



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRIANNA SOUZA BARRETO

Dissertação

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES PARA
O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NO GRUPO
ESCOLAR DOUTOR OTÁVIO MEIRA, NO MUNICÍPIO
DE BENEVIDES, ESTADO DO PARÁ (1965-1976)**

BELÉM – PA
2016

BRIANNA SOUZA BARRETO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES PARA
O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NO GRUPO
ESCOLAR DOUTOR OTÁVIO MEIRA, NO MUNICÍPIO
DE BENEVIDES, ESTADO DO PARÁ (1965-1976)**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

BELÉM – PA
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Barreto, Brianna Souza, 1985-
Políticas educacionais e curriculares para o
exercício do ofício de mestre no Grupo Escolar Doutor
Otávio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará
(1965-1976) / Brianna Souza Barreto. - 2016.

Orientador: Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2016.

1. Educação - Benevides (PA) - História. 2.
Educação e Estado - Benevides (PA). 3.
Currículos - Benevides (PA). 4. Escolas -
Benevides (PA). 5. Professores - Prática -
Benevides (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 370.9098115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRIANNA SOUZA BARRETO

Dissertação

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES PARA
O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NO GRUPO
ESCOLAR DOUTOR OTÁVIO MEIRA, NO MUNICÍPIO
DE BENEVIDES, ESTADO DO PARÁ (1965-1976)**

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (PPGED/ICED/UFPA)
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França (PPGED/UEPA)
Examinador Externo

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED/ICED/UFPA)
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Flávia Cristina Silveira Lemos (PPGED/ICED/UFPA)
Suplente

Apresentado em: 24/06/2016

Conceito: Excelente

DEDICATÓRIA

*Aos meus amores, que merecem o
melhor de mim, minha mãe e meus
irmãos!*

A G R A D E C I M E N T O S

- Agradeço a Deus pela conquista de mais essa etapa em minha formação, por reconhecer que sem a ajuda dele eu nada faria, Ele é a fonte de toda sabedoria.
- Agradeço aos meus pais, que na infância me presentearam com livros e com seu exemplo ensinaram a importância de formação em nível superior, concluindo seus estudos em meio à agitada vida de trabalho.
- Agradeço aos meus avós, Ursen (*in memoriam*) e Milica pelo amor dedicado. Aos meus irmãos, Thayana e João Felipe, os quais participaram das lutas comigo. Aos demais familiares e aos amigos, sempre presentes e com as mãos dispostas a ajudar, muito obrigada.
- Agradeço à Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e aos professores que me forneceram ferramentas para esta etapa minha formação.
- Agradeço a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento através de bolsa de estudos.
- Agradeço a equipe da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em especial à Diretoria de ensino, que colaborou liberando para viajar sempre que necessário, me possibilitando cumprir a agenda da pesquisa e demais atividades do Curso de Mestrado em Educação.
- Ao corpo técnico do Arquivo Público do Estado do Pará e da Fundação Cultural do Estado do Pará, muito obrigada!
- Agradeço a turma de mestrado 2014, vocês participaram comigo desta caminhada encontrando flores e espinhos, superando desafios e partilhando as conquistas. Ter estudado com vocês será sempre uma lembrança agradável, marcada pela amizade e pelo desenvolvimento mútuo.
- Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, com quem aprendi na prática a fazer pesquisa, por estar sempre presente para resolver as dúvidas e contribuir no seguimento de minha pesquisa, mostrando o melhor caminho a trilhar.
- Aos professores Carlos Jorge Paixão e Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França pelas relevantes contribuições para a continuidade deste trabalho no momento da qualificação, muito obrigada!

- Às professoras do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira que cederam parte de seu precioso tempo, dando-me a prazerosa oportunidade de ouvi-las contar sobre sua atuação enquanto docentes nesta instituição de ensino, muito obrigada!
- A todos os que contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade, muito obrigada.

EPÍGRAFE

Chegava na sala, cantava o hino nacional e continuava a minha aula. As vezes tinha a reza. Primeiro era o hino nacional, isso era, me lembro bem.

(Professora do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira)

RESUMO

Analisou-se a configuração do exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no período da ditadura militar brasileira. Constituíram finalidades específicas: averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar; analisar a influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira; examinar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976; analisar a configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará. Adotou-se como método de investigação a pesquisa historiográfica, com uso de fontes bibliográficas, documentais e orais, servindo-se de documentos primários e secundários, incidindo no período de 1965–1976. A escolha do espaço temporal proposto se deve ao momento de transformação da Escola Otavio Meira, naquele momento escola reunida, em grupo escolar, por força da determinação do governo estadual do Pará. A investigação foi composta ainda por narrativas de docentes que compuseram o Grupo Escolar Doutor Otávio Meira no período apresentado. Sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil após o ano de 1964? Em que medida as prescrições para o ofício de mestre afetavam a política curricular do grupo escolar nesse contexto ditatorial? Quais políticas públicas foram concebidas pelos governos do Pará em face do ideário proposto para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976? Como o ofício de mestre idealizado se desdobrava nas práticas educativas dos intelectuais que se ocupavam do magistério no Grupo Escolar Otávio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará? O ofício de Mestre é exercido por alguém que domina um saber específico, uma herança histórica, materializado em um fazer que não pode ser realizado por pessoas sem a devida qualificação. Logo, acompanha o docente para além da escola, visto que ele carrega consigo a imagem de educador construída socialmente, assim como os deveres de sua função como preparação e inquietações que vão além do ambiente escolar.

Palavras-chave: *Instituições Escolares; Grupo Escolar Doutor Otavio Meira; Ensino Primário; Ofício de Mestre; Política Curricular; Políticas Educacionais; Práticas Educativas.*

ABSTRACT

Analyzed the configuration of teacher craft in school groups during Brazilian military dictatorship period. As specific purposes: to verify the requirements put to the teacher exercise in public schools in Brazil during the military dictatorship; analyze the influence of the guidelines for the teacher craft in the curriculum policy proposal for the school in the period of the Brazilian military dictatorship; examine the educational policies proposed by the Government of Pará to the teacher craft and the curriculum of school in the 1965-1976 period; analyze the configuration of the ideas proposed for the teacher craft in the educational practices of the School Dr. Otavio Meira, in the city of Benevides, State of Pará. The historiographical method was adopted, with use of sources bibliographic, documentary and oral, using primary and secondary documents, focusing on the 1965-1976 period. The choice of the proposed timeline is due to the moment of transformation of the School Otavio Meira, at that time gathered school, school group, under the determination of the state of Pará government. The investigation is also composed of narratives of teachers who formed the School Group Dr. Otávio Meira during the foresaid period. Under what institutional requirements was exercised the teacher craft within the school groups in Brazil after the year 1964? What ways the profession of teacher requirements affected the curriculum policy of school groups in during the dictatorship? What public policies are designed by the governments of Pará in the face of the ideas proposed for the teacher craft and the curriculum of school groups in the period 1965-1976? How the idealized teacher profession managed the educational practices of intellectuals who occupied the teaching in the School Group Otávio Meira, in the city of Benevides, State of Para? Teacher craft is exercised by someone who dominates a specific knowledge, historical heritage, embodied in an action that cannot be done by people without proper qualification. So, the professional follows the teaching beyond the school, since he or she takes the educator image socially constructed, as well as the duties of their role in preparation and concerns that go beyond the school environment.

Keywords: *School institutions; School group Dr. Otávio Meira; Primary school; teacher craft; Curriculum Policy; Educational policies; Educational Practices.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Desfile cívico 7 de setembro.

Imagem 02: Ficha de matrícula do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira.

Imagem 03: Prédio onde funcionou a Escola Reunida Doutor Otavio Meira e inicialmente o Grupo Escolar Doutor Otavio Meira. Posteriormente, neste prédio funcionou o Posto médico, coletoria e Posto Policial.

Imagem 04: Atualmente, três residências compõem o espaço.

Imagem 05: Grupo Escolar Doutor Otavio Meira.

Imagem 06: Fachada atual do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira.

Imagem 07: Área interna do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira após a construção do segundo pavilhão de salas de aula.

Imagem 08: Docentes do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1: EXIGÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR	24
1.1. O Ofício de Mestre na Produção Científica brasileira	
1.2. Os diferentes perfis de Professor	
1.3. O professorado e seu pertencimento a diferentes classes sociais	
SEÇÃO 2: A INFLUÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES PARA O OFÍCIO DE MESTRE NA POLÍTICA CURRICULAR PROPOSTA PARA O GRUPO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA	41
2.1. Orientações para o ofício de mestre	
2.2. Política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar	
2.3. A influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular do grupo escolar	
SEÇÃO 3: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELO GOVERNO DO PARÁ PARA O OFÍCIO DE MESTRE E O CURRÍCULO DOS GRUPOS ESCOLARES NO PERÍODO DE 1965-1976	56
3.1. Contexto político e ideológico do espaço temporal proposto.	
3.2. Políticas educacionais do governo do Estado do Pará referente ao currículo do grupo escolar.	
3.3. Políticas educacionais do governo do Estado do Pará referente ao ofício de mestre.	
SEÇÃO 4: A CONFIGURAÇÃO DO IDEÁRIO PROPOSTO PARA O OFÍCIO DE MESTRE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GRUPO ESCOLAR DOUTOR OTAVIO MEIRA, NO MUNICÍPIO DE BENEVIDES, ESTADO DO PARÁ	70
4.1. Identificação dos Entrevistados	
4.2. Orientações e Políticas oficiais dirigidas ao ofício de mestre no grupo escolar	
4.3. Políticas Educacionais para o ofício de mestre e o currículo do grupo escolar	
4.4. As práticas educativas desenvolvidas pelos mestres no grupo escolar	
4.5. Avaliação do exercício do ofício de mestre no grupo escolar	
CONCLUSÕES	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	110

INTRODUÇÃO

Estudar a História da Educação Brasileira nos possibilita conhecer o caminho percorrido pela educação, tal como as diferentes organizações em cada momento histórico além do que foi dito nos documentos. Magalhães (1999) relata que o estudo da história da educação constitui em diálogo com outras áreas do conhecimento, tendo a educação como objeto epistêmico, busca conceitos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos a fim de compreender o fenômeno educativo em dado momento histórico. A respeito da História da Educação Paraense, Sampaio (s.d.) afirma que

Não há a menor dúvida de que estamos perdendo a memória e as fontes documentais sobre a escola e a educação em nosso Estado e torna-se urgente que historiadores, pesquisadores, autoridades se voltem para preservá-las, organizá-las e sistematizá-las, assim como para a necessidade de registrar a memória, as idéias, os projetos daqueles que fizeram a escola e a educação no Pará (alunos e professores, funcionários do Estado na área da educação, na administração pública em geral, funcionários de escolas particulares, trabalhadores, etc.), recolhendo e preservando depoimentos, testemunhos, opiniões dos diferentes grupos sociais que viveram a educação no Estado.

O tema desta pesquisa é “O Ofício de Mestre no Grupo Escolar”. A proposta de estudar essa instigante temática surgiu de uma inquietação ao final de meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2013, para o qual investiguei o modelo institucional materializado nos grupos escolares, com foco no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira em Benevides – Pará.

Os grupos escolares foram implantados no Brasil com a proposta de educação integral do indivíduo e visava preparar o cidadão para a sociedade, criados inicialmente no Estado de São Paulo, em 1893. No Pará, teve seu início em 1899. Desse modo, o estudo sobre grupo escolar possibilitou compreender certos acontecimentos históricos relacionados ao processo educacional no período em que o modelo vigorou.

O Grupo Escolar Doutor Otavio Meira foi criado em 1965, período em que o Brasil vivenciava no campo político a ditadura militar e o Pará experimentava uma revigoração de seus grupos e a criação de novos para atender a demanda educacional do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 descentralizou o sistema de ensino no que diz respeito a organização administrativa e transferiu parte das atribuições educacionais para a esfera estadual. O Estado do Pará passou então a

gerir o movimento de criação de escolas e a transformação de parte delas em grupos escolares.

Uma informação interessante na análise documental da pesquisa anterior foi a percepção do desenvolvimento de alunos repetentes que tiveram rendimento diferenciado ao trocar de professor no ano seguinte, demonstrando que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada à sua afinidade com o docente ou até mesmo ao trabalho que este desenvolve.

Saviani (2006) relata a importância do momento histórico em que o Grupo Escolar Doutor Otavio Meira fora criado, visto ser um período de ditadura militar em âmbito nacional e reformas na legislação educacional, tendo vivenciado nesta época várias inovações pedagógicas.

O município de Benevides, criado através da Lei Estadual 2.460 de 29 de dezembro de 1961¹, tem particularidades interessantes em seu processo histórico. Seu processo educacional não poderia ser diferente. Apesar de seguir padrões definidos pelo Estado, a educação municipal recebeu influências da cultura local, assim como da cultura trazida de outros lugares pelos colonos que povoaram o local no início de sua ocupação, a qual se deu no período da construção da Estrada de Ferro de Bragança, sendo iniciada a colônia no ano de 1873.

Desde a infância tive contato com este município e fixei residência no mesmo em 2001. O município valoriza sua história e, a cada ano organiza eventos para contar algumas áreas que a compõem aos munícipes e a quem por ela se interessar, podemos mencionar como exemplo o evento em comemoração à libertação dos escravos no dia 31 de março, visto que este município foi o segundo a libertar seus escravos no Brasil, sendo o primeiro na região amazônica. Entretanto, do processo histórico educacional só podemos saber o que os moradores mais antigos relatam.

Preocupada com essa situação e motivada pelo desejo de conhecer melhor o processo educacional histórico deste município, decidi estudar a Instituição Grupo Escolar e sua importância para o desenvolvimento educacional do município de Benevides.

¹ Diário Oficial do Estado do Pará nº 19.504, dia 30 de dezembro de 1961,

No ano de 1946 foi construída e inaugurada a Escola Reunida² Doutor Otávio Meira³, passando a ser chamada Grupo Escolar Doutor Otávio Meira em 1965, no governo do Exmo Sr Governador Jarbas Passarinho, momento em que o município de Benevides acabara de ser criado.

Os grupos escolares foram fruto de uma proposta republicana experimentada inicialmente em São Paulo e posteriormente implantada em outros estados brasileiros. Silva (2008) expõe em seu artigo concepções acerca do grupo escolar enquanto ideário republicano para a formação do novo homem. Sua pesquisa teve a finalidade de compreender

a relação entre a idéia de educação escolarizada como chave para a construção da nacionalidade brasileira, bem como, para a solução dos problemas do país, arraigada na transição do Império para o período republicano, com a implantação de uma nova organização do ensino no Brasil, as escolas graduadas ou grupos escolares.

De acordo com a autora, os grupos escolares foram criados a partir do formato que as instituições escolares de alguns países civilizados como Estados Unidos e alguns estados europeus haviam adotado. Esse formato visava a disseminação do conhecimento escolarizado à população, para então desenvolver a nação. Os grupos foram criados com o objetivo de reunir as várias classes em um só prédio e proporcionou também a organização do sistema seriado de ensino, distribuição do tempo e conteúdos escolares, organização do trabalho escolar e racionalização

² Escola Reunida foi um formato de instituição escolar primária que reunia duas escolas isoladas em um mesmo prédio. Por vezes, essas escolas possuíam duas entradas, de um lado para meninas e de outro para meninos.

³ Otavio Meira nasceu em Belém no dia 28 de fevereiro de 1908 e filho do professor José Augusto Meira Dantas, estudou no Ginásio Paes de Carvalho e posteriormente, ingressou na Faculdade de Direito do Pará, diplomado aos 20 anos de idade. Em relação a sua vida profissional, informa que ele fez em 1929 o seu primeiro concurso para a mesma Faculdade de Direito, alcançando aprovação em primeiro lugar. Em 1935 foi aprovado em concurso para a cátedra da mesma cadeira e exerceu variadas atividades: Inspetor de Ensino Municipal, promotor público durante sete anos em Belém, deputado à Assembleia Constituinte do Pará, líder da maioria na Assembleia legislativa do Estado do Pará em 1937, data de proclamação do Estado Novo, Prefeito na cidade de Belém, Interventor Federal no Pará, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Diretor do Banco de crédito da Amazônia, Fundador do Banco do Estado do Pará S.A., Advogado desde os 21 anos, foi eleito secretário do Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil em 1933 e Presidente da Ordem dos Advogados do Pará em 1936, permaneceu 10 anos e saiu motivado por sua nomeação de Interventor Federal no Pará. O texto destaca ainda duas entre as produções dele: “Atividade jurídica e Social do Estado” e “Que é o Parlamentarismo?”. Otavio Meira faleceu em 06 de abril 1983 aos 75 anos. (Fonte: quadro localizado na secretaria da Escola Estadual Doutor Otavio Meira, em Benevides-Pa)

curricular. Tais mudanças estavam comprometidas com a formação do novo homem e a modernização da sociedade.

Almeida (2006) disserta acerca da feminização do magistério iniciada nos anos finais do século XIX e intensificada no século XX, influenciada pela crença religiosa de que a figura materna da mulher na escola auxiliaria na construção de uma sociedade ordeira, pois como mães estariam prontas para cuidar das crianças e instruir nos primeiros anos de escolarização.

De acordo com Almeida (2006), o início da trajetória escolar feminina se deu no sentido de prepará-la para seu papel de esposa e mãe. Havia um currículo específico para elas, que deveriam aprender a escrever, ler e contar (as quatro operações matemáticas básicas), além de coser, bordar, fazer doces, “um pouco de latim, música e história sagrada” (p. 66). O acesso ao curso de formação de professores ocorreu inicialmente por órfãs e outras jovens que viam no magistério uma oportunidade de ingresso no mundo do trabalho. Com a proposta de expansão do sistema educacional na segunda metade do século XX, a mão de obra feminina encontrou maior espaço e a procura pelas escolas normais também cresceu. A feminização do magistério foi acompanhada pela desvalorização social da profissão e baixos salários, temas que levaram a debates educacionais, os quais resultaram na criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

As mulheres afluíam ainda em maior número para a profissão, levadas pela necessidade de buscar instrução e poder exercer uma profissão, numa sociedade que principia a considerar o trabalho feminino uma alternativa para alcançar o desenvolvimento. A regulamentação do curso normal pela Lei de Diretrizes e Bases não produziu alterações significativas em sua estrutura, e a formação de professores passou a ser realizada em âmbito nacional pelas *escolas normais de grau ginásial*, funcionando em quatro séries anuais, ou pelas *escolas normais de grau colegial*, em prosseguimento ao curso ginásial. As primeiras formavam os *regentes do curso primário* e as segundas, *os professores primários*. (ALMEIDA, 2006, p. 89)

Na perspectiva de Vasconcelos (2000) a identidade docente é construída no indivíduo tanto pela formação acadêmica quanto pelas relações estabelecidas por ele nas diferentes vivências e espaços de seu cotidiano, superando a ideia de *vocação* para a docência.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1992, p. 14 *apud* VASCONCELOS, 2000, p.131)

Para sua pesquisa, Vasconcelos (2000) utilizou narrativas de professoras e diz que o trabalho se mostra relevante por trazer fatos ocultados pela história oficial.

As narrativas revelam que a vida profissional, de fato, justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências, dados sobre os trabalhos realizados é relevante para todos eles. Percebe-se que cada um prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência; aqueles que, talvez, sejam considerados mais significativos na construção da sua maneira de ser professor; e, certamente, aqueles que consideram mais úteis para outras pessoas. A motivação para o trabalho de rememorar implica reconhecer uma dimensão utilitária do narrado. (VASCONCELOS, 2000, p. 133)

Arroyo (2013), ao falar a respeito da docência, mostra a diferença entre o docente educador e o ensinante, e diz que desde o final dos anos 50 (Séc. XX) um movimento de educação popular vinculado a “libertação, emancipação e politização do povo” (p.51) começou a ser articulado. Para o autor, a escola é tradicionalmente o lugar de ensinar, transmitir conteúdos escolares. O autor relata que a formação docente acontecia, em sua maior parte, por conteúdos de áreas e metodologias de ensino, ficando pouco espaço reservado às teorias pedagógicas. Nos diálogos e encontros os professores foram desafiados a repensar sua prática docente, olhar para seus alunos como gente que pensa e integra uma sociedade.

Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. (ARROYO, 2013, p.53)

Arroyo (2013) afirma ainda que o fazer docente se constrói nas relações sociais, no processo ensino-aprendizagem, no diálogo entre gerações proporcionado pelo espaço escolar.

Silva (2010) estudou o Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1928), em Natal, analisando a prática pedagógica, a ação dos docentes do curso primário e os elementos que compuseram a cultura escolar naquela localidade. A autora listou as disciplinas e os conteúdos abordados nelas, destacando a importância da leitura e escrita como elementos fundamentais na formação do cidadão nacionalista. Além das disciplinas escolares, Silva (2010) traz a avaliação escolar como instrumento de controle e punição, e as festas como parte da cultura escolar, com rituais que educavam para manter a ordem social. No Grupo Escolar Augusto Severo funcionava um curso de

formação de professores, os quais deveriam praticar os conhecimentos aprendidos no curso nas turmas primárias do grupo.

No campo da educação, existem relevantes estudos a respeito de temas referentes à história educacional, o que inclui o ofício de mestre conforme exposto acima. A investigação proposta se diferencia das mencionadas devido a sua preocupação em inspecionar a legislação educacional referente à época, assim como as políticas que exerceram influência ao exercício de ofício de mestre no grupo escolar e suas implicações nas práticas educativas ocorridas no contexto da ditadura militar.

O professor é um dos sujeitos centrais no ambiente escolar. Arroyo (2013, p.18) justifica o seu uso do termo *ofício de mestre* nas palavras que seguem

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. [...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.

O autor, ao falar a respeito do ofício de mestre destaca a importância de olhar para a história da profissão docente para perceber os traços e marcas que caracterizam o processo educativo. Um ofício é exercido por alguém que domina um saber específico, uma herança histórica, materializado em um fazer que não pode ser realizado por pessoas sem a devida qualificação.

O sistema educacional, assim como as instituições escolares passam, no correr de sua história, por *reformas educativas*. Essas reformas, de acordo com Oliveira (2009) são provocadas por propostas de mudanças de objetivos e estratégias, o que afeta a política educacional. As reformas não propõem um rompimento com a história, ainda que apresentem inovações necessárias à melhoria da qualidade de ensino. Os movimentos de reforma educacional são influenciados por questões econômicas e políticas, e contribuem para mudanças estruturais da sociedade.

A respeito da *política curricular*, Dias e Lopez (2006, p.55) compreendem

as políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos.

Para as autoras, a elaboração da política curricular deve considerar a existência de diferentes perspectivas culturais, as quais estão presentes desde o contexto de elaboração até o contexto da prática dessa política. O processo de elaboração da política curricular, portanto, mostra-se complexo visto que a mesma é produzida para aplicação em âmbito geral e local, onde será interpretada e reelaborada com o auxílio do pensamento social e cultura do local em que será aplicada.

Refletir na *prática educativa*, para Arroyo (2013), implica olhar para dentro da escola, para os espaços e sujeitos que a compõem. O professor se apresenta como o profissional qualificado para conduzir as práticas educativas no ambiente escolar, pois traz consigo um saber-fazer, influenciado por seu pensar, concepções pedagógicas, entre outros.

Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de se identificarem como docentes, proferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres tão iguais. (p.152)

A prática educativa, de acordo com Vidal (2009), influencia e é influenciada pela cultura escolar, pelas vivências sociais, assim como pelos materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do fazer educativo. A prática educativa, portanto, está diretamente ligada à prática docente.

Estudar a respeito do ofício de mestre no grupo escolar no Pará, percebendo as políticas educacionais descritas na legislação e outras fontes em um contexto ditatorial, contribuirá para a produção historiográfica envolvendo o tema em foco. Investigar a respeito do trabalho docente no grupo escolar será relevante, visto que proporcionará maior conhecimento a respeito do processo histórico educacional, assim como a construção da memória educativa desta localidade.

A compreensão do processo educacional através dos Grupos Escolares no Estado do Pará torna o presente estudo relevante para a comunidade acadêmica do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, visto trazer para a academia informações referentes aos processos educativos, em solo paraense, impulsionado pelas inovações significativas proporcionadas pelo grupo escolar à história da educação.

Essa investigação contribuirá ainda para o fortalecimento do grupo de pesquisa ao qual está vinculado, o NEPEC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em

Currículo), assim como para a Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História e para o Programa de Pós-Graduação em Educação.

A relevância social desta investigação mostra-se pelo fato de trazer maior conhecimento a respeito de processos educativos vivenciados historicamente, bem como o ideário e políticas que influenciaram esse movimento no município, estado e país a que a pesquisa se refere.

A história da educação brasileira é um campo investigativo repleto de preciosidades, descritas na singularidade de cada tempo e espaço narrados via oralidade ou outros documentos comunicativos. Ela deve ser considerada em seu contexto próprio, sem que o pesquisador leve conceitos atuais para ela. Estudar a história da educação brasileira nos proporciona conhecer e compreender os espaços e sujeitos, assim como as relações vivenciadas nesse processo. As referidas relações são influenciadas por normas/leis e práticas sociais.

Romanelli (1986) relata que a partir de 1964 o Brasil vivenciou um novo direcionamento político e econômico causado pela intervenção militar na tomada do poder. Para ela, no campo educacional, foram vivenciadas mudanças na tentativa de resolver a crise do sistema de educação, assim como, reformas no referido sistema para adequá-lo ao modelo econômico que se fortalecia.

O estudo da história da educação no âmbito das instituições escolares me remete ao grupo escolar. O grupo escolar foi criado em São Paulo em 1893 e, como uma instituição republicana e veículo transmissor do ideal nacionalista foi difundido nas Unidades Federadas. No Pará, tais instituições tiveram seu apogeu na década de 1930, quando a quantidade de grupos chegou a 65, com 22 na capital e 43 no interior (Costa, 2011). Na década de 1960 eles passaram a ser construídos em formato mais simples que os anteriores, com menor custo e estrutura com capacidade de receber maior demanda de alunos. Entre os sujeitos que compõem a instituição escolar encontramos a figura do professor.

O grupo escolar trouxe novo modelo educacional para o ensino público no Pará, junto a ele vieram mudanças relacionadas ao trabalho docente. Para compreender o ofício docente exercido no grupo escolar, no período em que este modelo institucional esteve presente no município de Benevides, Estado do Pará, o estudo foi orientado pelas seguintes problematizações:

1. Sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil após o ano de 1964?
2. Em que medida as prescrições para o ofício de mestre afetavam a política curricular do grupo escolar nesse contexto ditatorial?
3. Quais políticas públicas foram concebidas pelos governos do Pará em face do ideário proposto para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976?
4. Como o ofício de mestre idealizado se desdobrava nas práticas educativas dos intelectuais que se ocupavam do magistério no Grupo Escolar Otávio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará?

4. Hipótese da investigação

O exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Pará, no período ditatorial brasileiro, foi regido pela legislação educacional nacional vigente combinada com as políticas propostas pelo Governo do Estado do Pará. Além das orientações oficiais, o exercício docente recebeu influências do meio em que estava inserido, visto que as relações sociais estabelecidas contribuem para a formação do indivíduo e isso se estende à sua atuação profissional.

5. Finalidades da Pesquisa

Geral:

- Analisar a configuração do exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Pará no período da ditadura militar brasileira.

Específicas:

- Averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar;
- Analisar a influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira;
- Examinar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976;

- Analisar a configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará.

6. Metodologia

A pesquisa se configurou como de caráter historiográfico, e foi construída a partir de fontes bibliográficas, documentais e orais, utilizando documentos primários e secundários, a qual focalizou o período de 1965–1976. A escolha do espaço temporal proposto se deve ao momento de transformação da Escola Otavio Meira, naquele momento escola reunida, em grupo escolar, por força da determinação do Governo Estadual do Pará.

