendido era utilizado para o fortalecimento das suas práticas pedagógicas, o que referenda o caráter inovador do Projeto para a época. Tais posturas atenuam as diversas lacunas apontadas por estudos aqui tomados como bases teóricas para as nossas discussões, que enfatizam que o Projeto Logos II não tinha um compromisso com as questões sociais e não estava devidamente comprometido com os problemas da realidade a que o docente pertencia, desvinculando-se de uma formação docente de qualidade para a época e das reais necessidades de atuação pedagógica dessas docentes.

No tocante à necessidade de investimento na formação continuada dessas professoras, as colaboradoras demonstraram sentir a necessidade, naquela época, de participarem do momento educacional vigente, de forma mais próxima, através da participação em contextos de tomada de decisões sobre possibilidades de incremento de suas formações e práticas.

As professoras demonstraram, pelas suas falas, as precárias condições de trabalho que vivenciaram, com a explicitação da problemas ligados aos prédios escolares nos quais trabalhavam, à carência de materiais didáticos fornecido pelo Estado para as escolas da comunidade, dentre outros. Tais limitações se convertiam na adoção de métodos e técnicas de ensino, propagados pelo modelo educacional vigente na época. Certamente, a falta de investimentos na instrução pública, atrasou esse momento, já que para o professor, sem acesso a materiais didáticos e formação de qualidade, ficava difícil organizar, sob um modelo mais eficaz, o processo ensino-aprendizagem. Some-se a esses problemas, o número excessivo de alunos com os quais o professor tinha que lidar, já que era insuficiente o número de escolas. Conforme observamos, o professor precisava (re) criar a sua prática, já que não tinha acesso a livros, revistas e outros materiais bibliográficos especializados para fundamentação teórica da sua práxis. O livro didático se constituía como o principal instrumento de trabalho do professor, que padecia de dificuldades para a adoção deste como material de trabalho.

Assim, sem investimento nos recursos didático-pedagógicos e na formação de

professores, o modelo escolar vivido pelas colaboradoras demonstra a impossibilidade de desenvolvimento de um trabalho de acordo com as ideias propostas pela educação moderna. Sem materiais, recursos, as professoras faziam o que tinham aprendido a fazer pessoalmente, como alunas, em suas práticas escolares.

Pela presente pesquisa, podemos concluir que a leitura de mundo feita pelas professoras colaboradoras deste estudo é resultado das suas histórias de vida pessoal e profissional, das vivências cotidianas experimentadas ao longo das suas carreiras. Pelas suas narrativas, percebemos que os embates, as atitudes e as representações por elas bordadas são redefinidos ao longo do tempo. Esse movimento dinâmico assinala a prática docente como processo que assegura aos sujeitos nele envolvidos o crescimento individual e coletivo, indispensável à práxis educativa. Compreendemos, ainda, que a história da formação docente é um tema instigante e que pressupõe a compreensão de diversos fatores ligados à história da educação. Entendemos que a partir desse trabalho foi possível analisar alguns aspectos referentes aos processos de constituição da formação e atuação de professoras leigas num determinado contexto e período histórico específicos.

A escuta dos acontecimentos, das ações vividas pelas professoras Judite, Denízia, Maria das Dores e Francisca permitem o desenho de um panorama sócio-histórico que possibilita-nos entender que, por vocação, a escola não saiu da vida das professoras, mesmo aposentadas. Muito mais, pelas suas lembranças, é notório que as práticas pedagógicas fiadas ao longo de seus exercícios profissionais servem, hoje, para favorecer relações mais sólidas e prazerosas com a família, com os amigos, com os colegas. Nessa culminância de vida dessas mulheres-professoras é possível referendar, que pelo magistério, o ser profissional e o ser humano se interligam numa totalidade.

Pelo bordado das histórias de vida destas professoras constatamos que, através dos fios da memória é possível tecer o encontro entre o passado e o presente. Resgatar as suas vozes, na maioria das vezes, silenciadas pela história “oficial” da educação brasileira, é referendar que a escuta e escrita dessas histórias comuns, que não faz parte dos tratados históricos, é necessário para conhecimento de suas importantes contribuições para o conhecimento de momentos significativos das trajetórias de formação e atuação de professoras leigas do Sertão paraibano, que não pode ser desconsiderado nas ações que se voltam para os problemas e perspectivas de um projeto de educação brasileira, que se alicerça, sobretudo, pelos estudos de natureza histórica.

É preciso, portanto, resgatar dos silêncios da história oficial, a contribuição que o

professor brasileiro, das mais diferentes regiões do país, tem prestado para o desenho de um modelo de educação nacional, indispensáveis à educação cidadã, tão almejada por todos nós.

FONTES

1 Fontes Oraís - Entrevistas

SA, Denizia Gomes de Sá. Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa. Sousa/PB,12/04/2022.

ARAUJO. Judite Lourenço de. Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras/PB,16/04/2022.

ARAUJO. Maria das Dores. Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa, São Jose da Lagoa Tapada/PB,16/05/2022; 22/05/2023.

SOUSA, Francisca Alexandrina de. Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa, São Jose da Lagoa Tapada/PB,16/05/2022; 20/01/2023;31/01/2023.

2 Legislação

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I**: O desafio da experimentação o resultado, Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos II**, Brasília, 1975.

BRASIL/MEC. Logos II: Treinamento de OSD. Superintendência Educacional e Diretoria de Educação Supletiva, [1981].

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Promulgada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.040 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**: regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Trienal de Educação (1963-1965).** Brasília, DF: MEC, 1963.

CETEB. **Logos II:** Série 00 – Preparação do Cursista. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1984.

CETEB. **Logos II:** Série 26 – Técnicas de Preparação de Material Didático. Módulo 2. 4. ed. revista Brasília, 1986/1990.

3.Sites

<https://repositorio.ufpb.br>

<https://ri.ufs.br>

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251894>

<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>

4 Outros documentos

AZEVEDO, Aroldo; Domingos Paschoal; SILVA, Joaquim; SANGIORGI, Osvaldo. Programa de Admissão. 24ª edição. O livro possui 21cm x 15,5 cm e 516 páginas. O livro faz parte do acervo pessoal da Prof.^a Francisca Alexandrina de Sousa.

REFERÊNCIAS

ABREU. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 107-118, jun2012.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640074/7633>

Acesso em 07 de abr. de 2023.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALCÀZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set. 1992/agosto, 1992

ALMEIDA. Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP, 1998.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação Rural como Processo Civilizador. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001/2005.

ALENCAR, José F. de. **A professora “leiga”**: um rosto de várias faces. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993

AMARAL, Maria Teresa Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter, et al. **Professor Leigo**: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

ANDRADE, Jeruíza. Pereira. **Projeto Logos II na Paraíba**: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 1995.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Jose Carlos Souza.; FREITAS, Anamaria. Gonçalves Bueno.; LOPEZ, Antonio Padua Carvalho (ORGS). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas. SP: Alínea. 2008.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte**: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. 309fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

ASSUNÇÃO, Madalena Silva. Magistério Primário e Cotidiano Escolar. Campinas/SP.: Autores Associados, 1996

AZEVEDO, Fernando de. **Cultura Brasileira**. São Paulo: CEN, 1958.

BECKER, Gary Stanley. **Human Capital**. New York: National Bureau of Economic Research., 1975.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BURKE, Peter (org.); **A Escrita a história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. **Professor leigo e políticas educacionais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Moldes nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação: católicos e liberais, 1930-1935**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano 1: Artes do Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, Lucia Gracia. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da Faeba**. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, jul./dez. 2011.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **A proposta nos módulos do projeto logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia**. 2019, Tese (Pós-Graduação em Educação). UNESP.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**.

2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de história no Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. Texto apresentado durante o encontro do GT de Formação de Professores, na 24ª reunião anual da ANPED. Disponível em: [www.anped.org.br,\(23/04/2023\)](http://www.anped.org.br,(23/04/2023))

BORGES, Célio José. **PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA**: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP. Tese (Doutorado em Educação) UNESP, São Paulo, 2011.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura Escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas**. 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2000.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Editora Moraes, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Memórias de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFIF, 2000.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. In: A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1990.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010 1355 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 1990. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251894>. Acesso: 28 de março de 2023.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto LOGOS II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: alínea, 2008.

