



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRITU SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MÍRIAN EUGÊNIA MENEGUELLO POLETTTO

**A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: HISTÓRIAS
DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

ERECHIM

2019

MÍRIAN EUGÊNIA MENEGUELLO POLETTTO

**A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: HISTÓRIAS
DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof. Dr. Adriana Salete Loss

ERECHIM
2019

MÍRIAN EUGÊNIA MENEGUELLO POLETTTO

**A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: HISTÓRIAS
DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

30/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriana Dickel - UPF – Passo Fundo
Orientadora

Prof. Jerônimo Sartori - UFFS – Erechim

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS – Erechim

Para a minha família, o maior e mais valioso presente que ganhamos na vida e recebemos de Deus quando nascemos: meus pais, irmãos, sobrinhos, esposo e filha. Muito obrigada pelo apoio, pelo carinho e pela colaboração de todos.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Gratidão

... a Deus, primeiramente, que sempre me guiou e me cuidou, permitindo com que eu realizasse essa pesquisa e a conclusão do Mestrado. “O Senhor é o Deus eterno, o criador de toda Terra. Ele não se cansa e nem fica exausto, Sua sabedoria é insondável. Ele fortalece o cansado e dá grande vigor ao que está sem forças” (Isaias, 40: 28, 29).

... à minha amada família: meus pais, irmãos, sobrinhos, por acreditarem em mim e sonharem comigo, estando sempre ao meu lado, me apoiando e tornando cada sonho uma realidade, pelas palavras, abraços, pelo incentivo em continuar, pelo amor e pelo carinho demonstrado a cada dia e, principalmente, pelo cuidado e zelo que tiveram com a minha pequena nos momentos em que estive ausente para realizar tanto as disciplinas como a pesquisa e a escrita da dissertação. Não posso deixar de agradecer a companhia dos meus pais nas viagens pelos municípios pesquisados, pois serão lembranças jamais esquecidas.

... ao meu companheiro que esteve comigo, em todos os momentos, e tantas vezes compreendeu a minha ausência, mas que sempre me apoiou e me ajudou com as tarefas da casa.

... ao meu presente, que Deus enviou para minha vida, a minha filhota, Valentina Maria, sempre curiosa em querer saber o que a mamãe escrevia e lia tanto, me proporcionou muitas aprendizagens, pois quando ficava na casa da Vovó, para que eu pudesse fazer as disciplinas, os trabalhos, a pesquisa e a dissertação, permanecia compreensiva e participativa nas minhas tarefas. Demonstrou interesse pela leitura, a partir do exemplo da mamãe.

... à minha orientadora, amiga, companheira, por acreditar em mim e nessa pesquisa, muitas vezes compreensiva, por sempre me incentivar a ir além, pelas orientações e incansável dedicação para com a minha pesquisa, pelo carinho com que me tratou, aliviando as minhas angústias e em outros momentos incentivando só meus sonhos e anseios. Em especial, quero agradecer pelo exemplo de profissional e amor pela Educação.

... aos professores, participantes da banca final, pelas contribuições preciosas para este estudo, apontando caminhos e contribuições inigualáveis para escrita desta dissertação.

... às minhas colegas de trabalho e direção da Escola Vera Sass, que incentivaram muito a realização do Mestrado. Em especial à Aliana Bonavigo, que foi incentivadora para o meu retorno à Universidade. Não posso deixar de agradecer à colega Susiane Bampi, que foi parceira de todas as horas, quando dividimos momentos de angústias e superamos dúvidas juntas. Jamais esquecerei dessa colega especial.

... aos meus amigos, que, mesmo eu estando ausente dos encontros, estiveram sempre orando por mim e me dando força em todos os momentos.

... a todas as pessoas que fizeram parte, de alguma forma, da minha história e da minha vida.

Gratidão, hoje e sempre!

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “A Docência na Região do Alto Uruguai/RS de 1930 a 1980: histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas”, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu*, Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus de Erechim. Seu objetivo principal é identificar os aspectos presentes na construção da concepção docente nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS (Associação dos Municípios da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul). Além disso, analisar as histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas desses professores, que atuaram e constituíram-se como profissionais docentes, compreendendo as experiências de docência que foram fundamentais para a constituição da profissão. A investigação tem sua origem na problemática: como se caracteriza a concepção de docência, a partir das histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes à Região da AMAU/RS emancipados até 1980? Com o interesse em propor discussões e reflexões acerca do problema e buscar respostas, o estudo tem uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa do levantamento documental. Buscamos, para isso, informações referentes à organização curricular, diários de classe, decretos de fundação, atas e registros escolares, regimento das escolas e fotografias, que permitiram um levantamento de dados históricos e documentais, além da contextualização dos espaços em que os docentes atuaram no período pesquisado. Além disso, a pesquisa conta com abordagem descritivo-interpretativa, de oito entrevistas com os primeiros professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980 nas Escolas Públicas Estaduais, pertencentes à Região da AMAU/RS. Através das entrevistas, contemplamos a conjuntura que se tinha quando esses docentes assumiram a profissão, as experiências vividas no período que fazem parte das suas histórias de vida profissional, a constituição deste profissional e sua concepção de docência, as relações estabelecidas com os demais protagonistas do ambiente educacional, as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas. Por meio da pesquisa, constatamos que a concepção docente foi constituída com base na inter-relação de diversos aspectos, como contextualização política, econômica e social do período, que foram responsáveis pela forma como se organizavam os espaços de atuação docente e as tendências que embasaram suas práticas pedagógicas. Além disso, a concepção docente no período estudado era voltada para o conteudismo, cuja a formação inicial se deu de forma elitista e doutrinária, pois as primeiras vivências e experiências escolares se deram em escolas particulares, em regime de internato e com vínculos ligados à igreja católica – tal prática pedagógica objetivava moldar comportamentos, de forma disciplinadora, opressora e excludente. Uma concepção baseada na tendência liberal até os anos 60 e que, a partir dos anos 70, assume a tendência liberal tecnicista como base da prática pedagógica. Do resultado desta pesquisa emergiu um produto, que se enlaçou com a pesquisa da mestranda Susiane Maria Bampi, intitulada: “Experiências Formativas dos(as) professores(as) em exercício na região da AMAU/RS entre 1980 a 2018”.

Palavras-Chave: Profissão Docente. Concepção de Docência. Experiências. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present research, entitled “Teaching in the Alto Uruguai Region (RS) from 1930 to 1980: stories of professional life, experiences and pedagogical practices”, is linked to the *Scriptu Sensu* Graduate Program, Professional Master in Education at UFFS – Erechim Campus. The main objective was to identify the aspects presents in the construction of lecture conception in the decades from 1930 to 1980, in the state public schools, located in the urban perimeter of the counties belonging at the region of AMAU/RS (Association of Counties on the Region of Alto Uruguai from Rio Grande do Sul). Besides, objectives to analyze the stories of professional life, experiences and pedagogic practices of these teachers, that acted and constituted themselves as professionals teachers, understanding the teaching experiences that were fundamentals to the formation of the profession. The investigation has its origin in the question: how it characterizes the conception of teaching, from the stories of professional life, experiences and pedagogical practices of the teachers that acted in the decades from 1930 to 1980, on state public schools, located in the urban perimeter of the counties belonging at the region of AMAU/RS emancipated in the 1980s? With the interest in proposing discussions and reflections on the problem and seeking answers, the study presents itself in a qualitative, exploratory and interpretative approach to documentary survey. Information was sought regarding the curricular organization, class diaries, founding decrees, school minutes and registers, school regiment and photographs, which allowed a survey of historical and documentary data, as well as the contextualization of the spaces in which teachers worked during the period searched. In addition, the research had a descriptive-interpretative approach, from eight interviews with the first teachers who worked from 1930 to 1980 in the State Public Schools, belonging to the AMAU / RS Region. Through the interviews, we contemplate the conjuncture that had when these professors took over the profession, the experiences lived during the period that are part of their professional life stories, the constitution of this professional and his conception of teaching, the relationships established with the other protagonists of the educational environment, the experiences and pedagogical practices lived. Through the research we found that the teaching conception was constituted based on the interrelationship of various aspects, such as the political, economic and social context of the period, and were responsible for the way the teaching practice spaces were organized and the trends that underpinned their pedagogical practices. In addition, the teaching conception in the studied period was focused on content, whose initial formation was elitist and doctrinal, since the first school experiences were in private boarding schools and linked to the Catholic Church. - This pedagogical practice aimed to shape behaviors in a disciplining, oppressive and excluding way. A conception based on the liberal tendency until the 60's and that, from the 70's, assumes the liberal technicist tendency as the basis of pedagogical practice. As a result of this research, a product emerged, which was linked to the research of master student Susiane Maria Bampi, entitled: “Formative Experiences of the teachers in the AMAU / RS region from 1980 to 2018”.

Keywords: Teaching Profession. Teaching Conception. Experiences. Pedagogical practices.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa político da AMAU/RS.....	78
Figura 2 – Documento: Parecer para Reformulação da base curricular.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do trabalho.....	20
Quadro 2 – Pesquisa realizada no portal de dissertações da CAPES.....	55
Quadro 3 – Escolas Investigadas.....	77
Quadro 4 – Estrutura física das Escolas: imagens antigas e atuais.....	82
Quadro 5 – Organização administrativa das Escolas de ontem e de hoje.....	86
Quadro 6 – Estrutura Organizacional das Escolas ontem e hoje.....	89
Quadro 7 – Convergências na Estrutura Física e Organização Pedagógica das Escolas de Ontem e de Hoje.....	93
Quadro 8 – Códigos usados nas transcrições.....	94
Quadro 9 – Categorias de análise: estrutura e organização dos contextos escolares.....	97
Quadro 10 – Categorias de análise: experiências e práticas pedagógicas da docência...	97
Quadro 11 – Período de Atuação dos Docentes Entrevistados.....	129

LISTA DE SIGLAS

AMAU/RS	Associação dos Municípios do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ABE	Associação Brasileira de Educação
PCB	Partido Comunista Brasileiro
CCBE	Confederação Católica Brasileira de Educação
APCs	Associações de Professores Católicos
BOC	Bloco Operário Camponês
ANL	Aliança Nacional Libertadora
AEC	Associação de Educadores Católicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Estadual de Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
JUC	Juventude Universitária Católica
CFE	Conselho Federal de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNCE	Congresso Nacional Católico de Educação
PSD	Partido Social Democrático
UDN	União Democrática Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA, SOCIAL E CULTURAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1930 a 1980	25
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980: UM PERÍODO DE MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES	26
2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, DE 1930 A 1980.....	49
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980: POLÍTICAS E PROPOSTAS	54
3.1 PESQUISAS VOLTADAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL: UM LEVANTAMENTO DE DADOS	54
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O INÍCIO DO CAMINHO.....	59
3.3 CAMINHOS A PERCORRER.....	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO	74
4.2 TIPO DE PESQUISA.....	74
4.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	75
4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	76
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	80
4.6 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS	81
4.6.1 Descrição dos espaços escolares	81
4.6.2 Descrição e interpretação da organização administrativa das escolas	86
4.6.3 Descrição e interpretação da estrutura organizacional das Escolas.....	88
4.7 DADOS DAS ENTREVISTAS	94
5 ANÁLISE DOS DADOS	99
5.1 ANÁLISE DOS DADOS DOCUMENTAIS	99
5.1.1 As escolas: espaços de atuação docente na história da educação na região da AMAU/RS	100
5.1.2 Da institucionalização aos caminhos percorridos pelas escolas	107
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	114
5.2.1 O perfil docente no período de 1930 a 1980	115
5.2.1.1 Caminhos percorridos até a escolha da profissão	115

5.2.1.2 Formação inicial versus docência.....	116
5.2.1.3 A docência e sua concepção de formação continuada.....	120
5.2.1.4 Docência: profissão para mulheres.....	124
5.2.2 O fazer docente no período de 1930 a 1980	128
5.2.2.1 A docências e suas metodologias	129
5.2.2.2 Ações docentes: intencionalidade ou reprodução?	133
5.2.2.3 Os marcos legais e a docência	136
5.2.2.4 A ética como ponto fundamental na docência.....	139
5.2.3 Status social da profissão docente	141
5.2.3.1 A valorização social.....	142
5.2.3.2 Experiências marcantes na profissão	144
6 MANIFESTA-SE O DESAFIO: O ENLACE ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO	152
7 CONSIDERAÇÕES INACABADAS.....	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ	168
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO ÓRGÃO ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI	169
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	170
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	171
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO NA ESCOLA	172
APÊNDICE G – QUADROS DA SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS	173
APÊNDICE H – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	193
APÊNDICE I – QUADROS DAS ENTREVISTAS POR TEMÁTICAS.....	194
APÊNDICE J – QUADRO DAS DIRETRIZES, METAS E AÇÕES – PRODUTO	215

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “A Docência na Região do Alto Uruguai/RS: memórias da história de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas”, surge a partir do interesse de investigar os aspectos que estiveram presentes na construção da profissão docente nas décadas de 1930 a 1980, bem como do interesse em abordar aspectos relacionados às experiências formativas e pedagógicas que fizeram parte da profissão dos docentes que atuaram nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos municípios pertencentes à região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul (AMAU/RS).