A investigação foi composta ainda por narrativas de 06 (seis) docentes que compuseram o corpo de professores do Grupo Escolar Doutor Otávio Meira no período apresentado. Para selecionar as referidas docentes, em conversa com o orientador e após ouvir os arguidores no Exame de Qualificação da Dissertação, ficou definido que seria aplicada a entrevista semi-estruturada a 06 (seis) docentes que pertenceram ao quadro funcional dessa instituição. Para o momento de análise, optamos por não utilizar o nome das professoras.

Cardoso (1988) traz uma discussão acerca da cientificidade da pesquisa historiográfica, na qual aborda diferentes opiniões acerca do assunto. O autor esclarece que a pesquisa científica é comprovada por utilizar método científico, e em história os métodos mais utilizados estão vinculados à escola marxista e à escola dos annales, os quais se diferenciam da historiografia tradicional/positivista que não considerava o cotidiano dos sujeitos para a pesquisa.

Diz ainda Cardoso (Op. cit., p.51) que uma das fragilidades ao pesquisar história é “que o historiador se encontra necessariamente reduzido a só saber pelos relatórios de um estranho o que se passa em seu laboratório”. No que se refere às fontes, relata que elas não falam por si só, a capacidade de revelarem as informações corretas depende das perguntas que a elas forem feitas, portanto, o pesquisador deve dispor de conhecimentos externos ao documento que pretende analisar para que utilize a metodologia mais adequada ao estudo que pretende realizar.

A pesquisa historiográfica pode se configurar sob três vertentes distintas, seguindo as orientações: Marxistas, Positivistas ou da Escola dos Annales. Destas, optei por construir o conhecimento histórico apoiada na Escola dos Annales, nos autores da terceira geração denominada Nova História dos Annales ou História Nova.

A Escola dos Annales surgiu na França, vinculada à revista historiográfica denominada Annales, criada por Lucien Febvre e Marc Bloch no ano de 1929. Antes do surgimento da Escola dos Annales, a pesquisa histórica era centrada principalmente em acontecimentos políticos e militares, grandes eventos, pessoas de notório reconhecimento por seus feitos heróicos, entre outros. Burke (1997) relata que a nova proposta de historiografia nasceu com a proposta de superar os limites percebidos nas outras vertentes. Tendo como um de seus fundadores Febvre, que nutria vasta admiração por Michelet, defensor uma história da classe mais baixa, a qual trabalha e morre sem poder expressar seus sentimentos. Pretendendo resumir o ideal historiográfico da Escola dos Annales, Burke (1997, p. 11-12) afirma que ela

foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariados brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social e tantas outras.

A partir da década de 1960, a Escola dos Annales aparece em sua terceira geração denominada Nova História. Para Burke (1992), a Nova História intenciona quebrar paradigmas tradicionais da pesquisa em história, considerando que o estudo da história a partir de fontes oficiais e documentos deixam lacunas, necessitando de um novo olhar, novas fontes e o diálogo com outras ciências para preencher essas lacunas. Entre os teóricos da terceira geração, Jacques Le Goff (1990) apresenta a História Nova dos Annales como uma abordagem da história que sai da pesquisa quantitativa e alarga suas perspectivas através do diálogo com outras áreas de conhecimento, como a sociologia e a antropologia. Estudar a história da história, como propõe Le Goff, permite ao pesquisador perceber a existência de diferentes sociedades, com sua cultura própria, valores e relações peculiares. A História Nova recomenda a pesquisa histórica a partir de “novos problemas, novas abordagens e novos objetos” (Le Goff, 1990, p. 130).

A História das Instituições Escolares no Brasil, para Magalhães (1999), é constituída pelo estudo de espaço arquitetônico dos edifícios em que funcionam as instituições, as quais trazem as marcas do tempo em que foram construídos; organização didática e pedagógica e gestão administrativa; estrutura social, sócio cultural; e identidade cultural e educacional da instituição educativa. Consideradas as partes constituintes de uma instituição educativa, ela deve ser estudada em sua totalidade, para que se perceba a identidade da instituição.

Vidal (2005) fala a respeito da pesquisa em história da educação utilizando acervos institucionais e narrativas com a finalidade de sistematizar e disponibilizar informações históricas, propiciando a expansão e mapeamento das fontes documentais.

Para esta pesquisa adotei como fontes históricas:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/1961; nº 5692/1971;
- Lei Orgânica do Ensino Primário (1946);
- Lei Orgânica do Ensino Normal (1946);
- Mensagens do Governo do Pará à Assembleia Legislativa;
- Diários Oficiais do Pará publicados no lapso temporal estabelecido;
- Produção bibliográfica na forma de artigos científicos;
- Documentos da Escola Doutor. Otávio Meira referente ao período de 1965 – 1976;
- Depoimentos Orais de professoras do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira para auxiliar na composição das explicações a respeito dos acontecimentos e fatos históricos envolvendo o grupo escolar.

O acesso as fontes acima relacionadas foi possível em sítios da internet, nos quais tive acesso à legislação referente a educação e a produção bibliográfica em artigos científicos; as Mensagens do Governo do Pará à Assembleia Legislativa foram acessadas no Arquivo Publico do Estado do Pará; os Diários Oficiais do Pará estavam disponíveis na Fundação Cultural do Estado do Pará – CENTUR; os documentos da Escola Doutor Otavio Meira foram encontrados na secretaria desta escola; e, o acesso aos depoimentos das professoras foi realizado na residência de cada docente.

Os resultados da pesquisa estão apresentados em quatro capítulos, os quais foram organizados com o seguinte percurso:

1) *Exigências para o exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar*: composto pela verificação das exigências para o

exercício da docência apontadas pela historiografia na averiguação de artigos, os quais foram acessados em sítios da internet, tendo sido selecionados o GT02 da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (<http://www.anped.org.br/>) que, pelo fato de tal site estar passando por modificações que não permitiram o acesso ao acervo inicialmente proposto, foi substituído pela Revista Brasileira da Educação (<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antigos/>), SBHE (<http://www.sbhe.org.br/>), HISTEDBR (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>) e Currículo sem fronteiras⁴ (<http://www.curriculosemfronteiras.org/>).

2) *A influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira:* para este momento, analisei o delineamento curricular, no qual verifiquei se havia peculiaridade na proposta curricular para o grupo escolar. Procedi a análise de duas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 4024/1961 e a nº 5692/1971, a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) e Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).

3) *As políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976:* verifiquei as políticas estaduais propostas para o grupo escolar.

4) *A configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará:* a construção deste capítulo foi possível com a colaboração de seis professoras que participaram do processo educativo ocorrido no referido grupo. Um dado interessante observado nos documentos do grupo é que o quadro docente era composto só por mulheres. As memórias das professoras do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira trouxeram contribuições relevantes para a historiografia educacional.

Nas Conclusões apresento as reflexões finais a respeito da temática que privilegiei para efeito da construção deste conhecimento no campo da História da Educação.

⁴ A Revista “Currículo Sem Fronteiras”, conforme informado em sua ficha técnica, é de responsabilidade dos Membros da Comissão Executiva, a qual é formada por indivíduos vinculados a diferentes instituições

SEÇÃO 1:

EXIGÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR

Esta parte da pesquisa surgiu a partir da indagação: *Sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil após o ano de 1964?*

A finalidade do estudo consistiu em *averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar.*

O método adotado para esta investigação foi composto pela verificação das exigências, para o exercício da docência, apontadas pela historiografia na averiguação de artigos, os quais foram acessados em sítios da internet. Assim, *O Ofício de Mestre no Grupo Escolar* constituiu o tema da proposta de investigação, o qual resultou na produção desta dissertação para o curso de Mestrado em Educação, tendo estabelecido o lapso temporal entre os anos de 1965-1976, período em que o Brasil vivenciava a ditadura militar.

As análises a respeito do tema me remeteram à busca de artigos que tratem do mesmo. Iniciei o estudo a partir do livro *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens* de Miguel Arroyo para compreender a temática, que seguiu com a busca de artigos acessados em sítios da internet, tendo sido selecionados o GT02 da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (<http://www.anped.org.br/>) que, pelo fato de tal site estar passando por modificações que não permitiram o acesso ao acervo inicialmente proposto, foi substituído pela Revista Brasileira da Educação (<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antiores>), Sociedade Brasileira de História da Educação (<http://www.sbhe.org.br/>), HISTEDBR (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>) e Currículo sem fronteiras (<http://www.curriculosemfronteiras.org/>).

Devido a baixa quantidade de artigos que trouxessem o tema com a nomenclatura apontada optei pela busca de artigos que tratassem da temática, ou seja, das exigências para o exercício do trabalho docente já abordada pela historiografia brasileira.

Na busca inicial encontrei 17 artigos publicados no período de 2000 a 2013 na Revista Brasileira de Educação, 08 artigos na Revista Brasileira de História da Educação entre os anos 2001 a 2013, 11 artigos na Revista Histedbr entre os anos de 2006 a 2011 e 05 artigos na Revista Currículo Sem Fronteiras nos anos de 2001 a 2014, totalizando 41 produções textuais. A busca foi realizada nos endereços indicados acima, tendo acessado as edições que estavam disponíveis nos mesmos. Ao proceder a leitura inicial dos artigos, verifiquei que apenas três correspondiam ao tempo de incidência do objeto de estudo, ou seja, 6,66% dos trabalhos selecionados.

1.1. O Ofício de Mestre na Produção Científica brasileira

Em *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, Arroyo (2013) utiliza o termo para cercar o fazer educativo no ambiente escolar, o qual é historicamente realizado pelos (as) professores (as) que trazem consigo conhecimentos próprios ao ofício que exercem. O ofício de mestre vivenciou modificações no curso da história, promovidas por políticas e leis, contudo, a categoria docente entende que sua identidade vai além do uso de técnicas de ensino. O ofício de mestre é entendido como uma construção contínua, a qual ocorre nas formações e prática educativa, e fundamenta um saber-fazer específico de seu ofício.

Arroyo (2013) justifica o uso do termo *ofício* porque o mesmo se refere a um fazer qualificado, uma identidade socialmente construída e respeitada de alguém que domina um saber específico e se diferencia de um transmissor dos conteúdos das disciplinas escolares. Implica, ainda, em um modo de vida, o ser professor que acompanha o indivíduo além dos muros da escola, seja com a preparação de materiais para as aulas ou mesmo com as inquietações decorrentes de sua atuação na escola, a imagem que a sociedade construiu do professor. Exercer o ofício de mestre vai muito além de ensinar conteúdos relacionados a disciplinas escolares, é o entendimento de uma relação estabelecida entre seres humanos que se educam e reeducam no contato diário entre professor e aluno.

A leitura dos artigos me permitiu perceber duas periodizações principais, sendo a primeira compreendendo o século XIX e a segunda, o século XX estendido até o início do século XXI, destas, o segundo período apresenta diferentes sub-períodos. Para abordar as diferentes periodizações encontradas, tomo emprestada a proposta de

Saviani (2006), cuja periodização difere da categoria século, baseada nas transformações pelas quais passou o processo de escolarização brasileira. Desta forma, com a denominação “longo século XX”, Saviani (2006) compreende o período iniciado em 1890 com a implantação dos grupos escolares, e dividida em três sub-períodos, da forma que segue

1º) implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.

2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Essa fase inicia-se em 1931 com a reforma Francisco Campos, aprofunda-se com as “leis orgânicas do ensino” integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), em 20 de dezembro de 1961.

3º) unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. Esse período estende-se da LDB de 1961 até a aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2006, p.20,21)

Desta forma, abordo o primeiro período, século XIX, até 1890.

Lopes (2010, p. 139), no artigo *Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885)*, discute “questões a respeito da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1880”. Neste trabalho, a autora propõe uma discussão sobre profissionalização docente na cidade do Rio de Janeiro na década de 1880, dialogando com a Revista *O Ensino Primário*, redigida por professores primários da Corte Imperial. As pautas principais da revista referiam-se ao novo modelo de escolarização docente, estabelecido com a criação da Escola Normal na Corte em 1880, e o processo de feminização do magistério primário. Lopes (2010) buscou estabelecer um diálogo entre a referida revista e os documentos oficiais sobre a Escola Normal. Ela destaca ainda as formas de resistência e conflito descritas nas falas desses profissionais, e ainda, o processo que denominou de precarização da profissão docente, no momento em que esta passou a ser administrada pelo Estado.

A respeito do novo modelo de escolarização docente, para Lopes (2010) a mudança levou os professores primários a estudarem durante dois anos disciplinas do curso normal. Antes da criação do curso normal, os professores aprendiam na sala de

aula, acompanhando um professor experiente, a prática educacional. Com o surgimento do curso normal, os docentes passaram a ter contato com novas idéias pedagógicas e metodológicas, o que proporcionaria uma formação mais especializada e com nível elevado. A exigência de retorno às salas de aula causou um sentimento de revolta nos professores, que tiveram suas práticas desqualificadas pelo Estado. Muitos resistiram a nova formação exigida, o que levou à substituição de muitos professores por professoras formadas no Curso Normal.

Fernandes (2006), no artigo *Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente* aborda a ação docente e percebe como a docência se constituiu historicamente como profissão. Além da ação didática, o autor verifica as punições aos que transgrediam as normas escolares e como tais punições permanecem até hoje no cotidiano escolar. O autor diz que no contexto português a docência apresenta vestígios de ter sido exercida desde a Idade Média, inicialmente controlada pelos cléricos, os quais quando não exerciam o ofício de ensinar supervisionavam os que faziam, assegurando o ensino dos princípios morais e religiosos. Os religiosos acreditavam que os castigos corporais eram eficazes para a educação da alma, por isso, o professor utilizava de instrumentos que lhe conferiam poder para obter respeito de seus alunos. Entre os instrumentos utilizados para punir os alunos o mais conhecido é a palmatória.

Quanto ao ensino de leitura no século XIX, na escola elementar, os textos utilizados eram os referentes às relações comerciais e coisas do tipo, devido à ascensão da burguesia, deixando de lado as rezas e os salmos no processo de ensino da leitura. As mestras, inicialmente, tinham suas atividades diferenciadas dos mestres do sexo masculino, sendo responsáveis por apenas duas disciplinas denominadas prendas femininas. O ensino da escrita foi realizado pelas mestras em fase posterior, mesmo quando passaram a ensinar a leitura, a escrita, por muito tempo, era ensinada somente pelos mestres. Fernandes (2006, p.37) concluiu seu texto afirmando que a “A multiplicação de meios de ensino, auxiliares de professores e alunos, traduz a complexificação das matérias escolares e ao mesmo tempo a elevação dos níveis de exigência da formação humanística e científica”.

Schueler (2005), no artigo *Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manuel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880)*, apresenta a experiência de um professor primário que atuou na corte imperial entre os anos de 1860-90, observando o sistema disciplinar de moral e cívica,

as experiências e propostas pedagógicas, as quais ampliavam a cultura escolar ao uso de diferentes espaços da cidade. O professor Manuel Frazão destacou-se ainda pela sua atuação na defesa dos interesses profissionais da categoria docente e, ainda, da função social da educação. Ele apresentou inovações no que se refere ao sistema disciplinar exercido para a manutenção da ordem na escola, o qual oscilava entre punições e recompensas, tendo como ideal de comportamento o silêncio em sala de aula e propôs novas metodologias de ensino, os quais promoviam, além da ordem, a aquisição de habilidades e saberes pelos meninos, formando cidadãos úteis à sociedade.

Gouveia (2001), no artigo *Mestre: Profissão Professor(a). Processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial* visou compreender o processo de institucionalização do processo educacional no Estado de Minas Gerais, no período imperial brasileiro, por meio da análise do método utilizado para a formação, seleção e contratação dos professores para atuarem nas escolas estaduais. Houve, naquele momento, a elaboração de políticas educacionais, as quais proporcionaram a elaboração de leis assim como a criação das Escolas Normais para a formação de professores, visto que estes seriam os representantes do Estado, responsáveis pela disseminação de valores e formação dos cidadãos. Tais políticas, contudo, foram marcadas por descontinuidades motivadas principalmente pela ausência de uma política de investimentos definida e pela falta de definição das diretrizes educacionais. Os professores, neste momento, eram homens em sua maioria e a fundação da Escola Normal previa uma reformulação das metodologias de ensino, pois não havia uma definição de currículo e o método individual já se mostrara inviável. Na seleção para o exercício da docência, além da prova que demonstrasse conhecimentos e habilidades de ensino, o candidato deveria apresentar um atestado de idoneidade moral expedido por autoridades municipais.

Schelbauer (2006) investiga em seu artigo *Manifestação da ação de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX* a respeito da disseminação da escolarização elementar no final do século XIX, promovida por particulares e professores de cadeiras públicas de primeiras letras, como parte de um processo de modernização e implantação da república. Os relatos dos professores apontam uma realidade de precarização do exercício docente, em que faltavam materiais e espaços adequados para tal. As fontes

utilizadas pela autora foram publicações do jornal A Província de S. Paulo, além de Relatórios de Professores das Cadeiras Públicas de Primeiras Letras.

Observando o “longo século XX”, percebo frequentes mudanças relacionadas à docência, as quais foram induzidas por reformas educacionais e políticas curriculares que intentavam transformar a prática educativa dos professores.

Hora et al (2008), no artigo *Racionalização do trabalho didático nos primórdios da república*, discutem a racionalização do trabalho didático apontando as mudanças ocorridas com o uso do tempo, espaços e relações sociais no ambiente escolar das escolas primárias entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, no processo de massificação da educação escolar, resgatando a influência do currículo escolar no processo de disciplinarização e higienização da sociedade por meio de disciplinas como *Educação Física, Moral e Civismo e Música*. O projeto de modernização da sociedade incluía mudanças relacionadas à organização escolar, resultando na criação de um sistema seriado de ensino, com uma nova organização didático-administrativa materializada nos grupos escolares.

Strieder (2008), no artigo *Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul*, aborda o papel do professor em escolas comunitárias nas colônias alemãs formadas no Sul do Brasil pelo processo de imigração. Devido a falta de infraestrutura educacional estadual nas regiões de mata no interior do Rio Grande do Sul, foram criadas escolas paroquiais, nas quais o professor exercia tanto a função docente quanto algumas funções religiosas. Esses professores eram leigos em sua maioria, recebendo instrução, mais tarde, pelos Jesuítas. Os professores das escolas comunitárias atuavam principalmente na alfabetização e instrução elementar, bem como na disseminação dos valores religiosos aos alunos. Esse modelo vigorou até o ano de 1938, momento em que foi decretada a nacionalização do ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

Esquisani e Werle (2010) para a elaboração do artigo *Ser Professora: um estilo de vida pontuado pela formação*, estudaram o “ser professora”, ou seja, um estilo de vida com comportamentos, modos e hábitos próprios de quem se dispõe ao exercício docente, como uma identidade grupal. “Estas mulheres, formadas e formadoras, carregaram consigo a marca da sujeição a ordem social e o sentimento de pertencimento ao grupo, normatizador de ideias, vontades, sentimentos e estilos de vida” (ESQUISANI e WERLE, 2010, p. 106). A pesquisa foi subsidiada teoricamente por

Pierre Bourdieu e empiricamente por memórias de professoras primárias formadas pela Escola Complementar, no início do século XX.

Freitas e Durães (2013) propuseram uma reflexão sobre a escola primária mineira no artigo *Trabalho Docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um agente de modernidade*, ressaltando aspectos do processo de fiscalização do trabalho docente⁵ nas três primeiras décadas do século XX. A análise considera o professor como um profissional, observando as especificidades de seu ofício; como um agente de modernização, seguindo as estratégias do Estado; e, ainda, a burocratização da educação escolar. As autoras utilizaram como fonte as legislações educacionais mineiras vigentes entre 1906-1927. O marco temporal foi estabelecido considerando acontecimentos relevantes para a educação em Minas Gerais, tendo a criação do primeiro grupo escolar em 1906 e, em 1927, reformas significativas assinalando o início de uma nova fase para o sistema educacional mineiro, com nova metodologia de ensino, organização e novo programa de instrução. A respeito do uso de legislação, Freitas e Durães (2013) dizem que a mesma contribui com a história da educação, mas deve ser associada ao contexto social.

Bastos (2006), no artigo *Mulheres na sala de aula*, tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas com a inserção das mulheres em sala de aula. O lapso-temporal escolhido pela autora foi 1917-1930, período que compreende a fundação da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, dirigida por freiras Carmelitas da Divina Providencia em Viçosa-MG. A autora teve como principal fonte de pesquisa os arquivos da instituição. Para ela, a compreensão do papel da escola na Primeira República depende de um olhar nas relações sociais que ocorreram fora da escola. Naquele momento, a sociedade buscava manter as mulheres dentro do lar, devendo ser educadas para cumprir o papel de boas donas de casa, como esposa e mãe. A autora ressalta que a maioria das escolas normais neste período eram dirigidas por congregações religiosas, influenciando a formação moral dos que a ela adentravam e, posteriormente, à educação ministrada pelas normalistas.

⁵ Ao professor cabia promover a formação do cidadão nacional, práticas de higienização e aspectos pedagógicos. A ausência de qualquer desses aspectos resultaria em punição ao docente, que poderia ser admoestação, multa, suspensão ou demissão. A fiscalização era realizada por inspetores nomeados pelo Estado, os quais fiscalizavam a atuação docente e os demais profissionais que atuavam no ambiente escolar em visitas esporádicas a estas instituições.

Araújo (2009), no artigo *O trabalho didático do professor no Brasil dos anos de 1920: A aula em foco* traz esclarecimentos acerca do trabalho didático exercido no Brasil nos anos 1920. Para o autor, a relação didática envolve dois sujeitos, o professor e o aluno, os quais convivem no ambiente de aula. O professor é o responsável pela organização didática da aula, preparando previamente os métodos, técnicas e tecnologias a ser utilizadas, assim como os elementos de organização didática, compreendendo o tempo, espaço, avaliação, objetivos e finalidades do ensino. O autor destaca a função da didática na intencionalidade da educação escolar. Historicamente, o autor destaca três modelos didáticos vivenciados no Brasil: O ensino individual foi exercido até meados do século XVIII, e no final deste século foi substituído pelo método mútuo ou de monitoria, motivado pela expansão da instrução, visto que este permite alcançar um número maior de alunos com menos professores, que instruíam monitores para atender aos alunos. A partir do século XIX passou a vigorar o modelo didático de ensino simultâneo, em que o professor é o responsável pela transmissão de conhecimentos a um grupo de alunos. Com o passar dos anos surgiram novas tecnologias educativas, contudo, até os anos 1920, o professor ocupava lugar central na tarefa de ensinar.

Magaldi e Neves (2008), no artigo *Valores Católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950)*, refletem a respeito da profissionalização de educadores a partir da década de 1930, tomando como foco a influência católica, assim como a do movimento Escola Nova nesse processo. A produção de literatura para a formação de professores tal como a formação em si a partir de pensadores religiosos visava a disseminação de valores cristãos. As ideias escolanovistas, por sua vez, expressavam o valor da cientificidade dos saberes pedagógicos e práticas educativas. A proposta católica contemplava o que eles denominavam educação integral, a qual era composta de “ciência e fé, razão e espiritualidade” (p.104), apresentando o magistério como uma dupla dimensão: a cientificista com sua formação especializada e a imaterial que entendia o magistério como missão ou vocação divina. Sobre a influência do escolanovismo, destaca a formação de professores em nível superior na Escola de Professores.

Após verificar as tendências católicas e escolanovistas nas formações de professores na década de 1930, Magaldi e Neves (2008) verificam na prática, nas décadas de 1940-50, através de escritos publicados nas revistas *Instituto* e *Normalista*,

como essa influência chegou ao alunado. As autoras destacam a influência católica na formação das normalistas, mesmo fora do espaço das escolas confessionais.

Accácio (2008), no artigo *A Profissão Docente: os ritos e normas da incorporação* apresenta as mudanças decorrentes das Reformas Educacionais promovidas por Fernando de Azevedo no período de 1928 a 1930, o qual, como Diretor de Instrução Pública no Distrito Federal, trouxe mudanças relacionadas à contratação de professores para a Escola Normal, que passa a ser realizada através de concursos públicos. A seleção ocorria utilizando o recurso da prova escrita, assim como da prática e defesa de teses.

Vicentini (2004) analisa no artigo *Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963)*, a institucionalização do dia do professor, o qual foi iniciado em 15 de outubro de 1933. O dia do mestre foi inicialmente festejado pela Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, como uma forma de dar maior visibilidade à categoria. Para a autora, a data mostrava a contradição entre a recompensa simbólica e a financeira da profissão. Essa luta foi tomando forma e, em 1963, no dia 15 de outubro, foi deflagrada a primeira greve paulista de professores primários, causando uma mudança na imagem tradicionalmente atribuída à professora primária, visto que foram às ruas em manifesto de luta pelos interesses da categoria. A pesquisa visava mostrar, sob diferentes perspectivas, a imagem social do professor. Para isso, utilizou produções veiculadas à mídia da época e comparou às produções dos docentes.

Meira (2006), em seu artigo intitulado *Memórias e Histórias de Ex-professoras primárias do Grupo Escolar Antonio Padilha (1952/1990)*, trabalhou com o relato de dez ex-professoras primárias do referido grupo escolar utilizando o método da história oral. O uso da história oral permite conhecer o cotidiano, o que é ocultado nos documentos oficiais. Para montar a trajetória das ex-professoras a autora analisou documentos e imagens publicadas na mídia, visto que os relatos não seguiram uma linearidade. Meira (2006, p.91) [...] *buscava a prática escolar, o que era ensinado e como era ensinado, o que era significativo para elas, àquela época.*

Nos relatos, Meira (2006) percebeu as incertezas que lhes cercaram provocadas pelas mudanças na legislação educacional, assim como as alegrias ao lembrar de rituais escolares, festas cívicas e o orgulho cívico tão presente em suas expressões e falas. A narrativa das ex-professoras aponta ainda as dificuldades pela

escassez de material didático, o que não se constituía em impedimento para ensinar, pois o material era produzido com muito carinho e dedicação, e fazia parte da alegria do que para elas representava o ser professora.

Melo e Valle (2012), no artigo *Professoras Catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira*, analisaram *algumas razões que levaram professoras aposentadas da Rede Estadual de ensino de Santa Catarina a escolher e permanecer na carreira docente* (p.199). As autoras utilizaram como fonte um acervo disponível de questionários, dos quais foram selecionados os de professoras que atuaram somente no primário, por mais de dez anos, entre as décadas de 1950 e 1960. Foram encontrados 31 questionários que atendessem aos requisitos estabelecidos. As perguntas dos questionários seguiam temas como trajetória escolar, carreira profissional e experiência pedagógica. A pesquisa aponta que a história de vida das professoras está diretamente ligada ao ser professora. A formação das professoras foi marcada pelos cursos Ginásio Normal e Escola Normal.

Melo e Valle (2012) apontam a importância da educação na década de 1960 dada pelo processo de urbanização e modernização da sociedade, em grande parte devido a industrialização. Tal período histórico trouxe, ainda, mudanças no que se refere ao lugar da mulher na sociedade, a qual passa a ocupar uma posição profissional como professora e ganha importância na formação de indivíduos para o novo modelo social que começa a ser configurado. A educação, naquele momento, apresentava a forte influência de valores religiosos e muitas professoras entendiam sua profissão como uma vocação. Outras, por sua vez, encararam a docência pela oportunidade de adentrar no mercado de trabalho e ajudar no sustento de suas famílias. As professoras investigadas eram oriundas de famílias de tradição agrícola, portanto, filhas de pais sem instrução escolar.

1.2. Os diferentes perfis de Professor

Magalhães (2008), no artigo *O Professor – Um regenerador agrilhoado* aponta as abordagens historiográficas a respeito da profissionalização da docência. Para isso, traça diferentes perfis de professor e diz que a valorização docente inclui políticas de formação prévia e em exercício, utilizando relatórios de conferências do campo

educacional que orientavam, entre outros temas, a profissionalização e a relação do professor com seus alunos.