LE GOFF, Jaques **História e Memória**. 5. ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1996.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira.; GALVÃO, Ana Maria. **O. História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom & SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e Narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIHY & HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, José Baptista. **A evolução do Ensino na Paraíba**. João Pessoa, SEC/PB, 1956.

MIGNOT, Ana Cristina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (organizadoras). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo, 3).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Edusp: 1974.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PALMA FILHO, João Cardoso (organizador). A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946 – 1961): “um meio para fixar o homem ao campo”**. Tese. UFPB/PPGE. João Pessoa-PB, 2013.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. São Paulo: Edusc, 2007.

QUADROS, Claudemir de. A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no RS. (Exame de Qualificação). UPF/PPEDu. 1998.

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1983.

RODRIGUES, José Ribamar Tôres. **Magistério Leigo Rural do Piauí: Concepções e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) .Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Maria Valdenice Resende. **Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949-1957): educação redentora para ascensão social**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SOUSA, Rozilene Lopes de. **“Que saudades da professorinha...”: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada-PB (1968-1980) /**. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, 2009.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFANCDAPH/EDUSF, 2000.

SOUZA, Rosa de Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Zahar: Rio de Janeiro, 1967.

STAHL, Marimar. **Os módulos do Projeto Logos II: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdo**. 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 1981-1986.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Silva. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3, v. 57.

THOMPSON, Paul . **A Voz do Passado**: História Oral. Tradução de Lólio L. de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THERRIEN, Jaques. **A professora leiga e o saber social**. In: Brasil, ME. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar. São Paulo: Editora, 1991.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos** : estudos de psicologia histórica; tradução de Haiganuch Sarian. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

VICENTINI, Paula Perin.; LUGLI, Rosario Genta **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WEREBE, Maria Jose Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo, Difusão Europeia do livro, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE I

MEMORIAL

OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA EM MINHA VIDA: UM BREVE MEMORIAL

Eu, Rozilene Lopes de Sousa, nasci no dia 06 de setembro de 1968, na cidade de São José da Lagoa Tapada - Paraíba, filha de Antonio Lopes de Sousa, agricultor e de Rosalina Januário de Oliveira, costureira.

Figura 1: Fotos dos meus pais



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ingressei como aluna do ensino de 1º grau no Grupo Escolar Genésio Araújo, na cidade de São José da Lagoa Tapada – PB, no ano de 1975. Lembro-me do antigo prédio da escola com suas três salas de aula e o pátio. As carteiras enfileiradas para abrigarem pares de alunos. À frente, o birô da professora e o grande quadro. Nesse contexto de vida escolar, estudávamos quatro matérias básicas: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Os assuntos eram copiados pela professora no quadro e repassados por nós para os cadernos. As aulas da manhã aconteciam das sete às onze horas e as da tarde das treze às dezessete horas. Em cada turno havia um intervalo de meia hora que chamávamos de recreio. Era a hora do lanche e das brincadeiras.

Quanto às atividades de ensino, nas aulas as professoras faziam, na maioria das vezes, exposição teórica dos conteúdos, cabendo ao estudante à memorização dos assuntos estudados. Não havia infraestrutura na cidade e na escola que possibilitasse o uso de outros materiais didáticos, bem como aulas práticas. Não dispunha de uma biblioteca, fato que dificultava o acesso a outros livros que não fossem os didáticos, usados durante as aulas.

Para além das aulas dessas professoras, empolgavam-nos as celebrações de datas comemorativas, especialmente os desfiles de 7 de setembro e os piqueniques do Dia da Criança. Eram tempos em que as brincadeiras faziam parte do cotidiano da escola, as famílias acompanhavam o rendimento escolar dos filhos. Para mim, havia uma sólida relação de pertencimento afetivo e social à escola, tanto por parte dos alunos, quanto da comunidade.

Figura 4 – Foto da turma do ‘Pelotão de Desfile 7 de Setembro’ da Turma do 1º Ano Primário (1975) da Professora Denízia Gomes de Sousa do Grupo escolar Genésio Araújo (Na primeira fila, da esquerda para a direita, eu sou a 6ª menina e ao fundo a Professora Denizia)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nesse cenário cresci e, para a continuidade da vida de estudos, de 1979 a 1982 cursei da 5ª a 8ª série na Escola Cenecista de 1º Grau Governador Ivan Bichara Sobreira, que funcionava no prédio do Grupo Escolar Genésio Araújo, mantida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Certamente, uma fase de mudanças, de rupturas, com a nova dinâmica de funcionamento da escola, da vida de estudos, com as quais tive que me adaptar. Vários professores, várias “matérias”! Ficaram, especialmente, registradas na memória, as figuras de Maria das Dores Araújo, Maria do Carmo Araújo, Tica de Domes, Lucy Coura, Marilúcia Formiga (Cizinha). Tantas lembranças!

De 1983 a 1985 cursei o Ensino de Segundo Grau na Escola Estadual Mestre Júlio Sarmento, considerada “escola modelo” para a educação da época. Dessa época, guardo as lições e lembranças de excelentes professoras e professores: Carmem Lúcia (História da

Paraíba), Nena (Biologia), Lúcia Nóbrega e Chiquinho Cartaxo (Matemática), João Fernandes (Química), Norma Moreira (Geografia), Professor Sindeu (OSPB), que também Diretor da referida escola, que havia sido meu professor na segunda fase do primeiro grau, em São José da Lagoa Tapada, dentre outros.

Figura 5 – Fachada da Escola Estadual Mestre Júlio Sarmiento – Sousa - PB



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desde cedo, despertei para as precárias condições de vida da minha gente e enxerguei na educação a possibilidade de mudanças. A vontade de ajudar as pessoas, carentes de quase tudo, impulsionaram-me, inicialmente, a percorrer uma formação na área de saúde, o sonho da maioria dos alunos pobres; a Medicina. Enquanto aluna de segundo grau, numa escola pública da cidade de Sousa - PB, não obtive os fundamentos necessários para disputar uma vaga no vestibular com alunos de escolas particulares, principalmente de cidades maiores como Campina Grande e João Pessoa-PB, na maioria alunos de escolas particulares. Não consegui a aprovação para o “sonhado curso”.

A tentativa frustrada e as condições financeiras fizeram-me permanecer em São José da Lagoa Tapada por mais tempo. Neste intervalo, apareceu a oportunidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, através da antiga FUNDAÇÃO EDUCAR⁴. Mesmo não tendo nenhuma formação pedagógica, aceitei o desafio. As minhas aulas se resumiam ao repasse das orientações que o material do projeto apresentava como recurso para a ministração das aulas. Por não ter formação adequada para o exercício da docência,

⁴O Estatuto da Fundação Educar, de acordo com o Decreto no 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, estabelecia sua jurisdição em todo o Brasil e com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente [...] O Estatuto da Educar tem semelhanças ao do Mobral, aprovado em 1968 pelo então Presidente da República, Artur Costa e Silva. (SOUZA JÚNIOR, 2012, p.50)
Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14745>. Acesso em 22 de mar. de 2023.

eu não tinha condições de questionar, de forma mais consistente, os fundamentos teóricos do programa, nem tampouco de relacionar essa prática à realidade social, econômica e política daquele grupo. A missão era apenas “alfabetizar” jovens e adultos, para com a escrita e leitura do nome, fazerem jus ao título eleitoral e ao direito de votar. Só mais tarde é que pude perceber que a vontade dos membros daquele grupo era se fazerem agentes da sua própria história alinhando-a à uma concepção maior de História e Sociedade.