A profissão docente e a formação de professores são temáticas presentes nas pautas de discussões, estudos e reflexões no âmbito educacional nos últimos anos. Aspectos relacionados à formação docente estão explicitados legalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demonstrando que, quando de suas elaborações, existia uma preocupação com a qualificação da educação e com o financiamento da mesma.

O processo de construção da profissão docente é um tema que, por um lado, expressa complexidade e, por outro, desperta o interesse em compreender como se deu historicamente esse processo e quais os aspectos que fizeram parte do caminho da construção dessa profissão. Além disso, é importante destacar o interesse por parte dos governos em fazer interferências no trabalho docente, pois é uma forma de manter o sistema imposto em nossa sociedade.

A preocupação com a qualidade na educação, com a formação que os professores recebem, tanto a formação inicial como a continuada, exerce impacto direto na construção da profissão dos docentes.

Com base nesses pressupostos, as políticas públicas e as leis da educação voltaram-se para aspectos relacionados à Formação Docente. A profissão docente não se caracteriza apenas como um trabalho, ela se constitui como parte da vida de um professor. Tardif (2002, p. 56) afirma que: “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte da sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

Percebemos, assim, que o profissional que atua como professor dedica parte da sua vida para a docência e, muitas vezes, não consegue separar a sua vida pessoal da profissão, fazendo com que ambas se complementem. Aprender ao mesmo tempo que ensina proporciona experiências que são levadas para a vida e ficam marcadas na existência de sua profissão. Nóvoa (1992, p. 13), ao definir o professor, explicita que:

O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

É essa apropriação dos processos de formação que dá sentido e significado para a profissão, para a construção de sua própria história, conforme Nóvoa (1992) ressalta, é o que faz a diferença na profissão e na formação docente. Os aspectos presentes nas dimensões pessoais e profissionais é que proporcionam esse sentido, esse significado e que estão envolvidos no fazer diário do professor.

A escolha do tema e da problemática da pesquisa parte da perspectiva de que o pesquisador busca uma problemática que fez ou faz parte do seu fazer diário. Algo, portanto, que já foi vivenciado pelo mesmo. O primeiro motivo que me¹ levou, enquanto pesquisadora, a aprofundar os conhecimentos acerca da profissão docente e da formação de professores foi a minha história de vida, minhas vivências e os problemas enfrentados ao ter contato com a Educação e a vida Escolar.

Na busca por dar sentido e entender o significado da Educação, me constituí como professora. O fazer diário da profissão instigou-me a buscar mais informações sobre a docência. Ao acompanhar a minha mãe que, por trinta e cinco anos, trabalhou em uma instituição de ensino para crianças de zero a cinco anos (creche), pude ter os primeiros contatos com o fazer pedagógico.

Durante esse período, década de 1990, a educação desta faixa etária era voltada para o assistencialismo. Tal condição mudou por meio da legislação, a LDB – Lei 9.394/96, que transformou a Educação e a prática pedagógica desenvolvida na creche. A partir dessa lei, a creche e a pré-escola passaram a contemplar, em seu fazer diário, atividades pedagógicas que buscavam pela aprendizagem dos estudantes, e, não mais, ser apenas um espaço de cuidados, onde as famílias deixavam suas crianças para poderem trabalhar.

Comecei a acompanhar minha mãe em seu trabalho no turno contrário das minhas aulas, pois não poderia ficar em casa sozinha e a instituição na qual ela trabalhava – a mesma que frequentei desde bebê – não poderia me aceitar como aluna após a idade limite. Ao acompanhar minha mãe, eu observava como ela desempenhava sua profissão com amor e carinho. Esses momentos despertaram, em mim, o encantamento e a curiosidades sobre o processo envolvido

¹ A primeira pessoa do singular é, aqui, utilizada como forma de marcar a narrativa da história de vida da pesquisadora.

com os “pequenos”; aos olhos de hoje: percebia o Educar e o Cuidar, ambos se complementando.

Esses aspectos me levaram a escolher a profissão docente e, assim, iniciei a caminhada de formação, cursando o Ensino Médio Magistério, em 1998. Recordo que as disciplinas de formação no Magistério eram divididas em Didáticas: Didática Geral, Didática de Matemática, Didática de Linguagem, Didática de Estudos Sociais e cada uma delas com o objetivo de trabalhar a técnica: os passos dos projetos e dos planos de aula.

Ao concluir o estágio de seis meses, em 2001, me formei e, no começo de 2002, passei a desempenhar minha profissão na Escola particular em que a minha mãe trabalhava, mesmo local onde iniciei minha vida Escolar. Porém, em 2003, ao assumir um concurso público, em uma Escola do Município de Erechim, houve uma ruptura de conceitos e visões relacionados ao ser Professor.

Na escola pública em que iniciei a minha constituição enquanto profissional docente, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) acontecia de forma coletiva, com a participação de todos os professores e da comunidade escolar. A formação continuada era proporcionada semestralmente, assim, iniciei um processo de construção da profissão docente, descobrindo a importância de cada documento da escola e da Formação Continuada, aspectos que, quando estava na Escola particular, não faziam parte do meu cotidiano.

No ano de 2006, recebi o convite de assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil nesta mesma Escola Municipal. Novos desafios, questionamentos e curiosidades eram despertadas diariamente, pois estava com a responsabilidade de organizar as turmas que passariam a ser ofertadas naquele ano do Berçário I até o Pré B (anteriormente eram ofertados os níveis de Pré A e Pré B). O processo de construção do meu ser e fazer docente estava ficando cada vez mais consistente, pois surgiu a necessidade de pesquisar e buscar formação.

Já, em 2007, novos desafios me foram impostos ao ser convidada para assumir a Direção de uma Escola Municipal que estava iniciando suas atividades. Eram grandes os desafios e responsabilidades, pois, naquele momento, estava na Gestão da Escola, como responsável por mobilizar a comunidade e os professores para a construção do Regimento Escolar, o primeiro PPP daquela instituição de Ensino.

Além disso, a filosofia e a bandeira da Escola também estavam em processo de construção e, com a intenção de desenvolver uma gestão democrática, foi realizado um concurso na comunidade para escolher o logotipo da Escola e as cores para a bandeira. Todos foram envolvidos e participaram. Foram momentos de muito aprendizado e muito crescimento,

pois estava me constituindo como uma professora/gestora que podia contar com a visão do todo de uma Escola, e não apenas da sala de aula.

Os elementos presentes no fazer diário da Escola: as documentações, a organização dos espaços da Escola, as dificuldades e as possibilidades encontradas nas vivências com as famílias, professores, funcionários e com as crianças; moveram-me na busca por incrementos teóricos – como exemplo: Libâneo e Freire –, que foram atuando na minha construção enquanto docente. É importante ressaltar que docência consiste em, segundo Souza (2006, p. 2), “[...] reconhecer o professor como sujeito e produtor de saberes valorizando a sua subjetividade e os conhecimentos internalizados a partir do que esses sujeitos são, fazem e sabem”.

Aprendi muito sobre a Gestão da Escola, buscando sempre fazer daquele espaço um espaço de aprendizagens e de todos, uma verdadeira Gestão Democrática. Foram necessários muitos momentos de busca de informações, pesquisas e estudos. Sempre carreguei comigo os ensinamentos e aprendizagens que foram repassados pela minha mãe, pelo exemplo do seu fazer docente, quando tive os primeiros contatos com o cotidiano dessa profissão.

O período de Gestão da Escola, que durou seis anos, me proporcionou muitas realizações, muitas parcerias e amizades, mas, também, foram momentos de muita luta. Junto com os pais e com a comunidade escolar, enfrentei as dificuldades e os desafios que, diariamente, ocorrem em uma Escola.

Uma das realizações e amizades que levarei para a vida inteira foi o prazer de ter em minha equipe a professora Aliana Endler Bonavigo, que atuava como vice-diretora e coordenadora pedagógica, com muita cumplicidade. Com ela aprendi muito sobre gestão, dividindo várias angústias e lágrimas, pois na Gestão de uma Escola também dividimos lágrimas com a nossa equipe e a Aliana foi uma grande parceira nas dificuldades, bem como nas alegrias e conquistas.

As aprendizagens desse período na Gestão da Escola contribuíram significativamente para a minha construção como docente e para minha profissão. Aprendi a ser uma pessoa correta e coerente, que luta pelos direitos dos professores e da comunidade escolar e, o mais importante, aprendi a acreditar na Educação, fazendo o meu encantamento inicial por essa profissão crescer ainda mais.

Após esse período, voltei a atuar em sala de aula com um novo olhar para a Escola, para as crianças e suas famílias. Em 2014, recebi o convite da professora Aliana, que estava como gestora de uma Escola Municipal de Educação Infantil, para trabalhar nesta instituição de

ensino como Professora de Apoio². Novo desafio aceito, e, desde então, exerço tal função, realizando um trabalho diferenciado com as famílias dos estudantes da Escola e desenvolvendo projetos que proporcionam espaços de interação e participação da família na Escola.

Nesse novo momento da minha vida profissional, estou ainda me construindo enquanto docente e pessoa, pois com cada família que chega na Escola, buscando ajuda e orientação, é um aprendizado diferente, e, ao analisar as dificuldades e desafios impostos cotidianamente nesse trabalho, me fazem refletir intensamente. Tal rotina proporciona aprendizados que são muito valiosos e que influenciam diretamente na minha construção como docente, bem como em meus conceitos de vida e de formação de professores. Desta forma, me considero: uma pessoa e/ou docente em constante formação e transformação.

Minha história de vida, os questionamentos, desafios e reflexões diárias que a profissão docente me impõe, além de transformarem-se em inquietações, resultaram em uma motivação extremamente forte e válida de buscar a pesquisa como uma forma de responder às várias perguntas por mim mesma feitas a mim mesma sobre o tema Profissão Docente e Formação de Professores. Assim, como não poderia deixar de ser, este é o tema da pesquisa ora apresentada.

Além disso, a necessidade de me assumir como agente transformador e produtor de conhecimento moveram-me a realizar essa pesquisa, pois o conhecimento está presente na vida do ser humano diariamente, já que observar, experienciar e explorar o mundo que nos rodeia é uma forma de aquisição de conhecimento. Neste sentido, Gil (2010, p. 1) afirma que: “Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior”.

O conhecimento se apresenta de diversas formas, depende do significado que lhe é dado e da forma com que se constrói. Köche (1997, p. 23) afiança que: “O conhecimento, dependendo da forma pela qual se chega a essa representação significativa, pode ser, em linhas gerais, classificado em diversos tipos: mítico, ordinário, artístico, filosófico, religioso e científico”.

Neste sentido, temos o debate entre a Doxa e a Episteme, sendo a Doxa a opinião, o conhecimento do povo do senso comum e a Episteme a ciência, o conhecimento, o

² Professora de Apoio: auxilia o processo de aprendizagem dos estudantes em conjunto com professores, equipe Diretiva e família. É responsável, principalmente, pela relação família-escola. Investiga as causas possíveis que levam à dificuldade de aprendizagem, propõe estratégias de intervenção. Auxilia as famílias a encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem das crianças e, caso seja necessário, realiza encaminhamentos para outros profissionais. É um pesquisador atuante na busca de estratégias e soluções para o sucesso escolar dos estudantes, sempre em parceria com os demais segmentos escolares.

método/teoria, ou seja, a ciência se funda no senso comum, transforma-o em conhecimento por meio da ciência e este é reapropriado ao senso comum.

Da necessidade de assumir o papel de agente transformador e poder agir sobre os fenômenos, deixando apenas de aceitar passivamente a forma como aconteciam as coisas, surge o conhecimento científico, levando o homem a chegar à ciência.

Segundo Gil (2010, p. 5), “[...] desenvolveu-se a ciência que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo”. A realidade passa a ser vista e desvelada de forma orientada. Köche (1997, p. 29) em seus construtos, afirma que:

[...] a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e a crítica do senso comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo.

Ao buscar produzir conhecimento, justificamos essa pesquisa, pois, ao observarmos a construção da profissão docente, percebemos que esse processo acontece no fazer diário da Escola. No entanto, há a necessidade de esclarecer e proporcionar a compreensão de como acontece e como se constrói a docência, também esclarecer e compreender as relações que se estabelecem entre os fatos, os fenômenos, os elementos e as vivências que atuam na constituição da docência.

É nessa perspectiva que apresentamos o problema dessa investigação: Como se caracteriza a concepção de docência, a partir das histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes a Região da AMAU/RS, emancipados até 1980?

Assim, as questões que norteiam a pesquisa são: Que aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais estão presentes no período de 1930 a 1980 no Brasil?; Que políticas e propostas de formação docente havia no período de 1930 a 1980?; Quais eram as políticas de governo presentes nesse período no Rio Grande do Sul? ; O que as histórias de vida profissional dos primeiros professores das décadas de 1930 a 1980 expressam quanto a escolha da profissão?; Como era a estrutura da organização escolar?; Como se dava a prática didático-pedagógica (planejamento, organização da classe, relação professor e criança/estudante, a avaliação, o uso de livros didáticos, relação escola e família)?; Como foram percebidas pelos docentes na Região da AMAU/RS, os marcos legais: LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71 e de que forma influenciaram na docência?; Quais as experiências teórico-práticas que marcaram a

profissão docente no período de 1930 a 1980?; Quais foram as experiências de docência fundamentais para a constituição do profissional do período de 1930 a 1980?