O perfil de professor apresentado no texto de Magalhães (2008), denominado por ele de *representação sociocultural*, é o de um educador que se preocupa com a condição humana de seus alunos, ensinando muito além de conteúdos disciplinares, ensina valores morais e espirituais. As competências requeridas de um candidato à docência, portanto, eram qualidades morais, físicas e intelectuais (incluía nisso o cuidado, o asseio, a bondade, criatividade e capacidade de inovação). Quanto ao método, o educador carregava consigo o modelo aprendido no curso normal até a década de 1960, momento em que este profissional começou a vivenciar a autonomia com o uso de métodos diferenciados em suas atividades educacionais.

Acerca da evolução dialética histórica da docência, Magalhães (2008, p.14) aponta: *regulamentação; oficialização; profissionalização/normalização; associativismo profissional e imprensa pedagógica*. O autor conclui seu texto dizendo que a universalização escolar trouxe novos desafios à profissão docente, visto trazer ao ambiente escolar um público diversificado. A profissão docente tem sido estudada de várias perspectivas, com olhar na instituição educativa, prática docente, percurso de vida e carreira profissional. Novos olhares, partindo de concepções de diversas áreas do conhecimento como a sociologia, por exemplo, tem se dedicado a ouvir professores e estudar as normalizações institucionais com o fim de compreender os percursos de vida traçados por esses profissionais. As inovações pedagógicas trouxeram mudanças significativas para o campo educacional, transformando a função daquele que era responsável por formar o cidadão leitor-escrevente-patriótico. A profissão docente foi tensionada na primeira metade do século XX, recriando as práticas escolares para atender às novas demandas da sociedade brasileira.

Gisi e Eyng (2008), no artigo *As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica*, discutem a influência da legislação educacional pós ditadura militar brasileira para a construção da identidade dos professores. As autoras relatam que os interesses neoliberais trouxeram várias mudanças na construção das políticas educacionais, o que causou um agravamento da crise da identidade docente. Gisi e Eyng (2008) analisaram as políticas educacionais entre os anos de 1985-2007, as quais trouxeram mudanças significativas à escola e consigo ao trabalho docente, seja pelo avanço técnico-científico vivenciado na sociedade ou pelas

mudanças de perspectiva de indivíduo que deveria ser formado para compor a nova organização da sociedade.

Baczinski et al (2008) analisou no artigo *Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná*, a Proposta Pedagógica oficial do Estado do Paraná e a concepção pedagógica dos professores da Rede Estadual, a partir do ano de 2003, à luz dos Pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica, a qual se fundamenta epistemologicamente no materialismo histórico dialético. Baczinski et al (2008), com base nas entrevistas realizadas com os professores, concluiu que a prática de muitos deles não é coerente com o referencial teórico adotado.

Os artigos encontrados sobre a docência nas revistas Currículo Sem Fronteiras e Revista Brasileira de Educação trazem apontamentos sobre uma realidade mais contemporânea, a partir da década de 1980.

Tomé (2014) investigou para a elaboração do artigo *Profissionais da educação na cidade de Cláudia – Mato Grosso: “a carreira de professor começou”* a profissão professor no interior do Estado do Mato Grosso. A autora aponta que na área rural da cidade de Cláudia, em escolas multisseriadas, o professor tinha outras atribuições além de ensinar: manutenção do prédio escolar, cozinhar a merenda, limpar. A pesquisa ouviu professores que iniciaram suas atividades como leigos e receberam formação em nível superior através de um Programa de Qualificação Docente, logo, a memória deles sobre o início de sua atuação docente constituiu-se em objeto de estudo e análise, utilizando o recurso da análise do discurso.

Laffin (2012) fala em seu artigo *A constituição da docência na educação de jovens e adultos*, sobre a constituição de professores para a educação de jovens e adultos e as particularidades da ação docente na formação inicial desta modalidade. O estudo buscou uma compreensão crítica da docência na EJA.

Vieira (2002) no artigo *Política educacional, currículos e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado)* e Lawn (2001) em *Os professores e a fabricação de identidades* pesquisaram acerca da constituição da identidade docente. Ambos versam a respeito da formação de professores e sua tentativa de moldar a identidade docente à proposta política e democrática liberal. Isso se dá pelo currículo de formação tal como pelas políticas educacionais brasileiras.

1.3. O professorado e seu pertencimento a diferentes classes sociais

Robertson (2002) aponta, em seu artigo *Política de Re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional*, as mudanças de classes sociais pelas quais passou o professorado influenciado pelo processo de globalização e neoliberalismo. Entre as mudanças, o autor aponta as questões salariais e os saberes considerados úteis social e economicamente, estes por que os alunos em formação devem aprender uma conduta que os capacite a serem cidadãos e trabalhadores úteis para a nação. Em relação a classe docente, outra mudança percebida foi a organização política em sindicatos e associações, que lhe proporcionou conquistas e fortaleceu a categoria nas lutas, como no caso do combate à mercantilização da educação, por exemplo.

Santos (2013) no artigo *Usos e limites da imagem da docência como profissão* examinou os usos e limites do mito do especialista e outras questões referentes à formação humana. O autor fez um resgate histórico da docência desde a antiguidade e relata que a profissionalização docente sofre uma generalização em que se pretendeu idealizar a figura do mestre, a qual passou a ser vista como uma aquisição e aplicação de técnicas de ensino, utilizadas de forma mercadológica com a capacidade de ensinar o outro a aprender determinados conhecimentos, desconsiderando outros fatores influentes no processo de formação humana. A educação passa a ser, desta forma, como um produto oferecido pelo professor ao aluno, o qual torna-se um produto educacional pronto para atender aos ideais da sociedade.

Tardif (2000) aborda no artigo *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério* a profissionalização docente questionando a relação entre a formação e a prática, em que propôs uma epistemologia da prática profissional, questionando se os saberes profissionais destes professores, a saber, os conhecimentos universitários elaborados por cientistas da educação, são utilizados em seu trabalho diário na prática de ensino da educação básica. O autor concluiu seu texto falando sobre a humanização do trabalho docente, em que o professor deve ser sensível a forma como seus alunos adquirem conhecimento, observando-os individualmente. Tardif (2000) critica a epistemologia do modelo de formação de professores, com conhecimentos denominados

por ele de proposicionais, que devem ser aplicados na prática em seus estágios. Após a formação, contudo, o professor aprende na prática de seu ofício, percebendo as diferenças na ação cotidiana.

Roldão (2007), no artigo *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, parte do pressuposto que a natureza da função docente se constitui em ensinar, ainda que historicamente a profissão docente tenha sofrido modificações políticas e curriculares, a autora defende que o professor é detentor da capacidade de transformar conhecimentos científicos e didáticos pedagógicos tornando-os acessíveis para além de uma apropriação prévia. Ainda sobre o ensinar, Silva (2005) estuda o caminho metodológico denominado *habitus professoral*, o qual visa explicar comportamentos de professores no estudo do ato de ensinar em sala de aula.

Barrere (2013), em seu artigo *Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida*, fala sobre as políticas educacionais francesas e o processo de avaliação do trabalho docente, o qual interfere na progressão destes profissionais. O processo avaliativo dos professores tem gerado constantes conflitos entre estes e os gestores, conflitos motivados pela falta de autonomia no trabalho docente.

Santos e Dias (2013), no artigo *Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares*, identificaram e analisaram fatores que influenciaram a longevidade escolar de professoras oriundas de classes populares. Dentre elas, são destacados: intensa mobilização de seus familiares para que estas permanecessem na escola; mudanças no pensar, agir, gostos, linguagem, modos de vestir e comportar-se; e, mudanças relacionadas a sua prática docente após o ingresso no curso normal superior. Esses fatores foram percebidos pelos professores do curso normal e/ou pela leitura de memoriais produzidos pelas alunas-professoras.

Nogueira (2013), no artigo *Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos* investigou as práticas educativas de famílias em que ao menos um dos genitores é professor. A autora trabalha com a hipótese de que o docente impacta positivamente na escolarização dos filhos.

Albuquerque et al (2008) analisou no artigo *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* as práticas de professoras alfabetizadoras no ensino de leitura e escrita, motivando nos alunos a autonomia para a leitura e produção de textos. As autoras observam o debate a respeito das novas propostas pedagógicas

que surgiram a partir da década de 1980 no Brasil. Pinto et al (2012) em seu artigo *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte* analisou as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades de Educação Infantil de Belo Horizonte - MG, observando as mudanças pelas quais passara esta modalidade educacional no Brasil, saindo do campo da assistência social e ganhando espaço no meio educacional.

Brito e Costa (2010), no artigo *Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro*, buscaram compreender a dinâmica educativa em escolas públicas do Rio de Janeiro observando as práticas escolares e a interação dos professores com os alunos. Os professores entrevistados indicam como fator influente no rendimento escolar dos alunos a situação socioeconômica e a relação da família com a escola. Isso explica o rendimento diferenciado em alunos de diferentes escolas, com diferentes realidades, sendo alunos de um mesmo professor e com rendimentos diferenciados. Assim, o estudo permitiu perceber que a influência de fatores extra-escolares na aprendizagem dos alunos é maior que os fatores internos à escola, como a gestão e as questões infra-estruturais.

Ourique (2010) no artigo *Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação* e Pereira (2010) no artigo *A dimensão performativa do gesto na prática docente* tratam de questões epistemológicas e filosóficas relacionadas à formação e ao exercício da docência, e o fazem observando e analisando imagens construídas relacionadas à prática educativa.

Nassif et al (2010), em seu artigo *Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência*, analisou as competências requeridas para a docência universitária. Dois grupos de docentes foram identificados: o primeiro formado pelos professores mais experientes, valoriza habilidades didático-pedagógicas, abertura a inovações e relações interpessoal. O segundo grupo, composto pelos professores mais jovens e com menor experiência docente, preocupa-se mais com obtenção de titulação. Silva Júnior et al (2013) no artigo *Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB*, tece uma crítica à mercantilização do conhecimento produzido pelos docentes de pós-graduação, materializado no produtivismo científico provocado pelas mudanças ocorridas na universidade pública brasileira com foco na pós-graduação.

Burnier et al (2007) elegeu como objetivo de seu artigo *Histórias de vida de professoras: o caso da educação profissional*, investigar a história de vida de professoras da educação profissional percebendo como a identidade docente se construiu nas vidas destes professores a partir da escolha por seguir esta profissão. Lelis (2007) analisou em seu artigo *Profissão docente: uma rede de histórias* a identidade de professoras de séries iniciais do ensino fundamental através do recurso das histórias de vida, a qual percebeu os hábitos constituídos para a docência utilizando os pressupostos sociológicos de Pierre Bourdieu, dentre os quais os modos de entrada na carreira docente, formação inicial e continuada, relacionando sua vivência com o exercício da docência. Estudar a docência através de histórias de vida possibilitou às autoras ter um olhar diferenciado para além do que se vê nos pressupostos burocráticos do estado.

Ferreira (2009) investigou no artigo “*Discutir educação é discutir trabalho docente*”: *o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)* a concepção de trabalho docente apresentada pela Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). A autora relata que tal conceito sofreu alterações ao longo dos anos, provocadas por questões políticas, econômicas e sociais, e menciona que a identidade docente argentina é marcada pela luta por direitos trabalhistas e pelo desenvolvimento de projetos educacionais.

No universo pesquisado, seja na busca inicial pela temática ou na delimitação temporal, considero baixa a produção sobre a docência no grupo escolar. O período proposto para o estudo vivenciou mudanças consideráveis no campo educacional, tanto na legislação específica desta área quanto nas concepções pedagógicas.

Houve mudanças significativas no exercício da docência no Século XIX, dentre os quais percebi na leitura dos artigos a racionalização do trabalho escolar motivado pela criação da escola normal em 1880, no Estado do Rio de Janeiro. Antes da criação desta instituição educativa, os professores eram formados no cotidiano escolar junto a professores experientes. O retorno à escola causou desconforto em alguns professores, que acabaram sendo substituídos por professoras formadas pela escola normal. Iniciava-se naquele momento a inserção da mulher no exercício docente, antes realizado predominantemente por homens.

Outra observação importante foi a influência religiosa no trabalho docente, materializado nas práticas e castigos, os quais junto com o pensamento positivista atuavam na manutenção da ordem. Ainda que houvesse rigor na fiscalização do trabalho do professor, os espaços eram precários e faltavam materiais didáticos apropriados.

A partir de 1893, com a implementação dos grupos escolares em São Paulo, iniciou-se nova fase no trabalho docente. O estado passou a assumir de fato o processo de instrução pública provendo espaço adequado para o funcionamento da escola. As mudanças curriculares e a massificação da escolarização ocasionadas pela mudança de proposta de sociedade também trouxeram novidades ao trabalho docente.

Ser professora era a via de acesso encontrada por muitas mulheres para a profissionalização. O ingresso das moças no curso normalista era motivo de orgulho para as famílias, sobretudo aos pais que se encontravam culturalmente privados de instrução escolar.

O ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil, após o ano de 1964, era exercido seguindo as exigências institucionais propostas na legislação nacional, tal como preceitos morais, rituais escolares, festa e orgulho cívico. A respeito da formação destas professoras, ocorria principalmente em nível de curso ginásial e escola normal. A docência foi uma forma encontrada por muitas mulheres para ingressar em uma carreira profissional, outras, influenciadas pelo catolicismo acreditavam ter vocação divina para exercer seu ofício.

SEÇÃO 2:

A INFLUÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES PARA O OFÍCIO DE MESTRE NA POLÍTICA CURRICULAR PROPOSTA PARA O GRUPO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Para este momento da pesquisa questioneei: Em que medida as prescrições para o ofício de mestre afetavam a política curricular do grupo escolar nesse contexto ditatorial?

O propósito desta parte da investigação se voltou para *Analisar a influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira.*

O método adotado nesta parte da investigação foi composto pela análise de duas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 4024/1961 e a nº 5692/1971, a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) e Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), seguido pela análise do delineamento curricular, no qual verifiquei se havia peculiaridade na proposta curricular para o grupo escolar.

2.1. Política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar

Para analisar a política curricular proposta para o grupo escolar no período proposto, recorri a Lopes (2011) e a Apple (2006), a fim de verificar o que eles expõem a respeito de política curricular.

Referindo-se ao período em foco, Lopes (2011, p.234) afirma que o pensamento dominante até os anos de 1970 apontavam para “uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado”. Desta forma, a autora relata que a política curricular é interpretada como um guia para orientar, seja de forma técnica ou crítica, como a prática deveria ser de modo a atender as finalidades determinadas pelo estado visando a transformação social.

Apple (2006) entende que o currículo não deve ser utilizado como um mecanismo de controle social, em que as instituições educativas simplesmente reproduzam as políticas sem realizar as reformulações considerando os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

Com a finalidade de compreender a proposta educacional no período em foco, busquei informações acerca do processo de escolarização popular. O Ensino Primário, proposta educacional popular no período imperial brasileiro, inicialmente oferecia o ensino elementar, que consistia no ensino de leitura, escrita e operações matemáticas básicas.

Faria Filho (2007, 138) descreve a instrução elementar, dizendo que

A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o "princípio básico, o elemento primeiro", e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

Antes da criação de instituições públicas de ensino, a população tinha cerca de 10% de cidadãos detentores de conhecimentos escolares. Após a abolição da escravidão, havia classes populares de primeiras letras, em que grupos de pais contratavam professores para que seus filhos aprendessem noções de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Nessas classes, o professor ficava em sua casa, onde recebia as crianças conforme a disposição de seus horários, sem um rigor de tempo, ensinando individualmente ou em grupos pequenos.

De acordo com Faria Filho (2007), com a institucionalização do Ensino Primário, no período imperial, o Estado tomou para si o controle e houve mudanças processuais. As classes de primeiras letras, também denominadas de classes isoladas, de ensino público funcionavam em condições precárias, em que o Estado contratava professores para ensinar as crianças. Estes professores recebiam salários baixos e eram responsáveis pelo espaço de funcionamento dessas classes, no geral acontecia em suas próprias casas, além de serem responsáveis pelos materiais didáticos.

Para Faria Filho (2007), a criação das escolas graduadas no Brasil foi tema de muitos debates entre os políticos da época, que decidiram pela não implantação devido aos gastos que essa mudança traria. As escolas, até este momento funcionavam em lugares adaptados, muitas delas em casas de professores, sem material didático e mobiliário adequado. Além do investimento em prédios, mobiliário e material didático, a nova organização escolar traria mudanças relacionadas a atuação dos professores. O projeto era inovador e, pela falta de recursos destinados à educação, não foi executado pelo governo federal. O governo do Estado de São Paulo é que ousou investir em uma

escola modelo, anexa a escola normal, visto que esse estado tinha recursos provenientes da produção cafeeira da época.

Por sua vez, Souza (2006a) aborda as diferenças enfrentadas no momento de criação das escolas graduadas, e diz que além da organização pedagógico-administrativa a nova proposta compreendia a adoção de novos métodos de ensino, a distribuição das disciplinas no tempo, a normatização escolar, a manutenção da ordem, cantos, marchas, datas comemorativas, lições, noções de higiene e o culto à bandeira, cultivando o sentimento cívico-patriota no indivíduo.

As escolas graduadas foram executadas inicialmente em alguns países europeus e nos Estados Unidos da América, tendo sido seguido no Brasil com a implantação dos grupos escolares, o qual trouxe novidades para o ensino primário. A escola graduada tornou-se seletiva, pelo fato de precisar classificar seus alunos em níveis de conhecimento para formar as classes, desta forma, os exames avaliativos trouxeram a noção de classificação e o conceito de repetência, antes desconhecido, surgiu, conforme aponta Souza (2006a, p. 45)

[...] No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos. Assim, a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação ainda possui de mais perverso: a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune.

A instituição educativa no modelo de grupo escolar surgiu como um processo de modernização e/ou reestruturação do curso primário, consolidando o processo civilizatório republicano. O grupo escolar foi implantado pelo Estado para marcar um novo tempo, em que o cidadão útil para o desenvolvimento nacional era o que possuía minimamente os conhecimentos elementares ensinados no curso primário.

Esse breve resumo da evolução do Ensino Primário aconteceu na tentativa dos liberais de adequar a nação brasileira aos novos modelos de sociedade que chegava ao Brasil no processo mundial de industrialização. A formação de um novo perfil de cidadão necessitava de uma agência disseminadora dos novos ideais e o grupo escolar representou uma proposta republicana de inovação para o ensino primário, alterando suas estruturas e proposta de ensino.

Tem-se, portanto, que o grupo escolar trouxe ao Ensino Primário a proposta de reunir várias classes isoladas em um prédio com arquitetura grandiosa, que se destacasse no cenário em que fosse instalado. Souza (1998) diz que a construção de um espaço criado para a escola mostra a relevância deste espaço na construção da identidade sociocultural promovida pela escolarização.

O currículo do grupo escolar trouxe um novo olhar para o curso primário. Vale lembrar que o currículo do grupo escolar foi disseminado e atendeu inúmeros indivíduos em diferentes períodos e lugares entre os quase 70 anos em que este modelo vigorou, contudo, o curso primário continuou acontecendo em suas diferentes formas de apresentação (Escolas isoladas, reunidas, etc.), muitas delas em condições precárias como que em um processo de continuidade do ensino popular disseminado no período imperial.

No Pará, houve diferentes estruturas construídas ou adaptadas para abrigar os grupos escolares. Sampaio (s.d.) utilizou relatórios de inspetores educacionais em sua pesquisa e aborda a diferença dos espaços dos grupos escolares, que em algumas cidades chegavam a ser insalubres. A discrepância entre os grupos construídos na capital, com seus prédios suntuosos e notórios no cenário urbano, e dos grupos abrigados em casas com pouca ventilação e sem espaço e mobiliário adequado para o seu funcionamento foi destacada nestes relatórios acerca da educação paraense no início do século XX.

O grupo escolar introduziu um novo padrão educacional que incluía formar o cidadão nacional ordeiro, com lições e situações em que aprendesse a moral e o civismo, noções de higiene e cuidados com a saúde, caracterizando assim um espaço em que visava formar indivíduos civilizados.

No que se refere ao ensino, separou os alunos por níveis de conhecimento tendo um professor para cada nível, novos materiais didáticos, métodos inovadores de ensino mostrando um contraste com o método individual das classes isoladas, introdução de objetos e práticas que preparassem o cidadão para a nova sociedade industrial, como por exemplo, a sineta e o relógio. A reunião de várias escolas isoladas e reunidas em um único prédio facilitou, ainda, a supervisão e controle por agentes do Estado.

Nagle (2009) descreve a sociedade brasileira no início do século XX como dividida em classes, em que a maioria dos cidadãos vivia na classe mais baixa, inculta e

ignorante no que se refere à educação escolar, o que tornava a expansão da escolarização um fator de urgência no processo de civilização da população. Nesse momento, a educação era vista como a solução para os problemas enfrentados pela nação, visto que apresentava cerca de 80% da população analfabeta. Assim, o primeiro passo deveria ser a disseminação de educação primária com o ensino de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, promovendo uma regeneração nacional e preparando para o processo de reconstrução pelo qual o Brasil passava.

A política educacional vivenciada no período da ditadura militar foi iniciada anos antes, na década de 1930, momento em que houve no Brasil uma corrida pelo desenvolvimento nacional. Para proporcionar este desenvolvimento, porém, o país precisava investir na população de modo que a mesma estivesse apta a atender às demandas do estado.

Logo, a cultura letrada, escolarizada, deveria ser paulatinamente expandida às camadas marginalizadas da sociedade para que o indivíduo pudesse ser útil ao meio em que estava inserido. Para orientar o sistema de ensino ocorreu a criação das leis orgânicas em 1946, as quais intencionavam tornar possível a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo, vivenciada a partir da década de 1930.

Para Romanelli (1986), no processo de urbanização da sociedade, a expansão da escolarização ocorre de forma que existam propostas desiguais de educação, as quais formarão de um lado a classe dominante que consome os bens da civilização e de outro, a classe que produz, mas não pode consumir tais bens.

Entre os anos 1930 e 1970 houve grande preocupação com o baixo nível de escolaridade da população, visto que poucos acessavam ao espaço escolar e, destes, era menor o número dos que concluíam o ensino primário. Souza (2006) diz que ao final da década de 1950 apenas 50% das crianças tinham acesso a escola e 16% destas concluíam o curso primário.

O movimento escolanova iniciou uma luta pela reestruturação do sistema escolar de modo que a universalização do ensino fosse alcançada. A luta iniciou no início da década de 1930 com o manifesto dos pioneiros para a educação nova e seguiu na tentativa de democratização do ensino, incluindo para tal métodos inovadores de ensino.

De acordo com o Decreto 8529/46, os grupos escolares são instituições públicas que possuam cinco ou mais turmas de ensino primário, podendo oferecer o curso elementar e o curso complementar.

Os princípios que norteavam o ensino primário designavam que o mesmo seria seriado, atendendo gradualmente as crianças de acordo com o seu desenvolvimento natural próprio aos infantes; cooperar para revelar e desenvolver as aptidões e tendências dos alunos; desenvolver o patriotismo, espírito de cooperação, solidariedade e fraternidade. Quanto às finalidades,

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (BRASIL, 8529/46)

No que se refere aos conteúdos do curso primário, segue:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria,
- III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
- VI. Desenho.
- VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
- VIII. Canto orfeônico.
- IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (BRASIL, 8529/46)

Antes da Lei Orgânica do Ensino primário, em 1946, o curso primário não possuía uma organização comum dos conteúdos a ser ensinados, cada Estado organizava conteúdos para atender às suas demandas. O curso apresentava diferenças em sua proposta de conteúdos variando de Estado para outro e, ainda, dentro de um mesmo Estado apresentava diferenças entre o que era ensinado para a área urbana e o

que deveria ser ensinado para a área rural. Além disso, os programas de ensino sofriam constantes alterações, o que para Souza (2006) demonstrava instabilidade de proposta de formação.

Com o advento da LDB 4024/1961 o curso primário manteve o conjunto de disciplinas estabelecido no decreto 8529/46, com possibilidade de ser estendido por mais dois anos, diferenciando do referido decreto que estabelecia o acréscimo de um ano para complementar. As alterações disciplinares apareceram apenas no ensino religioso e na educação física, os quais possuíam matrícula facultativa. Ainda que não houvesse um currículo comum, o currículo proposto na escola modelo criada em 1890 em São Paulo representava a essência curricular visando atender a expectativa de formar o cidadão nacional, civilizado.

Dessa forma, entendo que o grupo escolar, desde o início do período republicano até a ditadura militar brasileira, permaneceu com a estrutura curricular característica do ideário proposto para o grupo escolar no momento de sua gênese institucional, contudo, modificada pelo contexto socioeconômico e cultural em que era inserido. Neste momento, os conteúdos abordados eram os apontados na Lei Orgânica do Ensino Primário, acrescido da educação física (incluída pelo decreto n. 58.130 de 31/03/1966) e educação moral e cívica (incluída pelo decreto n. 869/1969), visando a formação integral do indivíduo.

2.2. Orientações para o ofício de mestre

Desde o início do processo de escolarização ocorrido no Brasil, várias mudanças se processaram no que se refere às orientações e requisitos aos que exerceriam a docência. Ao pensar na história das instituições escolares no Brasil, na estrutura dos colégios, percebo que a instrução seguiu dois caminhos, desdobrados na instrução para as elites e na instrução para as massas, sendo este o mais recente e o abordado nesta pesquisa.

Aranha (2006), ao relatar o processo de formação institucional direcionada ao professor no Brasil, nos convida a conhecer a primeira Escola Normal de Niterói, criada em 1835 atendendo alunos do sexo masculino em sua totalidade e fechou no ano de 1849 por não haver alunos para continuar as atividades da escola. Essa formação de professores visava a preparação de mestres para atender às escolas elementares

previstas pelo decreto Imperial de 1827, projeto que efetivamente não se cumpriu, visto o trato precário que o governo dispensava à educação. Após a criação da Escola Normal de Niterói outras foram criadas nas demais províncias nacionais, contudo, sua duração era instável, visto que a seleção de professores para atuar nas escolas públicas dispensava a formação específica e, ainda, os professores eram mal pagos e a estrutura escolar não oferecia materiais adequados para o ensino. O conteúdo destas escolas era principalmente ensinar o método Lancasteriano⁶.

Aranha (2006) afirma que após a década de 1860, com o crescimento dos interesses educacionais e acesso à escola pela sociedade, a escola normal foi fortalecida. A Escola Normal de São Paulo foi a primeira a receber o público feminino, que acabou por predominante nestas instituições no final do século XIX. O currículo do curso de formação de professores passou por um processo de modernização e junto vieram novas metodologias de ensino. O grupo escolar era o local criado inicialmente para a instrução das massas, ligado à escola normal, e servia de laboratório prático aos que aspiravam à docência.

A experiência docente vivenciada nos grupos escolares foi inovadora, ao mesmo tempo em que possibilitou a prática de métodos diferenciados do que os utilizados nas escolas de primeiras letras, a reunião de vários professores convivendo em uma mesma instituição, coordenados por um diretor, possibilitou o diálogo entre estes profissionais, que em outros espaços atuavam sozinhos.

A profissionalização docente aos poucos deixava de lado a ideia de vocação ou missão, em que se acreditava que a docência era exercida por alguém divinamente separado para tal função. Com as mudanças estruturais e novo modelo socioeconômico vivenciado no Brasil, a estrutura da escola mudou de forma a atender as demandas da sociedade. Por isso, do professor passou a ser exigida uma qualificação para exercer o ofício, de modo que o ofício docente passou a ser exercido pelo especialista, indivíduo capacitado e apto para formar cidadãos úteis à sociedade. A influência da escola nova na formação docente previa formação especializada, valorizando a cientificidade nos saberes e práticas pedagógicas. Vicentini (2009, p.83) relata que

⁶ O Método Lancasteriano ou mútuo foi idealizado na Inglaterra por Joseph Lancaster no início do século XIX. Tal método reunia os alunos por disciplina e introduziu o uso de monitores para transmitir o conhecimento aos alunos menores. O método foi muito utilizado no momento de disseminação da educação popular devido a seu baixo custo, devido a baixa qualificação exigida dos professores e um professor poder cuidar de um grande número de alunos através dos monitores.