Para dar continuidade à minha vida de estudos, como a maioria dos jovens da minha região, pela proximidade à minha cidade, em 1989, optei por ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal da Paraíba, sediado em Cajazeiras - PB. Como aluna do curso de Pedagogia daquele Centro, comecei a me interessar pelas questões educacionais e a questionar as práticas educativas vivenciadas nas escolas por onde passei. Procurava rememorar e analisar os sentidos da docência na vida das minhas antigas professoras, a questionar a ausência de melhores condições de trabalho para alunos e professores de escolas públicas, a analisar o porquê das lacunas dos currículos e programas da maioria das nossas escolas.

As respostas para estes questionamentos começaram a ser desenhadas por mim ao final do curso, época em que também ingressava como professora temporária de uma escola de 1º e 2º graus que estava sendo implantada em minha cidade, a Escola Estadual de 1º e 2º graus Antônio Gregório de Lacerda. Pude então perceber que as condições físicas da escola, a formação do corpo administrativo e docente e as condições socioeconômicas dos alunos, eram fatores determinantes para a formação do nosso alunado.

Foi ali que percebi que a teoria que recebi na “Academia” cabia muito pouco na realidade daquela escola. Decepionei-me, ainda, porque tendo optado pela habilitação em Administração Escolar, vi que esta função era ocupada como “cargo de confiança”, por pessoas que não tinham a adequada formação para esta atividade e que eram indicadas por lideranças políticas do lugar.

Esse contato com a realidade escolar me fez amadurecer como pessoa, como profissional e, as angústias e decepções experimentadas, considero que serviram como incentivo para que eu prosseguisse com a minha formação na área de Pedagogia. A partir daí, a educação enovelou-se na minha vida.

Em 1992 casei-me com José Wanderley, professor que tinha saído da nossa cidade para lutar por melhores condições de vida na capital do nosso estado, João Pessoa. Outra

vez a educação se enovelava na minha história. Para acompanhá-lo tive que transferir o meu contrato de trabalho como professora para João Pessoa, onde passei a atuar no Instituto de Educação da Paraíba, escola de formação para o Magistério, na cadeira de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus. Senti-me mais próxima dos postulados que havia recebido no meu Curso Superior. Entretanto, o número elevado de alunos por sala de aula, a falta de recursos materiais e o isolamento entre os professores das diversas áreas, não me permitiram desenvolver o trabalho que almejava para aquela disciplina.

Figura 6 – Foto da fachada do Instituto de Educação da Paraíba – João Pessoa - PB



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em 1993, voltei para o Sertão paraibano para acompanhar meu marido, que havia sido aprovado no concurso público para professor do Curso de Letras do CFP-UEPB. Passei então a atuar como professora do Curso Magistério em uma escola dirigida por freiras, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, daquela cidade.

Figura 7 – Foto da antiga fachada do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, quando ainda era denominada Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras - PB



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em 1994 fui aprovada como Professora Substituta para o Curso de Pedagogia do CFP- UFPB, hoje UFCG, para a área de Didática. A partir das experiências como professora de Curso de Magistério e como docente do Curso de Pedagogia do CFP-UFPB, fortaleceu-se o meu interesse pelos processos de constituição da identidade docente de professoras do Sertão paraibano.

Essas vivências motivaram-me a ingressar como aluna regular no Curso de Mestrado em Educação do PPGE - UFPB, no ano de 2007. A partir do curso de algumas disciplinas no Mestrado, pude perceber que a escrita da história local pode permitir que enxerguemos as relações entre a história da educação brasileira e a produção da história da educação local, no meu caso, voltando o meu olhar para a cidade de São José da Lagoa Tapada - PB. Além disso, enxerguei ser possível, ampliar a minha formação como pedagoga, ocupando-me de, pelo desenovelar das lembranças de velhas professoras que atuaram na referida cidade, refletir sobre as questões de acesso da população ao processo de escolarização oferecida por escolas oficiais instaladas naquele município, como o Grupo Escolar Genésio Araújo, do qual fui aluna.

Figura 8 – Foto do prédio da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa - PB



Fonte: Acervo pessoal da autora

A partir dessas inquietações, junto Mestrado em Educação do PPGE-UFCG, desenvolvi a pesquisa proposta e apresentei como resultado dessa investigação, no ano de 2009, a dissertação de Mestrado intitulada **“Que saudades da professorinha...”: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada - PB (1968 - 1980)**. O objetivo principal da referida pesquisa foi inventariar e analisar, a partir dos relatos orais de velhas professoras de São José da Lagoa Tapada - PB, a estruturação do espaço educacional daquela comunidade, especialmente entre os anos 60 e 70 do século XX e os diferentes

problemas interferentes na escolarização dos moradores da população rural e urbana daquele município, naquele período e os seus reflexos nos dias atuais.

Concluído o Mestrado, em 2009, fui aprovada como professora efetiva no Concurso Público de Provas e Títulos para o Curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (CCJS-UFCG), para a área de Metodologia Científica. Se para mim foi uma grande conquista a referida aprovação, por outro lado, constitui-se como um período de “marasmo” no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a área específica da minha formação.

Figura 9– Foto da entrada do antigo prédio da UFCG – Campus Sousa- PB



Fonte: Acervo pessoal da autora

Felizmente, no ano de 2017, consegui remoção para a Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE-CFP-UFCG). A partir daí, pude engajar-me efetivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão na minha área de formação na Graduação e no Mestrado, voltando-me, especialmente para a área de Didática, metodologias de ensino e estágios supervisionados, através da ministração de aulas nas licenciaturas que integram o CFP-UFCG e Pós-Graduação Lato Sensu, orientações de trabalhos de Conclusão de Curso, participação em programas de iniciação à docência, a exemplo do Programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES.

Figura 10 – Vista aérea do Centro de Formação de Professores – Cajazeiras – PB (na parte superior como Campus da UFPB (anos 80). Abaixo, vista atual como campus da UFCG.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em 2020, através de convênio entre a Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal de Sergipe foi institucionalizado e ofertado o Curso de Doutorado em Educação, destinado à qualificação de docentes do quadro permanente da Universidade Federal de Campina Grande e, especialmente, do Centro de Formação de Professores – Campus de Cajazeiras, para o qual me candidatei e fui aprovada.

Em setembro de 2020, iniciamos o curso das disciplinas junto ao Curso de Doutorado em Educação da UFS – Campus São Cristóvão, numa turma composta por 11 alunos do DINTER/UFCG/UFS. A proposta era de que todas as atividades do Curso fossem desenvolvidas de forma presencial. Entretanto, a partir de março de 2020, o mundo foi afetado por sérias alterações na dinâmica social, em decorrência da pandemia provocada pela disseminação em larga escala mundial do vírus causador da Covid-19.

Com a Pandemia, deu-se início a um longo processo de isolamento social que comprometeu, significativamente, a dinâmica de desenvolvimento dos trabalhos nas instituições de ensino nos diferentes níveis, inclusive no nosso Curso de Doutorado, desencadeando, assim, a difusão do modelo de trabalho *home-office*. Esse modelo foi adotado, majoritariamente, pelos sistemas de ensino que, devido à situação atípica e inesperada, foram obrigadas a utilizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante disso,

todas as atividades iniciais do nosso curso foram desenvolvidas de forma remota, através de diversas plataformas virtuais de aprendizagem.

As disciplinas cursadas junto ao Doutorado, num total de 06 (seis), a participação em eventos e grupos de pesquisas, além da produção e publicações de trabalhos, possibilitaram-me aprofundamento de um arcabouço teórico-metodológico, para além do que até então eu tinha vivência, a partir da Graduação e do Mestrado, o que possibilitou, inclusive redefinir o meu objeto de pesquisa para a tese de doutoramento.

Inicialmente, através do projeto de pesquisa, para fins de seleção para o referido Programa, propunha-me a inventariar e analisar, a partir das histórias e memórias de professores, a estruturação do espaço educacional de São José da Lagoa Tapada -PB, principalmente, entre as décadas de 1960 a 1990 do Século XX, que compreende o período que engloba a consolidação da oferta do ensino primário naquele município, com a criação do Grupo Escolar Genésio Araújo e, a posteriori, da oferta do ensino de primeiro e segundo graus com a criação da Escola Antônio Gregório de Lacerda, tidas até hoje, como principais escolas daquele município.