Ressaltamos que esse recorte temporal foi escolhido com a finalidade de desenvolver uma pesquisa que aborde a constituição da formação e da profissão docente nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS. Ademais, este estudo é a primeira de um “produto final”, que abrange a história da educação e da profissão docente no período de 1930 a 2018. A segunda parte foi elaborada e aprofundada pela pesquisadora Susiane Maria Bampi e tem como recorte temporal as décadas de 1980 a 2018.

A partir desta problemática e questionamentos, elencamos como objetivo geral da pesquisa:

- Identificar os aspectos presentes na construção da profissão docente nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS, que foram emancipados neste período, analisando as histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos professores que atuaram e constituíram-se como profissionais docentes, compreendendo as experiências de docência que foram fundamentais para a constituição da profissão.

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a história da Educação Brasileira, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais que estão presentes no período de 1930 a 1980;
- Abordar e discutir as políticas propostas de formação docente que havia no período a ser estudado;
- Analisar documentos, imagens e dados referentes às primeiras Escolas Públicas Estaduais localizadas na região da AMAU/RS, identificando como era a estrutura da organização escolar, bem como a forma que era desenvolvida a prática didático pedagógica nesses espaços;
- Caracterizar as experiências teórico-práticas que fundamentaram a constituição da profissão docente dos primeiros professores que atuaram nas Escolas Públicas Estaduais localizadas nos Municípios pertencentes a região da AMAU/RS, no período de 1930 a 1980, por meio das suas histórias de vida profissional.

- Identificar as experiências pedagógicas que fizeram parte da profissão dos docentes no período de 1930 a 1980 na região da AMAU/RS, bem como as influências que os marcos legais do período exerceram na docência nessa região, analisando as transcrições das entrevistas.
- Organizar a sistematização da pesquisa em um produto digital que conterá imagens e documentos, acerca da História da Educação e da profissão docente na Região da AMAU/RS que servirá de base para outras pesquisas educacionais.

Abaixo organizamos um quadro (Quadro 1) contendo as questões norteadoras deste estudo, direcionando o leitor para a resposta das mesmas e tornando, assim, a leitura prazerosa e mais leve.

Quadro 1 – Organização do trabalho

OBJETIVOS	QUESTÕES NORTEADORAS	FONTE DE COLETA DE DADOS	LOCALIZAÇÃO
Contextualizar a história da Educação Brasileira, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais que estiveram presentes no período de 1930 a 1980.	Que aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais estiveram presentes no período de 1930 a 1980 no Brasil?	Pesquisa Bibliográfica	Capítulo 2 Seção 2.1
Abordar e discutir as políticas propostas de formação docente que havia no período de 1930 a 1980.	Quais eram as políticas de governo presentes de 1930 a 1980 no Rio Grande do Sul?	Pesquisa Bibliográfica	Capítulo 2 Seção 2.2
	Que políticas e propostas de formação docente havia no período de 1930 a 1980?	Pesquisa Bibliográfica	Capítulo 3 Seção 3.1 Seção 3.2 Seção 3.3
Analisar documentos, imagens e dados referentes às primeiras Escolas Públicas Estaduais localizadas na região da AMAU/RS, identificando como era a estrutura da organização escolar, bem como a forma que era desenvolvida a prática didático pedagógica nesses espaços.	Como era a estrutura da organização escolar?	Pesquisa Documental	Capítulo 4 Seção 4.6.1 Seção 4.6.2 Seção 4.6.3
		Entrevistas	Capítulo 5 Seção 5.1.1 Seção 5.1.2
Identificar as experiências pedagógicas que fizeram parte da profissão dos docentes no período de 1930 a 1980 na região da AMAU/RS, bem como as influências que os marcos legais do período	Como se dava a prática didático-pedagógica (planejamento, organização da classe, relação professor e criança/estudante, a avaliação, o uso de livros didáticos, relação escola e família)?	Pesquisa Documental	Capítulo 4 Seção 4.7
		Entrevistas	Capítulo 5 Seção 5.2.1

exerceram na docência nessa região, analisando as transcrições das entrevistas.	Como foram percebidas pelos docentes na Região da AMAU/RS, os marcos legais: LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71 e de que forma influenciaram na docência?	Entrevistas	Capítulo 5 Seção 5.2.2
	Quais as experiências teórico-práticas que marcaram a profissão docente no período de 1930 a 1980?	Entrevistas	Capítulo 5 Seção 5.2.2
	Quais foram as experiências de docência fundamentais para a constituição do profissional do período de 1930 a 1980?	Entrevistas	Capítulo 5 Seção 5.2.3

Consideramos esta pesquisa oportuna e de grande relevância, tanto para o meio acadêmico e social, como profissional, pois esse estudo proporcionou a construção de um material importantíssimo para todos os envolvidos com a Educação e para a sociedade. Um material que aborda a História da Educação na Região da AMAU/RS, a institucionalização das Escolas Públicas Estaduais nesse mesmo espaço e os registros voltados para os aspectos que estiveram presentes e que caracterizaram a concepção de docência, as histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos docentes que atuavam no cenário da época. Para a construção deste material e deste estudo, percorremos um caminho metodológico que é dividido em etapas.

Inicialmente, a pesquisa é bibliográfica, pois, desta forma, contextualizamos o período estudado a nível de país e Estado, abordando todos os marcos legais voltados para Educação Brasileira, bem como as transformações econômicas, políticas e sociais do Brasil, que são fundamentais para compreendermos o processo de construção da Educação e, conseqüentemente, entendermos o sistema educacional que temos hoje em nosso país. Além disso, abordamos as discussões relacionadas à docência e à formação de professores, evidenciando os aspectos legais, a caminhada, as conquistas e os avanços que já ocorreram e o que ainda precisamos conquistar enquanto educadores.

Em segundo lugar, a pesquisa empírica proporcionou conhecimentos voltados para a construção e para a instituição da Educação na região do Alto Uruguai, pois, por meio dos documentos coletados na pesquisa de campo, evidenciamos como se instituíram as primeiras Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS. Além disso, construímos análises relacionadas às escolas de ontem e às escolas de hoje, abordando os aspectos em que convergem e diferenciam, suas dificuldades e possibilidades.

Por meio das entrevistas, abordamos as histórias de vida profissional dos primeiros Professores, bem como, aspectos relacionados às experiências formativas e pedagógicas que fizeram parte da profissão destes docentes.

Desta forma, construímos um acervo documental e fotográfico das primeiras Escolas Públicas Estaduais, bem como, abordamos as histórias de vida profissional, as práticas e experiências pedagógicas dos primeiros professores das Escolas Públicas Estaduais da região da AMAU/RS, no período de 1930 a 1980, contendo análises referentes à concepção de docência que esteve presente no período.

O texto final fica disponibilizado para toda a comunidade acadêmica e para todas as pessoas que demonstrarem interesse por este estudo, no formato de eBook.

O “produto final” é inédito e de autoria das pesquisadoras e da orientadora, Professora Doutora Adriana Salete Loss, e resulta da união desta pesquisa com a pesquisa desenvolvida pela mestrande e colega Susiane Maria Bampi, intitulada “Memórias e Experiências Formativas e Pedagógicas dos professores da Região da AMAU/RS entre 1980 a 2018”, constituindo, dessa forma, um acervo histórico, fotográfico e documental sobre a história da educação, da formação docente e das memórias pedagógicas dos professores nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS, no período de 1930 a 2018.

Sendo assim, o “produto final” surge da unificação das duas pesquisas, com o intuito de criar coletivamente um eBook, que permanecerá disponível *online*. Esse “produto” será disponibilizado em todos os espaços que fazem parte desta pesquisa: na AMAU/RS, nas prefeituras municipais, na 15ª Coordenadoria Estadual de Educação (CRE) e na Universidade, com a finalidade de tornar os resultados acessíveis, caracterizando a devolutiva da pesquisa a todos os envolvidos e à comunidade em geral. Além disso, esse produto será disponibilizado impresso, no formato de livro.

Ainda, quanto à metodologia, a presente pesquisa tem caráter qualitativo, de abordagem exploratória e interpretativa, quando exploramos e interpretamos os documentos coletados nas Escolas Públicas Estaduais, por meio da pesquisa de campo.

Com a realização deste levantamento documental, pudemos analisar e interpretar a organização curricular das escolas, diários de classe, decretos de fundação, atas e registros escolares, regimento e fotografias das mesmas e dos professores, informações referentes aos docentes do período estudado, que permitiram um levantamento de dados históricos e documentais. Da mesma forma, contextualizamos os espaços em que os docentes entrevistados atuaram no período pesquisado e construímos análises voltadas para as Escola de Ontem e as Escolas de Hoje.

Outrossim, a pesquisa também é de abordagem descritivo-interpretativa, ao entrevistar os primeiros professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980, nas oito Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios Emancipados até 1980, pertencentes à região da AMAU/RS. O material construído a partir das entrevistas foi esmiuçado na perspectiva de análise de conteúdo baseada em Bardin.

Diante das entrevistas, contemplamos: informações relacionadas à conjuntura que se tinha quando esses docentes assumiram a profissão; as experiências vividas no período que fazem parte das suas histórias de vida profissional; a constituição deste profissional e sua concepção de docência; as relações estabelecidas com os demais protagonistas do ambiente educacional; as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas no período em que atuaram em sua docência.

Buscando colocar em evidência como se caracterizou a concepção docente no período de 1930 a 1980, este estudo reúne 6 capítulos específicos e intercomplementares, além das considerações iniciais e finais. Iniciamos o estudo com um capítulo que contempla a revisão bibliográfica, contendo uma breve contextualização da História da Educação Brasileira, abordando seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais, que estão presentes no período de 1930 a 1980, nos permitindo ter um olhar para os marcos legais que fizeram parte da Educação Brasileira nesse período. Além disso, contempla uma breve contextualização das políticas voltadas para a Educação no Estado do Rio Grande do Sul durante o período estudado, permitindo a contextualização dos movimentos educacionais no espaço em que foi delimitado este estudo.

O terceiro capítulo contempla a discussão relacionada às propostas e políticas para a Formação de Professores no período pesquisado, bem como os caminhos a percorrer para alcançar a qualidade na Educação, através dos olhares de alguns teóricos, que abordam a temática da Formação de Professores de uma forma que nos permite refletir sobre os aspectos voltados à docência.

O quarto capítulo, intitulado “Percurso Metodológico”, destaca a configuração e a metodologia utilizada durante esta pesquisa, contemplando desde a especificação da pesquisa, caracterização do público-alvo e das escolas onde foram realizadas as coletas de documentos, até o detalhamento da coleta de dados. Complementarmente, o quarto capítulo apresenta os dados documentais e os dados das entrevistas, obtidos por meio da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Neste capítulo, fizemos a apresentação dos dados obtidos com o levantamento documental e com as entrevistas, organizados em quadros, apresentando, além dos dados, também a interpretação da pesquisadora referente aos mesmos.

O quinto capítulo apresenta as análises referentes aos documentos, contextualizando os espaços de atuação docente do período e as entrevistas com base nas memórias de histórias de vida profissional, experiências formativas e pedagógicas dos primeiros professores que atuaram no período de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais pertencentes aos municípios emancipados dentro deste período na região da AMAU/RS.

A análise documental foi dividida em duas categorias: na **categoria 1**, especificamos os aspectos referentes à organização administrativa e à estrutura física das escolas públicas estaduais de ontem e hoje, relacionando à história da educação na região. Na **categoria 2**, apresentamos a estrutura organizacional das escolas de ontem e hoje, presentes nos documentos analisados. É importante salientar que algumas informações a respeito das Escolas de ontem foram coletadas nos documentos das Escolas e outras por meio das entrevistas, pois não continham nos documentos.

Realizamos, por meio da análise das entrevistas, os apontamentos e problematizações de acordo com as categorias: perfil docente no período de 1930 a 1980, o fazer docente e status social da profissão, apontando os aspectos presentes no período que caracterizaram a concepção docente. Por meio das análises, respondemos à problemática desta pesquisa, chegando a uma definição de concepção docente para o período estudado.

Ao final da pesquisa, em apêndices, está o produto final desta pesquisa, cuja autoria é das pesquisadoras e da orientadora, que contempla a unificação desta pesquisa com a pesquisa da mestranda e colega Susiane Maria Bampi, em forma de um eBook.

Esse produto contém as informações, análises e reflexões referentes às histórias de vida profissional, formativas e pedagógicas dos professores que exerceram e aqueles que ainda exercem a profissão docente nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos municípios pertencentes à região de abrangência da AMAU/RS.