[...] Os aspectos a serem controlados foram, em primeiro lugar, a frequência e a moralidade do mestre, passando, mais tarde, para a organização dos modos de ensinar, pois os mestres de primeiras letras tiveram que aprender a atuar no ambiente dos Grupos Escolares que, por si só, já exigia novos modos de organização das atividades em sala de aula.

O manifesto dos pioneiros da educação nova, elaborado em 1932, encaminhou novos rumos para a educação brasileira, trazendo implicações para uma nova postura docente, pois acreditavam que sem uma mudança no sistema educacional a sociedade não poderia avançar.

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)

A proposta pragmática dos pioneiros da educação nova propõe um processo de instrução em que o cidadão formado seja útil à sociedade. Nesta, o educador deveria ter formação científica, sem “empirismo”, com instrumentos apropriados. Saviani (2013) afirma que a Escola Nova se difere da Tradicional, tendo suas atividades como um organismo vivo, ligada ao ambiente que a cerca. O Manifesto trouxe ainda a necessidade de formação universitária a todos os professores.

O sistema educacional passou por várias reformas na década de 1930, as quais foram motivadas, de acordo com Romanelli (1986), pela defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro. Na década de 1940, a Reforma Capanema propôs nova estrutura para o sistema educacional por meio de 08 (oito) decretos-leis, dentre eles 02 (dois) tinham relação direta com a instrução ocorrida no grupo escolar, a Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal.

Em 1946, o Decreto-Lei 8.530 organizou a formação de professores, os quais saíam habilitados a lecionar no ensino primário. O referido decreto, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, descreve o currículo mínimo para a formação docente e as diferentes possibilidades de habilitação para atuar nos diferentes níveis de ensino, tal como para administração e supervisão escolar.

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 8530/46)

A respeito do programa das disciplinas acima mencionadas, deveriam obedecer aos critérios de clareza, simplicidade e flexibilidade, seguindo a orientação metodológica expedida pelo Ministro de Educação e Saúde. Os programas acima referidos deveriam preparar o docente para o grau primário de ensino, articulando os conteúdos disciplinares com os princípios de moral e civismo. A prática de ensino se dava em acompanhar um docente, observando e participando de seu trabalho, de modo a assimilar os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos no curso.

Ainda que neste momento histórico houvesse incentivo à autocrítica e à autonomia, próprios da Escola Nova, junto com a interação entre educadores e educandos, o sentimento ordeiro positivista mostra-se forte nas entrelinhas do referido decreto. O Ensino Religioso era de frequência opcional.

Quanto às exigências para exercer a docência, a lei diz no artigo 34 que “o magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei”. (BRASIL, 8529/46)

A legislação que regia o sistema educacional brasileiro no período inicial da ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, previa como requisito para o exercício da docência no ensino primário e médio a idoneidade moral e profissional (Art

6º). Havia grande influência religiosa católica no sistema de ensino. Sobre a formação de professores, a LDB previa:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
 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)

A mudança das finalidades do sistema de ensino resultou na elaboração de uma segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei 5692/1971, a qual trouxe uma nova organização para o ensino, em que o grau primário de ensino foi reorientado e expandido, assumindo a denominação 1º grau.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
 a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971)

Ainda que as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional tenham norteado o fazer educacional no período proposto para estudo, a ditadura militar brasileira, o currículo de formação de professores assim como o de ensino primário, continuaram seguindo o proposto nas leis orgânicas de 1946.

Deve-se considerar que além das orientações oficiais, o ofício de mestre recebia influência da experiência vivenciada na docência e ainda das lembranças do tempo em que o docente participou do ensino primário na condição de aluno. Dessa forma, não se pode pensar no ofício de mestre como unívoco, mas considera-lo como atributo composto por vivência, formação, instituição em que se atua, diálogos da categoria e entendimento da legislação.

2.3. A influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular do grupo escolar

Duas legislações principais nortearam o sistema educacional no período proposto para esta investigação, as duas versões da Lei de Diretrizes e bases da Educação (a nº 4024/1961 e a nº 5692/1971). Além delas, as Leis Orgânicas criadas em 1946 continuavam orientando nos assuntos em que a LDB não mencionava.

Analisando historicamente as alterações que cercaram o fazer docente, percebi que a moral e a ética foram, durante muitos anos, os requisitos principais para que alguém ingressasse no magistério. Isso porque o educador seria o agente de transformação e formação do indivíduo com o qual teria contato.

As atividades de leitura, escrita e operações matemáticas, que deveriam ser o conteúdo principal nas pautas escolares acabava por ocupar lugar secundário, visto que a maior preocupação se dava em formar cidadãos éticos, patriotas, ordeiros, com princípios religiosos bem firmados, desenvolvimento de virtudes morais e cívicas promotoras do engrandecimento da vida nacional, assim como conhecimentos úteis para a vida em família, saúde e iniciação para o trabalho.

Para consolidar o processo de industrialização no Brasil, na década de 1930, o estado brasileiro precisava de cidadãos preparados para atender as novas demandas trabalhistas. Se antes a principal atividade era no campo da agricultura e o trabalhador apresentava aptidões para exercer o seu ofício, com a ascensão da industrialização o cidadão precisava estar apto para o novo formato da sociedade. O manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932, ponderava sobre o novo modelo de sociedade que o Brasil vivenciava e sobre a relevância do processo educacional formal para o engrandecimento da nação.

Disputas políticas e ideológicas marcaram a década de 1930, que vivenciou pequenas reformas que apresentaram seu ápice na década de 1940, com a Reforma Capanema, que consistiu na criação de 8 (oito) Decretos-Leis no período em que Gustavo Capanema esteve a frente do Ministério de Educação.

- a) Decreto-Lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-Lei n.4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;

- e) Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-Lei n.8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-Lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2013, p.269)

Estes decretos-leis contribuíram para a consolidação da sociedade capitalista e industrial. A análise de dois dos decretos mencionados, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário, me permitiu perceber que a maior preocupação era com o modelo, com a forma, com a instrução para as vivências e formalidades, como um adestramento, do que para a formação intelectual e científica.

De acordo com o Decreto-Lei 8.529, o grupo escolar era a instituição responsável por ministrar o curso primário, podendo ministrar o curso elementar e o complementar. Para atuar neste espaço educativo, o professor deveria ser maior de 18 anos, gozar de boa saúde física e mental, tenha sido preparado ou preste exame de habilidades.

Sendo uma das finalidades do Ensino Primário preparar a criança para a iniciação ao trabalho, o grupo escolar tinha um ambiente adequado para tal. Além das ações pedagógicas, o tempo utilizado somado à estrutura e aos objetos atuava na construção social, em um ambiente que predominavam ações de controle por parte dos supervisores e gestores para garantir que as professoras ensinariam de acordo com os princípios e valores republicanos. Para Faria Filho e Vidal (2000, p.25)

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. Por outro lado, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República.

O currículo do grupo escolar foi pensado para formar o cidadão republicano, ordeiro, patriota. A influência da escola nova trouxe mudanças para o sistema educacional, contudo, as mudanças não chegaram a todos os lugares e em que chegou foi em ritmo lento.

Grandes mudanças acontecem quando a mentalidade do público alvo é atingida. Padrões de comportamento podem criar situações de pseudo-mudança. Toda a estrutura curricular pensada para a nova sociedade só poderia dar certo se os professores, em contato diário com os alunos, entendessem o seu papel nesse processo. O currículo é construído em dois espaços diferentes e se encontram em um dado momento no que chamamos de chão da escola.

Além disso, vê-se que o currículo a que os alunos do grupo escolar estavam submetidos foi elaborado por autoridades estatais, mas também construído diariamente pelo corpo docente no exercício de suas atividades, no entendimento que tinha das leis e na sua formação, seja formal ou não, a que fora submetido durante sua vida (isso inclui convívio familiar, social, religioso e escolar).

Nota-se que o currículo proposto para o ensino primário também visava a preparação espiritual do indivíduo, tendo a preparação profissional o segundo passo no processo de formação. Assim, trabalhava-se a mentalidade e depois o encaminharia para o denominado ensino prático, conduzindo-o ao trabalho.

Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta. A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.25)

A docência compreende, para além de suas ações em sala de aula, articulação entre formação, instituição em que atua, condições de trabalho e o diálogo com os envolvidos no processo educativo (estado, instituição, alunos e comunidade). Dessa forma, ainda que o mestre em exercício no grupo escolar vivenciasse um ambiente fortemente controlado pelos agentes do Estado, ele exercia seu ofício

influenciado também por sua personalidade e uso de suas crenças e valores, na qualidade de intelectuais públicos.

A política curricular proposta para o grupo escolar, em sua dimensão formal, vinha por meio de legislações oficiais. A estrutura física destas instituições, ainda que em muitos lugares não apresente condições ideais, já tinha evoluído no sentido de ter prédio próprio, deixando de funcionar na casa dos professores como ocorreu no início do século.

O currículo que buscava civilizar a população nacional trazia, além de noções de leitura, escrita e cálculo matemático básico, adotadas no curso primário até o início do século XIX, outras disciplinas como geografia, história e, para o público feminino, noções de economia doméstica e puericultura. Além disso, compunham o currículo noções de civismo e higiene, assim como lições de moral ensinadas através da leitura de textos que traziam relações do cotidiano dos indivíduos a ela sujeitos. As prescrições para o ofício de mestre, as quais previam que este tivesse ilibada conduta moral, contribuía para a efetivação da proposta curricular para a formação do cidadão nacionalista, ordeiro, que amava a pátria e deveria contribuir para o progresso da nação.

SEÇÃO 3:

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELO GOVERNO DO PARÁ PARA O OFÍCIO DE MESTRE E O CURRÍCULO DOS GRUPOS ESCOLARES NO PERÍODO DE 1965-1976

A presente Seção foi construída a partir da seguinte inquietação: Quais políticas públicas foram concebidas pelos governos do Pará em face do ideário proposto para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976?

Estabeleci como objetivo desta parte da pesquisa o interesse em *Examinar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976.*

O percurso metodológico consistiu em verificar as políticas estaduais propostas para o Ofício de Mestre tal como para o currículo do Grupo Escolar no Pará, tendo por fonte documental a literatura bibliográfica, leis, decretos, Diário Oficial do Estado do Pará e Mensagens do Governo à Assembleia Legislativa do Pará.

3.1. Contexto político e ideológico do espaço temporal proposto.

No período de 1930 a 1964 o Brasil vivenciou, de acordo com Romanelli (1986), um momento político equilibrado em que vivenciou o populismo de Getúlio Vargas, concomitantemente com a expansão industrial. Com a necessidade de definição política e econômica, a liderança do movimento que levou à revolução ou golpe de 1964, foi definida a política de abertura comercial e expansão da industrialização, fortalecendo assim a economia capitalista liberal.

Para Germano (1990, p. xi) o período ditatorial brasileiro pode ser dividido em dois momentos: o primeiro “1964-1974 – consolidação e auge do regime ditatorial, quando foram deflagradas as reformas educacionais” e o segundo momento nos anos “1975-1985 – crise econômica e política do estado militar”.

A política vivenciada neste período, para Fernandes (1979, p. 42,43 *apud* GERMANO, 1990, p. 13), se dava conforme segue:

O poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de Estado neo-absolutista (...). Não só porque possui meios absolutos de poder; mas ainda porque é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupo de pessoas, civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam

decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tácito de pequenos setores dominantes. Portanto, o governo possui uma quantidade ‘absoluto’ e ‘arbitrário’ que, em sentido específico, nem sempre é um poder *excepcional* ou de *emergência*. O poder central não é difuso e distribuído pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). (Grifos no original)

A mudança estrutural que a sociedade brasileira vivenciou na ditadura militar redefiniu limites e fortaleceu as diferenças entre as classes sociais. A proposta capitalista de expansão da indústria brasileira veio acompanhada de um processo de dominação internacional, produtor de tecnologias necessárias a este desenvolvimento, trazendo um novo modelo de mercado em que os países periféricos dependem da ciência e tecnologia produzida nos países centrais para o seu desenvolvimento.

As alterações produzidas pelo novo modelo político e econômico, com o avanço e fortalecimento da indústria nacional, apontam para duas classes sociais principais, em que uma é detentora dos meios de produção e a outra é a classe trabalhadora que no geral não possui recursos suficientes para consumir os bens que produz.

Romanelli (1986, p.194) lembra que

A criação e preservação de condições políticas e sociais para que a economia se expanda no sentido desejado definem essas novas funções do Estado que então se expressam, politicamente, em termos de:

- a) Reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças na estrutura do poder;
- b) Aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional;
- c) Centralização e modernização da Administração Pública;
- d) Cessaçãõ do protesto social.

No que se refere à educação, houve aumento da demanda, visto ser a educação fator de desenvolvimento. Para resolver o problema educacional causado pelo aumento de demanda, o MEC assinou acordos com a *Agency for International Developmente* (AID), conhecidos como acordos MEC/USAID. Esses acordos foram assinados com a justificativa de fornecer assistência técnica e cooperação financeira para o país, desta forma, os técnicos da USAID tinham liberdade de transitar entre os diferentes níveis de ensino, controlando a atuação técnica e docente, conteúdos ensinados, distribuíam livros técnicos, a fim de reorganizar o sistema educacional brasileiro, adequando ao novo modelo de sociedade. As reformas educacionais ocorridas em 1968 e 1971 foram motivadas pelos relatórios destes técnicos.

Reis (1972) fala que desde a década de 1930 o Pará vivenciou um reflexo do que se viveu nacionalmente em termos de política, visto que devia seguir as

regulamentações do governo federal. Foram criados em Belém a Faculdade de Direito (criada em 1902 como Faculdade Livre de Direito, tornou-se Estadual no ano de 1931 e Federal em 1957), Escolas de Medicina (1950) e Engenharia (1931), Ciências Econômicas (1949), Filosofia, Ciências e Letras (1946), Farmácia (1949) e Odontologia (1940). Em 1964, após a tomada do governo pelos militares, denominada por Reis (1972) de “Revolução de 1964”, o governador foi cassado e assumiu o poder o coronel Jarbas Passarinho, sendo sucedido por outros militares, os quais trabalharam para incorporar o Pará ao crescimento nacional, inclusive no que se refere à abertura para a iniciativa privada e interesses do capital.

Uma breve visita às edições do Diário Oficial do Pará da década de 1960 me levou a perceber a tentativa de instalação de um ambiente civilizado ao referido estado, tomando providências às áreas referentes à comunicação, infraestrutura, educação, saúde, segurança, habitação e cultura.

A criação de espaços que proporcionem civilização e urbanidade aos paraenses, até então maioria vivendo em contato com economia agrícola. O processo de integração nacional, com a proposta de criação de estradas e incentivo ao processo de industrialização.

Criação de uma assessoria de imprensa no gabinete do governador, no início da década de 1960 chama a atenção para o sistema de comunicação estadual.

Na área de infraestrutura, a construção de estradas e o convênio do estado com prefeituras para a pavimentação e manutenção das vias públicas.

Na tentativa de resolver a questão da habitação, o Governo criou um plano de habitação, através do Decreto nº 4.577 de 03/11/1964, o qual previa a construção de conjuntos habitacionais com o objetivo de eliminar favelas e outras condições sub-humanas de habitação. Posteriormente, a Lei nº 3.282/1965⁷ autorizou a construção da Companhia de Habitação do Estado do Pará – COHAB-PA.

Para a Segurança pública, regulamentou a Lei nº 3.034 de 15/01/1964 que dispunha sobre a situação jurídica da Guarda Civil do Estado, o que inclui a sua estrutura e escala hierárquica. Outra iniciativa para a segurança pública pode ser percebida na construção de delegacias e contratação de policiais civis, assim como delegados, exercidos como cargos de confiança. E, ainda, fixou o efetivo da Polícia

⁷ Diário Oficial do Estado do Pará Nº 20.540, de 21 de abril de 1965

Militar do Estado para o ano de 1965, a qual foi composta de um Comando Geral, uma Casa Militar, um Batalhão de Polícia e uma Guarda Governamental, além de um Quartel General já existente.

Na área da Saúde, o Governo do Estado criou em 1964 a Divisão de Tuberculose, subordinada à Secretaria de Saúde Pública, com o objetivo de combater a Tuberculose. Houve ainda uma proposta de expansão do Hospital Ophyr Loyola, que atua principalmente no combate ao câncer, além da construção e manutenção de outros hospitais e postos de saúde, tal como ações no combate a lepra.

Para a Educação Pública, criou Escolas (isoladas, de ensino elementar), Grupos Escolares, Ginásio, nomeou membros para o Conselho Estadual de Educação assim como para o Sindicato dos Professores do ensino Secundário e Primários, Ensino de Educação Física, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), aprovou o Regulamento da Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Foram ainda expedidos decretos de Reconhecimento de Curso Primário e os cursos reconhecidos deveriam ser fiscalizados por inspetores designados pelo Estado. Foram concedidas bolsas de estudos a professores para cursos de aperfeiçoamento fora do Estado.

A realidade educacional paraense⁸ no início da década de 1960 pode ser verificada no fragmento da mensagem do governador Aurélio Corrêa do Carmo à assembléia legislativa no ano de 1961, conforme segue

O ensino no Pará, em todas as suas esferas, reflete a estrutura econômica e social do Estado. Somente reduzida parcela da população tem acesso ao estudo, sendo preponderante o analfabetismo e a semi-alfabetização. Os dados levantados onze anos atrás, pelo recenseamento de 1950, indicaram que mais de 51% da população paraense (de 10 anos de idade e mais) não sabiam ler nem escrever. Com o passar dos anos, não se pode formular esperanças de que essa situação tenha evoluído para melhor, na medida desejada. As estatísticas escolares aí estão, para contrariar quaisquer previsões mais otimistas.

⁸ Rosário (2011) em seu texto “A influência do PCB na construção do Ensino Público Primário de Belém do Pará de 1945 A 1964” menciona a ampliação na rede escolar municipal em Belém-Pa na década de 1950. Em 1953, a difusão da Educação Moral e Cívica via organização de festas para celebração de datas nacionais, promovida pela Diretoria de Ensino deste município. Rosário (2011) relata, ainda, a criação do Departamento Municipal de Educação e Cultura, possibilitando ao município maior autonomia organizacional para o ensino público primário, o que resultou na ampliação do número de vagas para este nível de ensino. É interessante notar que a velocidade em que a expansão da escolarização na capital paraense é bem diferente da situação estadual observando-se, no mesmo período, os relatórios municipais de Belém apresentados por Rosário (2011) e o relatório apresentado na mensagem do governador Aurélio Corrêa do Carmo.

Veja-se o caso do ensino primário, que por imperativo constitucional deveria prover o estado a toda a população em idade escolar. Ainda recentemente (1958) a matrícula nas escolas primárias existentes no Estado – federais, estaduais, municipais e particulares – montava a 160 mil crianças. Na mesma época, a população em idade escolar andaria pela casa dos 360 milhares. Nada menos, portanto, de 200 mil crianças deixavam de frequentar a escola. Essa alarmante evasão escolar continua com toda certeza sua ação nefasta até os nossos dias. Todos sabemos que o aparelho do ensino fundamental não é satisfatório para atender à massa infantil do Estado. Por outro lado, o próprio pauperismo em que vive a maior parte da população contribui para agravar esse estado de coisas, seja por determinar a rápida integração das crianças na mão de obra, seja pela indigência de recursos familiares para suprir os menores gastos com a educação dos filhos. (PARÁ, 1961, p. 34,35)

A defasagem entre a demanda e a oferta de escolas primárias para as crianças no início da década de 1960 mostra-se em desacordo com a proposta de melhoria econômica através da escolarização. Observei ainda que os dados acima referem-se à realidade educacional da população em idade escolar, temos ainda as pessoas fora dessa faixa etária que continua analfabeta ou semi-alfabetizada. Mostrava-se urgente, portanto, a ampliação do acesso à educação escolar.

3.2. Políticas educacionais do governo do Estado do Pará referente ao currículo do grupo escolar.

Partindo do entendimento de que o grupo escolar ofertava o Curso Primário (conforme artigo 29 da Lei orgânica do ensino primário, Lei 8.529/1946), adotei como estratégia para a construção desta parte do texto verificar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Estado do Pará para o Curso Primário, visto que foi esta a nomenclatura encontrada nas leis e decretos do referido Estado.

A legislação paraense referente à educação no período em que vigorou a ditadura militar brasileira mostra a preocupação do Estado em articular e organizar o acesso à educação, amparado na legislação nacional, acompanhando a percepção de que o país só se desenvolve com a expansão do ensino.

É interessante notar que a maioria das leis estaduais trata do âmbito administrativo, visto que neste período o país vivia uma ditadura centralizadora no governo federal. Observei ainda a convivência e criação de escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares concomitante neste período histórico, ambos ofertando o curso primário. Através da Lei Estadual 1869 de 7 de junho de 1960 todas as escolas reunidas das sedes dos municípios foram elevadas à categoria grupo escolar.

Para organizar a estrutura de funcionamento da Secretaria de Educação e Cultura, foi criada a Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951 da Assembléia Legislativa do Estado do Pará, subordinada a esta Secretaria, estava a Divisão do Ensino Primário. O regulamento desta secretaria foi aprovado pelo Decreto N. 4431, de 15 de julho de 1964. Isto porque a LDB transferiu grande parte das atribuições educacionais para a esfera estadual. O regulamento estadual previa no artigo 9º que os objetivos e finalidades deste departamento seriam os definidos na LDB e na lei de criação do Sistema Estadual de Ensino. No Artigo 18º o Estado designou inspetores para supervisionar os estabelecimentos de ensino primário.

Desse modo, a estrutura administrativa do Ensino Primário, estava assim definida:

Secretaria de Estado e Cultura

Departamento de Ensino Primário

- a) Divisão do Ensino primário oficial.
- b) Divisão de Ensino particular.
- c) Divisão de Ensino primário Pelas Empresas.
- d) Divisão de Inspeção e Supervisão.
- e) Divisão de Educação Artística e da Comunidade.
- f) Divisão de Educação de Excepcionais.
- g) Divisão de Estatística, além da
- h) Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Primário do Pará. (PARÁ, 1964)

Além da estrutura acima, uma Divisão de Merenda Escolar integrava o Departamento de Ensino primário. Destas nos interessa o que se relaciona ao ensino primário em instituições públicas, visto que a temática em questão se refere ao grupo escolar, portanto, a Divisão do Ensino Primário Oficial e a Divisão de Inspeção e Supervisão. A Divisão do Ensino Primário Oficial segue as orientações dispostas na LDB 4.024/1961, que dispõe sobre a organização deste nível de ensino e diz que

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. (BRASIL, 1961)

E ainda

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.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

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)

A cargo da administração estadual ficava ainda

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas. (BRASIL, 1961)

Para regulamentar a Divisão de Inspeção e Supervisão, o governador Jarbas Passarinho assinou o Decreto nº 4.628⁹ que dispôs sobre o funcionamento das Inspetorias Seccionais do Ensino Primário. O inspetor, conforme este decreto, era o representante do Departamento do Ensino Primário nos municípios paraenses. As atribuições estão descritas no artigo 5º deste decreto e são:

- a) Atestar a freqüência dos servidores estaduais sob a direção da Secretaria de Educação de Estado e Cultura;
- b) remeter de quinze (15) em quinze (15) dias, ou seja, no dia 1º e 16 de cada mês, os formulários 2 e 3 devidamente preenchidos, anotando o numero do registro de correio que trazer a correspondência;
- c) melhorar, tanto quanto possível, o padrão educacional do ensino em sua área de jurisdição pela reunião da comunidade em torno da escola;
- d) cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas pela Secretaria de Educação de Estado e Cultura;
- e) verificar o estado físico das escolas, informando da situação das mesmas;
- f) verificar, cuidadosamente, os livros de matrícula e de ponto diário, comparando a matrícula e a freqüência encontradas, com as enviadas no Boletim Mensal de Estatística Escolar;
- g) visar os Boletins Mensais de Estatística Escolar;
- h) verificar se o horário escolar adotado é cumprido e se atende às necessidades do meio e da região onde funciona a escola;
- i) não tomar nenhuma decisão sem antes consultar a Secretaria de Estado de Educação e Cultura;
- j) dar posse às professoras lotadas em escolas do Estado, sejam Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Isoladas;
- k) Inspeccionar as escolas verificando a idoneidade dos docentes e as condições de disciplina e higiene dos alunos, bem como as atividades escolares;
- l) propor a constituição de novas escolas e a extinção de outras por conveniência se esta o indicar;
- m) propor a constituição de Grupos Escolares se for o caso, obedecida a legislação vigente;
- n) propor reunião e realizá-las, dos Círculos de Pais e Mestres, para melhor atuação da Escola;
- o) verificar a maneira como se procede a distribuição de merenda escolar e informar à Secretaria de Estado de Educação e Cultura;
- p) preencher as fichas de cada unidade escolar de acôrdo com as exigências da Secretaria de Estado de Educação e Cultura;

⁹ Diário Oficial do Estado do Pará, nº 20.462 de 22 de dezembro de 1964.

- q) ser cumpridor fiel das ordens emanadas da Secretaria de Estado de Educação e Cultura;
- r) requisitar através de mapa de pedido de material, êste, para as escolas de sua área;
- s) manter atualizado o fichário dos estabelecimentos de ensino de sua área;
- t) realizar pesquisas e estudos no âmbito do Ensino Primário;
- u) fomentar a freqüência escolar, estimulando a êste dever os pais ou responsáveis pelas crianças em idade escolar;
- v) anotar, nos títulos ou decretos de nomeação de professores, a data em que tomaram posse, comunicando imediatamente à Secretaria de Estado de Educação e Cultura;
- x) comunicar com urgência ao Secretário de educação das vagas que se derem em sua área para substituições necessárias, se forem por motivo de aposentadoria e exoneração. Se por licença substituir por pessoas outras que estejam em exercício de outro magistério;
- z) propor à Secretaria de Estado de Educação e Cultura a nomeação de pessoas idôneas para os cargos de sua área.

O inspetor de ensino era responsável pela proposição de melhorias para o ensino primário, visto que em seus relatórios era exposta a realidade educacional das escolas sob sua responsabilidade, nos quais havia a descrição de como acontecia o processo de ensino desde a situação dos prédios e mobiliários até a realidade social em que a escola estava situada.

A proposta para o ensino primário, e isso foi intensificado na estrutura dos grupos escolares, visava a preparação do indivíduo para a atuação no mercado de trabalho. O Governo do Estado do Pará propôs uma reformulação do ensino, para atender a demanda do mercado, acompanhada de uma ampliação da rede escolar, ainda que a mesma viesse com o padrão simplificado, reduzindo ao máximo os recursos utilizados.

Penso, igualmente, em promover uma reformulação dos programas escolares básicos, tendo em vista não só as dissemelhanças intra-regionais como sobretudo a destinação social do ensino fornecido. Creio, em verdade, que a educação deve preferentemente proporcionar conhecimentos técnicos que contribuam para a formação da mão de obra necessária à expansão das forças produtivas ao avanço tecnológico, industrial e agrícola. A instrução primária, que é a que atinge os mais numerosos contingentes da população precisa adaptar-se, por conseguinte, às exigências novas do mercado de trabalho que se pretende ampliar e diversificar com os programas de soergimento material.

[...]

Tenho em mente que um plano dessa natureza terá possibilidade de êxito, desde que conte com o apôio e a compreensão da população. Assim, já está o Gôverno empenhado na elaboração de um esquema de aproveitamento de locais, seja em prédios públicos ou em imóveis cedidos por particulares, para nêles instalar classes primárias a pleno rendimento. Os investimentos necessários ao aparelhamento escolar serão reduzidos ao possível, pela simplificação e singeleza do material a utilizar. Penso que, de vez que o Estado não dispõe de recursos para instalar na quantidade necessária estabelecimentos dotados de todos os modernos requisitos de confôrto, será melhor, pelo menos na presente conjuntura, sacrificar a qualidade pela

quantidade. O essencial, sem dúvida, é dar escola ao povo, nem que para isso seja preciso adaptar prédios ou salas construídas para fins não escolares. (Pará, 1961, p. 36, 37)

A expansão do acesso a educação escolar era, neste momento, acompanhada de baixa qualidade. As instituições escolares já apresentavam situações precárias tanto em seus prédios quanto na falta de material (mobiliário - carteiras, quadros - e didático), o que diminuía a capacidade das escolas de receber alunos. A proposta do governo prevê uma solução que mostre numericamente que resolveu o problema de acesso à escolarização, ainda que a mesma não apresentasse a resposta socioeconômica esperada.