Evidentemente, os conhecimentos sobre a Educação Brasileira que eu havia adquirido junto ao Curso de Graduação em Pedagogia e sobre as bases teóricas fortalecidas através do Curso de Mestrado em Educação, ambos na UFPB, foram bases fundamentais para o meu envolvimento com o através das leituras indicadas, dos debates nas aulas, dos trabalhos realizados junto às disciplinas cursadas e, especialmente, fortalecidas pelas discussões empreendidas junto ao Grupo de Pesquisa em História da Educação (GEPHED), coordenado pelo meu orientador junto à pesquisa de doutoramento, Professor Doutor Joaquim Tavares da Conceição. Nesta perspectiva, destaco, pontualmente, as contribuições teórico-metodológicas das disciplinas cursadas junto ao Doutorado, para o redimensionamento e aprofundamento da minha pesquisa, que se converte no trabalho que aqui apresento.

Através da disciplina **Fundamentos da Educação II**, ministrada pela Professora Doutora Marizete Lucini, pudemos discutir, de forma mais aprofundada, os fundamentos sobre a educação como objeto de conhecimento; a recepção e diálogo da educação frente à filosofia, a história, a sociologia e seus diferentes conceitos; a intrínseca relação teórica entre as Ciências Sociais e Educação e suas contribuições para a compreensão da relação entre sociedade e escola.

Na perspectiva das bases conceituais e metodológicas, o Professor Doutor Alfrâncio Ferreira Dias ministrou a disciplina **Metodologia de Pesquisa em Educação**, com foco para o amálgama que deve se estabelecer entre Pesquisa Social e Pesquisa em Educação; conceituações, classificações, metodologias, métodos e técnicas de pesquisa aplicadas à Educação.

Com a disciplina **Historiografia da Educação, Fontes e o Ofício do Historiador**, ministrada pelos Professores Doutores Joaquim Tavares da Conceição e José Genivaldo Martires, aprofundamos discussões sobre conceitos e relações entre história, documento e ofício do historiador, fundamentais para a escrita da história da educação. Discutimos, ainda, as tipologias de fontes para História da Educação e os procedimentos teórico-metodológicos nos estudos históricos da educação brasileira. As abordagens adotadas nos cursos desta disciplina foram fundamentais para a redefinição do meu objeto de estudo junto ao Curso de Doutorado da UFS.

Através da disciplina **Seminário de Pesquisa II**, sob a regência dos Professores Doutores Josefa Eliana de Souza e Ricardo Costa, debruçamo-nos sobre o redimensionamento dos nossos projetos de pesquisas e apresentamos tais propostas, sob a forma de seminários, o que nos serviu com uma pré-qualificação para a continuidade das nossas investigações.

Com a disciplina **Memória e História**, ministrada pelo Professor Doutor Edmilson Menezes, empreendemos estudos sobre as concepções de memória individual e memória coletiva, sobre a relação que se estabelece entre Memória, História e Narrativa e discutimos as interligações entre a teoria da História e historiografia e memória e da História da Educação.

Pelo curso da disciplina **Tópicos de Estudos IV**, sob a orientação dos Professores Doutores Alfrâncio Ferreira Dias, Marizete Lucini e Paulo Boa Sorte e Dinamara Garcia Feldens, voltamo-nos para o aprofundamento teórico-metodológico das nossas pesquisas, relacionando-as de forma mais consistente, às áreas de concentração e linhas de pesquisas do Curso de Doutorado em Educação da UFS.

Todas essas contribuições advindas deste primeiro momento junto ao Curso de Doutorado em Educação da UFS permitiram-nos a definição mais consistente do que objetivávamos desenvolver como pesquisa para a elaboração de tese, produto final deste nosso trabalho. Sob esta ótica, definimos como objeto de estudo a compreensão de como se deu a formação inicial e continuada e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro

primeiras séries do ensino de primeiro grau em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se insere na **Linha de Pesquisa História da Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que congrega: “Investigações historiográficas sobre educação, educação comparada, modalidades de ensino, instituições, processos de ensino, intelectuais e projetos educacionais, profissão docente [...] e formas de organização, da preservação e difusão do patrimônio histórico educativo⁵.”, dentre outras temáticas.

Entende-se a relevância desta pesquisa pelas contribuições para a compreensão histórica da formação e práticas de docentes na educação paraibana e, por conseguinte, brasileira.

Considero fundamental destacar que o DINTER em Educação UFCG/UFS tem possibilitado, sobretudo, o fomento à pesquisa em Educação na região, no que tange à relevância científica e social, sobretudo, em suas relações com a Educação Básica no Semiárido paraibano. Merece destaque a efetiva formação dos professores-pesquisadores que já defenderam as suas teses de Doutorado e os que estão com pesquisas em fase de finalização, como eu, cujas ações se voltam para a investigação de problemas diretamente ligados às necessidades regionais do cenário educacional.

⁵Fonte: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=136. Acesso em 22 de mar. de 2023.

APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista-Professoras Leigas

**Título: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NAS
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DO SERTÃO PARAÍBANO (1970 A 1980)**

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Data de Nascimento:

Tempo de atuação na docência:

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- ✓ Atualmente, qual é a sua idade?
- ✓ Atualmente, você está atuando na escola?
- ✓ Qual era a sua atuação antes do Logos II?
- ✓ Qual foi a sua via de entrada no Projeto Logos II?
- ✓ Qual era a sua escolaridade quando começou a cursar o Logos II?
- ✓ Você cursou todas as etapas do Projeto Logos II? Parte geral e parte específica?
- ✓ Como funcionava os encontros pedagógicos?
- ✓ Como funcionavam as atividades do Microensino?
- ✓ Quando que você concluiu seu curso no Projeto Logos II?

- ✓ Quando cursava o Logos II, para qual série lecionava?
- ✓ Como você avaliava os módulos do Projeto Logos II
- ✓ Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em sala de aula?
- ✓ O material do Logos II disponibilizados a vocês, auxiliavam na sua prática concreta e na sua experiência docente e de vida?
- ✓ Vocês aliavam as teorias instruídas nos módulos à sua prática de lecionar?
- ✓ Como você trabalhava a recreação com os seus alunos, antes e depois do Logos II? Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática nesses momentos?
- ✓ Como você trabalhava a arte (Educação Artística) com os seus alunos, antes e depois do Logos II? Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática?
- ✓ Quais recursos pedagógicos você utilizava em sala de aula? Por recursos entendemos, por exemplo, cartaz, fotografias, material concreto, etc...
- ✓ Os livros didáticos que utilizavam para preparar as aulas estavam em consonâncias com os ensinamentos do Logos II?
- ✓ Você fazia planejamento de suas aulas? Se sim, eram diários, semanais ou mensais?
- ✓ Como era o planejamento de suas aulas? Você usava algum caderno de planejamento? Tem algum caderno?
- ✓ A quem era apresentado esse planejamento? (diretor, secretário, coordenador...)
- ✓ Como era organizada a seleção e ordem dos conteúdos?
- ✓ Como era dividido o horário de cada disciplina ministrada?
- ✓ Sua sala era multisseriada? Se sim, como você dividia as turmas e as disciplinas?
- ✓ Que material você utilizava para preparar suas aulas, ao tempo do Logos II?
- ✓ Como eram trabalhadas as datas comemorativas na sua escola?
- ✓ Vocês eram orientados pelo material do Logos II, a instruírem seus alunos para o exercício da cidadania e do senso moral e cívico? A instrução era voltada para a comunidade, para a participação na sociedade e vida em grupo?
- ✓ O aluno fazia as quatro séries do primeiro grau. Você sabia quais eram os objetivos e as finalidades do primeiro grau? (O aluno era formado para quê?)
- ✓ Você tinha conhecimento sobre a legislação educacional da época?