Além disso, em apêndices, disponibilizamos a descrição completa dos dados coletados nos documentos das escolas, que trazem referência à organização da estrutura física e administrativa, a estrutura organizacional pedagógica, desde a institucionalização das escolas até atualmente.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA, SOCIAL E CULTURAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1930 a 1980

Abordagens relacionadas ao direito de acesso à educação são debatidas há séculos e, ainda na atualidade, estão presentes em discussões quando o assunto é a Educação. Sabemos que as questões voltadas ao direito à educação sempre terão espaço nos temas e debates atuais, como afirma Cury (2002, p. 246): “[...] não perderam e nem perderão sua atualidade”.

A educação escolar é considerada um aspecto fundamental para a cidadania, pois é por meio dela que o indivíduo pode obter a consciência do seu papel na sociedade. No entendimento de Cury (2002, p. 246): “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para inserção no mundo profissional”.

Desse modo, o direito à educação está contemplado em todos os textos legais de todos os países. Sendo reconhecido como direito, é necessário que seja garantido. No entanto, dependendo da realidade social, a lei nem sempre é um instrumento de garantia de direitos sociais, como se pode perceber na abordagem de Cury (2002, p. 247):

É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa.

A Educação é um dos meios mais importantes para o ser humano construir consciência e formação da cidadania e dos direitos de cada um, servindo como uma importante ferramenta na redução de desigualdades. Ao citar o documento da UNESCO, no que tange à Educação, Bray (2015, p. 53) assevera que:

[...] é um direito humano e um vetor para a realização de outros direitos humanos e o alcance dos objetivos de desenvolvimento internacional. A educação tem um impacto direto sobre a redução da pobreza, promoção da saúde, igualdade de gênero, e sustentabilidade ambiental. Está no âmago da inclusão e transformações sociais e é largamente reconhecido que nenhum país pode melhorar as condições de vida de seu povo, sem fazer investimento consideráveis na educação.

No Brasil, historicamente, o direito à Educação nem sempre foi reconhecido de forma igualitária e com garantia de acesso para todos. Apenas após a promulgação da Constituição de 1988 é que a Educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família.

Ao abordarmos o tema sobre a história da Educação Brasileira no período 1930 a 1980, é necessário tencionar alguns aspectos referentes às transformações e mudanças que estiveram presentes neste período. Com base nisso, a seguir, é apresentado um breve histórico da Educação no Brasil no período de 1930 a 1980.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980: UM PERÍODO DE MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES

A década de 1920 é considerada por Saviani (2010) como um período “efervescente”, pois foi marcada por avanços das novas ideias pedagógicas. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, proporcionou impulso para uma concepção humanista moderna quanto a filosofia da educação.

Por meio da ABE aconteceu a I Conferência Nacional de Educação, em 1927. Esta foi a primeira conferência de muitas, pois esses encontros aconteceram nos anos seguintes, consequentemente muitas discussões foram fomentadas e as novas ideias geraram conflitos com o sistema que era imposto para a sociedade no que tangia a Educação.

As concepções religiosas também passaram a ser discutidas, pois, ao final do Império e com a Proclamação da República, o catolicismo passou a ser considerado religião oficial. Sendo assim, as escolas – instrução pública, como era denominada a educação – continuavam seguindo a visão católica.

A partir de 1920, além das transformações envolvendo as ideias religiosas, ocorreu um período marcado por outros movimentos. Os movimentos dos operários, baseados na experiência soviética, transformaram-se em movimento dos libertários para os comunistas, e, desta forma, em 1922, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) é fundado, os operários começaram a se organizar e se movimentar.

Quanto à educação, esses movimentos também se posicionavam no sentido de viabilizar a frequência das crianças pobres nas escolas públicas, permitindo o acesso destas aos materiais escolares, alimentação e transportes, bem como o incentivo às bibliotecas populares.

É importante salientar que esse período foi marcado pela urbanização e industrialização do Brasil, deixando de ser um país ruralizado, pois a atividade industrial teve uma grande aceleração durante a Primeira Guerra. Como comprova Saviani (2010, p. 189), este foi um período em que “[...] foram criadas quase tantas empresas quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano”.

Nesta perspectiva, a burguesia industrial estava em ascensão, porém os modelos educacionais eram reproduzidos conforme a classe latifundiária, pois foi quem subsidiou capital humano e econômico para a industrialização. Percebemos a busca por esses modelos de comportamento e educação no entendimento de Romanelli (2010, p. 45), quando afirma, em seus constructos, que: “Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si”.

A educação de classes possibilitou eficazmente a ascensão social. Enquanto a classe média e operária urbana buscava a escola, para ascender na escala social e obter o mínimo necessário para conseguir emprego nas fábricas, a grande massa, formada por populações de trabalhadores da zona rural, não via sentido e nenhuma motivação na educação.

A industrialização trouxe modelos e orientações a serem aplicadas no Brasil, como, por exemplo, o Fordismo, que, em 1920, foi aplicado pela burguesia industrial com o objetivo de submeter os trabalhadores às normas da fábrica, inclusive interferindo em suas vidas íntimas, controlando até mesmo seu lazer.

A crescente urbanização e industrialização, motivada pela cultura cafeeira, impulsionou a acumulação de capital. Tivemos, portanto, um cenário de alargamento da chamada “classe média”. A evolução do modelo que era exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano industrial, começou a provocar desequilíbrios na organização social, econômica e educacional.

Neste sentido a Escola começou a ter novas demandas, pois o modelo econômico apresentava necessidades por recursos humanos que ocupassem os setores secundário e terciário da economia. Esses foram fatores determinantes para provocar o desequilíbrio, como aborda Romanelli (2010, p. 47): “[...] o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro – criaram as condições para a quebra do equilíbrio”.

A escola precisava rever as suas propostas de ensino para atender às demandas que chegavam nesse momento de transformação social e humana. Aranha (1996, p. 163) aponta algumas dessas necessidades em seus constructos, ao afirmar que: “[...] as propostas educacionais do século anterior reafirmam no século XX a necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Esta exigência se torna mais premente devido ao crescimento das indústrias e à exploração demográfica”.

A dificuldade das camadas dominantes em reorganizar o sistema educacional, para atender de forma harmônica às suas demandas e às novas demandas do modelo econômico que

se apresentava em transformação, foram alguns dos fatores que provocaram essa crise, ou seja, o ensino já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica.

Ao contextualizar economicamente o Brasil, Romanelli (2010) destaca que o período que antecedeu a Revolução de 1930 foi caracterizado pela acumulação primitiva do capital, motivado pelas mudanças econômicas iniciadas pelo desenvolvimento do mercado interno, consequentemente a ampliação do mercado interno é um dos fatores que promoveram a arrancada do Brasil para o desenvolvimento industrial.

O contexto político da década de 1920 foi marcado por descontentamentos em vários setores, principalmente nas forças armadas, devido à marginalização política em que se encontravam. Além disso, as reivindicações dos operários urbanos cresciam, conforme crescia o êxodo rural. Essa classe também ganhava muitos adeptos à luta pelos seus direitos, fazendo surgir muitos movimentos que abrangiam desde o operário até a burguesia industrial. Segundo Romanelli (2010, p. 51), o movimento que mais ganhou destaque foi o tenentismo, sendo que: “De todos, o que mais profundamente marcou a luta pela mudança do processo político e saiu vitorioso com o movimento de 1930 foi o tenentismo”.

Na década de 1920, com o processo de industrialização e a modernização, a burguesia industrial iniciou um processo de busca pela hegemonia e, para isso, buscou orientações nos modelos taylorista-fordista, como destaca Saviani (2010).

No campo educacional duas forças tencionavam na disputa por “território”, sustentando o “Estado de Compromisso”³, como define Saviani (2010), de um lado o movimento renovador e de outro lado a Igreja Católica. Saviani (2010, p.193) caracteriza essa disputa ao afirmar que:

[...] parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

Com a queda do governo do Presidente Washington Luiz, em 1930, motivado por um movimento armado devido à crise no desenvolvimento do país, foi instalado o governo provisório, sob a Presidência de Getúlio Vargas. Tal governante teve como primeira medida a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo Francisco Campos – um dos integrantes do movimento da Escola Nova – o responsável por assumir esse Ministério.

³ “Estado de Compromisso” definição dada por Saviani (2010) ao analisar politicamente, as causas da Revolução de 1930, considerando que esse Estado se colocou como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial.

A primeira mudança realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, denominada Reforma Francisco Campos, trouxe uma série de decretos, como destaca Saviani (2010, p. 196):

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931: que estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Ressaltamos que, em meio a tantos decretos, o de n. 19.941 introduziu o ensino religioso nas escolas oficiais, atendendo às reivindicações da Igreja Católica. Saviani (2010, p. 196) chama a atenção para os interesses do governo em atender às reivindicações da Igreja:

E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor num momento em que se procurava converter a questão social de caso de polícia, como fora tratada na República Velha, em questão política. E a igreja aparecia, aí, como um antídoto importante com sua doutrina social, formulada na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, em 1891, e retirada por Pio XI na encíclica *Quadragesimo Anno*, promulgada exatamente em 1931 para comemorar os quarenta anos da *Rerum Novarum*.

É importante salientar que a Igreja teve papel muito importante nesse processo de doutrinar a sociedade, tendencialmente estimulando os sentimentos de caridade e solidariedade social, desta forma anestesiando a população, fortalecendo o poder do Estado na permanência da divisão de uma sociedade em classes bem definidas e atendidas pelo poder público.

A igreja católica e os escolanovistas atuaram juntos na ABE, até 1931. Com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, surgiram conflitos e os educadores católicos se retiraram, rompendo vínculos. Assim, em 1933, fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. Desta forma se concretizou, como salienta Saviani (2010), a ruptura entre “católicos” e “liberais”.

Com a instituição do Estado Novo, Francisco Campos continuou ocupando cargos de governo. Neste regime assumiu como Ministro da Justiça e teve ao seu lado outros líderes do movimento escolanovista, como Lourenço Filho e Fernando Azevedo, conforme relato de Saviani (2010).

Lourenço Filho foi muito importante no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias da Escola Nova, ganhando notoriedade pela proposta de reconstrução educacional pública no Brasil. Suas ideias tinham como base as teorias psicológicas.

Fernando de Azevedo, por sua vez, tinha como base as ideias das teorias sociológicas e foi responsável pela Educação pública em 1933, no estado de São Paulo, como líder da organização do campo educacional. Seu primeiro contato com a Educação foi como professor de Educação Física, em 1915. De acordo com Saviani (2010), para Azevedo as ideias da Escola Nova eram pautadas em três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade.

As bases filosóficas e políticas do movimento da Renovação Escolar, ficaram por conta de Anísio Teixeira, que iniciou a vida pública ao assumir, em 1924, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, viajou muito pelo Brasil, pela Europa e Estados Unidos. Em 1931, assumiu como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal – durante sua gestão essa diretoria se transforma em Departamento e, logo após, em Secretaria da Educação e Cultura.

Saviani (2010) salienta que o trabalho como diretor-geral oportunizou a Anísio Teixeira colocar em prática suas ideias com relação a renovação da educação, principalmente no que diz respeito à formação docente, ao criar o Instituto de Educação, transformando a Escola Normal em Escola de Professores.

Romanelli (2010) afirma que Anísio Teixeira considerava a Educação como um elemento essencial para o processo de mudanças na sociedade, ou seja, um processo revolucionário, na superação das desigualdades que sempre estiveram presentes na sociedade. Além disso, suas ideias eram contrárias à situação da Educação como objeto de privilégio da elite. Desta forma, ficou conhecido por suas ideias relacionadas à Educação ser um direito de todos e jamais um privilégio.

Muitas dificuldades e resistências foram impostas às ideias de Anísio Teixeira, pois a sociedade brasileira estava ainda sendo controlada por setores contrários a essas transformações sociais, também encontrou muitas resistências no campo político, pois os interesses eram em manter o domínio e controle social nas mãos de poucos. Ao abordar essas resistências Saviani (2010, p. 222) destaca que:

Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante desse quadro colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências.

A revolução proposta por Anísio Teixeira, segundo Saviani (2010), não era uma revolução armada, mas sim uma revolução cultural, baseada em mudanças de hábitos e atitudes. Para isso o Estado necessitava deixar de ser espectador e assumir o seu dever, redefinindo o seu papel que, segundo Anísio Teixeira, era interferir na economia de mercado, regulando-a por meio de estratégias planejadas para contornar as crises.

De acordo com Saviani (2010), a reorganização e administração do Sistema Público de Ensino foi uma das soluções que Anísio Teixeira encontrou para os problemas educacionais brasileiros. Durante sua administração da educação no Distrito Federal, juntamente com Paschoal Lemme, propôs algumas reformulações, entre elas atender ao maior número possível de estudantes nos bairros. Desta forma, as escolas passariam a resolver seus problemas em conjunto com os serviços centrais de forma articulada. Essa reorganização buscava um sistema de educação democrático e popular.

Anísio Teixeira desempenhou papel fundamental no processo de aceitação e aprovação do texto do “Manifesto dos Pioneiros”, contando, para isso, com convidados escolhidos com a intenção da garantia de ampla divulgação do documento. Saviani (2010, p. 235-239) destaca a lista desses convidados que assinaram o documento: Fernando de Azevedo (relator e primeiro signatário), Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Sússekkind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes.