Em 1963, na Mensagem do Governo de Aurélio Corrêa do Carmo, percebemos um avanço tanto na construção de novas escolas quanto na aquisição de mobiliário. O governador Aurélio Corrêa do Carmo menciona um aperfeiçoamento no currículo do Ensino Primário por meio do aperfeiçoamento docente. A rede escolar continua sem a capacidade de atender a população em idade escolar.

A ampliação de instituições de ensino primário, após a construção e ampliação de espaços escolares chega ao total de 1.740 unidades, distribuídas em “36 grupos escolares da Capital, 103 do Interior, 18 Escolas Reunidas da Capital, 83 do Interior e 1.500 Escolas Isoladas” (PARÁ, 1968, p.82), com 218.802 matrículas distribuídas entre 96.119 na capital e 122.683 no interior. A Mensagem do Governo à Assembléia Legislativa em 1968 aponta modificações curriculares no Curso Primário, com resultados favoráveis, em que se apresenta a elaboração de duas cartilhas regionais “Aprender com Eni e Mário” e “Gente Nossa (para o Curso Supletivo)” (Pará, 1968, p. 83).

Com o passar dos anos e todas as ações realizadas pelos diferentes governadores na década de 1960 para a expansão do Ensino Primário com a construção de instituições de ensino e outras propostas de melhoria, a capacidade atingida a matrícula ao final desta década ainda não seria suficiente para suprir o déficit apontado em 1958, isso sem contar com o aumento da população neste período. Houve considerável aumento da oferta de matrícula, chegando a 240.000 em 1969, e conseqüente diminuição do analfabetismo, mas não a sua erradicação.

A mensagem do governador Alacid Nunes, referente ao ano de 1969, aponta para uma preocupação para além das metas de quantidade, visando atingir a qualidade prevista no Plano Estadual de Educação. Para isso, algumas providencias foram tomadas: Reformulação Curricular – modernização do programa de matemática,

planejamento para introdução de conteúdos relacionados à saúde pública nas disciplinas de Ciências e Estudos Sociais, introdução de Educação Física (ofertada inicialmente nos grupos escolares da capital, prejudicada pela falta de espaços adequados); Reformulação do sistema de avaliação da aprendizagem; Criação de classes para atender alunos Atrasados Especiais (implantadas inicialmente em alguns grupos escolares da capital); Distribuição de material didático escolar e recursos áudio-visuais a todas as escolas do Estado e Grupos Escolares do Interior; Elaboração de um regimento geral que fixou normas gerais para a administração dos Grupos Escolares; Cursos para treinamento de Diretores, Professores e Orientadores.

A ênfase no aspecto qualitativo da expansão educacional no Pará pode ser observada na Mensagem do Governador Fernando Guilhon, em 1971, “[...] implantando no ensino público uma nova mentalidade, traçando novos rumos, estabelecendo diretrizes que proporcionaram – e continuarão a proporcionar com o passar dos anos – uma melhoria significativa no processo ensino-aprendizagem” (PARÁ, 1971, p.87).

Com a aprovação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 houve uma reformulação no sistema de ensino e o curso primário foi transformado em 1º grau, juntamente com o curso ginásial. A partir deste momento, houve um processo gradual de implantação do novo modelo nas instituições escolares do Estado do Pará, acompanhado de treinamentos para professores e corpo técnico dessas instituições, para orientar diante das alterações curriculares que a nova proposta trazia consigo. Desse modo, os Grupos Escolares assumiram a nomenclatura de Escola Estadual, a mudança ocorreu progressivamente na década de 1970, até a conclusão em todo o Estado do Pará.

3.3. Políticas educacionais do governo do Estado do Pará referente ao ofício de mestre.

O déficit educacional detectado no final da década de 1950 e a responsabilização do Estado para com a educação, demandada pelo Governo Federal, levou a uma rápida ampliação do acesso à escolarização ainda que o crescimento de oferta de vagas viesse vinculado ao comprometimento da qualidade do ensino, a qual seria feita em níveis precários tanto na estrutura física quanto na de pessoal. A expansão da escolarização encontrou um problema: a falta de professores habilitados. Contudo, o

governo estadual pensou como solução para resolver este problema a facilitação de acesso às escolas normais e ainda o aproveitamento de professores não diplomados, a fim de suprir as carências imediatas (cf PARÁ, 1961).

Em 1963, o Governo Estadual sinaliza um planejamento de

elevação técnico-pedagógica do docente primário do Estado, principalmente em face da existência de numerosos professores leigos.

Num quadro de 3.951 professores primários, ainda figuram 62% de professores leigos. Para corrigir tal situação nada menos de 10 cursos se planejaram em 1962, alguns deles já executados. (Pará, 1963, p.34)

Visando a melhoria, o Governo cogitou incentivar através da remuneração do magistério primário.

A preocupação com a melhoria no sistema estadual de ensino para atender as demandas educacionais levou à criação de escolas e contratação de pessoal, além de uma revisão na exigência para o ofício docente no período em voga. Em 31 de dezembro de 1964 o governador Jarbas Passarinho assinou o Decreto nº 4.645, que dispensava da função docente todos os professores leigos, com menos de cinco anos de exercício docente. Para continuar atuando, estes seriam submetidos a exames de suficiência, abrangendo as disciplinas: português, matemática, história, geografia e conhecimentos de didática. No ato de inscrição, o professor deveria apresentar o certificado de conclusão do curso primário. Caso aprovado no exame, iria compor uma relação de professores não titulados, podendo exercer o ofício em decorrência de decreto governamental.

Em 1965, através da Lei nº 3.303 foram criados, entre outros cargos, 350 cargos de professor normalista, 500 cargos de professor regente e 2.200 cargos de professor habilitado.

A Mensagem do Governador Alacid da Silva Nunes à Assembléia Legislativa em 1968 aponta a realização de diversos cursos de aperfeiçoamento docente, realizados via Centro de Treinamento de Professores¹⁰, objetivando a atualização do corpo docente e técnico do magistério primário, além do Curso de Treinamento para Professores Leigos. Os cursos realizados no ano de 1967 foram: Curso de Treinamento de Professores de alfabetização (261 professores presentes,

¹⁰ “O Centro de Treinamento de Professores (CTP) foi criado e regulamentado pela Portaria n. 025/67 – DEP, do Exmo. Sr Dr Secretário de Estado de Educação e Cultura, que usando de suas atribuições e considerando o disposto no artigo 2º item II, da lei n. 3.583, de 15 de dezembro de 1965, subordinado, diretamente, ao Diretor do Departamento de Ensino Primário”. (PARÁ, 1968, p. 95)

duração de 11 dias letivos e carga horária de 3 horas diárias); Curso de Treinamento de Professores de Jardim de Infância (80 professores presentes, duração de 14 dias letivos e carga horária de 3 horas diárias); Curso de Aperfeiçoamento de Professores Leigos (4ª Etapa) (1.110 professores presentes, duração de 29 dias e carga horária de 8 horas diárias); Encontro de Diretores Escolares do Interior (65 Diretores presentes, duração de 5 dias e carga horárias de 6 horas diárias); Curso de Treinamento de Diretores e Secretários (Capital) (90 professores presentes, duração de 42 dias letivos e carga horária de 3 horas diárias); Curso de Treinamento de Inspetores Escolares (11 professores presentes, duração de 22 dias letivos e carga horária de 6 horas diárias); Curso de Treinamento de Professores de 1ª Série (186 professores presentes, duração de 13 dias letivos e carga horária de 2 horas diárias); Curso de Treinamento de Professores Para o Supletivo (240 professores presentes, duração de 14 dias letivos e carga horária de 3 horas diárias); Curso de Aperfeiçoamento de Professores Leigos (5ª Etapa) (687 professores presentes, duração de 19 dias e carga horária de 8 horas diárias).

O Curso de Aperfeiçoamento de Professores Leigos teve início no ano de 1966 no mandato do Governador Jarbas Passarinho como uma oportunidade de formação e diplomação aos professores não titulados que atuavam no Curso Primário. O curso foi realizado em seis etapas, entre os anos de 1966-1969, com a participação inicial de 1500 professores e exames eliminatórios a partir da quarta etapa, em que: ao final da quarta etapa realizaram o exame de Madureza de Português e História do Brasil (1110 participantes); ao final da quinta etapa o exame de Ciências e Geografia (782 participantes) e ao final da sexta etapa o exame de Madureza em Matemática (653 participantes). O número de participantes do curso era reduzido a cada exame e os 559 aprovados no último exame estavam habilitados para receber o Certificado de Conclusão do Primeiro Ciclo de Nível Médio. De posse desse certificado, realizaram o exame de Fundamentos de Educação e Didática em que os 549 aprovados receberam o título de Regente do Ensino Primário (c.f. PARÁ, 1969)

Na parte que se refere à Divisão de Inspeção e Orientação, a Mensagem do Governo diz que havia planejamento das orientadoras¹¹ com o corpo docente das unidades escolares, e especificamente, reuniões para

¹¹ As Orientadoras do Ensino Primário eram professoras de ensino primário selecionadas para atuar nesta função. No ano de 1967 haviam 47 Orientadoras, lotadas no Grupos Escolares da Capital, aos quais davam assistência de segunda a quinta-feira, reunindo às sextas-feiras na Divisão a que faziam parte,

- a) Orientação técnico-pedagógica às professoras dos grupos escolares da capital, realizada, diariamente, pelas Orientadoras do Ensino Primário.
- b) Reuniões semanais das Orientadoras na Divisão (6^{as} feiras) e mensais nas respectivas Unidades escolares (1^o sábado do mês):
 - a. Nas reuniões semanais, estudos, debates e sugestões para aplicação do currículo.
 - b. Nas mensais, transmissão às professoras das sugestões colhidas e dos resultados dos estudos.
- c) Análise do novo currículo do Ensino Primário que foi adotado até à 4^a série.
- d) Estudo do livro de classe para 1968.
- e) Levantamento estatístico do movimento de matrícula e índice de aprovação as Unidades Escolares.
- f) Elaboração e distribuição de sugestões de exercícios didáticos, de acordo com as dosagens do mês.
- g) Elaboração de coletâneas dos assuntos tratados nas reuniões semanais das Orientadoras, para distribuição pelas escolas dos municípios do Estado.
- h) Conferencia e certificados do curso primário;
- i) Foi elaborada uma cartilha regional intitulada: Ler e Aprender com Eni e Mário. A equipe de Orientadoras do 1^o ano prestou toda assistência necessária às professoras na aplicação da referida cartilha.

No intuito de alcançar a qualidade da educação, foram adotadas algumas políticas de formação de professores, entre estas, formou-se uma equipe especializada em 1^o ano, com a finalidade de auxiliar as professoras na utilização das técnicas do método adotado para alfabetização.

Em 1969 foi realizado um Concurso Público para Professor Primário, para suprir as lacunas no quadro de docentes do Estado (PARÁ, 1970). A realização de concurso para seleção de professores aparece como um avanço, em que são estabelecidos critérios para a ocupação destes cargos, antes ocupados por indivíduos com a mínima formação.

A promoção de cursos de formação, aperfeiçoamento e treinamento de professores aponta, ainda, para a busca pela qualidade da Educação Primária. Após a criação da Lei 5692/1971, houve várias ações para preparar o corpo docente para o novo modelo curricular e entre as políticas estaduais posso mencionar o Estatuto do Magistério.

Para Souza (2006) a atuação no grupo escolar cooperou para a formação da identidade docente, sendo de grande relevância para a profissionalização do magistério primário, visto que trouxe mudanças significativas na forma em que a escolarização acontecia. O magistério representou ainda, às mulheres do início do século XX, uma forma lícita de acesso a emprego e renda.

divididas em equipes de séries. Elas eram responsáveis pela parte técnico-pedagógica do Ensino Primário (c.f. PARÁ, 1968, p.102)

As políticas públicas concebidas pelos governos do Pará em face do ideário proposto para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976 eram baseadas na legislação nacional. Inicialmente foi criada a Secretaria de Educação e Cultura e em sua estrutura, além de outros níveis educacionais estava a estrutura do curso primário, o qual era oferecido à clientela do grupo escolar. Além deste, foram publicados decretos concernentes a supervisão e inspeção escolar, atores responsáveis por orientar e verificar o funcionamento do grupo escolar.

A política de formação de professores, através de cursos oferecidos pelo Estado para que os professores leigos pudessem continuar exercendo seu ofício, no entanto, com formação adequada para tal. Impressiona ver que de um universo de 1.500 professores ingressantes no curso de formação somente 549 receberam, ao final, o título de Regente do Curso Primário. Além deste, havia formações para professores de alfabetização, visando maior eficiência, através de novas técnicas do método utilizado para este fim.

O acesso às políticas estaduais foi possível através dos Diários Oficiais do Estado do Pará localizados no Setor de Obras Raras e Jornais da Fundação Cultural do Estado do Pará e das Mensagens do Governo à Assembléia Legislativa do Estado do Pará localizadas no Arquivo Público do Estado do Pará.

Uma reforma no terceiro andar da Fundação Cultural do Estado do Pará – CENTUR dificultou o acesso aos documentos, levando-me a pesquisar nos jornais disponíveis em microfilmagem e buscar as Mensagens do Governo em outros espaços, até encontrá-las disponíveis no Arquivo Público do Estado do Pará, que naquele momento estava atendendo em um prédio cedido pela Assembléia Legislativa do Estado do Pará, pois o seu prédio, no momento de captura dessas fontes documentais, passava por reforma em sua estrutura física.

SEÇÃO 4:

A CONFIGURAÇÃO DO IDEÁRIO PROPOSTO PARA O OFÍCIO DE MESTRE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GRUPO ESCOLAR DOUTOR OTAVIO MEIRA, NO MUNICÍPIO DE BENEVIDES, ESTADO DO PARÁ

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da república; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfile dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República. (SOUZA, 1998, p.241)

Para a construção desta seção fui mobilizada pelo seguinte problema de pesquisa: Como o ofício de mestre idealizado se desdobrava nas práticas educativas dos intelectuais que se ocupavam do magistério no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará?

Estabeleci como pretensão do estudo *Analisar a configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará.*

A construção desta seção foi possível com a colaboração das professoras que participaram do processo educativo ocorrido no referido grupo. Um dado interessante observado nos documentos dessa instituição educativa foi que o quadro docente era composto só por mulheres. As memórias narradas pelas professoras do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira trouxeram indispensáveis contribuições à escrita da historiografia educacional do período objeto desta Dissertação.

Investigar as memórias das docentes que atuaram no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira foi um árduo e prazeroso trabalho. Ouvi-las recordar e reviver o momento de sua atuação enquanto docente no grupo escolar, me permitiu perceber a satisfação da maioria delas pela realização do exercício docente, descrito nas várias funções possíveis ao educador, elas relatam que a saudade que sentem é da sala de aula,

da emoção e do prazer de ver seus alunos aprenderem as primeiras letras, seja na leitura ou na escrita, o que lhes permitia acessar um mundo de conhecimentos.

4.1. Identificação dos Entrevistados

Foram entrevistadas seis professoras entre as que atuaram no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira no período proposto para esta pesquisa. As mesmas, hoje, apresentam as idades, conforme segue: professora 1 – 73 anos; professora 2 – 72 anos; professora 3 – 64; professora 4 – 81 anos; professora 5 – 71 anos e professora 6 – 63 anos. Todas lúcidas e gozando de boa saúde.

O ingresso das professoras no magistério deu-se na seguinte fase etária da vida: professora 1 – 13 anos; professora 2 – 19 anos; professora 3 – 23; professora 4 – 31 anos; professora 5 – 21 anos e professora 6 – 21 anos. Nos casos das professoras 1 e 2 o ingresso no magistério não coincide com o ingresso no grupo escolar. As professoras 2, 4 e 5 iniciaram seu percurso docente no referido grupo na década de 1960, as demais na década de 1970. As diferenças de período de ingresso permitiram perceber diferenças no contexto a que as professoras se referem.

O ingresso para o exercício do magistério no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira divergiu entre aprovação em concurso público e contratação por indicação política. Entre as entrevistadas, 50% ingressou no serviço público via concurso público e 50% por indicação política. A professora 4 relata:

Eu passei em um concurso do Estado. Só tinha a minha quinta série primária, aí entrou o Governo Jarbas Passarinho e aquelas professoras que tinham até cinco anos de serviço tinham que fazer o concurso, né, e eu num tava exercendo nada, mas aí foi dito pra mim que aquelas que tivessem a quinta série e pudessem fazer o concurso, podia fazer, aí eu ingressei. Fiz o concurso e passei, segundo lugar do município todinho. Fazia dezesseis anos que eu não tinha mais nada de livro, fazia dezesseis anos que eu tinha feito a minha quinta série.

Na mesma época em que a professora 4, a professora 5 diz que ingressou

Através de político, hoje em dia, concurso, essas coisas todas né. Antigamente era, se tornava mais fácil, pra quem conhecia. Como meus pais se davam muito com ele, aí quando terminei o curso lá no Colégio Antonio Lemos, aí ele se ofereceu se eu queria arranjar um emprego. Claro que eu queria! Aí eu levei os documentos e em pouco tempo saiu.

A professora 6 ingressou em 1974, quando a instituição vivia seus últimos anos enquanto grupo escolar, por indicação política.

Foi, naquele tempo, a gente começava a trabalhar como professora era por indicação dos prefeitos. Então foi o prefeito atual da época, de 74, que conseguiu esse contrato pra mim e eu trabalhei 24, 25 anos, aí me aposentei com 45 anos de idade e lá a escola era muito boa.

A relação profissional das professoras entrevistadas é sempre ligada a sua história de vida e família. Arroyo (2013, p.14) narra entre outros fatores de sua participação em um encontro de professores que

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar, nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referencia onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas.

Ao relatar a vivência no grupo escolar, elas sempre relacionam o momento vivido no grupo a acontecimentos em família. O ser professor, como nos relatos de Arroyo (2013), correspondia a uma pessoa que carregava consigo, nos diferentes espaços em que transitasse, a responsabilidade de um ser que educa e é moralmente exemplar para a sociedade que o cerca.

Assim, quando falam sobre o seu exercício docente, no exercício de sua memória, relacionam seu momento profissional ao que acontecia em sua família, seja no seu casamento ou na espera de um bebê. A professora 1 informa que iniciou seus trabalhos no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira via transferência de uma escola estadual que a mesma trabalhava em Belém, visto seu marido ter sido transferido para o município de Benevides pela Polícia Rodoviária Federal e a mesma optou por morar em Benevides visando melhor qualidade de vida para seus filhos

Ele trabalhava lá no km 92 aí colocaram pra cá pro posto de Benevides. Aí ele gostou daqui e o prefeito na época era o seu Nagib Salomão Rossi e gostou muito dele e disse assim, se ele não queria um terreno aqui pra morar pra cá, aí ele consultou comigo, aí nós aceitamos. Porque nós morávamos no telégrafo, na passagem náutica, paralela aquela antiga rodovia sinape, mas é, não tinha assim quintal, era bem pequenino o quintal, então eu tinha muitos filhos, então eu achei bom porque eu vim aqui olhar e, e essa área aqui que eu moro né, ele cedeu pra nós e aí era muito bom vir pra cá com as crianças. [...] E foi muito bom e nós viemos morar em Benevides em 1973, estamos aqui há 43 anos, a gente se mudou no dia 28 de fevereiro de 1973. Aí nós viemos pra cá, aí eu me apresentei no grupo escolar que a diretora de lá, a irmã Gorete me deu um memorando né, de transferência pra cá que ela foi pegar na SEDUC, aí me deu e eu vim pra cá e cheguei aqui e vim trazer, aí a diretora tava saindo que deixou a secretária né, perguntou assim: “onde é que você quer trabalhar?”, digo “olha, onde a senhora me colocar né”, mas eu fui olhar ali em Canutama, mas eu não gostei porque é longe dali onde vai ser a minha casa, onde é a minha casa, que era aqui né, no bairro liberdade. Então, é muito longe diretora, pra mim ir pra Canutama. Ela disse: “não, mas veio aqui o seu currículo na sua portaria, você vai ser muito útil aqui na nossa escola, Otavio Meira, porque você tem o curso de primeira a sexta série, estão implantando, implantaram o primeiro grau né, então pra nós aqui é

muito importante que a senhora fique aqui, no grupo sede, aqui é a escola sede” ela falou pra mim. Digo “então ta, tem vaga?” “Tem, é uma quinta série”, eu peguei disse: “eu vou ganhar bebê no mês de maio”, falei pra ela, ela disse: não importa, a sua, é, você vai estar de licença e a sua licença só vai começar a partir do dia que a senhora tiver a criança, então a senhora só vai voltar em agosto, aí dia seis de agosto a senhora vem se apresentar”. Aí quando foi dia seis de agosto eu me apresentei e justamente pra quinta série que eu trabalhei.

A narrativa da professora 1 reporta-se a um momento de transição no formato que a educação escolar era apresentada. Já havia sido promulgada a LDB 5692/1971, a qual trazia a proposta de primeiro e segundo graus, contudo, de fato, o Grupo Escolar Doutor Otavio Meira deu lugar a escola de primeiro grau no ano de 1977.

Outra percepção que o relato inicial das professoras possibilitou foi a estrutura do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira:

Comecei lá no Otavio Meira, pela terceira travessa, aí vim atrás de aluno, cheguei aqui na escola e apresentei pra professora, diretora, secretária na época. E depois, aí passei pra dar aula em Canutama, numa escolinha lá que eu nem me lembro mais o nome. Era uma escolinha de duas salinhas e um meiozinho, ali que me botaram. E depois, uns três dias depois, eu vim transferida pro Otavio Meira. Também ficava numa salinha também improvisada. Isso, um ano, um ano e meio por aí, passei pra uma sala de aula grande. Era uma escola pequena também, mas eu tinha a minha sala. (professora 3)

O Grupo Escolar Doutor Otavio Meira era a escola pólo, e haviam várias ramificações, incluindo vilarejos geograficamente distantes, que hoje tornaram-se municípios. A estrutura deste grupo tornava o trabalho difícil, pela baixa quantidade de salas, que fazia com que as professoras trabalhassem em quatro turnos e com salas superlotadas, chegando a ter 50 alunos em sala.

Ainda que as professoras entrevistadas sejam todas colegas e tenham convivido neste grupo escolar, as mesmas relatam diferentes momentos, penso que isso se dá pelo fato de o período de ingresso das mesmas na instituição não coincidir.

4.2. Orientações e Políticas oficiais dirigidas ao ofício de mestre no grupo escolar

Ao ser questionadas sobre as orientações e políticas dirigidas ao ofício de mestre no grupo escolar, a professora 2 disse que não havia e a professora 5 afirma que não lembra. As demais, em seus relatos, mencionam formações continuadas, seja em âmbito local ou a nível estadual, conforme segue

Logo que eu entrei, entrou só concursada mesmo. Teve o concurso e as que passaram, entraram. Aí eu fui estudar, me formei, fiz o magistério. Eu tinha só a minha quinta série, aí fui estudar a sexta, a sétima, a oitava, me formei lá no Madre Celeste em Ananindeua. Teve aí umas formação, mas aí num deu pra, ninguém dava conta sabe, que só era nas férias, aí a nossa diretora, aquelas que num eram formadas a diretora que podia a gente estudar pra ganhar melhor e daí nós fumo, fumo estudar, muitas foram estudar. Depois que nós tava já ensinando, aí teve uma, um estudo, uma formação pra alfabetizar, lá em Marituba, que agora é a polícia, sei nem como era chamado, tinha uma escola lá do governo, onde é a polícia hoje em dia, lá em Marituba. Aí nós fumo fazer esse curso pra alfabetização, várias daqui foram, pelo meno eu fui. Foi escolhida as professoras pra ir sabe. Era o município, o prefeito que chamava as escolas aí a diretora mandava duas, duas daqui, duas do município. Eu fui pelo Otavio Meira, fui pelo município aí foram várias professoras de todos os municípios do Pará. Num foi todas as professoras não, foram escolhidas. (professora 4)

É assim, a orientação que eu tinha no Grupo Escolar Otavio Meira é que eu mesma já trazia da escola que eu fiquei ainda trabalhando em Belém, que lá a supervisora atuava. Lá em Belém, as nossas supervisoras, tanto do estado quanto da prefeitura de Belém, elas atuavam mesmo, nós tínhamos uma reunião a cada mês, a gente tinha o conteúdo programático aí elas davam exemplos pra nós, orientações, então, com isso que eu tinha, eu trabalhava. E até mesmo que chegou a nova diretora, que eu comecei a trabalhar e em 74 chegou a nova diretora, aí ela observou isso, que eu tinha essas orientações essas coisas. Aí ela me convidava pra mim, reunia minhas colegas de primeira série né quando eu trabalhava na primeira, assim pra mim repassar pra elas também sobre o plano de curso, sobre plano de aula, sobre o conteúdo programático, assim que eu adquiri. (professora 1)

Tinha as nossas reuniões pedagógicas de três em três meses, que a diretora fazia e uma de seis em seis meses ela fazia uma geral com todas as escolas do município, que juntava todo mundo. Fazia aquela reunião o dia todo, vinha as responsáveis maior das escolas, vinha até convidado especial, era umas reuniões muito linda, a gente passava o dia todinho na escola: tinha almoço, tinha merenda, e só vinha no final da tarde. Era uma reunião geral que a diretora falava. (professora 3)

Tinha as reuniões pedagógicas. Nas reuniões pedagógicas a diretora ia lá pra seduc e trazia as orientações pra gente e essas orientações políticas voltadas ao ofício de mestre, ao trabalho. É, era essas orientações pedagógicas que a gente tinha. Não tinha formação, era só reunião pedagógica. Não tinha formação, tinha nada disso não. Naquela época era. (professora 6)

O conhecimento a respeito das políticas de formação de professores e capacitação para professores leigos advinha de seu contato com a supervisora escolar. A leitura das mensagens do governo a assembléia legislativa aponta para uma atuação maior das supervisoras na capital do estado, com maior frequência, sobretudo na década de 1960.

O referido contato era voltado a atuação docente em sala de aula, métodos e conteúdos que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo. A professora 1, que iniciou sua trajetória docente em Belém-PA mostra um diferencial a respeito de seu

entendimento a respeito destas políticas, legislação educacional, ainda que a percepção sobre isso se mostre em sua resposta a outra pergunta e não nesta.

Ainda que estas docentes não demonstrem conhecimento acerca das políticas educacionais que deveriam nortear a sua atuação em sala de aula, isso não afetava a excelência com que exerciam seu ofício, evidenciando nos resultados alcançados na aprovação de seus alunos na série em que atuavam tal como no seu desenvolvimento pessoal, seja na continuidade de seus estudos ou simplesmente tornando-se cidadão de bem sem causar transtorno social na comunidade em que está inserido.

4.3. Políticas Educacionais para o ofício de mestre e o currículo do grupo escolar

Quanto as políticas educacionais nacionais e do Pará em vigor naquele período, a professora 2 disse que não conhecia; as demais alegaram conhecer, contudo, em suas falas não se reportavam a elas. Sobre o currículo, a concepção das professoras entrevistadas mostra-se reducionista, relacionando apenas aos conteúdos disciplinares.

Os princípios que orientavam essa política curricular, por sua vez, eram patriotas, nacionalistas e religiosos.