ANEXO

12/01/78

ANEXO I - APOSTILA DE ESTUDOS DO PROJETO LOGOS II

Maria das Dores Araújo

MARIA DAS DORES ARAÚJO

convênio: DSU/MEC-SEC-LOGOS II

P
R
O
F
E
S
S
O
R
A

M^{te}
J
O
S
E
N.
F
E
R
N
A
N
D
E
S

1 CADERNO

DE

HISTÓRIA DA PARAIBA

SUMÁRIO

A conquista da Paraíba
Nomes dados à Paraíba
Primeiros tempos
Nossos índios
Missionários na Paraíba
Domínio Holandês na Paraíba
A Expulsão dos holandeses da Paraíba

OBJETIVOS DE ENSINO:

- I - Discriminar as tentativas e esforços feitos para a Paraíba ser Conquistada
- II - Identificar os primeiros tempos após a Conquista da Paraíba e as mudanças de nomes
- III - Discriminar as influências e contribuições dos índios e missionários no desenvolvimento da Paraíba

EXPEDIÇÕES PARA A CONQUISTA

Várias tentativas foram feitas, para a Paraíba ser conquistada, a maioria, sem nenhum sucesso. ^{1a}

A primeira tentativa foi feita por D. Fernão da Silva sendo atacado pelos índios terrivelmente, volta decepcionado para Pernambuco. Em seguida, D. Luís de Brito e seu sobrinho Bernardo Pinental tentaram sem nenhum resultado, devido a um temporal. Voltam à Bahia.

Frutuoso Barbosa faz duas tentativas: na primeira é fr cassado devido ao temporal, perdendo sua esposa e grande parte da tripulação, voltando mais uma vez perdendo o seu filho, volta desiludido para Pernambuco.

A 5ª e última tentativa foi feita por Martin Leitão com a ajuda de João Tavares, sendo finalmente conquistada a Paraíba depois de uma aliança feita por João Tavares com Piragibe, chefe dos índios em 5 de Agosto de 1585.

Assim podemos concluir que:

A CONQUISTA DA PARAÍBA FOI CONSEGUIDA DEPOIS DE MUITAS LUTAS E SACRIFÍCIOS

Agora resolva estes exercícios, para verificar se você entendeu bem o que foi dito até aqui:

I - Complete as sentenças abaixo:

- a) Foram feitas 5 tentativas para a Paraíba ser conquistada.
- b) A primeira tentativa foi feita por D. Fernão da Silva.
- c) A Paraíba foi conquistada por Martin Leitão no dia 5 do mês de Agosto do ano de 1585.

Resolva estas questões para testar mais uma vez seus conhecimentos, colocando um X na resposta certa:

II - A Paraíba foi conquistada por:

- a) Frutuoso Barbosa ()
- b) Martin Leitão (X)
- c) João Tavares ()

NOMES DADOS À PARAÍBA

A Paraíba, após a sua conquista, recebeu várias denominações de acordo com a época ou o fato acontecido.

Devido a sua conquista ter sido no dia 5 de Agosto, dia de Nossa Senhora das Neves, recebeu esse nome em homenagem a Santa, hoje padroeira da Capital.

Em homenagem a D. Felipe rei da Espanha, recebeu o nome de Felipéia de Nossa Senhora das Neves.

Quando os Holandeses invadiram a Paraíba substituíram por Frederica. Com a Expulsão dos Holandeses é denominada de Paraíba e finalmente João Pessoa a partir de 1930 em homenagem ao Presidente paraibano assassinado em Recife.

A Paraíba já nasceu cidade. Foi a 3ª a ser fundada no Brasil no século XVI.

ASSIM PODEMOS CONCLUIR QUE A PARAÍBA TEVE CINCO NOMES DE ACORCO COM A ÉPOCA OU O FATO ACONTECIDO

Agora resolva estes exercícios para verificar se você entendeu bem o que foi dito até agora.

III - Complete as cruzadas, com base nas letras chaves:

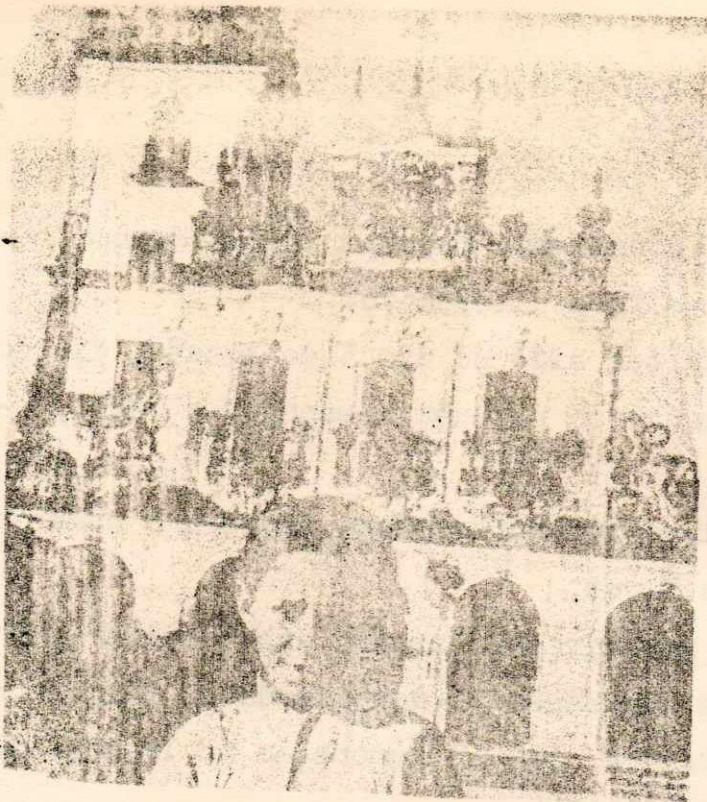
1	F	R	E	D	E	R	I	L	H
		2	P	H	R	H	I	B	H
3	J	O	A	O	P	E	S	S	O
		4	F	E	L	I	P	E	I

1 - A cidade recebeu este nome com a chegada dos holandeses.

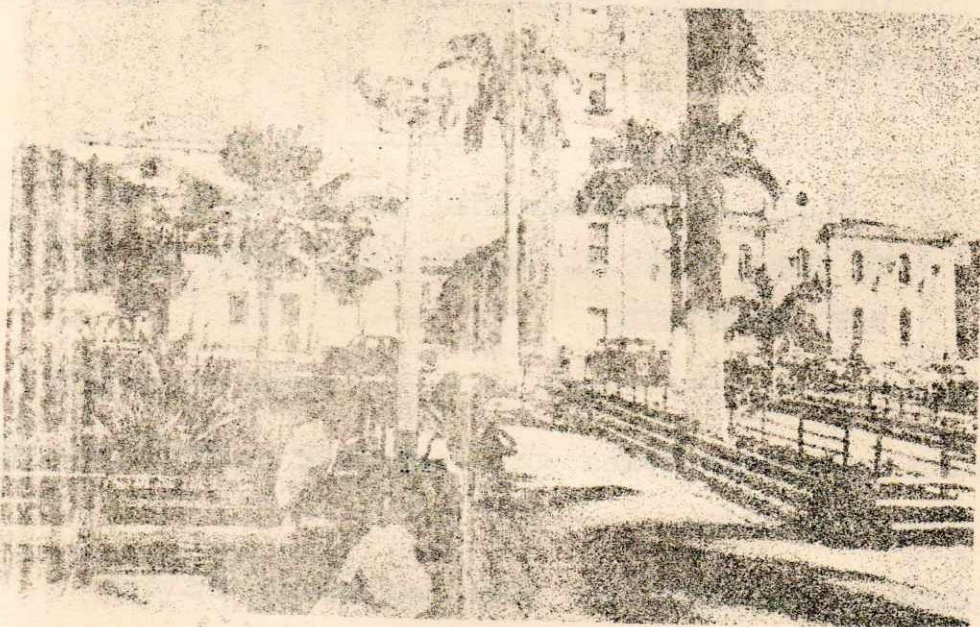
2 - Com a expulsão dos holandeses a cidade recebeu o nome de

3 - O atual e último nome dado a cidade

4 - Em homenagem ao rei espanhol recebeu o 1º nome de



Da antiga Vila Rica de Nossa Senhora das Neves, restam as ruínas das Fortalezas e as antigas construções barrocas, como a Igreja de São Francisco (de São João) erguida a partir de 1836 na então Vila Rica, atual São Paulo de Olivença, que tem as primeiras portas da pequena cidade.