O documento “Manifesto dos Pioneiros” debatia questões como gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o Plano Nacional de Educação. Além disso, reivindicava a institucionalização e expansão da Escola Pública e a igualdade de direitos de ambos os sexos quanto ao acesso à educação. O Manifesto tornou-se base política e de modernidade que iria fundamentar a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. Nos primeiros parágrafos ficam claras as ideias de priorizar a solução dos problemas escolares, através de uma administração fundamentada em aspectos filosóficos, sociais e técnicos.

Saviani (2010, p. 242-243) especifica como seria o educador, segundo o Manifesto, ao abordar que: “Na visão do “Manifesto” seria esse educador de larga visão que, dotado do espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente

para impulsionar a administração dos serviços escolares”. Além disso, no decorrer do texto do Manifesto, segundo Saviani (2010), percebemos a importância de haver uma articulação, evitando a fragmentação provocada pelas reformas parciais na era Republicana no Brasil (quando as reformas econômicas e educacionais foram realizadas de forma desarticulada).

É importante salientar que a investigação científica estava muito presente nas discussões do Manifesto. Para os pioneiros, esse método proporcionaria mudanças na forma como os educadores entendiam a educação, consequentemente, impulsionaria a evolução necessária à escola, evitando a segregação da educação com as demais articulações sociais importantes para o desenvolvimento do país, como exemplo a economia. Segundo Azevedo (2010, p. 53):

Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque e levá-lo ao seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e de suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha da renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público e o governo, a posição que conquistaram e vem mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Notamos que a proposta era de renovação da escola tradicional. O objetivo era colocar em prática a verdadeira função social e finalidade da escola, pautadas na democracia, preconizando os direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.

A educação pública, compreendida como responsabilidade do Estado, era uma escola única, ou seja, a educação para todos, onde as classes populares, excluídas do acesso às escolas particulares, teriam uma escola comum às instituições privadas e assim de forma igualitária.

A laicidade é proposta com o intuito de respeitar a personalidade que se forma dentro da escola, longe de conflitos religiosos e desrespeito pela presença ou não de crenças, pois no Brasil o ensino religioso era predominante realizado nas escolas.

No que diz respeito à gratuidade e obrigatoriedade, o Manifesto entendia que uma dependia da outra, pois o Estado não poderia tornar o ensino obrigatório e igual para todos se não fosse ofertado de forma gratuita e atendesse a todos os níveis econômicos e sociais presentes no território Brasileiro.

Além disso, os educadores precisavam de conhecimento filosófico e científico, para tomarem consciência das capacidades administrativas que deveriam desempenhar, para isso era necessário o conhecimento do homem e da sociedade. Os métodos e técnicas científicas serviriam de base para avaliar a sua aplicação e os resultados obtidos com a sua aplicação. Percebemos a necessidade de uma nova política educacional, pautada na formação dos

professores, como também nas influências industriais vigentes na época, objetivando as mudanças do sistema educacional e a efetivação do emprego do pensamento científico nas ações da escola.

Nesta perspectiva, Saviani (2010, p. 244) destaca que:

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Desta forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

O documento “Manifesto dos Pioneiros”, segundo Saviani (2010), era marcado por dois aspectos: por um lado era um documento doutrinário, pois se declarava filiado à Escola Nova, opondo-se à Escola tradicional, e, por outro lado, se caracterizava como um documento de política educacional, pois defendia a escola pública, propondo a construção de um amplo sistema educacional de educação pública, que abrangesse desde a escola infantil até a formação de grandes intelectuais através do ensino universitário. Além disso, expressava a visão e posição de um grupo de educadores que se ligaram fortemente na década de 1920 e enxergou na Revolução de 1930 uma oportunidade de controlar a educação no país.

Romanelli (2010, p. 154) salienta o significado histórico do Manifesto ao destacar que:

Representa, portanto, a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa ao mesmo tempo a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e a forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução da defasagem.

Fica evidente, nas colocações de Romanelli (2010), que o documento representava muitos avanços e transformações para a educação brasileira, no entanto, em momento algum, questionou a nova ordem que estava sendo implantada, demonstrando estar de acordo com o novo regime e com a nova situação. Não ponderando o problema das relações entre a escola e a nova ordem social, política e econômica.

A publicação desse documento, parcial ou na íntegra, foi feita forma estratégica, nos jornais de sábado, nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, com responsabilidade de Anísio Teixeira. Sua recepção foi polêmica. Com manifestações favoráveis, contrapondo-se com avalanches de críticas por parte de autoridades e intelectuais ligados à Igreja Católica, pautadas no argumento de que o documento negava alguns princípios essenciais.

De acordo com Saviani (2010, p. 254):

[...] Tristão de Ataíde⁴ fez estampar em *O Jornal* o artigo denominado “Absolutismo Pedagógico”, em que considerava o “Manifesto” “anticristão”, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos.

Posteriormente à publicação do Manifesto e das críticas por parte da Igreja Católica, ocorreu o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico. Este último decidiu por se retirar da ABE, pouco antes da V Conferência Nacional de Educação, na qual a liderança católica de Fernando Magalhães foi substituída pela do líder escolanovista Lourença Filho.

Segundo Saviani (2010), essa ruptura resultou na fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), responsável por realizar o I Congresso Nacional Católico de Educação (CNCE), sendo que a Confederação reuniu as Associações de Professores Católicos (APCs) –, somando cerca de 40 APCs, com regimento em 300 colégios católicos em todo o país e mais de 60 mil alunos, além de 6.200 professores.

Com base nesses dados, é importante salientar a amplitude do poder da Igreja Católica em manter sob seu controle esse vasto número de estudantes, professores e consequentemente famílias que eram doutrinadas a seguir os fundamentos “cristãos” por meio das instituições de ensino.

Após a morte de Jackson Figueiredo, quem assumiu a liderança do movimento leigo da Igreja Católica foi Alceu Amoroso Lima, sendo considerado o maior líder intelectual católico do século XX, no Brasil, tendo recebido influências de Jacques Maritain, por meio de leituras. Alceu teve o padre jesuíta Leonel Franca como assistente espiritual e total apoio do Cardeal do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, promovendo diversas e importantes iniciativas da Igreja Católica nos campos cultural e religioso.

Para os católicos, a ideia de dar para o estado a responsabilização pela educação e a laicidade, representava uma ameaça à ordem natural e divina, além de utilizarem argumentos baseados em teorias de caráter filosófico-teológico, empírico e histórico, para contrapor às ideias de laicidade e o “monopólio estatal do ensino”. Além disso, consideravam que a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino tiravam o direito dos pais de decidirem livremente sobre a educação dos filhos, ou seja, o Estado estaria interferindo indevidamente na Educação.

⁴ Alceu Amoroso Lima, estava à frente da Igreja Católica, utilizava por pseudônimo Tristão de Ataíde.

Ainda, consideravam o povo como um elemento a ser conduzido pela elite responsável, que era formada por seguidores dos princípios cristãos da Igreja Católica.

Para sustentar seus argumentos e conseguir assumir a direção da vida nacional, os católicos investiam e atuavam diretamente na formação intelectual de seus seguidores. Nesta perspectiva, em 1932, criaram o Instituto Católico de Estudos Superiores, realizando o sonho de Alceu Amoroso Lima – seu idealizador.

Saviani (2010) ressalta que a criação deste instituto foi apenas o primeiro passo, pois, posteriormente, os líderes católicos, articulados com a cúpula eclesiástica, trabalharam para viabilizar e fundar a Universidade Católica, em 1940. Neste ano, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto n. 6.409 autorizando o funcionamento do curso de Direito, Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Neogermânicas, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia, que integravam a Faculdade de Filosofia.

Como consequência da Revolução de 1930, o grupo dirigente que ascendeu para o governo federal tinha afinidades com os católicos. No entendimento de Saviani (2010), essas afinidades aproximaram a “trindade católica” e a “trindade governamental”, sendo que a primeira tinha como representantes o cardeal Leme, orientado pelo padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, tornando-se os principais conselheiros do governo no campo da educação e cultura.

A segunda “trindade”, como afirma Saviani (2010), tinha o presidente Getúlio Vargas sob a orientação de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Os conceitos e a visão compartilhada por ambas as “trindades” envolviam desde a organização da sociedade até a ordem e segurança nacional, como se pode observar nas palavras de Saviani (2010, p. 265):

A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo⁵ como antídoto ao bolchevismo⁶.

⁵ Corporativismo: doutrina segundo a qual as corporações profissionais são as estruturas fundamentais de uma instituição social, política ou econômica, sendo essas corporações controladas pelo Estado.

⁶ Bolchevismo: doutrina da ala esquerda majoritária do Partido Operário Social-Democrata Russo, adepta ao marxismo revolucionário pregado por Lênin, que tinha como compromissos para os componentes do partido a militância e o engajamento políticos, implementação integral do programa socialista, liderança proletária e centralizada.

É importante salientar que no Brasil o regime era autoritário. Atualmente a sociedade está vivendo democraticamente, segundo os discursos dos “representantes do povo” atuantes no governo, mas, mesmo assim, esses aspectos abordados por Saviani (2010) são percebidos diariamente no território nacional, claro que de uma forma diferente do que se tinha em 1930. Os instrumentos de docilização e domínio do povo (o que se pode definir também como uma forma de anestesiá-lo) ainda existem, são outros e utilizam de estratégias diferentes, mas os interesses são os mesmos.

O Manifesto, ao ser publicado, provocou muitos conflitos entre os renovadores e a velha classe dominante, porém esse documento explicitava a necessidade de revolucionar as práticas tradicionalistas da escola e não contra o Estado Burguês. Representava as ideias do pensamento de lideranças jovens, como define Romanelli (2010), na composição das estruturas de poder da época. Estruturas estas que também eram compostas por velhas lideranças, como citado acima.

As lutas travadas pelo movimento renovador e pelos representantes da escola tradicional, na época, chegaram a consequências importantes na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937. Segundo Romanelli (2010, p. 155), essas conquistas tinham o interesse de acomodar as tensões entre os dois movimentos, assim:

A Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, como já assinalamos, instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuado isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do “Manifesto”. Assim o é, por exemplo, o artigo 148, que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes público proporcioná-la, concomitantemente com a família.

Além disso, ainda segundo Romanelli (2010, p. 155), a Constituição de 1934 conta com vários artigos ligados ao texto do Manifesto, como:

[...] o de n. 150, referente à fixação do Plano Nacional de Educação, à ação supletiva da União, ao ensino primários integral, à gratuidade do ensino, etc.; o de n. 151, que representa a vitória da luta pela descentralização do ensino, como se vê de seu texto: “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União”; e os de n. 156 e 157, que são uma tentativa de organização dos recursos fixados para a educação, também reivindicados pelo “Manifesto”, na parte relativa ao problema da autonomia da função educativa.

Salientamos que a Constituição de 1934 atendeu às reivindicações tanto do movimento renovador como dos representantes da escola tradicional, aliviando as tensões existentes nas lutas ideológicas de cada um. Porém, com o golpe de Estado, em 1937, e com a instalação do

Estado Novo, foi promulgada outra Constituição. O novo texto não deu a mesma importância para a Educação, restringindo, assim, alguns aspectos que eram voltados para a Educação. Uma de suas ênfases no campo da Educação foi ao ensino profissionalizante, direcionando para a educação das classes menos favorecidas.

Esse aspecto do ensino profissionalizante foi o que caracterizou ideologicamente o governo nesse período, ou seja, uma política educacional favorável a um sistema excludente e de discriminação social. Quanto ao papel do Estado sendo responsável pela educação, essa nova Constituição estava longe do que abrangia a Constituição de 1934.

O artigo 128, da Constituição de 1937, versava sobre o direito à Educação e proclamava a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. Além disso, no que diz respeito ao ensino religioso, a Constituição de 1937, em seu artigo 133, definiu que poderia ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas, não podendo ser obrigatório nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Com a Constituição de 1937, ao estabelecer o Estado Novo, há uma hibernação, como define Romanelli (2010), por parte das lutas ideológicas em torno dos problemas apresentados pela educação. Em seu artigo 129, a Constituição deixava de responsabilizar o Estado quanto à educação e limitava-o no cumprimento desse dever. Romanelli (2010, p. 157) destaca que:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Com essa conquista por parte dos conservadores e com as características do novo regime, o movimento renovador foi obrigado a se silenciar. No entanto, seus membros continuaram a lutar sem externar suas ideias.

Em 1942, Gustavo Capanema, então Ministro, fez algumas reformas que abrangeram todo o ensino primário e médio, promulgando as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reforma Capanema, o que resultou em uma mudança, mesmo que parcial, em toda a estrutura educacional. Saviani (2010, p. 269) lista oito decretos como sendo os mais importantes:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 09 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.

Esses decretos não obedeceram a uma ordem cronológica, porém obedeceram a uma ordem favorável aos interesses políticos, com objetivos centralizadores, dificultando a administração dos serviços públicos devido à burocracia, separando o ensino secundário, destinado às elites, do ensino profissional, destinado ao povo, dando continuidade à uma educação excludente.