O princípio era mais patriota, eu achava, mas tinha o ensino religioso também, sempre houve. Os alunos, eu achava, havia mais respeito né, assim para com o nosso país. Hoje em dia, qualquer pessoa fala tão mal do nosso país que eu num gosto, é uma coisa que eu não gosto, porque é a nossa pátria! Devemos amar a nossa pátria e devemos até pedir a Deus que oriente as pessoas que comandam pra tudo melhorar, todas as pessoas, pra melhorar o nosso país e não ta só criticando. Fazer uma crítica construtiva, tudo bem, mas todo tempo falando mal do nosso país eu não gosto, eu sou contra, eu amo o meu país! [...] então a pátria também é mãe, nós nascemos na nossa pátria, então devemos amá-la. (Professora 1)

Era mais pro cidadão, na época. Mostrar pro aluno né a forma pra cidadania. Cristão também porque naquela época tinha aula de religião, mas não era assim, o aluno parece que não se interessavam. Era mais a cidadania mesmo. Teve até uma época que num tinha religião aqui, variava de professor pra professor, eu sempre no início da aula conversava com eles, as vezes eles falavam de igreja tal e religião tal e eu debatia. (Professora 3)

O princípio cristão existia, porque até padre, padre que dava assim orientações de como a gente. Naquele tempo existia aulas de religião mais aprofundadas do que agora, eles têm mais uma coisa bem simples né, tinha Padre para nos orientar, né, pra poder dar a aula de religião durante a semana pra eles. A parte de Educação Moral e Cívica, né, nós éramos orientadas, pelo menos pra ensinar o hino nacional, hino da bandeira nacional, tudinho, hoje não existe. As pessoas, certas pessoas não sabem nem cantar o hino nacional, né verdade? E antigamente não. Antes de entrarem a sala de aula era cantado o hino nacional no pátio do colégio, hoje em dia não existe isso.

Aí tudo isso nós tínhamos as orientações: na parte de religião, na parte cívica, e hoje em dia... (Professora 5)

Educação Moral e Cívica era uma disciplina muito boa que orientava o cidadão, como deveria ser um bom cidadão, deveria ter seus deveres cívicos. (Professora 6)

No período em que as docentes atuaram no grupo o país vivia, no campo político, o que ficou conhecido como ditadura militar. Neste momento se proclamava e ensinava o amor à pátria, a manutenção da ordem social e o desenvolvimento nacional. Saviani (2013) refere-se a este momento como contraditório, visto que ao mesmo tempo em que se proclamava o nacionalismo, as forças econômicas liberais abriam o capital a um processo de “desnacionalização da economia” (p.362).

As professoras relacionam em suas falas o respeito, a ordem com os símbolos nacionais: bandeira e hino. Ensinar o amor à nação formaria cidadãos de respeito, pessoas de boa índole. Os castigos eram presentes na formação de bons hábitos, sejam castigos morais ou físicos. A relação da pátria como nossa mãe para Souza (1998) remete a figura de alguém que cuida, protege.



Imagem 01: Desfile cívico 7 de setembro (FONTE: Arquivo particular da professora Tarcila do Nascimento Cabá)

A influência cristã-católica era bem forte neste grupo escolar, tendo a presença de padre na instrução das professoras. Nos documentos do grupo, consta a ficha de matrícula em que se perguntava sobre a religião a que o aluno pertencia.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
19 GRAU

UNIDADE ESCOLAR: Grupo Escolar "Dr. Otavio Meira"

FICHA DE MATRÍCULA Nº



IDENTIFICAÇÃO

Aluno (a): [Redacted]

Sexo: Feminino Data do Nascimento: 17/01/64

Nacionalidade: Brasileira Naturalidade - Cidade: St. Barbara

Nº da Certidão: 1042 Liv. 6 Fis. 14 Cart. St. Barbara

Residência: St. Barbara Bairro: _____ Tel. _____

Filiação - Pai: [Redacted] Nacionalidade Brasileira

Mãe: [Redacted] Nacionalidade Brasileira

Procedência: De outra escola

Religião: Catolica Estuda pela 1ª vez: Não

Responsável: Do pais

Profissão do pai ou responsável: Braçal

Nº de dependentes: 5 Renda familiar Cr\$ _____

Profissão da Mãe: Domestica

Assinatura do responsável: [Redacted]

DOCUMENTOS APRESENTADOS

Certidão de Nascimento.

OBSERVAÇÕES

Imagem 02 – ficha de matrícula do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira

4.4 As práticas educativas desenvolvidas pelos mestres no grupo escolar

A prática educativa docente é produto de um conjunto de conhecimentos e conceitos adquiridos ao longo da vida, aos recursos didáticos e metodológicos somam-se valores, vivências escolares do período em que foi aluna, cultura social e escolar. Esse conjunto de conhecimentos influencia a atuação docente, a qual para Arroyo (2013) identifica o professor com seus colegas de profissão, por ser ele um profissional mais de afazeres e práticas do que de falas.

A respeito da preparação prévia para o exercício docente, havia reuniões com a supervisora escolar e a sua própria formação para o magistério. Nos primeiros anos do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, na década de 1960, a presença de supervisor educacional era em situações pontuais, para os momentos de formação. Com o passar dos anos, este grupo escolar passou a contar com uma supervisora que ficava a disposição no grupo, o que possibilitou um acompanhamento mais próximo.

As opiniões das professoras sobre a presença da supervisora em sala de aula divergem. Segue o relato das docentes acerca da preparação prévia para o exercício docente:

Havia o plano de aula né. E a gente não tinha muito recurso naquela época, só o quadro de giz e o giz. Se nós quiséssemos assim fazer um, é, alguma coisa assim pra motivar o aluno, a gente preparava uns pequenos joguinhos, coisa que a gente aprendia com as supervisoras, né. Aí a gente já fazia, pra poder ter mais um recursozinho né. Em sala de aula, era só o quadro de giz e o giz. Ah, tinha o material desse programa da contede né, na época porque eles davam os livros pros alunos então vinha também aquela coleção que eram o manual do professor. Então os professores tinham esses livros né, como auxiliares pra nós né, e tinha distribuição pros alunos, pelo menos tinha as cartilhas, os livrinhos de segunda série e eu dava alfabetização nessa época ainda tinha, tudo isso, era muito importante, já foi melhorando alguma coisa. (Professora 1)

Tinha reunião de professores. Não lembro, mas acredito que não tinha não. (Professora 2)

Todo dia antes de ir pra sala de aula, revisava todo o conteúdo, era uma pré-aula que a gente tinha, depois eu fiz um curso e fui pra sala especial né. Eu me preparava espiritualmente, naquela época, pra entrar na sala de aula e também fazia os planejamentos em sala de aula com objetivo, conteúdo, tudo aquilo preparado no caderno, até minhas alunas diziam assim: “professora, a senhora é muito organizada, olha o caderno dela como é tudo arrumadinho”. Nunca fui assim bagunceira, sabe, eu era muito organizada. Então eu me preparava né, me preparava a noite antes de ir pra escola, porque eu tinha os meus dois filhos pequenos, aí eu fazia tudo a noite, porque de dia não dava pra fazer que tinha que cuidar de filho, eu preferia fazer a noite. (Professora 3)

Preparava plano de aula, as vezes eu até chegava na sala de aula e nem dava aquele plano, surgia outro com os alunos mesmo (risos). Os alunos trazia alguma notícia assim e eu aproveitava, sabe. (Professora 4)

Havia. Tinha, assim, até durante as férias, cursinhos né, que fazia, se chamava cursinho. Pra preparar, pra se atualizar, né, mais e mais. Plano de aula, essas coisas tudinho, ensinava a fazer um plano de aula, aí a gente aprende né, quando ta fazendo o curso né, de formação de professor a gente aprende tudo isso. Eu aprendi muito no curso que eu fiz de preparação de professor. (Professora 5)

Planejamento. Era, primeiro o curso de magistério, que a gente precisava estudar pra se formar. Naquele tempo pra ser professor não precisava curso superior, quem fazia o magistério naquela época era igual a um pedagogo hoje. Mas tinha que fazer tudo né, as vezes dizia: ah, você vai dar aula de tal coisa” aí tinha que dar o jeito. Então a preparação prévia mesmo era só terminar o magistério, que a gente chamava n’era, depois passou num sei nem pra que agora. Tinha as reuniões pedagógicas e preparava os planos de aula e pronto. Todo semestre, pelo currículo nacional. (Professora 6)

A preparação para entrar na sala de aula e interagir acontecia de diferentes maneiras, e além da preparação prévia, a professora 4 relata que aproveitava as oportunidades em temáticas oriundas das notícias trazidas pelos alunos. A nível institucional, a preparação incluía reunião de professores, formação continuada e até mesmo a continuidade dos estudos para aquelas que ingressaram tendo cursado somente o curso primário.

A respeito dos obstáculos, somente a professora 1 relatou relacionado a estrutura física do grupo, conforme segue

O único obstáculo que tinha é que nossa escola, o Grupo, o Otávio Meira, o único não, tinha alguns, mas que eu me lembro bem, era difícil pra nós controlarmos os alunos na hora do recreio, porque não era murado. Mesmo que a gente tivesse a capacidade de mantê-los dentro lá, mas tinha uns que sempre tavam fugindo, saía na hora do recreio, entendeu. Outros, tinha uma, bem de frente tinha uma mercearia, ele aproveitava pra ir, ficava aquilo sabe, saiam. Um pouco difícil não ser murada a escola, esse era um dos obstáculos, porque podia entrar qualquer pessoa, e tinha pessoas aqui no município que já usavam drogas, essas coisas né, as vezes eles entravam e faziam coisas que não deviam né, e os nossos alunos ficavam prestando atenção. Aí a gente queria assim fazer uma coisa organizada porque, geralmente, eu né, com a minha turma, eu gostava de que meus alunos, quando batia a campã, eu gostava que eles ficassem todos em fila, de dois a dois, que entravam que era pra gente fazer uma oração antes de começar as aulas, sempre gostei disso. [...] Então, eu achava ruim né, porque a gente não podia fazer esse tipo de coisa que os outros ficavam, era jogando pedra, tinha um pouco de anarquia né. Só isso, assim, entrava qualquer pessoa pra atrapalhar um pouco né, a gente tava trabalhando se depara com aquela pessoa olhando sabe, assim, quem vai passando entra né, num pode porque antigamente não é como hoje, hoje tem muito funcionário né. Naquele tempo, era uma coisa difícil pra nós, o governo não pagava auxiliar de secretaria, aí os professores tinham que fazer boletim, tinham que fazer ficha, além de já ter a sua própria caderneta pra preparar ainda tinha que fazer esses serviços, boletins e fichas de alunos, e mapas, pra deixar tudo organizado, porque não tinha os auxiliares de

secretaria, depois que foi chegando. Em todo o Estado era assim. Era muito trabalho pro professor, além de ter que dar a sua aula, preparar seu simples plano de aula né, ainda tinha que ser essas coisas. (Professora 1)

As docentes ministravam todas as disciplinas da série em que atuavam, e as professoras atuavam em diferentes séries, mudando anualmente.

Dava aula de português, matemática, ciências, todas as disciplinas básicas e geografia. (Professora 2)

Ensinava, por exemplo, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, matemática, português, história, integração social que chamava história e geografia, né, e as ciências. [...] a disciplina que eu gostava mais era português e geografia. (Professora 4)

A relação dos professores com os alunos era bem amigável, conforme o relato das docentes. Em algumas falas das docentes, pode-se perceber o respeito proveniente do medo, visto que havia castigos para aqueles que promovessem a desordem no espaço escolar. As professoras relatam que são reconhecidas por seus alunos e chamadas de professoras até hoje, e sentem-se satisfeita pelo reconhecimento e pelo abraço recebido daqueles que foram seus alunos na relação escolar. As entrevistadas mencionam ainda a baixa incidência de atos violentos no ambiente escolar.

Olha, era boa, muito boa. Tinha só alguns no meio que dava pra gente conferir uns 10 que naquele tempo já se metiam a fumar maconha, umas coisas de droga assim, entendeu. Aí eles se tornavam, queriam pichar a escola, não queriam respeitar, entendeu? Foi um pouco difícil, foi esses, mais ou menos uns 10, mas os outros respeitavam, ótimos, boas pessoas, muito bom, frequentavam, as mães frequentavam as reunião, era boa, de modo geral era boa, só esses que davam trabalho. Inclusive uma vez, peguei chamei né, tava de secretária, peguei chamei a diretora sempre ia pra Belém 11 horas, eu ficava, aí disse “olha, eu já sei quem é que picha e que faz isso na escola” “ah, a senhora sabe, professora?”, digo “sei, porque eu paguei um detetive pra ver quem é e eu já sei quem é daí entre vocês”, e disse: “você aí, você é um deles” e era mesmo sabe “eras professora, como é que a senhora soube disso?” eu disse “através do detetive, como é que eu ia saber?” aí usei dessa estratégia pra poder descobrir que ele era o chefe do bando (risos). Aí pronto, eu disse “pois então agora chame os outros todos que acompanham você”. Tive uma conversa e peguei disse “olha, se vocês continuarem assim, eu vou dizer pra diretora dar a transferência de vocês, mas é uma transferência escrita que vocês são péssimos alunos”. “eras professora, mas a senhora não pode fazer isso”. Eu disse “o quê que não pode?” “porque num pode”. Aí disse: “na verdade, não é mesmo pra gente fazer isso, mas é o jeito, pelo menos a diretora pode dizer que vocês tem a conduta regular e que costumam fazer baderna na escola, com uma observação. Entendeu? Aí a outra diretora vai aceitar vocês se ela quiser”. Aí disseram: “ah, professora, perdoe, a gente não vai fazer mais”. Aí melhorou. Teve um que uma vez soltou uma bomba bem perto do meu pé, foi, eu tava lecionando que a noite eu dava aula de português, sabe, pra uma turma, supletivo, quarta etapa, pois ele num foi soltar perto do meu pé? Horrível! A gente diz “ih rapaz, por que você faz isso?” “tô doidão, tô doidão” (risos). Mas, hoje em dia, me disseram que ele

ainda vive. É assim mesmo né, ossos do ofício, de tudo a gente vê. Mas eu tenho saudades. (Professora 1)

A relação era de muito respeito, os alunos me respeitavam muito. Até hoje, pode perguntar aí pras minhas colegas que eu tinha respeito, Deus o livre, eles me respeitavam muito, tinha moral mesmo. Naquele tempo era bom, n'era. Porque naquele tempo existia castigo, então era bacana. Hoje em dia, por isso que essas escolas, eu fui contra isso, fui contra tirarem o castigo das escolas, porque se ainda existisse isso esses moleques não tavam dando em professora como tão dando agora, não acontece nada né. Briga na escola, tão se matando, isso é horrível.

Chegava na sala, cantava o hino nacional e continuava a minha aula. As vezes tinha a reza. Primeiro era o hino nacional, isso era, me lembro bem. Hoje não cantam, né? Os meninos nem sabem. (Professora 2)

Professor/aluno, ah meu Deus. É, quanto professor, eu acho que os alunos entendiam, os alunos respeitavam, tanto eu respeitava eles também, porque o professor tem que respeitar o aluno também. Quando a gente se respeita, eles respeitam a gente. Muita conversa, se meu aluno era mais danado que o outro, eu conversava com ele, eu mudava ele de um lugar pro outro, as vezes tavam arengando aí “ah vem aqui coçar minha cabeça”, aí eles vinham e coçavam minha cabeça (risos), aí outro dizia “sai daí, a professora disse que é eu”, ah, era tão engraçado. (Professora 3)

Era uma relação amigável, eu era amiga dos meus alunos e eles eram meus amigos. Chamasse atenção qualquer um eles aceitavam, podia ser o mais, como é, o mais rebelde que seje, mas aí, conversava tudinho, ficava, tinha aqueles que eram peralta mesmo, que toda vida teve e agora parece que ainda ta pior, né? Aí eu fazia disso, a minha didática era essa: chamar pra sentar perto de mim, ser meu secretário ou secretária, por exemplo, apagar a lousa, buscar giz, fazer isso, buscar um copo d'água pra mim, fazia como meu secretário ou minha secretária, aí transformava num aluno ótimo mesmo. Era assim que eu fazia, agora, tem professor agora, meu Deus do céu, uma calamidade. Num pode reparar aquele aluno, né, aquele aluno carente, sai carente de casa, né, as vezes num toma nem café que a gente percebe, né. Tudo eu percebia, eu era uma professora assim, eu percebia tudo nos meus alunos, e era classe grande, viu, 40, 50 alunos, sala cheia mesmo. Mas assim, o meu trabalho, por isso que muita gente manda aqui, né. A diretora mesmo conhecia o meu trabalho porque eu nunca levei nenhum aluno pra secretaria, nunca fiz queixa de nenhum aluno, vá pra secretaria de cartigo, não. Nunca chamei pais de ninguém pra fazer reclamação. Podia ter. teve um aluno um tempo que foi pra todas as salas e eu nem sabia que eu ficava na última, por último foi pra minha e aquele aluno ficou ótimo comigo. Num sei não, eu acho que eu tinha o dom de ser professora mesmo! (Professora 4)

Ah, eu me relacionava bem, eu achava, né. Nesse tempo, antigamente, né, a coisa era diferente.[...] Talvez eu seja até um pouco arcaica nesse ponto, mas eu achava bem melhor. Não era preciso bater nem nada, mas as vezes a gente dava um castiguinho pra eles, pra eles obedecerem. Uma vez eu passei um trabalho e um aluno, ele mentiu, no outro dia disse que tinha feito. “mostra o trabalho”. “ah, professora, deixei em casa”. “deixou em casa, então, você vai pegar o trabalho”. Ele foi na casa dele, morava pra'li (apontou com o braço uma direção), ele veio, e haja demorar, haja demorar, mas ele ta demorando porque? mas ele tem que ir buscar o trabalho pra me mostrar se é verdade que realmente ele tinha feito. Aí, ele ficava, de vez em quando ele sentava no chão por dentro dos matos, na beira dos matos, assim, fazia um pouco, fazia um pouco do trabalho, mas quando chegou ainda faltava um pouco de questões. “porque, Edison, você não fez o trabalho? ainda está por fazer, você não estava falando a verdade”. Ele foi me falar que ele estava fazendo: “não,

vou falar a verdade mesmo, eu estava terminando de fazer, eu menti pra senhora que já tinha feito, mas ta aqui, ainda estava, eu estava fazendo aos poucos até chegar aqui no colégio”. Veja só. Aí a mãe ia festejar o aniversário dele, fazer um bolo pra levar lá pra turma, com refrigerante e tudo. Pois agora você não vai receber nada, vou lhe dar um castigo porque você deixou de fazer o trabalho, você mentiu pra professora que tinha feito. E é assim, né, a gente tinha reunião com os pais, se comunicava muito bem, não vivia matando nem esfolando os alunos, porque se dizia escola tradicional né, hoje em dia a escola moderna age de outra maneira só que eu pelo menos não vivia matando nem esfolando filho de ninguém. Agora eles me respeitavam muito, respeitavam, porque eu não brincava. (Professora 5)

Mana, naquele tempo com certeza, 90% melhor do que hoje, porque naquele tempo o aluno respeitava muito o professor. Olha, até hoje eu tô idosa desse jeito, passa aluno meu que era de primeira série, segunda série, ainda me chamam de professora até hoje. “oi professora, a senhora foi a melhor professora do mundo” e me abraçam, me beijam, é no supermercado, muito bom. Era festa dos mestres, era festa das mães, era festa dos pais, então essa festinha assim era pra socializar e depois de muito tempo, agora né já, no tempos modernos hoje as escolas fazem festa de dia das mães, mas as mães ficam em casa, alias, as crianças ficam em casa. As mães vão pra escola e lá vai ter a festa das mães, eu acho isso muito errado, porque no nosso tempo não, as festas das mães era as crianças que faziam, com a ajuda do professor. E as mães chegavam, as crianças tavam tudo feliz com uma florzinha na mão, com um cartaz, com uma poesia, e depois a gente oferecia ali um pequeno coquetel, pronto: era a festa das mães! Hoje em dia não, fazem umas coisas lindas, mas as crianças ficam em casa. É só a escola que oferece a festa, não é a criança.

Ah, era bom, que eles obedeciam a gente né. Claro que tinha meninozinho danado também né, bem danadinho mas a gente ia com carinho, eu sempre digo: quanto mais danado o aluno, mas ele precisa ser amado. Porque a mãe tem dois, três filhos, mas sempre tem um que é mais danadinho. Então, ela vai discriminar aquele que é mais danado? Não, ela tem que amar igual, aquele, ela tem que dar uma atenção especial, maior, né. Assim é na sala de aula. Era na sala de aula. [...] A gente tem que educar. Então, naquele tempo a gente encontrava mais facilidade na sala de aula do que hoje, porque as crianças obedeciam em casa. Quando saía de casa a mãe dizia: “olha obedeça a professora, respeita a professora”. A mãe começava a ensinar as coisas pros filhos, com a cultura muito baixa, não importava, mas educava os filhos. (Professora 6)

Os valores morais e do civismo são relacionados a atos de bondade, comportamento exemplar. As celebrações organizadas, como no exemplo da festa alusiva ao dia das mães em que a participação das crianças na preparação da festa ensinava valores relacionados a família.

A respeito das metodologias utilizadas na relação ensino/aprendizagem, as professoras relatam que não havia muitas tecnologias midiáticas disponíveis, a aula era no geral expositiva, com uso da voz, quadro e giz. No mais, as famosas tabuadas com os bolos nas mãos de quem errasse, a professora 1 aponta isso como fator motivacional para estudar. A professora 4 não gostava de castigar e descreve, com sua excelente memória, as diferentes metodologias utilizadas em cada disciplina. A professora 5 relata

sua experiência no ensino da leitura, e diz que é o passo mais importante na aprendizagem.

A gente usava os cartazes, o livro didático, essas coisas. As vezes a gente fazia tipo assim uma gincanazinha, aí naquele tempo fazia a tabuada (risos), escola tradicional (faz sinal de bolo nas mãos), bora ver a tabuada. Naquele tempo era bom, que eles sabiam mesmo né. Hoje em dia você pergunta pro aluno ele tem que ta com uma maquininha. Quem não soubesse, era o próprio aluno que dava no colega, aí por isso que ninguém queria apanhar né, aí estudava que só. Podia ser método arcaico mas dava certo. É, a escola antiga tinha muita coisa boa, tinha muita coisa que a gente podia colocar. (Professor 1)

Passava no quadro de giz. Tinha cartilha, naquele tempo tinha cartilha. Era cartilha mesmo, era (risos), como é, aquela A, B, C, D, E, F, G, H, aquelas cartilhas bem básicas. E no livro também, eles tinham aquelas, copiavam do livro, eu passava no quadro também. (Professora 2)

Não me lembro mais de metodologia não. Ah tá, os métodos era assim, através de currículo, objetivos, conteúdos, estratégias né que a gente ia desenvolver ali pra poder dar aquela aula boa né, tinha muito método que dava pro aluno entender, professor cada um tem seu método de ensino né. O meu método era esse, trabalhar um ponto com eles, aí no fim eu fazia exercícios daquela matéria que eu dava e eu cobrava deles até que eles aprenderam. No dia da prova, eu dizia “olha, a prova de vocês é isso aqui, isso mesmo que vai cair na prova de vocês”. Na hora de fazer a prova eu só modificava as palavras, modificava os números, pra não ficar a mesma coisa do caderno, e ensinava assim. (Professora 3)

Geografia eu gostava de usar o mapa, aprendiam rapidinho. Minha sala tinha um mapa do Brasil e um do Pará, tinha um monte de mapa. Eu explicava, né, tudinho, tinha o, como é que se diz, o conteúdo, o assunto, o assunto é esse, vamos estudar isso, vamos estudar sobre estado, cidades aí, usava o mapa e também fazia no. Português, também, eu dava assim, por exemplo: hoje nós vamos aprender substantivo, substantivo próprio, comum, tudinho, aí botava lá, aí fazia uma leitura, ensinava o que era um substantivo, fazia dando todos os exemplos de tudinho e depois passava exercício. Aprendiam rapidinho, não tinha dificuldade não pra ensinar. Pra ler, agora depois que eu fiz esse curso lá, só me botava na primeira série, com dois meses os meninos já sabiam, não aprendiam muito, eu não gostava de ensinar a escrever, mas ler era rapidinho, rapidinho aprendiam a ler, por que eu usava o método, o método da, até me esqueci o nome da professora Guilhermina parece né, o método, da professora Guilhermina, aprendi assim num ensinar soletrando b-a-bá, ensinava logo a sílaba, começava por exemplo, as vogais, aí o A passava uma semana assim com a palavra ou avião ou arara, gostava de usar arara, fazia aquele cartaz com aquela arara bem bonita e a palavra arara, ensinava logo a matemática, as ciências, ensinava tudo logo ali, ta entendendo? Porque ia ensinar quantas sílabas tem a arara e já tava ensinando conta, né, pros alunos dizer a-ra-ra, quantas sílabas tem? Três, já tava ensinando matemática. Aí falava da arara, né, quantas cores, quantas cores a arara possuía, bico, pena tudinho, já tava ensinando ciências, era assim que eu alfabetizava, por isso que aprendiam rápido a ler, foi como eu aprendi lá no curso. Aí a primeira consoante era o V, porque com o V formava a família do V, aí pedia pra eles uma palavra que iniciasse com som, não era letra que agente chamava, era som, com som VA. Qual era a primeira palavra que eles diziam? VACA! Eu já sabia que era vaca, aí botava na cartolina, tudinho, olha a vaca, era uma aula muito bonita, eles aprendiam. Aí ensinava a família VA, VE, VI. VO, VU. Cada sílaba fazia o cartaz de cartolina, sabe? Com VE,

com VI, aí com a sílaba VA, com a família, já fazia ditado, né, eles formavam sílaba já, formavam sílaba e formavam frase, aí iam formando a frase só com a letra V, rapidinho os meninos aprendiam a ler, de repente. (Professora 4)

Eu gostava de dar uma aula explicando, levava cartazes, apesar dos pesares, da carência, né. Pra levar um cartaz a professora tinha que comprar a cartolina, tudo, não se tinha material didático. A professora tinha que comprar ou então se o aluno tivesse que fazer um trabalho, eles faziam uma coletinha lá, eles faziam porque não tinha, era uma coisa muito difícil, muito difícil mesmo. E se tornava difícil por que só passar no quadro e falar, falar, você adquiria muita coisa. Eu não gostava assim porque era muito cansativo e eu era o tipo que eu gostava de ver o aluno aprender, sentir de perto que ele está aprendendo. Eu me doava, eu queria ver meus alunos saberem das coisas, eu me sentia feliz de saber no fim do ano se eu pegava algum aluno, uma turma de segunda série, que tava aprendendo a ler, que até a terceira série ainda estão assim vacilando na leitura. Se eu soubesse que o aluno realmente sabia ler, eu ficava feliz da vida, ainda ontem eu tava falando pra minha nora né, que ela é indígena, ela, eles tem muita dificuldade de aprender a ler, tanto o menino como ela, e eu estou ensinando ela a ler, ela está aprendendo rápido ela me disse que ela nunca aprendeu como está aprendendo agora, ta aprendendo rápido. Aí eu repeti pra ela: olha, parece assim que ainda estou lecionando porque eu estou repetindo aquilo que eu já passei na minha vida, vendo o aluno aprender, estou sentindo na pele que ele está aprendendo, isso era a melhor coisa da minha vida e é (emoção), quando eu via que estava aprendendo, eu dava de tudo, viu, eu dava de tudo pra ver os meus alunos progredirem nos estudos. Na leitura, na escrita, porque a nossa supervisora sempre falava: “se o aluno souber ler”, que era realmente o que acontecia, “souber ler melhora tudo, não se preocupe muito com a escrita, mas sim com a leitura. Se até no meio do ano eles não souberem ler, tem que bater bem, eles tem que aprender a ler, ler bem, pra poder entender o resto das coisas, porque se não souber ler, nada feito”. Eu fazia de tudo pra eles aprenderem a ler, e por sinal eu sentia assim mais cansativo essas turmas até segunda série porque puxa muito pela gente né, pra ensinar a ler, ensinar a escrever, essas coisas, puxava muito, porque eu tinha que dar de tudo pra ele aprender. Quando via que um aluno não estava bem na leitura, ficava ali em cima dele, cobrando, cobrando.