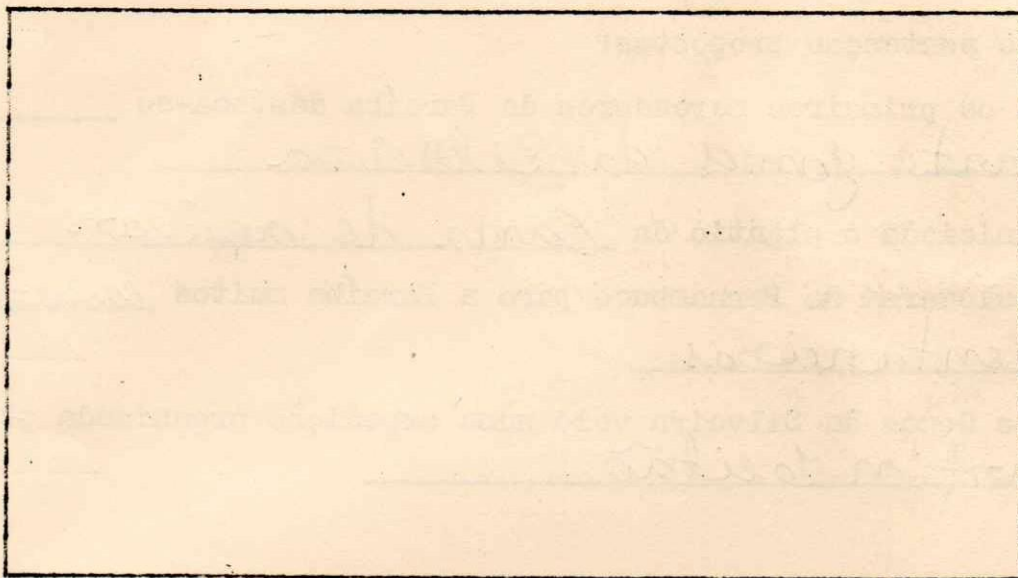


Atual Vila Rica de Nossa Senhora das Neves, antigo povoado com chácara São Bento.

- 1 - Frederico
- 2 - ...
- 3 - ...
- 4 - ...
- 5 - ...

Para o levantamento sobre a origem do nome da sua cidade e colar

Coloque no quadro o resultado sobre o levantamento da origem da sua Cidade.



PRIMEIROS TEMPOS

Entre os primeiros moradores da Paraíba a figura notável de Duarte Gomes da Silveira, vindo de Pernambuco, montou o seu Engenho, auxiliou na construção da cidade, financiou casas e estabeleceu empréstimos para aqueles que desejassem construir sobrados. As suas custas foi construída a Igreja da Misericórdia e começou a construir sua residência depois suspensa com a chegada dos holandeses. Duarte Gomes da Silveira veio numa expedição organizada por Martin Leitão que afastou os perigos dos ataques dos índios.

A lavoura da cana de açúcar foi iniciada. Senhores de Engenho de Pernambuco, comerciantes e aventureiros se deslocaram para a promissora capitania.

Assim podemos concluir que:

A Capitania começou a prosperar rapidamente graças aos esforços dos seus moradores e aos incentivos e desprendimentos do grande batalhador Duarte Gomes da Silveira.

Sobre este assunto, resolva os exercícios para você mesmo julgar os seus conhecimentos.

Complete as sentenças propostas:

- a) - Entre os primeiros mercadores da Paraíba destaca-se Duarte Gomes da Silveira
- b) - Foi iniciada o plantio da cana de açúcar
- c) - Se deslocaram de Pernambuco para a Paraíba muitos comerciantes e aventureiros
- d) - Duarte Gomes da Silveira veio numa expedição organizada por Martin Britão

SUGESTÃO

Procure fazer uma coleta sobre a notável figura de Duarte Gomes da Silveira e coloque no quadro abaixo.

Duarte Gomes da Silveira,
foi um dos primeiros moradores da Paraíba, ele veio de Pernambuco e participou de expedições sob o comando de Martin Britão, para a conquista, ajudar a impulsionar os portugueses para mais longe nascente da nossa nascente e expulsar os franceses Baía da Traição. Duarte Gomes

auxiliou a construção da nossa cidade, contribuindo e financiando as casas para aqueles que quisessem residir aqui. e estabeleceu empréstimos para aqueles que quisessem construir sobrados. A Igreja da Misericórdias foi construída às suas custas.

NOSSOS ÍNDIOS

Quando os Portugueses descobriram o Brasil, encontraram um povo selvagem que vivia em tribos e obedecia a um chefe, não tinha nenhum conhecimento da civilização. Esse povo foi denominado de índios. Não se pode negar o entrave desses habitantes à nossa civilização e colonização. Mas, também não se pode deixar de reconhecer o papel de muitos índios que ajudaram e lutaram por esta terra que realmente era deles. Aqui na Paraíba onde a luta foi difícil e longa para a sua conquista, um nome deve ser lembrado por todo paraibano que ame o seu Estado. É o nome do valente cacique Piragibe (Braço de Peixe) chefe dos Tabajaras, tribo que a princípio ficou ligada aos Potiguaras do Rio Grande do Norte inimigos dos Portugueses.

Martin Leitão (Ouvidor Geral) num gesto diplomático, reatou os laços de amizade com os Tabajaras e só assim a conquista da Paraíba foi possível.

Piragibe era um chefe temido em todo o litoral brasileiro. Não só ajudou na conquista mas também em nossa colonização. Nunca mais ele deixou de defender a nossa terra. Ele e os índios assimilaram de maneira tal a nossa cultura que dentro de poucos anos se confundiram com os nossos. Batizaram-se, praticaram a nossa religião e ajudaram a construir a cidade de Nossa Senhora das Neves.

No dia do índio devemos homenagear o grande Piragibe e todos os Tabajaras.

Assim podemos concluir que:

Foi grande e reconhecida a ajuda dos indígenas na conquista e fundação da cidade.

VI - Completar as sentenças propostas:

- a) O chefe dos índios Tabajaras era chamado Piragibe
- b) Os Tabajaras eram índios da Paraiíba
- c) Os Potiguaras eram índios da Rio grande do Norte
- d) Os laços de amizade com os Tabajaras foi feito por Martin Leitão
- e) Os índios deram grande ajuda na Conquista do Paraiíba



Como sabemos os indígenas foram os primeiros habitantes de nossa terra. Não podemos deixar de reconhecer a grande ajuda dada por eles na Conquista de nossa terra.

Assimilaram de maneira tal a nossa cultura que em poucos anos se confundiam com os nossos.

Os índios nos deixaram várias contribuições, como:

por exemplo: Comida (angu, tapioca, cuscus, farinha de mandioca), Danças (da roda, ciranda), Religião (superstição, misticismo, terer as coisas sobrenaturais, a crença no além túmulo, etc ...), Artesanato (rede, tapeçaria, colares, pulseiras, etc ...).

Você sabia que a união do índio com o branco deu o resultado de uma raça chamada mameluco?

VII - Complete as cruzadas com base nas letras chave:

- 1- Índios da Paraiíba
- 2- Índios do R. G. do Norte
- 3- Chefe dos Tabajaras

1	T	H	B	H	J	H	R	H	
2	P	O	T	I	G	U	H	R	H
3	P	I	H	G	T	B	H	S	
4		L	E	Z	T	O	A		

- 4- Sobrenome do homem que faz uma aliança de paz com os Tabajaras.