Saviani (2010, p. 269) aborda a forma como ficou organizado o ensino no Brasil ao ser realizada a Reforma de Capanema:

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos, acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário.

As reformas educacionais propostas por Campos e Capanema foram caracterizadas pela parceria com a Igreja Católica, mediada por Francisco Campos, na década de 1930. Essa parceria teve apoio de Vargas ao incluir e apoiar as ideias católicas na Constituição de 1934, sendo que essa decisão e apoio renderam muitos votos e apoio político por parte da igreja. Consequentemente, a Igreja Católica exerceu forte influência na formulação da política educacional, especialmente na composição do quadro de pessoal, indicações de nomes, bem como no veto de alguns nomes indicados para cargos públicos do magistério.

Ainda, a aliança entre a igreja e o Estado enfraqueceu as críticas dos católicos contra os renovadores, que passaram a admitir a presença ativa do Estado na educação, deixando de argumentar contra a responsabilização do Estado para com a Educação.

Desta forma, há uma reafirmação da educação religiosa facultativa e limitação às possibilidades de coeducação, sendo que, esta segunda está muito claramente explicitada no artigo 25, item I: “É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”. Compreendemos que, mais uma vez, fica imposta a velha mentalidade tradicional e contrária às transformações e renovações, ou seja, a separação de meninas e meninos.

Como aborda Romanelli (2010, p. 163), ao fazer análises referentes às contradições do sistema da época:

O sistema, portando, vivia bem com a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista”, enfim”.

Neste sentido, tivemos duas correntes hegemônicas atuantes na educação nessa fase da história da educação brasileira. O campo da esquerda, com o movimento operário, a corrente anarquista, que, após ter perdido forças na República Velha, ainda atuava com projetos Contra o Analfabetismo.

O PCB defendia a ideia de realizar uma revolução democrático-burguesa, para, posteriormente, chegar à revolução socialista e, daí, ao comunismo. Ainda, participou do processo que desembocou na Revolução de 1930, por meio do Bloco Operário Camponês (BOC) e, em 1935, liderou a Aliança Nacional Libertadora (ANL).

Essa revolução democrático-burguesa era correspondente às concepções escolanovistas e foram responsáveis por hegemonizar as posições. De acordo com Saviani (2010, p. 275):

Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.

O apoio dos comunistas à revolução democrático-burguesa ficava evidente nas declarações de Luiz Carlos Prestes, quando justificava a escolha de um representante do PCB para candidato à presidente. Saviani (2010, p. 277) afirma que: “Prestes observou que um nome comunista enfrentaria restrições; e o papel do PCB, naquela circunstância, era de equilíbrio e unificação de todos os democratas e progressistas”.

Com o enfraquecimento do regime do Estado Novo, Vargas, ao perceber o que estava se impondo, faz uma movimentação em direção às classes populares, às massas de trabalhadores, consequentemente os grupos dominantes passam a desconfiar de Getúlio Vargas. Assim, as forças armadas lançam o General Dutra como candidato para a presidência, representante do Partido Social Democrático (PSD), consumando o Golpe de 1945.

Após o golpe de 1945, em dezembro deste mesmo ano, foram realizadas as eleições. O PSD lançou o general Gaspar Dutra, que contava com o apoio de Getúlio e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)⁷, que não havia lançado nenhum candidato. A posse de Dutra aconteceu em janeiro de 1946. Para sustentar esse governo, aceitou uma aliança com a União

⁷ PTB: Partido Trabalhista Brasileiro, foi criado por Getúlio Vargas objetivando conquistar o apoio e os votos dos operários, que já se constituíam numa força política respeitável, devido ao processo de industrialização.

Democrática Nacional (UDN), a qual indicou um nome para assumir e compor o Ministério da Educação: Clemente Mariani.

Com a nova Constituição promulgada, em 1946, restabeleceram-se alguns aspectos que estavam propostos pelos Pioneiros no Manifesto, entre os quais a reconstrução educacional, como se observa na abordagem de Saviani (2010, p. 281):

Nessa Carta Constitucional restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d).

Observamos que essa Constituição definiu responsabilidades de investimentos em Educação para Estados, Municípios e União, além de alertar para a necessidade de elaboração de diretrizes para a educação. Assim sendo, o ministro Clemente Mariani formou uma Comissão para a elaboração de um anteprojeto da LDB e, para isso, convocou os principais educadores do país.

Essa Comissão foi presidida por Lourenço Filho e dividida em subcomissões: Ensino Primário, tendo como presidente Almeida Júnior; Ensino Médio, presidida por Fernando de Azevedo; e Ensino Superior, com a presidência de Pedro Calmon. Anísio Teixeira foi convidado e não pôde assumir, mas fez contribuições.

Salientamos, também, que essa composição, em grande maioria, foi formada por renovadores, que integravam essa tendência pedagógica. Consequentemente, o anteprojeto da LDB apresentou-se com caráter descentralizador, no entanto, de forma moderada, devido às peculiaridades da situação no Brasil.

Em outubro de 1948, Clemente Mariani encaminhou ao presidente Dutra o projeto da LDB. No entanto, Gustavo Capanema, que possuía o cargo de líder na Câmara e pertencia ao PSD, se posicionou contra a proposta de Clemente Mariani, argumentando que a LDB não tinha intenções pedagógicas, mas sim políticas antigetulistas.

Segundo Saviani (2010, p. 283-284): “Indignado, o deputado acrescenta que o projeto se apresentava como uma revolução contra Vargas”. Com essas concepções, Capanema

elaborou um parecer, em julho de 1949, na Comissão de Leis do Congresso Nacional, interpretando o projeto da LDB de forma centralizadora, porém Almeida Júnior, que foi relator geral do anteprojeto, contestou os argumentos de Capanema e o resultado foi o arquivamento do projeto.

Dois anos depois, para tentar voltar ao plenário, o projeto foi reconstituído. No entanto, apenas voltou à Câmara seis anos mais tarde, em maio de 1957. Nesse momento havia iniciado as primeiras discussões sobre o Projeto de Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222, de 1957. Nesse período ficou na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, rendendo muitas discussões, entre elas o conflito entre escola particular e pública.

Essas discussões geraram conflitos. No entendimento de Saviani (2010, p. 284): “Antes, porém, que fosse apresentado o parecer da Comissão de Educação e Cultura, o que aconteceu em 14 de novembro de 1956, dá-se início da segunda etapa dos debates sobre o projeto, que será marcada pelo conflito entre a escola particular e a escola pública”.

A Igreja Católica e os donos das Escolas privadas defendiam a Escola particular e, sem ter argumentos, se apoiavam nos conceitos discutidos e defendidos pela Igreja. Uma argumentação que se caracterizava como doutrinária, baseada na questão da liberdade de ensino, demonstrando priorizar a Igreja e a família, bem como o Estado com caráter supletivo na educação.

Já, os intelectuais estavam ao lado da escola pública, que sustentavam três correntes de pensamento, como aborda Saviani (2010). A primeira liberal-idealista, onde o homem era entendido como livre e racional, sendo que ser livre estava ligado à autonomia ética, onde a educação tem o seu papel voltado para a conversão do homem em um ser moral – bebiam em fontes da ética Kantiana.

A segunda corrente presente na defesa da escola pública era definida como liberal-pragmatista, onde uniam-se os educadores do movimento renovador, entendendo que o homem tem um valor absoluto – bebiam em fontes como John Dewey para sustentar seus argumentos e ideias voltadas à educação, em defesa da escola pública e sintetizavam aspectos principais do Manifesto (SAVIANI, 2010).

A terceira corrente, como aborda Saviani (2010), era de tendência socialista, defendiam que o papel da educação era formar indivíduos autônomos, mesmo que não tenha muitas condições de vida, ou seja formar indivíduos autônomos independente das condições em que vive.

Esse conflito entre escolas particulares e pública proporcionou discussões e provocou opiniões públicas, mobilizando os diversos tipos de organizações da sociedade civil. Desde a

Igreja, até a imprensa se envolveram em debates e opiniões a respeito das ideias e conceitos abordados pelos defensores da escola privada e pública.

Com a constituição da Comissão, em 1947, foi possível perceber que as ideias da pedagogia nova ganhavam espaço no cenário Nacional, como também seu predomínio na elaboração do projeto da LDB. Além de indícios da renovação nas escolas católicas e da influência da concepção humanista moderna de educação nessas instituições de ensino.

Essa concepção foi percebida nas iniciativas das escolas católicas ofertarem semanas de formação para professores e Semanas Pedagógicas baseadas na concepção e conceitos de Montessori-Lubienska, como será abordado mais profundamente no próximo capítulo.

No entanto, o que estava sendo discutido com a renovação das escolas católicas era a forma como poderia renovar a escola confessional, sem abrir mão dos seus conceitos religiosos e doutrinações. É importante salientar que quem tinha acesso a essas escolas eram as elites econômicas e cultural. Assim, a Igreja necessitava renovar a sua pedagogia com o risco de perder sua clientela, desse modo renovam as metodologias sem abrir mão das doutrinas.

Saviani (2010, p. 302), salienta que:

De fato, diante das pressões que a realidade brasileira estava impondo no sentido da renovação do ensino, a Associação de Educadores Católicos (AEC) incentivou seus associados a buscar um novo método pedagógico que atendesse igualmente as exigências postas pelos objetivos da educação católica e pela renovação pedagógica.

É importante destacar que o método foi renovador, porém Lubienska, que serviu como base para essa renovação, desenvolveu um método pedagógico voltado para a Bíblia e para a liturgia católica.

Ao final da década de 1950 e início da de 1960, ocorre um movimento, uma mobilização popular voltada para questões da educação e cultura populares. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi um dos movimentos mais significativos deste período, criado e dirigido pela Igreja Católica. Além disso, surgiu o movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que mantinha proximidade com as ideias da pedagogia nova, sendo que não mantinha relação hierárquica com a Igreja Católica, mas se guiava pela orientação da mesma, pois procurava buscar os jovens do movimento estudantil vinculados à JUC.

Em dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024, a primeira LDB, que entrou em vigor em 1962. Tendo como primeira ação a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro de 1962, composta por Anísio Teixeira, que se responsabilizou pela elaboração do

Plano Nacional de Educação, cumprindo o que estava previsto no parágrafo 2º, do artigo 92, da LDB.

O artigo 92 dessa Lei previa aumento na obrigação mínima dos recursos federais a serem investidos na educação, passando de 10%, que estava previsto na Constituição de 1946, para 12%, além disso manteve a obrigação de investimento de 20% para os Estados e Distrito Federal. Também, em seu parágrafo 1º desse mesmo artigo, responsabilizava o repasse de nove décimos dos recursos federais, em parcelas iguais, para três fundos destinados para o Ensino Primário, Médio e Superior. No seu parágrafo 2º o CFE ficava responsável por elaborar o Plano de Educação que se referia a esses três fundos.

Através dessa Lei, a União ficou responsável por prestar assistência financeira aos Estados e Municípios, através de recursos suplementares para manter e desenvolver os seus sistemas estaduais de educação.

É importante destacar que, com a Lei 4.024, as ideias que os renovadores defenderam desde 1920 foram contempladas, no que diz respeito à autonomia dos Estados e à descentralização do ensino. Mesmo que muito tenha ficado a desejar, diante da conjuntura nacional da época, essa LDB representou grande avanço nos aspectos citados acima.

Muitos debates em torno da LDB foram acontecendo, principalmente no que diz respeito à disputa dos defensores da escola pública e dos defensores da escola privada, porém o desenvolvimento nacional trouxe consigo novas exigências para a educação.

Até 1961, as conotações de nacionalismo assumiram uma posição de esquerda, como aborda Saviani (2010), com características progressistas, industrialista, modernizadora, correspondendo às necessidades e anseios da burguesia. Porém, a partir de 1962, a esquerda rompeu com a ordem burguesa e os reflexos desse processo chegaram até a educação.

A elite dinástica considerava que o sistema educacional era responsável por preservar os valores tradicionais, ou seja, o ensino superior deveria ser restrito à elite, limitando aos trabalhadores o ensino elementar. Já a elite da classe média sustentava uma concepção liberal da educação, considerando a educação como instrumento de verticalização para os trabalhadores e suas famílias.

Na concepção dos intelectuais revolucionários, a educação tinha uma relação muito próxima com a ideologia revolucionárias, sendo prioridade para a ciência e setores especializados proporcionando treinamento aos trabalhadores. Para a elite, constituída por administradores coloniais, a educação devia ser de acordo com a metrópole, sendo adaptada aos interesses dessa elite, limitando o ensino superior a poucos nativos. Para os líderes

nacionalistas, o sistema educacional devia promover a independência, conferindo prestígio, mantendo as discussões referentes à educação geral e à preparação da mão de obra qualificada.

Conforme Saviani (2010), de acordo com Anísio Teixeira, dentre as cinco elites citadas acima, apenas as elites de classe média e a dos intelectuais revolucionários acreditavam na educação como sendo essencial para o desenvolvimento econômico. Desta forma, Anísio Teixeira destacava que a industrialização no Brasil só avançaria quando as forças da classe média democrática exercessem maior influência na educação.