O ensino se dava de duas formas, em grupo e individualizado, porque tinha aquele aluno que tinha mais dificuldade também e tinha que dar uma atenção especial pra ele. Agora em grupo tinha que ser, tinha os trabalhos que eles faziam em grupo, aí reunia os grupos direitinho pra eles fazerem os trabalhos, eu gostava muito de passar os trabalhos pra eles. (Professora 5)

Era a leitura era a silabação, a mesma que é de hoje. A formação de texto, leitura, interpretação de texto, ditado, palavras erradas a gente tinha uma estratégia de mandar a criança repetir diversas vezes pra aprender a escrever aquela palavra, lendo e relendo, prestando atenção e na matemática também, ensinava os numerais, repetia né, porque se eles num aprendessem repetia até a gente ver que a turma tava aprendendo. Aí no dia seguinte daquela aula, dez, quinze minutos antes a gente fazia uma revisão do dia anterior, era uma maneira de lembrar. O método da repetição né. Eu não sabia desenhar. Naquele tempo não era como hoje que você num sabe, mas vai ali e tira pela internet, manda reproduzir. Naquele tempo num tinha isso, o professor tinha que desenhar do seu jeito. Eu sabia desenhar o mínimo possível, o que eu sabia eu fazia, era muito pouco que eu desenhava, mas meus alunos aprendiam era muito. Quando eu aprendi a ler, a minha professora, era numa escolinha particular, sabe o quê que ela fazia, o método dela ensinar? Ela pegava um pedaço de papel, fazia um buraquinho aqui assim (mostra o canto de uma página) aí cobria toda a página da cartilha e ia passando aquele

buraquinho nas letras, pra ver se a gente conhecia mesmo as letras, num ler assim seguido sabe, porque as crianças, eles decoram logo: a, b, c, d, vai embora no alfabeto, mas num conhece, só sabe dizer o nome porque decorou, aí ensinava de frente pra trás, de trás pra frente, de todo jeito, aí aprendia rápido. Era o método que ia adquirindo no dia a dia, porque a gente faz um plano de aula, mas a gente dificilmente, a gente vai explorar aquele plano de aula 100% como ele tá ali no papel, impossível isso, porque vai surgindo as dificuldades da criança, aí a gente vai ver outro método que seja melhor pra ele aprender e a gente num foge do currículo, do planejamento, mas a gente não vai fazer do jeito que tá ali no caderno, se a gente fosse amarrar ali no caderno a criança custa muito a aprender. Tem que ver a capacidade de cada criança, tem uns que precisa a gente pegar até na mão, naquele tempo a gente pegava na mão da criança pra ele aprender a ter manejo motor, coordenação motora. Hoje num precisa mais, quando a criança vai já tá ágil de mexer no celular (risos). (Professora 6)

A carência de recursos e materiais didáticos dificultava a ação docente no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira. Havia grande preocupação com a aprendizagem, a grafia correta das palavras, a tabuada. Para Faria Filho (2007, p.139) ensinar a *ler, escrever e contar* agregava valores e conhecimentos que deveriam ser ensinados às novas gerações.

Os conteúdos e materiais didáticos incluem, no geral, mapas, globos, livros didáticos, uso de figuras

Tinha os mapas né, tinha o globo, por exemplo, pra geografia né. Tinha os globos, tinha os mapas mundi que a gente usava. Pra ciências, assim, a gente num tinha muita coisa, porque era carente mesmo as escolas. [...] Aqui no grupo não tinha, tinha assim mapa né, o globo, essas coisinhas só. Não tinha muito recurso não. E os livros, tinha os livros, a biblioteca. Fazia aulas de leitura, o recurso da tabuada, na matemática. Tinha os jogos pra aprender a ler, aquelas palavrinhas que a gente vai usando, vai formando as palavrinhas né, tinha as sílabas né, era isso, era mais era pra primeira série, alfabetização. De história era mais nos livros mesmo, e eu contava a história pra eles, eles “ah eu quero anotar”, não, depois a gente vai ver, vou preparar o texto pra vocês interpretarem né. Aí eu dizia assim “olha, você vai interpretar o texto tal e tirar suas conclusões, aí eu vou fazer umas perguntas e respostas”. Aí eles faziam, era um questionário, “que é pra vocês ficarem bem atentos no dia do teste, pra vocês não tirarem nota ruim”. Eles diziam “história é ruim”. “não, história é bom, porque a gente conta, é história mesmo nossa, do Brasil”, e é muito bom. (Professora 1)

Não existia nada dessas coisas, era simples mesmo: ler e pronto, interpretar, na cartilha. Era tudo em grupo, eu ia chamando um por um pra ler, chamava todo mundo. Vinha na minha mesa, aí quando eu vi que já estavam bem, aí os que já sabiam ler liam na carteira mesmo, mas aqueles outros que eram mais ruins, vinha perto de mim. Minhas turmas eram de primeira e segunda série. Tinha tabuada, mapa, eu mandava desenhar o mapa, mostrava aonde tava localizado o Pará, aquelas coisas bem básicas, do livro mesmo. (Professora 2)

Eu gostava, por exemplo: pra ensinar a ler, português, a gente fazia muito com figuras como ainda faz hoje, macaco, vou ensinar a letra m hoje, “que desenho é esse?” “macaco”, ilustrar, aula ilustrada; e ciências, eu gostava de uma plantinha né, eu mostrava, agora, história, tinha cartaz naquele tempo a gente fazia mas era muito difícil a gente fazer um cartaz pra mostrar. Naquele

tempo, era geografia né, que era de primeira a quarta série, e a gente as vezes ia ver a natureza, a natureza naquela época era muito diferente da de hoje, ichi, se a gente for enumerar. Aqui em Benevides era uma cidadezinha balneário quase, de tanto igarapé que tinha, igarapés bons. Hoje em dia não tem mais na da, acabou, porque vão acabando com a natureza. Naquele tempo a gente já falava que isso ia acontecer, porque foi começando o desenvolvimento né, negocio de fazendas, indústrias, foi acabando com a natureza, naquele tempo a gente já falava que isso ia acontecer e hoje num tem nada mais, pra gente ir tomar um banho tem que ir longe, procurando igarapé. A história, pra gente dar aula de história sempre era fazendo comparação né, daquele tempo pra hoje, mostrando as datas comemorativas, pegava a bandeira nacional, quando ia dar aula sobre o civismo, cantava-se o hino, tudo alusivo a pátria nas aulas de história. Hoje em dia os meninos não sabem nem cantar o hino nacional, não sei nem o que se aprende mais. (Professora 6)

As atividades aplicadas para avaliar a aprendizagem dos alunos variavam, havia professor que avaliava somente com o teste, outros com assiduidade, participação, questionário, trabalho em grupo, gincana. A avaliação classificatória foi introduzida no ensino primário no grupo escolar, quando iniciou o processo de classificação dos alunos por nível de conhecimento.

Oh, eu tinha vários, por exemplo, dos meus alunos eu fazia um caderno circular. Eu tinha um caderno grande né, cada dia eu dava pra um aluno aquele caderno, onde todo o dever da sala de aula, tudo o que acontecia naquele dia era registrada naquele caderno e aí, quando chegava perto assim das provas né, eu fazia assim um pre-testezinho de cada disciplina pra ver, aí eu falava pra eles assim “olha, meus filhos, aqui na sala de aula você não vai levar sua nota da sua prova”, isso já no terceiro ano em diante, que já era mais fácil pra fazer isso, terceira série. Os outros era mais simples, aí, “porque professora”, eu digo “porque, olha, eu vou conferir o comportamento de vocês, assiduidade” “o que é assiduidade professora?” “é a presença, se vocês não faltam muito. Então, você é assíduo, você vem todo dia pra aula, vou conferir isso, o comportamento, se você presta atenção nas aulas, por isso que eu faço as aulas de leitura, por isso que eu faço a tabuada, porque é um conjunto. A prova de vocês vai valer 8 e desses outros recursos eu vou dar 2 pontos. Então, se você por exemplo for um aluno que você presta atenção que quer aprender, que você ta sempre atento, você já vai ganhar dois pontos e a prova vai valer 8”. “ah, mas eu num quero isso” “não, mas não é você não querer, é o meu modo de avaliar o aluno, aí você fica com 8 se você não fizer nada”. Aí era mais quem fazia, tirava cinco e com dois ficava com sete. Eles faziam direitinho. Aí aquele caderno era justamente pra quando na reunião, mãe reclamava de alguma coisa falava assim “olha, é passada aqui toda a matéria pro aluno, eles fazem aqui na sala de aula, é porque falta estudarem em casa, aqui, num da tempo da gente rever tudo. Então a mãe tem que botar o aluno pra rever o seu trabalhinho em casa. Pelo menos se a professora não passou trabalho pra casa, bota pra fazer uma cópia, coloca pra ler, pra fazer uma leitura, aí você manda ele olhar o caderno, o que ele fez naquele dia, aí ele mesmo vai estudar aquela matéria, aquele texto. Porque tem vezes que o aluno não estuda aquilo aí ele se da mal. Você tem que cuidar do seu filhinho, da sua filha”. Assim que eu falava com elas, elas gostavam, fazia reunião. Aí era desse modo. Aí eu avaliava, aí eu dava as notas pra eles desse modo. Toda vez que era em dia de prova era assim, no final do ano, aqueles que tinham seus cadernos organizados também, que tava tudo ali escrito direitinho, os trabalhos que eles faziam na sala de aula, aí a prova valia 9 e eu dava um pontinho do caderno, ficavam com 10. Aí

muitos tiravam 8, ficavam com 9, e assim ia né, e muitos tiravam 9 e ficavam com 10. A maioria passava. Olha, muitos passavam, muitos repetiam, mas a maioria passava, graças a Deus. Graças a Deus a maioria passava, tanto no supletivo quanto nas séries, no jardim de infância, preparatório. Graças a Deus eles passavam porque eu me esforçava, por causa do esforço porque com tudo isso que eu fazia eles pegavam gosto. Eram bons alunos. [...] É muito bom né. Então tem muita coisa que eu tenho muita saudade. (Professora 1)

Era prova escrita. Dever de casa eu passava muito era cópia pra eles copiarem pra aprender a escrever. (Professora 2)

Aí a gente fazia assim: eu, gostava de fazer questionário pra eles, hoje nem se usa mais, mas naquela época usava muito questionário em sala de aula, em história, geografia, sempre fazia aquele questionário, era perguntas e respostas. Aí no dia da prova o quê que eu fazia? Dizia: “vou repetir a pergunta com a resposta”, e as vezes invertia. Tinha aluno que entendia né, tinha aluno que dizia “professora, a senhora não passou isso”, passei sim. Na hora de corrigir, eu dizia: “fulano, disse que eu num passei essa, essa aqui é a resposta da pergunta anterior”. “Ah, professora, num entendi”. Eles tinham que raciocinar, não podia fazer direto né, se não, não era nem uma prova. Eu passava o questionário, aí eu fazia isso. O questionário valia ponto, eram dez questões, de vinte questões que eu passava no questionário eu tirava dez, aí era a prova. Tirava as vezes a mais fácil, as vezes tirava uma só difícil. As vezes, no questionário tinha uma resposta muito longa, aí aquela eu num botava, botava assim diferente. Era assim, naquela época não tinha trabalho, né, não tinha apostila, não tinha nada. Há muito tempo atrás já tinha aquele mimeografo, cheirava a álcool, a tinta forte que me dava dor de cabeça, eu ficava morta de dor de cabeça. (Professora 3)

eu passava o teste, mas eu avaliava todo dia. Por que no início da aula eu dizia assim: olha, é assim, se o aluno tiver a frequência, eu dizia que não era pra faltar, se faltasse o responsável tinha que ir lá dizer. Tinha que ter a frequência, tinha que ter a participação da aula, por que se você num participar, num vai ganhar nada naquele dia, num participou da aula, então num vale a pena um aluno num faltar, não participar da aula, pode fazer o teste, e não ter um bom comportamento, também eu dizia que dava média pro comportamento, tinha ponto pro comportamento, participação, pra frequência e tudo, aí eu fazia o teste, aí eu botava tudinho. Olha, um aluno que tira zero no comportamento, zero na participação, por que num participa da aula, vai pra aula só pra conversar, faz nada, porque tem desses alunos também. Aí tira na frequência, também, quase não veio pra aula, zero, aí tira 10 no teste, porque que esse aluno tirou 10? Aí eu dividia por quatro, ia ser média vermelha. Dava logo no início, logo, pros alunos ficarem atentos, sabe. Por exemplo: no primeiro dia de aula eu fazia o que o aluno deve e o que não deve fazer, ir la fora quando não tem necessidade, por que se tiver doente manda dizer, não é pra ninguém tala fora pra ta tomando agua, pra ta indo no banheiro, pra ta passeando, fazia todo esse movimento, tudinho, no primeiro dia. Aí, no primeiro dia, fazia assim: vamos se conhecer, cada um ia dizer o nome, onde morava, tudinho. No segundo dia fazia essa avaliação, dava pra eles essa avaliação, dividia, aí o aluno ia tirar 10/4 ia tirar 2,5, né? Esse aluno ia tirar 2,5, tirou 10 no teste, mas não participa da aula, num tem quase frequência, num é um bom aluno, num é comportado. Para aqueles que merecessem. Por exemplo, eu gostava de ensinar assim, matemática, português, eu gostava de fazer o grupo de 3, 4, 5 alunos, aí explorava aquele conteúdo. Eu fazia assim, vou dizer como eu fazia, eu já ensinei uma porção de professoras, mas eu num sei se elas fazem porque tem aluno que não gosta de carregar o livro, de ler, e agora que tem mesmo que eu tenho uns netos que num levavam livro, livro novinho, nem abria, digo ah num sei não, não, eles

tinham que levar o livro e quando era dia de leitura eles gostavam porque não faltava nem um, eu fazia assim: o grupo, aí um, eu formava grupo a, grupo b, grupo c, conforme o tanto de aluno e naquela aula eu dava um ponto pra quem respondia mais. O grupo a acertou mais, tem um ponto, cada vez que o grupo acertava eu marcava um risco na lousa: a, b, c. aí grupo a é fulano, fulano, fulano; grupo b é fulano, fulano, fulano; eu anotava no meu caderno pra poder dar o ponto daqueles que. Um levantava e lia em voz alta todo o texto, aí o resto depois ia ler parágrafo por parágrafo, aí aquele grupo que tinha a leitura boa, com pontuação, com tudo, ganhava o ponto, sempre que a professora pode fazer assim que é um sucesso. Os meninos gostam de ler que eles gostam de ganhar ponto, aí no fim do ano, no teste, aí que eu dava aqueles pontos, no teste final. Isso era de mim mesmo que eu inventava, pra ver se os meninos levavam o livro, tinha vontade de ler. Aí, explorava tudinho da leitura: aonde tinha verbo, ditongo, tritongo, dissílaba, trissílaba, eu fazia tudo conforme a aula que eu ia dar aproveitava tudinho. Livro, mapa, giz e lousa, tinha nada mais não, caderno deles. Naquele tempo num tinha quase nada assim sabe, num vinha nada pra dar pro professor, agora parece que tem né? O estado dava o livro, mas aí, no início, assim, de primeira série, encostava o livro, só ia pegar no livro quando já sabiam ler: aí pode pegar o livro, dizia o nome do livro assim, lia tudinho. O estado dava o livro, ate hoje acho quedá, que meus netos ganhavam tudinho mas nem abriam o livro, mas ganhavam (risos). (Professora 4)

Se passava os testes né, pra eles. Se passava os trabalhos também né, que é um meio de avaliar também, passava todas essas coisas. As vezes dividia, teste ou prova como se chama também né, uma parte fazia o trabalho prático também pra somar as duas médias, eu variava também, não era só através de prova. (Professora 5)

Naquele tempo era prova e prova, só prova. Não tinha muitos tipos não. Porque as provas, dizem “ah, diz que a prova não avalia a capacidade do aluno”, mas não tinha outro meio, era aquele mesmo. Até hoje é assim, vão lá em cima e embaixo, mas sempre faz o teste. Só que hoje não é prova, é avaliação. Naquele tempo o nome era prova, hoje é avaliação, só que a avaliação de hoje é muita coisa né. Criança de primeira série faz uma prova tão grande, é muita coisa, pelo menos o meu neto, faz assim. Mas naquele tempo era isso, era prova e também pra avaliar o aluno também a gente via na frequência, porque quando o aluno faltava muito ele era um aluno meio relapso né, avaliava na sala de aula também pelo comportamento, mas a aprendizagem mesmo só era a prova. (Professora 6)

A avaliação escolar, além de medir a aprendizagem do aluno, projetava também a evolução cidadã por meio de sua capacidade de interação, pontualidade, frequência, assim como relacionada a moral, respeito e civilidade. As heranças morais dos clericos ainda são percebidas no discurso de docentes que diziam que os alunos estudavam por saber da palmatória, castigo a quem respondesse errado, sendo este um incentivo a dedicação do aluno, de modo que aprendesse o conteúdo proposto.

4.5. Avaliação do exercício do ofício de mestre no grupo escolar

Quando abordada sobre a auto avaliação do exercício docente, a professora 5 se eximiu e disse que não gosta de se avaliar. Na avaliação das demais, a professora boa era aquela que ensinava e via seus alunos aprovados, e hoje ver que encontraram um espaço na vida profissional.

Eu, como se diz assim, eu avalio assim que foi bom, foi bom. Porque eu vi os meus alunos serem aprovados né, eu assisti eles irem estudar pro nível de quinta a oitava, e também depois eu vi eles irem pro segundo grau, muitos chegaram a faculdade. Hoje em dia estão formados, então pra mim isso é gratificante. Eu encontrar com eles, saber que estão bem. E muitos que não puderam seguir, por algum motivo, mas são trabalhadores e são profissionais assim motoristas e são também, como é que se diz, autônomos, trabalham com comércio, essas coisas. Onde eu encontro, sempre eu recebo um abraço. Então pra mim foi muito gratificante eu trabalhar como professora aí no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, tenho muita saudade. Mais do que como diretora, porque diretora tem muito trabalho (risos).

Isso é que é gratificante, minha filha, é isso! É uma beleza a gente ver, e é também bom a gente lutar pela educação, a gente fazer, aonde a gente estiver, que a gente puder dar nossa opinião para o bem estar da comunidade, é muito bom. Eu me sinto uma pessoa assim, privilegiada por Deus, porque Deus que sempre foi a minha luz, porque eu confio nele desde que me entendi por gente através dos meus pais, da minha família, então ele sempre me guiou no caminho do bem, então eu sempre procurei fazer o melhor, aquilo que eu podia por alguém lá na escola e também até na comunidade, porque muitas coisas que não tinha na nossa comunidade, eu procurei assim me interessar pra ter, como justamente o supletivo que não tava ativo e deu oportunidade pra muita gente estudar. (Professora 1)

Ah, eu achei que eu era nota dez né, não sei (risos), mas aí, os meninos aprendiam mesmo. Ta certo. (Professora 2)

A minha avaliação, eu acho que pra mim foi boa né. Eu aguentei todos esses anos, saí graças a Deus, sempre fui benquista na escola, sempre amei meus alunos, eu nunca briguei com aluno. Uma vez eu inventei de fazer uma sabatina, passados anos antes de nós tinha a sabatina e os alunos sabiam matemática, eu fiz uma rodada de aluno, até o filho da diretora era meu aluno, hoje em dia ele é diretor, foi meu diretor. Aí a diretora viu: “muito bem”. Só que eu num batia né, só dava uma prenda, pra eles aprenderem matemática e aí eles não reclamaram, acharam foi legal, queriam era mais. Só que eu num batia não, que num podia, mas foi ótimo, pra mim foi ótimo. (Professora 3)

aí, eu acho que eu era, sei não. Eu acho que todos os alunos até hoje quando me veem, podem ser velho tudo, “essa que é a professora!” “ai, professora, nunca fica velha!” Professora Lucia é muito falada pelos alunos. Aí meu mapa no fim do ano era 75% pra frente. O mapa que fazia pra ir pra seduc, aí o professor lançava todinho a frequência dos alunos, todinho, multiplica, divide. Meus alunos não faltava, nunca desistiram, não tinha desistência e passavam. Pelo menos a terceira série que eu peguei repetente foi 100% meu mapa, passou tudinho bem passado e bem aprendido mesmo. (Professora 4)

Ah, mana, eu não vou dizer excelente porque podia ser vanglória né, mas com certeza foi ótimo. Com certeza, sinto saudade até hoje. Sou tão feliz por ter sido professora, muito mesmo, graças a Deus. Eu fico triste quando vejo alguém dizer assim “menina, Deus me livre de ser professora”. Deus me livre não, dou glória a Deus por isso, é a profissão mais honrada que tem no mundo. É a mais bela. Infelizmente, não é bem remunerada. Porque o maior bacharel passou pela mão do professor primário. Infelizmente, ainda num teve um presidente pra reconhecer isso, é um trabalho maravilhoso. Eu amei, aí eu queria que a minha filha fosse professora, “ah mãe, a senhora só pensa nisso, não sei o que”. “Minha filha é bom pra nós, a gente mora no interior, é bom pra nós, aqui tem mais mercado de trabalho, trabalha só um horário, se quiser trabalhar dois, trabalha”. Aí ela fez outro negocio e depois ela resolveu fazer pedagogia e hoje ela é professora do município, tem uma turma, e é orientadora, coordenadora numa escola do estado, ela ama a profissão dela. Então a minha avaliação é essa. (Professora 6)

As observações positivas e negativas feitas pelas professoras seguem abaixo. Entre as negativas, foram narradas denúncias de perseguição política, o trabalho de secretaria que era exercido pelas docentes, a falta de material didático, assim como os males causados pelo pó de giz. Os positivos são, em sua maioria, o acesso ao trabalho, aposentadoria, a facilidade que a professora tinha para conseguir uma vaga para trabalhar e a realização profissional no campo educacional.

Olha, eu destaco o seguinte, é, eu não queria gravar isso mas, é o seguinte: na época em que eu fui convidada pela diretora pra ser a diretora no lugar dela, ficar que ela ia pra Belém, aí o prefeito da época queria outra pessoa, então fui muito perseguida no meu trabalho. Queriam sempre fazer não funcionar o que eu estava fazendo. É porque eu tive muita coragem e a fé em Deus, muitas que trabalharam comigo sabem disso, porque queriam colocar parente, queriam colocar outras pessoas, mesmo porque diz que eu não era daqui de Benevides, eu tinha vindo de Belém. Entendeu? Aí achavam que a diretora fez mal em me colocar. Então, mesmo também porque eu não deixei nenhum político mandar na escola, quando eu estava lá. Eu consegui centenas, eu acredito, se for colocar bico de lápis eu posso um dia lhe dar a lista das pessoas que eu arranjei emprego pra ser professora, pra ser servente, pra ser porteiro. Porque iam me pedir e eu procurava minhas amigas lá na seduc, que eu tinha estudado junto no iep, elas eram de certos departamentos de pessoal, desse deap, de tudo. Então, eu tinha facilidade, até com os secretários que tinham sido meus professores. Então eu nunca pedi nada pra nenhum político pra arranjar um emprego pr’aquela pessoa. Entendeu? Então eles queriam que eu fosse pedir pra eles e eu não quis porque, houve uma época em que uma pessoa me pediu, um prefeito me pediu umas papelada, que quando eu fui olhar tava arquivado, uma amiga minha lá da seduc me chamou e mostrou, aí eu peguei, tirei e levei aonde tinha que colocar. Aí veio tudinho. Você acredita nisso? Foi muito assim na época, muito como se diz, perseguida, por isso. Sempre queriam botar areia nas coisas que eu fazia, foi muito difícil pra mim, mas eu fiquei até o fim, eu fiquei de 1975 a 2001 no Begot e no Otávio Meira eu fiquei de 1973 a 1988. Graças a Deus fui, eu fui, aposentada, graças a Deus, por mérito, graças a Deus, teve nada que desabonasse a minha conduta, graças a Deus. O que tentaram fazer comigo não houve provas. Estou em paz com Deus, graças a Deus e comigo mesmo. Sou feliz por ter sido e ter tido esses alunos todos. Olha, positivo, [...] no Otavio Meira, a parte positiva é que eu comecei lá com o trabalho da quinta e sexta série né, como você diz, que era o primeiro grau. Aí eu comecei,

quando eu saí aposentada, já tinha professores trabalhando com hora aula lá, aí depois vieram outras diretoras e deram a continuidade e hoje em dia, muita gente estuda lá né, no segundo grau. Então, o que não era murado, deixei murado. A rede elétrica que era toda, todo dia dava aquele circuito na frente, eu consegui com a esposa do Hélio Gueiros, Terezinha Gueiros, na época que ela foi da seduc, ela deu uma verba pra mim mandar fazer. Antes de eu sair, eu deixei direitinho a rede elétrica toda feita novamente. Que tava muito, terrível né, e ela feita, foi toda feita mesmo. E o muro, que tem até hoje que você vê, foi o que eu deixei. Já deixei as salas de aula, [...] Olha, agradeço que você me procurou né pra falar todas essas coisas sobre educação porque, realmente eu dou muito valor pra ela. Porque eu amo a minha profissão, muito, e desejo que alguém que esteja na ativa agora lute por ela, pra ser melhor para os professores, pra todos nós. Quem vai lucrar com isso são os alunos, a comunidade escolar, todos os níveis. (Professora 1)

Não, pra mim tudo foi bom porque, se hoje em dia eu to aposentada agradeço ao meu serviço, não tenho nada de negativo, não. Com todas as dificuldades, sem recurso, sem transporte, no início era longe, mas não tinha estrada, era caminho. Agora não que agora já tem estrada, mas naquele tempo não existia isso, era só por meio mesmo de caminhozinho e era lama, era uma mata, tinha que atravessar a mata. Mas graças a Deus, eu ainda agradeço muito a Deus por ter me dado essa oportunidade, agradeço muito. (Professora 2)

O positivo naquela época era porque a gente tinha mais facilidade assim pra entrar na escola, começar a trabalhar, entrar num colégio pra trabalhar e o negativo era que não tinha recursos, recurso próprio pra fazer um bom trabalho, era tudo a mão e era as carreiras, a gente tinha que tirar tempo num sei da onde pra dar conta, principalmente no fim do ano, quando eu passei pra educação especial, piorou, eu trabalhei muito. Aí foi no ano que eu casei, aí fiquei grávida logo, aí fazia um curso de educação especial lá no colégio moderno. Aí eu peguei uma queda, quase correndo pra chegar na hora certa, porque eu nunca gostei de chegar atrasada em nada. Pensa numa pessoa que não gosta de chegar atrasada em nada, na igreja, em reunião, em nada. Prefiro não ir do que chegar atrasada, chegar as carreira, num gosto não. Eu nunca cheguei atrasada na minha sala de aula. Nunca! Nunca, nunca, nunca. Se pegar o livro lá dos anos que eu trabalhei, pode ver, que a professora Graça não tem nenhuma falta, se eu faltasse era por doença, ou meu ou dos meus filhos. (Professora 3)

Negativo não, tinha não. Positivo era respeitar assim a diretora, a supervisora, n'era. É, porque tinha a diretora muito boa, fazia reunião todo mês. Tinha a supervisora, que ela ficava na sala, gostava mais da minha sala, num saía da minha sala, ela dizia: “ah, professora Lucia, agente entra nas outras salas sai doidinha com dor de cabeça” e eu dizia: pois era lá que era pra senhora ficar mais tempo. Né aqui, ela gostava de ficar na minha sala, sala silenciosa, os alunos sabiam responder, num passava vergonha não. (Professora 4)

Pra mim foi bom né, porque eu ia ficar aqui parada, [...] eu arranjei um emprego, fui com o ex prefeito né, que arranjou um emprego pra mim, aí comecei a trabalhar no Otavio Meira lá, depois construíram esse outro prédio, passei pra aqui, aí tem o Begot, aí chegou uma nova diretora, aí eu fui remanejada pro Begot, e lá eu me aposentei. Mas pra mim foi muito bom, serviu muito, porque pelo menos eu poder ajudar meu marido né. Ele é militar, da polícia militar, então foi uma boa ajuda que eu dei pra ele, e eu dou graças a Deus, porque me serviu demais, serviu muito mesmo. Me senti muito bem, realizada na minha profissão. (Professora 5)

Ah, a positiva é essa mesmo, tinha coragem, tinha garra, gostava de ir, eu era dinâmica. Agora as negativas é, que tinha pouco recurso, queria fazer uma

coisa melhor e não podia. Trabalhava mesmo. Época de fim de ano, rum. O primário tinha 4 turmas, aí eram quatro mapas que tinha que fazer pra gente, quatro mapas pra secretaria, quatro mapas pra SEDUC. E num podia errar um númerozinho, que se errasse fazia tudo de novo e era aquele papel com o quadrado bem pequenininho, chega eu ficava cega. Uma vez eu fiz de lápis, tudinho de lápis com medo de errar que eu já tinha feito num sei quantos e tinha errado, fazer de lápis depois eu cubro tudinho, aí eu fui cobrir. De positivo era o dinamismo mesmo da gente, ia pra escola, tinha aquela comunhão com os colegas, nosso trabalho, saber que tinha nosso dinheiro no fim do mês. Naquele tempo a gente tinha as dificuldades, de material pedagógico que num tinha não, num tinha o mínimo as vezes até o giz faltava. Tinha o pó de giz que chega pregava tudo no cabelo. Sempre teve as dificuldades, e sempre terá, não vai existir presidente no Brasil, no mundo que diga assim, nesse lugar não falta nada. (Professora 6)

A transformação da Escola Reunida Doutor Otavio Meira em Grupo Escolar, assim como a mudança de prédio para um novo e maior espaço formativo, fortaleceu a garantia do acesso à educação escolarizada à população do município de Benevides, criado em 1961.