OS MISSIONÁRIOS NA PARAÍBA

Os jesuítas foram os primeiros que chegaram em nossa capitania, acompanhando Martin Leitão nos últimos episódios da conquista e da conseqüente fundação da cidade. A um deles devemos a " Certidão de Batismo " da Paraíba, documento histórico, " Sumário das Armadas ", no qual estão relatadas todos os conhecimentos de 1585 no Rio Paraíba. Eran padres que pertenciam à Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loiola, em 1540.

Os missionários jesuítas tomaram a seu encargo a catequese dos índios de Piragibe. Construíram uma Capela de São Gonçalo, no Varadouro, às margens do Sanhauá.

O zelo excessivo dos padres e seu misticismo iriam por em choque os poderes temporal e espiritual, isto é o governo e o clero. A situação chegou a tal ponto, que uma ordem real vinda da Espanha expulsava da Paraíba os padres da Companhia de Jesus. Voltaram quando mais de um século se passará. Construíram o Convento de Santo Antônio, hoje Colégio Estadual do Roger e a Igreja de São Francisco. Essas construções foram interrompidas com as invasões holandesas, após a expulsão desses invasores foram reconhecidas e concluídas em 1779. Foram concluídas ainda, o Mosteiro de São Bento e o Convento do Carmo.

Assim podemos concluir que:

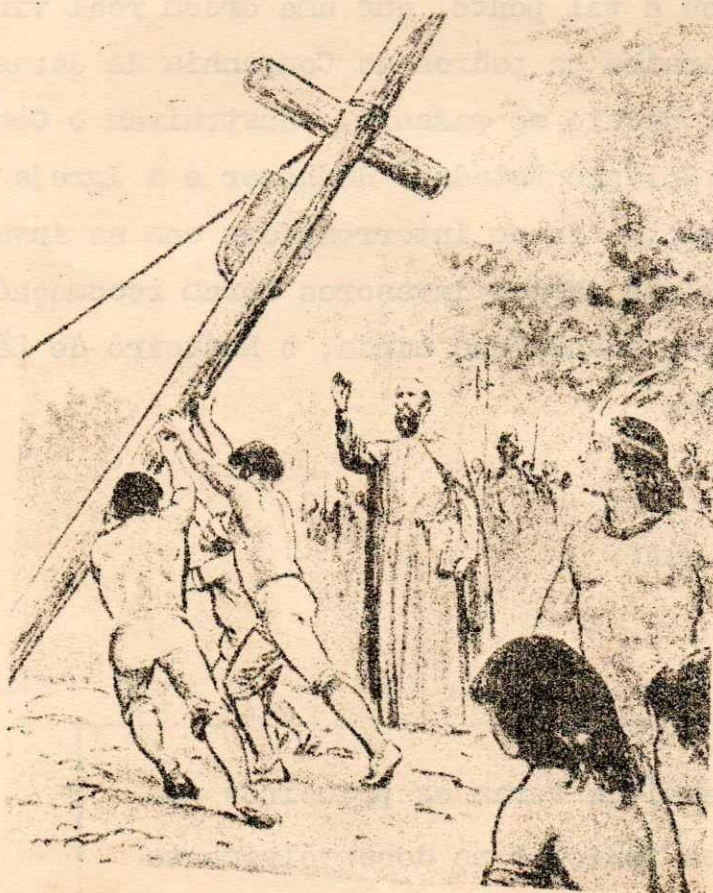
Os Padres Jesuítas foram os primeiros na catequização dos índios e no desenvolvimento cultural da capitania.

III - Completar as sentenças propostas:

- a) A Cartidão de Batismo da Paraíba chama-se Documento
- b) Os jesuítas que estiveram na Paraíba pertenciam a com
de Jesus
- c) A catequese dos índios foi feita pelos missionários
- d) Construíram a capela de S. Começas

Os jesuítas construíram algumas obras importantes, tais como:

O convento de Santo Antonio
Colégio Estadual de
A igreja de São Francisco
Mosteiro de São Bento
e o convento do Carmo.



Quando foi conquistada a Paraíba e fundada a cidade, os jesuítas foram os primeiros que aqui chegaram. Foram ao seu encargo a catequese dos índios. Foi enorme a contribuição dada no desenvolvimento cultural da Paraíba.

Históricas

SUGESTÃO

Panfletos

Procure a Igreja da sua cidade e faça uma coleta sobre a fundação da mesma e coloque no quadro abaixo.

Em 1534, o primeiro povoamento da cidade de São Paulo foi feito por Martim Soares Mendes, sob o comando de Paulo de Góes, que chegou em 1534. O povoamento foi feito em um local chamado São Paulo, que hoje é o centro da cidade.

DOMÍNIO HOLANDES NA PARAÍBA

Os holandeses reconheceram a desvantagem de ver a terra desamparada, engenhos abandonados, outros danificados. Então se prestaram a fazer um pacto: A garantia de paz, justiça e proteção contra quaisquer inimigos, segurança de propriedade, etc.

Depois da submissão da Paraíba, os holandeses resolveram ocupar todo território até Recife. Assim Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, estavam nas mãos dos inimigos, que não quiseram se submeter ao domínio holandês; foram se juntar a Matias de Albuquerque em Alagoas. Para garantir sua conquista no Brasil, a direção das Companhias das Índias Orientais enviou como governador o príncipe Maurício de Nassau, que chegou ao Brasil em 1637. O príncipe de Nassau governou bem e não podemos negar-lhe o grande feito de ter construído e enbelezado o Recife.

Assim podemos concluir que:

Os holandeses penetraram em nossas terras, habilmente, deixando em Recife muitos legados que até hoje perpetuam.

X-Teste os seus conhecimentos, respondendo essas questões:

1 - Complete as sentenças:

- a) O Brasil na época da invasão holandesa foi governado por marieis de Nassau
- b) As regiões ocupadas nessa época pelos holandeses foram Per-nambuco, Paraíba e Rio grande do Norte
- c) Os que não quiseram se submeter ao domínio holandês foram pa-ra Alagoas

XI - 2 - Coloque Certo ou Errado nas seguintes afirmativas:

- a) (errado) Nassau nada fez para embelezar Recife.
- b) (errado) Os holandeses fizeram um pacto, que não foi ' aceito pelos moradores.
- c) (errado) As capitâneas invadidas pelos holandeses foram Alagoas, Paraíba e Pernambuco.
- d) (certo) Os que não quiseram aceitar o domínio holandês foram se juntar a Matias de Albuquerque.



MAURÍCIO DE NASSAU

Maurício de Nassau foi enviado ao Brasil para governar Pernambuco e as demais Capitanias dominadas pelos holandeses. A princípio governou bem e, não podemos negar-lhe o grande feito de ter construído e embelezado Recife.

Praticou justiça, ajudou aos que tinham necessidade, desenvolveu autoridades e a nossa religião o devido respeito.

Reorganizou os Hospitais, mandou os índios voltarem as suas terras.

Leilou em leilão os engenhos abandonados por seus senhores, restaurou os danificados embora com dupla vantagem, os engenhos foram restaurados e coube aos fiscais os valores das vendas.

Ordenou que tudo seria decidido de acordo com as leis holandesas.

Isso provou grande revolta.

Muitos legados nos deixou como por exemplo: na arquitetura, cultura, costumes, etc.

EXPULSÃO DOS HOLANDESES

Os holandeses violaram o pacto feito com os moradores da Paraíba, tornando-se fácil a expulsão. Os moradores a muito estavam descontentes porque viam os seus templos dia a dia serem reduzidos a templos protestantes, religião dos invasores.

Aqui na Paraíba o governador holandês, Ipson Eysens, foi assassinado por Francisco Rabelho (Rabelinho). Os holandeses culparam os frades do acontecimento. Antes já tinham tomado o Convento de São Francisco, pois desconfiaram de correspondência entre o superior dos franciscanos e Matias de Albuquerque que continuava, sempre que podia, a atacar os inimigos na esperança de restaurar as capitanias invadidas.

O domínio holandês na Paraíba foi agitado. Eles governavam, mas não dominavam.

Estavam sempre atacadas pelos moradores.