Nesta perspectiva, no entendimento de Saviani (2010), Anísio Teixeira entendia o nacionalismo como uma tomada de consciência, não apenas como um mecanismo de defesa contra inimigos externos, e a ferramenta essenciais para essa tomada de consciência era a Educação, a Escola Pública.

Os movimentos em prol da alfabetização, no período de 1940 a 1963, aconteceram aliados ao direito do voto, pois podiam votar apenas as pessoas alfabetizadas. Esse condicionamento levou os governantes a promoverem campanhas ministeriais com o intuito de alfabetizar jovens e adultos. Saviani (2010) faz uma relação dessas campanhas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947 – 1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952 – 1963); Campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958 – 1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA – 1962 – 1963), esta última criada alguns dias antes da renúncia de Jânio Quadros, porém colocada em prática em maio de 1962, através do Decreto n. 51.470, no Governo de Goulart.

Esses movimentos e essas campanhas consideravam a educação elementar para todos, ou seja, a educação elementar era destinada tanto para crianças (ensino primário), como para os adultos (programas de alfabetização).

A preocupação, que tomou conta da primeira metade de 1960, era voltada para a participação política das massas que partia da tomada de consciência da realidade brasileira. Desta forma, educação popular assumiu o sentido de educação do povo, pelo povo e para o povo, como citado por Saviani (2010, p. 317): “[...] pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existentes”.

Com as mudanças e transformações das estruturas sociais e a valorização da cultura do povo, emergiram os movimentos de cultura popular, que embasavam e sustentavam essas ideias de transformações. A concepção que repercutiu no Brasil e no exterior foi a de Paulo Freire. Em 1963, devido à repercussão nacional do seu trabalho e experiências desenvolvidas com a alfabetização, Paulo Freire foi chamado para assumir a coordenação nacional do Plano Nacional

de Alfabetização. No entanto, com o golpe militar de 1964, as iniciativas de mobilização em torno da cultura e educação popular foram interrompidas.

Paulo Freire teve sua fama associada ao método de alfabetização de adultos criado por ele. No entanto, em seus primeiros escritos abordava uma clara concepção de homem, sociedade e educação baseada no seu método. Como Saviani (2010, p. 335) expressa em seus constructos, Paulo Freire: “[...] parte do entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico”.

É importante salientar que esse homem, definido como um ser dialogal e crítico, encontrava dificuldades em uma realidade social, em 1960, que lutava para manter o homem alienado e dominado. Nesse contexto, Paulo Freire (1983) destaca que a Educação está inserida e encontra-se em um dilema: estar a serviço da alienação e domesticação dos homens ou da conscientização e da libertação.

Na perspectiva freireana, a educação representava um instrumento fundamental para desenvolver a criticidade, evitando a queda deste em uma consciência fanática, deixando de ser ingênuo.

Romanelli (2010) destaca que, a partir de 1964, o sistema educacional ficou marcado por dois momentos: o primeiro corresponde à implantação do regime, quando foram traçadas políticas de recuperação econômica, além disso, esse período foi marcado pela contenção e repressão, pois houve uma crescente demanda social de educação, consequentemente ocorre um agravamento da crise educacional que já vinha acontecendo anteriormente.

O segundo momento foi marcado por ações práticas, na busca do enfrentamento da crise, quando se formularam políticas voltadas para a educação, com o objetivo de reformulação do sistema educacional, adequando esse sistema às necessidades e ao modelo econômico que se intensificava no Brasil.

Esse cenário de crise tem como resultados muitos protestos que agravaram a crise do sistema educacional, pois os movimentos envolveram a agitação estudantil. Para acalmar os ânimos, o MEC compõe comissões de estudos que tiveram como resultados as medidas práticas referentes ao aumento da matrícula do Ensino Superior.

Surgiram, então, dois Decretos-lei direcionados às políticas educacionais: o Decreto-lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que proveu sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior e o Decreto-lei 477, de 11 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares.

Essas políticas foram concretizadas com a reforma geral do ensino, através das Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, normatizando a organização e o funcionamento do Ensino Superior e a Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

No contexto que se apresentava em 1965, foram firmados diversos contratos de cooperação conhecidos como “Acordos MEC-Usaid”, os quais estreitaram relações com os Estados Unidos, com a justificativa de firmar acordos financeiros para o planejamento e execução orçamentária da educação. As empresas multinacionais começaram a interferir no sistema educacional brasileiro.

Segundo Saviani (2010), durante o governo de Juscelino Kubitschek, substituíram-se as importações, atraindo as empresas estrangeiras para implantar as indústrias de bens de consumo duráveis, essa que tinha como característica o capital intensivo, exigindo grandes investimentos. Desta forma, só foi possível essa implantação devido ao investimento de grandes empresas internacionais, levando ao domínio econômico do país, ou seja, as empresas nacionais foram absorvidas e/ou ficaram dependentes dessas grandes empresas.

Esse projeto de industrialização do país, através de um programa que provocou a desnacionalização da economia, como define Saviani (2010), promoveu um conflito com a ideologia política do nacionalismo. Além disso, o estreitamento com as relações capitalistas decorrentes desse regime de dependência, fez com que a Educação assumisse um papel importante no desenvolvimento e na consolidação dessas relações.

O ano de 1969 foi marcado pela abertura de uma nova etapa. A partir do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, entrou em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Nesse mesmo dia, 11 de fevereiro, foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, regulamentando a pós-graduação. Também em 1969, foi aprovado o Parecer CFE n. 252, o qual introduz as habilitações técnicas no curso de pedagogia, ou seja, a tendência produtivista implantada no país assumiu, nas escolas, o caráter da pedagogia tecnicista, sendo esta a pedagogia oficial.

Com a aprovação da Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971, ocorreram mudanças na estruturação do ensino, como cita Romanelli (2010, p. 247): “Dentre as mudanças introduzidas pela Lei 5.962, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos”. Percebemos um acréscimo na responsabilização do estado com relação à educação do povo.

Essa lei reformulou o ensino de primeiro e segundo grau, propondo que a formação geral ficasse sob responsabilidade do primeiro grau, proporcionando a sondagem vocacional e a

iniciação ao trabalho, já o segundo grau ficou responsável por habilitar ao trabalho. Além de incluir no currículo matérias obrigatórias: a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

A implantação da pedagogia tecnicista e a aprovação de Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, caracterizou a preocupação em organizar um sistema educacional que atendesse às necessidades da expansão econômica do país, ou seja, uma escola e uma educação que obedecesse aos princípios de organização das empresas, buscando adequar os modelos educacionais aos modelos econômicos.

Desta forma, as ideias relacionadas à organização do trabalho eram difundidas. O taylorismo, fordismo tinham o enfoque de controle do comportamento e o behaviorismo enfocava na orientação da pedagogia tecnicista.

O desmantelamento do sistema de ensino público se deu na divisão do ensino de 1º e 2º grau, ficando o 2º grau totalmente profissionalizante, com várias habilitações que, mais tarde, não atenderam às demandas do mercado de trabalho, ficando, assim, disponíveis aos cursos particulares.

A formação de professores e recursos materiais não foram preconizados na legislação, o que contribuiu para aprofundar a precariedade do ensino público. As escolas particulares, por sua vez, não aderiram ao ensino profissionalizante, continuando a oferecer o ensino propedêutico, que favorecia ao acesso ao ensino superior. Assim, podemos constatar que o ensino profissionalizante obrigatório se baseava na Teoria do Capital Humano, que:

[...] consubstanciou-se na tese da “educação como investimento”, ou seja, na proposta de que o Estado brasileiro poderia sair do subdesenvolvimento e atingir o “capitalismo social” se houvesse um “investimento em Recursos Humanos”. [...] o país deveria fazer progredir a qualidade da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Cada homem, uma vez tendo aumentado o seu “capital humano”- sua capacitação técnica de trabalho especializado-, poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país (GHIRALDELLI JR., 19991, p.186).

A profissionalização do futuro trabalhador não resultou positivamente para os novos moldes de produção nas indústrias, visto que essas começaram a exigir um trabalhador com conhecimentos gerais, podendo produzir a qualificação deste no local de trabalho. Apenas com a Lei 7.044/82 a obrigação da profissionalização no 2º grau foi removida.

Nas Universidades, o momento era de tensão, pois os estudantes lutavam pela autonomia da universidade e mais verbas para pesquisa e ampliação de vagas para a ampliação da ação da universidade. No entanto, o regime instalado com o golpe militar de 1964 procurava

vincular cada vez mais o ensino universitário às necessidades do mercado e ao projeto político de modernização.

Nesse período de negociações, foi instituído o Ato Institucional N. 5, que, com caráter ditatorial, retirou os direitos do povo e deu total poder ao presidente. De acordo com Romanelli (2010, p. 236): “O Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como concede ao presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo”.

A economia avançou muito, sob o auge ditatorial, instituíram as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o ensino primário e médio. Tendo como figura principal Valnir Chagas, que assumiu como relator dessa reforma, sendo homem de confiança do Ministro da Educação. Nesse período, o coronel Jarbas Passarinho cumpriu o papel ideológico educacional do regime militar.

Essa pedagogia, imposta no regime militar, estava totalmente interligada como o meio fabril. No entendimento de Saviani (2010, p. 381):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, a Educação foi planejada buscando uma organização racional que fosse capaz de desconsiderar a subjetividade dos sujeitos, pois esta prejudicaria a eficiência. Desta forma, há uma mecanização do processo de aprendizagem.

Ao analisar a pedagogia tradicional, percebemos que a iniciativa era função do professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, elemento decisivo e decisório. Na pedagogia nova o aluno passa a ser sujeito e a ação educativa está voltada para a relação professor-aluno, na qual são muito fortes a relação interpessoal e a subjetividade. Com a pedagogia tecnicista tudo é racionalizado, sendo professor e aluno, considerados em segundo plano, apenas executores do processo organizado tecnicamente.

Essa teoria burocratizou a escola, que deveria cumprir seu dever de preencher papeis, acatando minuciosas instruções que serviam de controle por parte dos militares. Essas instruções de funcionamento das escolas eram baseadas nos sistemas das fábricas, perdendo a identidade educacional.

As campanhas em prol da democracia, DIRETAS-JÁ, caracterizavam o ressurgimento de movimentos populares e operários, que, juntamente com partidos políticos influenciados por

intelectuais progressistas da educação, colocaram fim ao regime ditatorial. Com as eleições indiretas Tancredo Neves foi eleito o primeiro Presidente da Nova República, mas faleceu antes mesmo de assumir, ficando o cargo para o José Sarney.

Com o fim do Regime Militar, as discussões políticas ganharam força no território nacional. No campo da Educação aconteceu da mesma forma, questões políticas e não pedagógicas foram discutidas.

Esse cenário esteve presente no Brasil, nas décadas de 1930 a 1980. Mudanças e transformações que, com o Regime Militar, foram sufocadas pela opressão e pelo disciplinamento. A opressão esteve muito presente, norteador os trabalhos nas escolas e no fazer docente. Porém, após 1980 surgiram os movimentos de redemocratização do país e da Educação.

Com base no contexto apresentado a nível Nacional, percebemos grandes marcos Legais para a Educação Brasileira, no entanto, sobrando questionamentos referentes aos avanços e à trajetória de políticas voltadas para a Educação no Estado do Rio Grande do Sul. No capítulo seguinte abordaremos uma breve contextualização desse período no Estado do Rio Grande do Sul.

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, DE 1930 A 1980

Ao abordarmos a história do Rio Grande do Sul, no período de 1930 a 1980, é necessária uma breve contextualização de alguns aspectos econômicos e sociais do Estado, pois entendemos que a organização da Escola e da Educação estava inserida neste contexto e recebeu as influências sociais e econômicas daquele período.

Com a Revolução de 1930 e, posteriormente, com o Estado Novo, quem regia o Estado eram os interventores federais, com a exceção de José Antônio Flores da Cunha, que foi interventor e, em seguida, continuou no cargo eleito através do voto direto.

Segundo Silva (2015), no século XIX, o Rio Grande do Sul era conhecido como o “Celeiro Brasileiro”, denominação dada por Getúlio Vargas, após 1937, com isso se propôs uma dinamização da sua estrutura produtiva, ampliando o crescimento econômico, bem como o crescimento populacional. Com a redemocratização, após a Era Vargas, alguns partidos se alternavam no cargo de governador do Estado, o Partido Trabalhista Brasileiro e o Partido Social Democrático.

Os processos de modernização, urbanização e industrialização que cresciam a nível nacional e regional em 1950, trouxeram consigo a crise, gerando tensões e demandas entre os setores dominantes e, também, entre as classes populares urbanas, como vemos nas abordagens de Mercedes Maria Cánepa ao afirmar que no Rio Grande do Sul:

[...] a pressão pela participação no consumo por parte das classes populares urbanas, que se vinha fazendo sentir com certa intensidade desde os anos 40, acentua-se nas décadas de 50, em que, dado o quadro de estagnação econômica [...] as classes populares têm suas fileiras engrossadas por amplos setores da classe média em descenso (CÁNEPA, 2005, p. 86).