No prédio em que funcionava a escola reunida e inicialmente o Grupo Escolar Doutor Otavio Meira havia apenas duas salas, o novo prédio contava com quatro salas grandes, chegando ao registro de 1.167 matrículas no Grupo Escolar de Benevides (PARÁ, 1968, p.86), conforme informa a mensagem do governo a assembléia legislativa no ano de 1968. Uma grande conquista relatada pela professora 1 foi a construção do muro para cercar o terreno do grupo. A mesma relata que sem o muro, era difícil controlar o limite estabelecido aos alunos, o que tornava o ambiente inseguro, visto que eles saíam para a rua no horário do recreio. Além disso, pessoas estranhas transitavam no espaço escolar, e alguns praticavam situações de vandalismo, provocando medo nos que ali atuavam. Essa conquista ocorreu na década de 1970. Posteriormente, novas salas de aula foram construídas a fim de atender a demanda educacional do município. Abaixo, algumas imagens nos permitem visualizar algumas das modificações pelas quais passou a estrutura física do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira:



Imagem 03: Prédio onde funcionou a Escola Reunida Doutor Otavio Meira e inicialmente o Grupo Escolar Doutor Otavio Meira. Posteriormente, neste prédio funcionou o Posto médico, coletoria e Posto Policial. (PARÁ, 1971)



Imagem 04: atualmente, três residências compõem o espaço. (Fonte: Acervo particular)



Imagem 05: Grupo Escolar Doutor Otavio Meira (PARÁ, 1971)



Imagem 06: Fachada atual do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira (Acervo Particular)



Imagem 07: Área interna do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira após a construção do segundo pavilhão de salas de aula. (Fonte: Acervo particular)

O Grupo Escolar Doutor Otavio Meira existiu enquanto grupo entre os anos de 1965 a 1976, visto que após a promulgação da lei 5692/1971 extinguiu os grupos escolares, mas os mesmos continuaram funcionando até a conclusão do ensino primário dos alunos que estavam cursando, o que durou até o ano de 1976.

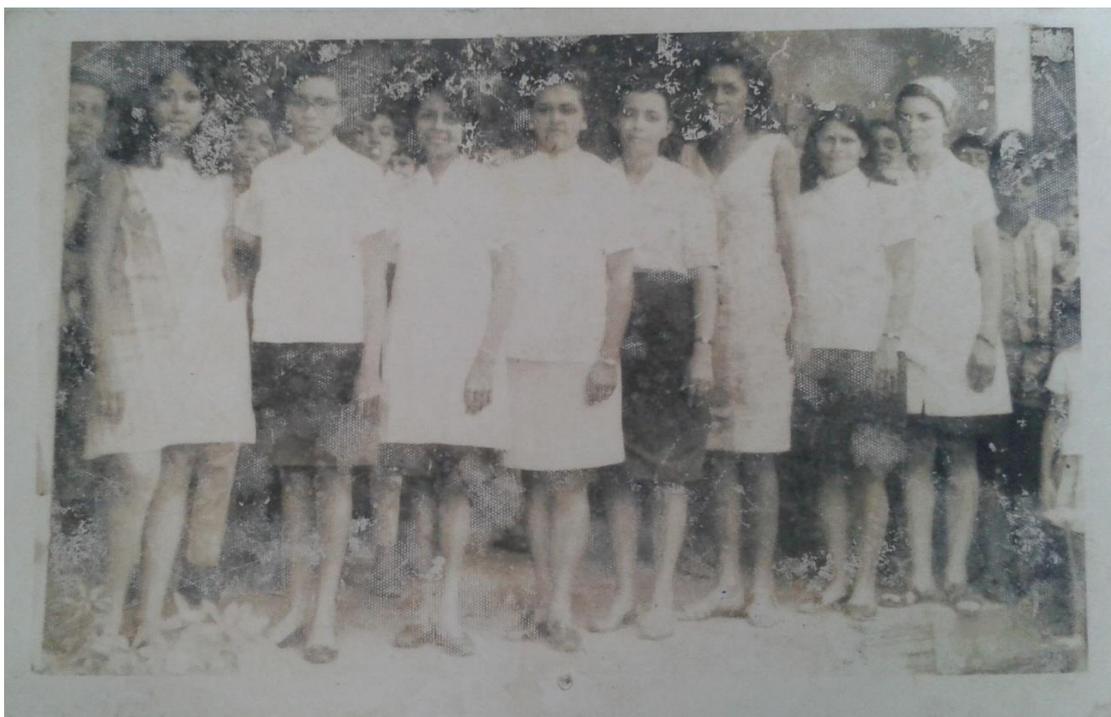


Imagem 08: Docentes do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira (FONTE: Arquivo particular da professora Tarcila do Nascimento Cabá)

A atuação docente no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira era influenciada por políticos tanto da esfera estadual quanto da municipal. O conhecimento a respeito das políticas estaduais para o ofício de mestre era baixo, contudo, isso não afetava sua atuação na prática educativa.

A concepção de currículo que as entrevistadas guardaram nas suas memórias é reduzida ao conjunto de conteúdos disciplinares destinado a cada série, contudo, isso não as impediu de incorporar elementos propostos pelo currículo oficial direcionado à formação cidadã nacionalista, evidenciada pela prática de rezas e cerimônias relacionadas a símbolos nacionais, principalmente o hino nacional.

A prática destas docentes era dificultada pela carência de materiais didáticos e algumas vezes pela estrutura física que abrigava esta instituição escolar. Havia um bom relacionamento entre as docentes deste grupo, seja entre a categoria em si, seja entre elas e os alunos.

Ter exercido o ofício de mestre no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira foi motivo de realização pessoal e profissional para as professoras entrevistadas. Entre as vantagens apontadas pelas mesmas para a sua atuação docente é comum entre elas a aquisição da aposentadoria após o período em que exerceram sua atividade docente.

O contato com as docentes, sempre receptivas e dispostas a participar desta pesquisa foi uma experiência muito enriquecedora. A agenda delas é bem movimentada, mas elas se dispuseram a separar parte de seu tempo no intuito de colaborar relatando sua experiência enquanto docente e agradeceram por ter sido convidadas a compartilhar sua experiência, e isso fizeram com sorrisos de alegria e em alguns momentos, olhos marejados de emoção, como no momento em que uma delas relatou que uma faxineira incinerou suas recordações do período em que atuou como docente. Elas relatam ter saudade desse tempo, em que puderam contribuir para a construção do caráter e do corpo de conhecimento dos que foram seus alunos.

CONCLUSÕES

Investigar temas relacionados à história da educação brasileira constitui-se numa árdua e prazerosa tarefa, oportunizando conhecer aspectos particulares de como a educação foi desenvolvida em diferentes espaços e contextos temporais, tais como sócio-econômico-culturais. Os diferentes sujeitos que compuseram a história, sejam os envolvidos na produção de leis e decretos como os que viveram no ambiente da escola, no dia a dia, nos proporcionam conhecer os desafios e glórias pertencentes a cada momento histórico.

Os tempos históricos nem sempre coincidem com os demarcados e limitados pelo calendário, e no que se refere à educação, as mudanças não acontecem de imediato atendendo a imposição legislativa de modo que a história acontece cheia de particularidades nos diferentes contextos, visto receber ainda a influência dos hábitos desenvolvidos nas relações sociais.

O estudo a respeito do exercício do ofício de mestre nos grupos escolares iniciou com base no conceito apresentado por Arroyo (2013), o qual indica um fazer educativo vivenciado no ambiente escolar, o que revelou bem mais do que o simples uso de técnicas de ensino para o estudo de disciplinas escolares.

Ainda que a educação escolar aconteça em ambiente próprio, a escola, o exercício do ofício de mestre acompanha o docente para além deste momento e espaço, visto que ele carrega consigo a imagem de educador construída socialmente, assim como os deveres de sua função como preparação e inquietações que vão além do ambiente escolar.

Após a verificação do conceito de Arroyo (2013) realizei um estudo histórico da docência no Brasil, o qual me permitiu perceber as mudanças ocorridas no fazer docente desde o século XIX até os dias atuais, abordando por períodos que vivenciaram mudanças significativas referentes à educação, em que foram identificadas duas periodizações principais, sendo a primeira compreendendo o século XIX e a segunda, o século XX até o início do século XXI, destas, o segundo período apresenta diferentes sub-períodos.

No Século XIX iniciou um novo modelo de formação docente, o qual coincidiu com o surgimento da escola normal e o processo de feminização do

magistério primário, ainda que inicialmente as mulheres só ensinassem duas disciplinas denominadas de “prendas femininas”.

Essa mudança não ocorre sem conflitos e o período é também marcado pela precarização do trabalho docente, o qual para Lopes (2010) tem como marco inicial o momento em que este passa a ser administrado pelo Estado. Os conflitos se deram pelo fato de muitos professores terem que cursar ao menos dois anos na Escola Normal para que continuassem a exercer seu ofício.

A ação didática era composta por punições e castigos, ainda influenciados pela educação clerical, e tal comportamento produzia respeito nos alunos para com os seus professores. Entre as mudanças ocorridas nesse período temos a substituição dos textos utilizados nas aulas de leitura, como salmos e rezas substituídos por textos correntes da época, muitos ligados ao comércio em ascensão; o início de um currículo para formação de professores e alterações na forma de seleção e contratação de professores.

Ainda que a escola elementar continuasse com o ensino de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, as alterações no processo de formação, seleção e contratação de professores, desencadearam mudanças no currículo da educação primária. O momento de finalização do período imperial e ascensão da burguesia no Brasil pode ser o início de um novo momento histórico, com mudanças na estrutura da sociedade com novas perspectivas em que não mais cabia manter o analfabetismo, visto que o novo ideal de sociedade precisava de indivíduos capacitados cientificamente para atender às novas demandas.

Se antes bastava ter mão de obra para atuar no campo, o novo modelo societário necessitava disseminar o patriotismo, com seu ideal positivista de “ordem e progresso”, tem início o processo de complexidade dos conteúdos escolares elementares, elevando a formação humanista e cientificista e a escola foi o veículo transmissor a serviço do Estado para desempenhar esse papel.

Assim, expandiu-se a escola com professores desempenhando o papel de agentes do Estado para disseminar seus valores e formar seus cidadãos. Nesse momento, a expansão da escola aconteceu de forma precária, sem materiais didáticos e espaços adequados.

No final do século XIX, iniciados para efeito desta abordagem em 1890, o currículo escolar massificado, proposto para modernizar a sociedade, apresentava

preocupação com a disciplina e higiene dos indivíduos materializados nas aulas de educação física, educação moral e cívica e música. A criação e materialização dos grupos escolares contribuiu para a modernização do Sistema de Ensino, com a reunião de várias classes em um único lugar, espaço e materiais adequados, servindo ainda como espaço de prática aos alunos da Escola Normal.

Esta realidade ideal não chegou a todos os lugares, a visibilidade educacional, com prédios que demonstravam a importância da educação para a sociedade não chegou com o mesmo formato aos interiores, que permaneceram e permanecem em muitos casos com falta de infraestrutura básica para atender aos alunos.

A figura docente, independente de espaço, foi construída para exercer sua função de educar, sua influência, para além de espaços escolares, deveria seguir um padrão ético e moral, em que não se diferenciava a vida social da atuação profissional.

Desde a década de 1930 o fazer docente passou a receber influências do escolanovismo, e aos poucos a ideia de vocação cedeu espaço aos métodos e tendências científicas, promovendo inclusive a formação em nível superior para professores primários.

Nessa perspectiva, a identidade docente foi alterada tanto pelos processos de formação como pelas lutas por reconhecimento, valorização e melhores condições de trabalho para a categoria. O exercício do ofício de mestre no período proposto para esta investigação, carrega as marcas de sua história, lutas, conquistas, sendo influenciada e influenciando as políticas curriculares e educacionais.

Para o segundo momento desta pesquisa, analisei as legislações que nortearam o sistema educacional nacional no período proposto. Foram analisadas a Lei Orgânica referente a formação de professores na Escola Normal, trazendo definições de currículo e orientações para a atuação docente, a Lei Orgânica referente ao ensino primário, que organizou o currículo e funcionamento do curso primário, seguidas pelas duas versões da LDB, 4024/1961 e 5692/1971, as quais trouxeram novas orientações para o Sistema de Ensino, contudo, os currículos para formação de professores e para o curso primário continuaram seguindo as orientações das leis orgânicas instituídas pela Reforma Capanema em 1946. Outro documento influente foi o Manifesto dos Pioneiros para a Educação Nova.

A mudança de mentalidade necessária para a manutenção de uma sociedade industrializada, seguindo os moldes de uma sociedade capitalista, teve seu início com a

implantação da Escola Normal e seu currículo influenciou o currículo do curso primário. As práticas nem sempre foram condizentes com o previsto pela legislação, ainda que o Estado estivesse presente nos espaços educativos na figura dos inspetores.

A atuação docente, além das legislações, carregava a herança de sua vivência em outros espaços (família, igreja, entre outros) que também participam da construção de sua identidade e assim como o ofício de mestre é exercido por alguém que não dissocia a sua atuação profissional da vivência social, no exercício profissional o mestre traz consigo suas crenças, valores, saberes, para além da formação do Curso Normal, tal como suas vivências enquanto aluno que foi do Curso primário.

No início da década de 1960 havia no Pará uma grande defasagem na relação entre a demanda e a oferta de vagas para a população em idade escolar, chegando a proporção de mais de duas crianças fora da escola para cada criança que tinha acesso a educação institucionalizada.

O governo do Pará fez um esforço para expandir o acesso, contudo, a qualidade não acompanhou o desenvolvimento físico, ainda que houvesse políticas estaduais visando reverter esse quadro. Havia ainda a diferença entre as instituições escolares localizadas na capital e as localizadas no interior.

Com a expansão do acesso a instrução primária, não havia professores normalistas em número suficiente para atender a nova demanda, fato que justificou a contratação de professores leigos, seja através de concurso público ou indicação política, em que eram aceitos para exercer a docência indivíduos que haviam concluído o curso primário. Para estes, houve políticas de formação de professores.

As políticas educacionais do Estado do Pará visavam mais a estrutura administrativa, visto que o currículo do curso primário atendia a proposta nacional. A educação institucionalizada pelo Estado do Pará era acompanhada pelos inspetores escolares, que deveriam apresentar relatório quinzenal à Secretaria de Estado de Educação sobre as condições estruturais e pedagógicas destas instituições educativas.

Houve melhorias no atendimento ao Grupo Escolar Doutor Otavio Meira no que se refere a estrutura física, mobiliário, material didático-pedagógico, assim como na contratação de pessoal.

Quando realizei as entrevistas com as docentes que atuaram no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira em Benevides, percebi a diferença entre os anos iniciais e finais deste grupo escolar, que seguiu este modelo institucional entre os anos de 1965-

1976, tanto no que se refere a estrutura física quanto ao acompanhamento das professoras. Elas relataram a ausência de materiais didáticos, contudo, havia livros e cartilhas para auxiliarem a sua ação no processo ensino-aprendizagem. A estrutura que inicialmente contava com duas salas mudou para um prédio com quatro salas de aula. As docentes relacionam os impedimentos a um melhor desempenho docente a falta de materiais didáticos e a estrutura física do grupo escolar.

O ofício de mestre não só acompanhou as docentes no período em que as mesmas atuaram em instituições escolares, mas acompanha até hoje, quando as mesmas encontram seus alunos e sentem a alegria em saber que prosseguiram seja na continuidade da carreira estudantil ou mesmo trabalhando e vivendo de maneira digna ao lado de sua família constituída.

O exercício do ofício de mestre no grupo escolar constituiu-se, para as professoras participantes desta investigação, em plena realização. O ser professora, seja motivada por dom, vocação ou possibilidade de acesso a vida profissional, é motivo de orgulho para estas que se dedicaram para ver seus alunos aprenderem os conhecimentos escolares e tantos outros úteis para suas vidas. Para elas, realização é olhar para trás e ver seu êxito na missão em educar.

Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese proposta para esta investigação. A configuração do exercício docente no grupo escolar no período da ditadura militar brasileira foi influenciada pela legislação educacional vigente, assim como pelo acúmulo sociocultural proporcionado pelas vivências que formaram o indivíduo que se tornou profissional do magistério, seja sua formação escolar ou mesmo a educação recebida por sua família, a qual na maioria das vezes incorporava a formação católica.

Neste período histórico, principalmente na década de 1960, havia grande contingente de professores leigos, visto que a quantidade de professores normalistas não foi suficiente para atender a crescente demanda educacional dada pela expansão da escolarização à população que antes não tinha acesso à instrução em instituição escolar, bem como em razão do clientelismo adotado na forma de contratação do funcionalismo público temporário, sob o argumento oficial de atribuir qualidade ao sistema de ensino configurado sob a forma de Grupo Escolar.

REFEFÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **A Profissão Docente: os ritos e normas da incorporação.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.212-227, jun.2008.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX.** In SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil.** São Paulo: Moiderna, 2006.

ARAÚJO, Jose Carlos Souza. **O trabalho didático do professor no Brasil dos anos de 1920: A aula em foco.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 250-271, set.2009.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACZINSKI, Alexandra V. de M. PITON, Ivania M. TURMENA, Leandro. **Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.142-152, Set, 2008.

BARRÈRE, Anne. **Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

BASTOS, Maria José Silvia. **Mulheres na sala de aula.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 15 -25, mar. 2006.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-lei%20n.%208.530%20%96%20de%20%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>

BRITO, Márcia de Sousa Terra. COSTA, Marcio da. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010

BURNIER, Suzana. CRUZ, Regina Mara Ribeiro. DURÃES, Marina Nunes. PAZ, Mônica Lana. SILVA, Adriana Netto. SILVA, Ivone Maria Mendes. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma Introdução à História.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

COSTA, Renato Pinheiro Da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008).** PPGED, UFPA, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ Nº 19,504, dia 30 de dezembro de 1961.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ Nº 20,354, dia 16 de julho de 1964.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. Nº 20.462, de 22 de dezembro de 1964.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ Nº 20.540, de 21 de abril de 1965.

DIAS, Rosanne Evangelista. LÓPEZ, Silvia Braña. **Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares.** Currículo sem fronteiras, V.6, N.2, Jul/Dez, 2006. Disponível In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>

ESQUISANI, Rosimar Serena. WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Ser Professora: um estilo de vida pontuado pela formação.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 104-115, jun.2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX** In: VEIGA, Cynthia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, LOPES, Eliana Marta Teixeira. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_04_luciano_mendes_e_diana_goncalves.pdf

FERNANDES, Rogério. **Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 11, jan./jun. 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **“Discutir educação é discutir trabalho docente”**: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

FREITAS, Vívian Grasielle Pereira de. DURÃES, Sarah Jane Alves. **Trabalho Docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um agente de modernidade**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, v. 13, n. 1, p.95-127, jan./abr. 2013.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1985. Um estudo sobre a Política Educacional**. Tese doutoral. Campinas: UNICAMP, 1990.

GISI, Maria Lourdes. EYNG, Ana Maria. **As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.113-126, SET.2008.

GOUVEIA, Maria Cristina. **Mestre: Profissão Professor(a)**. Processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 2, jul./dez. 2001.

HORA, Dayse Martins. GURGEL, Andréa Aceti. FORMOSO, Felipe Guaraciaba. VALENTE, Keila Nunes. **Racionalização do trabalho didáticos primórdios da república**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.29, p.68-87, mar.2008. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/21/art09_21.pdf

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. Currículo Sem Fronteiras, V. 12, n.1, p. 210-228, jan./abr., 2012.

LAWN, Martins. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo Sem Fronteiras, V. 1, n.2, p. 117-130, jul./dez., 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LELIS, Isabel. **Profissão docente**: uma rede de histórias. Revista Brasileira de Educação, n.17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

LOPES, Sonia de Castro. **Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885)**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 24, p.139-165, set./dez. 2010.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. NEVES, Carla Villanova. **Valores Católicos e profissão docente**: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 15, set./dez. 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas**. In: SANFELICE, José Luís. SAVIANI, Demerval. LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

MAGALHÃES, Justino. **O Professor – Um Regenerador Agrilhoado**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.4-17, SET.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art01_31.pdf

MEIRA, Regina de Fátima. **Memórias e Histórias de Ex-Professoras Primárias do Grupo Escolar “Antonio Padilha” (1952/1990)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 89 - 93, 2006.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. VALLE, Ione Ribeiro. **Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p.199-228, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/339>

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009

NASSIF, Vânia Maria Jorge. HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. TORRES, Rosane Rivera. **Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Efeito pai professor**: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) in: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo**. Currículo sem fronteiras, V.9, N.2, Jul\Dez, 2009.

Disponível In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf> , acesso em 20/06/2014, às 02:09h

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. **Performances da docência**: compreensão das dimensões filosóficas da formação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

PARÁ. Governador, 1961-1964 (Aurélio do Carmo). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 1961**. Belém: Falângola, 1961.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 1963**. Belém: Falângola, 1963.

PARÁ. Governador, 1966-1971 (Alacid da Silva Nunes). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 15 de março de 1968**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1968.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 15 de março de 1969**. Belém: Imprensa Oficial, 1969.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 31 de março de 1970**. Belém: Imprensa Oficial, 1970.

PARÁ. Governador, 1971-1975 (Fernando José de Leão Guilhon). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Pará em 31 de março de 1971**. Belém: Imprensa Oficial, 1971.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A dimensão performativa do gesto na prática docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. DUARTE, Adriana Maria Cancelli. VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Síntese de História do Pará**. São Paulo: Empresa Gráfica da revista dos Tribunais, 1972.

ROBERTSON, Susan L. **Política de Re-territorialização**: espaço, escala e docentes como classe profissional. Currículo Sem Fronteiras, V. 2, n.2, p. 22-40, jul./dez., 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSARIO, Maria José Aviz do. A influência do PCB na construção do Ensino Público Primário de Belém do Pará de 1945 a 1964. Disponível In: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/m6lpBpsf.pdf

Acesso em: 30/06/2016

SAMPAIO, Maria Regina Maneschy Faria. **Uma Visita a Educação no Pará Cem Anos Atrás**. Disponível In: <http://www.reginamaneschy.pro.br/visita.html>

SANTOS, Gideon Borges dos. **Usos e limites da imagem da docência como profissão**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Manifestação da ação de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 24, p. 3-10, dezembro, 2006.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manuel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880)**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 9, jan./jun. 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. FERREIRA, Luciana Rodrigues. KATO, Fabíola Bouth Grello. **Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar modelo Augusto Severo (1908-1928): Vinte anos de formação de professores**. Natal: UFRN, 2010.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, n.29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

SILVA, Vívía de Melo. **O ideário educacional republicano e implantação dos grupos escolares no Brasil: uma leitura**. In: XIII Encontro Estadual da ANPUH, 2008, Guarabira. Entre o Nacional e o Regional, 2008. v. 01. Disponível In: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-%20Vivia%20de%20Melo%20Silva%20TC.PDF. Acesso em: 12/04/2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Espaço da Educação e da Civilização: Origem dos Grupos Escolares no Brasil**. In: SAVIANI, Demerval et al. O Legado Educacional do Século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da Escola Primária**. In: SAVIANI, Demerval et al. O Legado Educacional do Século XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STRIEDER, Dulce Maria. **Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.113-135, dez.2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n.13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TOMÉ, Cristinne Leus. **Profissionais da educação na cidade de Cláudia – Mato Grosso: “a carreira de professor começou”**. Currículo Sem Fronteiras, V. 14, n.1, p. 76-91, jan./abr., 2014.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VICENTINI, Paula Perin. **Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP, n. 8, jul./dez. 2004.

VICENTINI, Paula Perin. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Apresentação**. In: Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. Revista Brasileira de História da Educação nº 10, Julho/Dezembro 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares**. Currículo sem fronteiras, V.9, N.1, Jan\Jun, 2009. Disponível In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>

VIEIRA, Jarbas Santos. **Política educacional, currículos e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado)**. Currículo Sem Fronteiras, V. 2, n.2, p. 111-136, jul./dez., 2002.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Identificação dos Entrevistados

Nome:

Idade:

Faixa etária de ingresso no magistério:

Como se deu a forma de seu ingresso para o exercício do trabalho docente no Grupo Escolar?

2. Quanto às Orientações e Políticas oficiais dirigidas ao ofício de mestre no Grupo Escolar

Você conhecia as Orientações e Políticas voltadas ao ofício de mestre no Grupo Escolar?

Sim Não

Caso afirmativo, elas exerciam alguma influência em sua atuação nesse espaço de ensino?

3. Das políticas Educacionais para o ofício de mestre e o currículo do Grupo Escolar

Você teve acesso ou conhecia as políticas educacionais nacionais e do Pará em vigor naquele período?

Sim Não

Caso afirmativo, quais eram elas e como afetavam sua atuação profissional no magistério no Grupo Escolar?

Você conhecia a política curricular que orientava a formação primária no Grupo Escolar?

Sim Não

Caso afirmativo, quais princípios orientavam essa política curricular?

4. Quanto às práticas educativas desenvolvidos pelos Mestres no Grupo Escolar

Havia alguma preparação prévia visando auxiliar sua atuação como professor primário do Grupo Escolar?

Havia algum obstáculo que lhe impedia ou dificultava exercer o ofício de Mestre no Grupo Escolar?

De quais disciplinas você se ocupava durante o trabalho docente realizado no Grupo Escolar?

Como transcorria a relação professor/aluno nessa instituição educativa?

Quais as metodologias de ensino utilizadas na relação ensino/aprendizagem?

Quais os conteúdos e materiais didáticos que você adotava em cada disciplina da qual se ocupava enquanto docente?

Quais os tipos de atividades pedagógicas que você aplicava para avaliar a aprendizagem dos alunos?

5. Da avaliação do exercício do ofício de Mestre no Grupo Escolar

Como você avalia sua atuação profissional durante a vigência de seu vínculo de trabalho no Grupo Escolar?

Quais observações positivas e negativas você destaca sobre seu trabalho profissional naquela época?

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “**O Exercício do ofício de Mestre no Grupo Escolar**”, sob orientação do Professor Doutor Paulo Sergio de Almeida Correa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará - (UFPA). A finalidade desta pesquisa consiste em *Analisar a configuração do exercício do ofício de mestre nos Grupos Escolares no Pará no período da ditadura militar brasileira.*

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail brianna@ufpa.br e/ou com a orientadora da dissertação, através do e-mail paulosac@ufpa.br

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém, ____ de _____ de _____.

Entrevistada

Brianna Souza Barreto (pesquisadora)