André Vidal de Negreiros obteve aprovação do governador da Bahia Antônio Teles para ir a Pernambuco e de lá à Paraíba para expulsar os holandeses.

Para vir à Paraíba usou o pretexto de visitar o seu pai que aqui morava. Veio com Nicolau Aranha para ajudá-lo no plano.

Vidal precisava saber das condições do Forte de Cabedelo, e com o pretexto de visitar o comandante do mesmo, foi até lá, sendo recebido com honrarias. Os holandeses souberam das intenções do nosso bravo conterrâneo, entretendo sem provas concretas, não tomaram nenhuma decisão. Ficaram porém atentos. Ao tomarem conhecimento de que o rei de Portugal era cúmplice com os sublevados já era tarde demais.

Os nossos estavam em pleno levante. Vidal de Negreiros veio com suas tropas para a Paraíba; após vários combates, o comandante holandês retirou-se para o Recife.

No Rio Grande do Norte havia acontecido o mesmo.

André Vidal de Negeiros foi o escolhido para dar a boa notícia ao rei de Portugal.

A expulsão dos holandeses não foi tão fácil como parece, mas depois de muitas lutas sangrentas, destacou-se o herói André Vidal de Negreiros.

Verifique se ficou bem entendido este assunto respondendo certo ou errado nas seguintes afirmativas:

- XII-
- a) (certo) Uma das causas do descontentamento dos moradores da Paraíba com os holandeses foi a violação do pacto realizado entre eles.
 - b) (certo) Os holandeses introduziram o protestantismo eliminando os templos católicos.
 - c) (errado) Os jesuítas não foram perseguidos pelos holandeses.
 - d) (errado) André Vidal ficou a favor dos holandeses.



André Vidal de Negreiros

ANDRÉ VIDAL DE NEGREIROS

Figura de grande destaque na expulsão dos holandeses no Maranhão, foi o escolhido para dar a boa notícia da expulsão dos holandeses da Paraiíba ao rei de Portugal.

XIII - Complete as cruzadas com base nas letras chave:

1	I	P	S	O	N		
2	A	N	D	R	E		
3	M	H	Z	Z	H	S	
4	N	E	G	R	E	R	O
4	N	Z	E	O	Z	H	U

- 1 - O 1º nome do governador holandês assassinado por Rabelinho.
- 2 - O nome do responsável pela expulsão dos holandeses.
- 3 - O 1º nome do homem que sempre que podia combatia os holandeses.
- 4 - O nome do homem que ajudou a Matias expulsar os holandeses da Paraíba.

LEITURA COMPLEMENTAR

A existência de um Brasil holandês, entre 1630 e 1654, constituiu uma realidade inegável: pela nova experiência humana que se tentou na região do Nordeste, pelo desenvolvimento rápido do Comércio em Pernambuco e outras capitanias, pela introdução de uma nova religião, o protestantismo; enfim um novo tipo de colonização.

Os holandeses dominaram o Brasil durante 25 anos deixando marcos ainda hoje existentes principalmente na Arquitetura (Construção de Igrejas, Conventos, Sobrados, etc.).

PALAVRA CHAVE

Neste quadro estão escondidos importantes nomes que tomaram parte na invasão e expulsão dos holandeses.

Circule o nome como no exemplo abaixo. Os que forem encontrados vá colocando nas linhas abaixo no quadro.

E F G H I E A O E A E O	M	A U R I C I O N A S S A U
O A B S S M N O M D I A	A	B C A O D E B O M D I A O
I A E M N C S S M D I E	T	A T U T O M A N I O P Z O
A B D E M M O P M N E A	I	P S O N O A E T Z O A I D
S S M N O O S O B N O A	A	B C D A E D N O A D I D E
E O I N M E A S S N M E	S	A B C D Z O E A D I S S O
N M L J H T G E F D C B	D	P A T A E O I M N O I O A
S S O B O A S D E L M D	E	A S S A I E N M A I O E O
A M N S O D E D E F G H	A	N D R E V I D A L O U I A
E F G H I L M N O D E N	L	A U A B C O Z A B C A E O
D E A O F N O O N I E C	B	A T I S T A O M O A E N I
D O A B S M E D O F A Z	U	B A S S I C O M N I O A E
A D E F G H I L M N O P	Q	A B C D E F G H I J O A I
E L M N O D E F A S S D	U	E S S I C X M S S D I A S
D A B L M N O P S D I O	E	A E I S S N M O A B O L K
C D E F G M O D E F G H	R	A B E L I N H O B O A T Z
A D C D E F G H I J L M	Q	E A M N S S O E M O E I E
D C A F F G I A L K J O	U	I O T E T R U I J L D I O
S S I A D F E G H J L Ç	E	O B F F T A Q Q P L I M N

1 - Matias de Albuquerque

2 - Marcio Nassau

3 - Andre Vidal

4 - iPson

5 - Rabelinho

AUTO - AVALIAÇÃO

Resolva estes exercícios para verificar se você entendeu bem o que foi dito até agora sobre os assuntos, que acabamos de estudar.

I - Complete as lacunas, com base nas letras chave:

1	J	O	a	O	P	E	S	S	O	H						
2	F	R	E	D	E	R	i	e	H							
3	M	H	R	Z	i	n	Y	E	i	Z	O	H				
4	L	u	i	S	D	E	B	R	Z	Z	O					
5	D	u	H	R	Z	E	G	O	m	E	B					
6	P	H	B	H	Z	H	R	H	P	Z	R	A	G	Z	B	E
7	T	H	B	H	Z	H	R	H								
8	M	H	R	Z	e	i	u	D	E	n	H	S	S	H	u	S

- 1 - O atual e último nome dado à cidade.
- 2 - Com a Invasão Holandesa, a Paraíba chamou-se
- 3 - A Paraíba foi Conquistada por.
- 4 - A segunda tentativa foi feita por.
- 5 - Entre os primeiros mercadores da Paraíba destaca-se.
- 6 - Chefe dos índios Tabajarás.
- 7 - Índios da Paraíba.
- 8 - O Brasil na época da invasão holandesa foi governada por.

III - 1 - Cinco

2 - Martin Leitão

3 - Martin Leitão

4 - Paraíba

5 - R. G. do Norte

6 - Jesuítas

7 - Paraíba

CHAVE DE CORREÇÃO

I - a) cinco

b) D. Fernão da Silva

c) Martin Leitão

II - c) Martin Leitão

III - 1) Frederica

2) Paraíba

3) João Pessoa

4) Filipéia

VI - 4) Nossa Senhora das Neves

V - a) Duarte Gomes da Silveira

b) Cana de Açúcar

c) Mercadores e Aventureiros

d) Martin Leitão

VI - a) Piragibe ou Braço de Peixe

b) Paraíba

c) Rio Grande do Norte

d) Martin Leitão

e) Conquista

VII - 1) Tabajara

2) Potiguara

3) Piragibe

- VIII - a) Sumário das Armadas
b) Companhia de Jesus
c) Jesuítas
d) São Gonçalo
- IX - 1) Capela de São Gonçalo
2) Mosteiro de São Bento
3) Convento do Carmo
4) Igreja de São Francisco
5) Convento de Santo Antônio
- X - a) Maurício de Nassau
b) Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte
c) Alagoas
- XI - a) Errado - Nassau embelezou a cidade do Recife
b) Errado - O Pacto foi aceito pelos habitantes
c) Errado - Foram Paraíba e Pernambuco, Alagoas não foi domi-
nada
d) Certo - Os que não quiseram aceitar o domínio holandês
foram para Alagoas.
- XII - a) Certo - Os holandeses violaram o pacto feito
b) Certo - Introduziram no Brasil o Protestantismo
c) Errado - Os Jesuítas foram perseguidos pelos holandeses
d) Errado - André Vidal foi um dos responsáveis pela expul-
são dos holandeses.
- XIII - 1) Ipson
2) André
3) Matias
4) Nicolau
- XIV - 1) Matias de Albuquerque
2) Ipson
3) André Vidal
4) Nicolau
5) Rabelinho