Nesse período, as demandas que surgiam dessas classes populares, segundo Cánepa (2005), eram voltadas para a educação, emprego, habitação, saúde e maior participação social e política.

Nas eleições de 1958, Leonel Brizola foi eleito governador do Estado. Até então a educação ficava apenas ao acesso da burguesia, excluindo as classes populares. Com a candidatura de Leonel Brizola, os projetos voltados para a Educação pública têm início. O primeiro deles tornou-se o objetivo central do seu Programa de Governo: que todas as pessoas aprendessem a ler e escrever, conseqüentemente, a Escola se tornaria pública. Havia grande oposição política a essa escola pública, com acesso para todos, argumentando que a escola pública se tornaria oneroso para o Estado.

Segundo Silva (2015), a educação e o desenvolvimento eram prioridades no governo de Brizola, pois, em sua concepção, o desenvolvimento sem a educação serve para criação de riqueza para alguns privilegiados, mantendo, assim, a relação de poder dos ricos sobre os pobres.

Percebemos que a concepção de Educação que Brizola abordou em seu governo no Estado é a mesma em que acreditamos, na qual a educação é a responsável por romper com as relações de poder, pois o acesso para todos permitirá que se elimine a submissão dos pobres para com os detentores do capital e das riquezas, garantindo a igualdade.

Em 1959, o Manifesto dos Educadores foi, mais uma vez, convocado e assinado por Fernando Azevedo, que recebeu apoio de diversas lideranças, marcando o início das lutas em defesa da escola pública.

No Rio Grande do Sul, em 1959, mesmo com a expansão das construções de prédios escolares em 1946, em decorrência das iniciativas dos governos centrais e estaduais, era necessário construir muitas escolas ainda para suprir e resolver os problemas do ensino. Leonel

Brizola então anunciou a construção de prédios escolares propiciando o ensino elementar para 35 mil crianças.

O Estado não tinha verbas e recursos para aquisição de terrenos para a construção de tantas escolas, então a solução encontrada foi apelar para a população, pedindo que os proprietários de terrenos doassem suas áreas para a Prefeitura, em regime de comodato, para a construção dos prédios escolares.

Durante o seu governo, Leonel Brizola tinha como metas que toda a criança deveria estar na Escola, através do projeto “Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul”. Para cumprir essa meta, reestruturou a Secretaria de Educação criando três subsecretarias: do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Técnico.

Segundo Silva (2015), a forma que Leonel Brizola encontrou para cumprir sua promessa de campanha “Nenhuma criança sem Escola” estava diretamente ligada ao seu programa *nacional-desenvolvimentista-reformador*, ao abordar a criação de estruturas burocráticas como o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP) e da Comissão Estadual de Prédios Escolares (CEPE).

Silva (2015) apresenta notícia do Jornal Diário de Notícias do ano de 1960 noticiando que:

Os acordos firmados entre o Estado e os municípios para a construção de escolas, vem se constituindo num grande êxito – 103 comunas já firmaram tais acordos, cujos frutos estão surgindo celeremente. [...] Deve-se notar que este plano do Governador Leonel Brizola foi executado pela primeira vez no Brasil e vem merecendo elogios unânimes das mais destacadas autoridades em matéria de ensino (DIÁRIO DE NOTÍCIAS 11/02/1960, p. 21 apud SILVA, 2015, p. 142).

O plano de erradicação do analfabetismo estava sendo amplamente apoiado pelos municípios do Rio Grande do Sul. O ano de 1961 foi marcado pela ampliação da Educação no Estado e, conforme aumentavam o número de Escolas e crianças matriculadas, crescia, conseqüentemente, a demanda por novos professores.

É importante salientar que, neste período, em âmbito nacional estavam sendo discutidas várias reformas da Educação Brasileira, sendo que uma delas, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, identificado pelo nº 2.222 de 1957, neste período ficando na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, o que rendeu muitas discussões e conflitos a respeito da escola pública e privada, conforme abordado anteriormente neste estudo.

Enquanto, a nível nacional, se discutia o conflito entre a escola pública e a escola privada, no Rio Grande do Sul o governador Leonel Brizola colocava em prática o segundo

maior projeto: a construção das brizoleiras – escolas com estrutura simples, localizadas no interior, que surgiram com o intuito de minimizar o êxodo rural, pois as indústrias locais não tinham capacidade de absorver a mão de obra excedente, conjuntura que começava a caracterizar um momento de crise econômico-social.

Esse período ficou marcado na história da Educação do Estado, devido à ampliação do número de Escolas públicas, que davam acesso para todos, porém o governo de Leonel Brizola não se diferenciou de outros governos no que se refere aos altos índices de evasão e reprovação escolar, caracterizando, assim, um modelo de ensino excludente.

Os altos índices de evasão, reprovação e abandono escolar é um grave problema social, que ainda se mantém na Educação de hoje, mesmo após ter passado tantos anos de discussões sobre formas de gerir a educação.

Segundo Nunes (2015), no ano de 1961, Leonel Brizola iniciou um movimento de resistência, solicitando apoio dos militares legalistas para que a legalidade fosse cumprida com a posse de João Goulart. Esse movimento ficou conhecido como a Campanha da Legalidade. A nível nacional, o governo passou de presidencialista para parlamentarista, no entanto, em 1963, o povo votou para derrubar o parlamentarismo, fazendo com que o sistema voltasse a ser presidencialista e Jango tomou posse. João Goulart sancionou a Lei de Diretrizes e Bases em dezembro de 1961.

Com a derrubada de João Goulart, em 1964, o povo foi submetido a um regime autoritário e repressivo. A Educação sofreu algumas mudanças e transformações, iniciando com a repressão ao movimento estudantil, fechamento da UNE – União Nacional dos Estudantes. Neste momento, foi baixada a Lei 4.464, que criou o DNE – Diretório Nacional dos Estudantes. Através do DNE o governo mantinha os estudantes sob controle e seus agentes fiscalizavam as escolas.

Em 1971 o governo reformulou todo o ensino primário e secundário, por meio da Lei 5.692/71, passando o ensino de primeiro grau para oito anos, sendo destinado para uma educação geral, e o ensino médio totalmente técnico. É importante salientar que essa reformulação não teve participação do povo.

Ao final da década de 1970, o regime começou a perder “[...] a sustentação interna e externa que desfrutava da segurança nacional, um processo de modernização fortemente amparada em níveis imorais de desigualdade social” (FREITAS; BICCA, 2009, p. 86). Os movimentos populares iniciaram, nos quais centenas de pessoas foram às ruas pedindo as “Diretas Já”. Em 1979, se conquistou uma importante vitória: a anistia política. Em 1982, se

conquistou as eleições diretas para governadores. Em 1985, se rompeu com o ciclo de 21 anos de militares no poder.

Esses aspectos, sejam sociais, econômicos e educacionais, fizeram parte da história da Educação Brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul. Observamos alguns avanços, algumas transformações e, também, retrocessos nesse período de 1930 a 1980. Alguns dos problemas educacionais encontrados nesse período ainda hoje são enfrentados nas Escolas Brasileiras.

Da mesma forma, observamos que a docência esteve inserida neste contexto político, econômico e social do Estado, se constituindo no fazer diário da Escola, que obedecia aos moldes ditados pelo regime que estava imposto.

Com base no contexto apresentado neste capítulo, ficam alguns questionamentos voltados para a Formação de Professores: que políticas e propostas estavam presentes no período de 1930 a 1980? Alguns apontamentos sobre esta indagação são encontrados na seção seguinte.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980: POLÍTICAS E PROPOSTAS

3.1 PESQUISAS VOLTADAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL: UM LEVANTAMENTO DE DADOS

O tema relacionado à formação de professores tem despertado muito interesse por parte de pesquisadores no Brasil. Buscamos, com o acesso ao banco de dados de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), algumas respostas relacionadas ao tema e verificamos o que temos de produção no campo da Formação e da Profissão Docente no Estado do Rio Grande do Sul, nos últimos cinco anos.

Escolhemos o banco de dissertações da CAPES por ter as suas produções legitimadas em todo o país, as quais provêm de cursos que são legitimados e reconhecidos pela comunidade científica.

Ao consultar esse banco de dados, foram encontradas 1.072.663 indicações para a palavra-chave “Formação de Professores e Profissão Docente”. No entanto, ao limitar o tempo para os últimos cinco anos e o espaço a ser pesquisado no Rio Grande do Sul, foram encontradas 20 dissertações. Ainda, em algumas delas o enfoque era diferenciado daquele proposto por este estudo.

Em algumas pesquisas encontradas, o enfoque era voltado para determinadas áreas do conhecimento como: a profissão docente no ensino da Matemática, a formação docente para o Letramento e para o ensino da Biologia. Foram selecionadas as dissertações que apresentaram como foco o tema: a profissão docente e/ou a formação de professores como um todo, abrangendo o ser professor e sua formação.

Foram selecionadas as dissertações que contemplavam aspectos relacionados ao tema: Formação de Professores e Profissão Docente, conforme a proposta desta pesquisa. As dissertações encontradas estão apresentadas no quadro abaixo (Quadro 2), com: autor, ano de publicação e alguns elementos fundamentais do resumo, que destacam a Formação de Professores e a Profissão Docente.

A pesquisa foi realizada entre os dias 14/04/2018 e 15/07/2018, tendo como palavras-chave: Profissão Docente e Formação de Professores no Rio Grande do Sul.

Quadro 2 – Pesquisa realizada no portal de dissertações da CAPES

TÍTULO	AUTOR/ANO	RESULTADOS DA PESQUISA (RESUMO)
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	CACILDA RAFAEL NHANISSE 27/02/2014	O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática de sala de aula, a fim de compreender alguns aspectos que abrem ou não o processo criativo na ação docente. O trabalho faz parte da linha de pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia. Vinculada ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC/UFRGS - e, mais especificamente, ao Projeto Civitas - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço, com interface nos processos criativos que levam a práticas docentes inventivas. O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os caminhos metodológicos foram embasados em pesquisa qualitativa com foco nos enunciados dos professores, onde colocamos o “Projeto Civitas” como estudo de caso. Para a obtenção do material para a análise foram utilizados materiais escritos no diário de bordo, questionários e entrevistas semiestruturadas. Considerou-se para a realização da presente dissertação, dois campos empíricos, associados à educação básica-Ensino Fundamental, anos iniciais e Educação infantil: (1) Espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas na cidade de Maputo-Moçambique, vinculados ao projeto Civitas UFRGS/UP de cooperação internacional em pesquisa pelo edital Pró-África/CNPq; (2) espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas municipais do interior do Rio Grande do Sul-Brasil, vinculadas a convênios Civitas UFRGS de cooperação em pesquisa-extensão com secretarias da educação Municipais (SMEDs). O material que analisamos trata-se de enunciados produzidos pelos professores participantes do processo de formação continuada nestes dois campos empíricos, respeitando as particularidades de cada país, pontuando alguns aspectos de reflexão. Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo

		prazo num processo contínuo, que pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz a criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente.
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS	DIEGO LUTZ 22/08/2013	A presente dissertação buscou conhecer as políticas públicas de formação continuada dos docentes das redes municipais de ensino da região gaúcha do vale do Rio Caí. Trata-se de uma região situada entre a região metropolitana de Porto Alegre e a Serra Gaúcha, composta por vinte Municípios, no Rio Grande do Sul. Para a realização deste estudo, buscou-se o acesso à legislação brasileira que trata das políticas de formação dos docentes, bem como das políticas municipais da região de estudo. O aprofundamento bibliográfico da literatura acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituiu-se como suporte para as discussões realizadas na dissertação. Buscou-se também conhecer as particularidades dos Municípios que compõem esta região, bem como aspectos da Educação Municipal, acessados por meio do Censo Escolar da Educação Básica e de outros dados fornecidos pelos órgãos de pesquisa do país e do estado. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com os Dirigentes Municipais de Educação. A análise dos Planos de Carreira do Magistério Municipal (PCM) também se fez necessária, com a finalidade de conhecer a normatização das políticas municipais para a formação docente. Além dos PCM, foram analisadas as Atas das formações pedagógicas de cada um destes Municípios, uma vez que estas descrevem o que efetivamente foi colocado em prática em relação à formação continuada dos docentes destas redes públicas de ensino. Para a análise dos dados coletados, foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos e como suporte teórico-metodológico, utilizou-se o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores. Os municípios que compõem a região apresentam um plano de carreira bem estruturado, abrangendo desde a remuneração, a valorização e possibilidade de ascensão na carreira durante a trajetória profissional docente. São desenvolvidos programas de

		formação continuada, inclusive por meio de arranjos de desenvolvimento da educação e apontaram-se alguns desafios que ainda se impõem à região, inclusive com possibilidades de superação dos mesmos.
PIBID - ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE	GIANCARLO CAPORALE 10/09/2015	Esta dissertação propõe-se analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a natureza das relações institucionais estabelecidas entre a Universidade e a escola de Educação Básica. Propõe realizar uma aproximação entre o conceito de Terceiro Espaço de Formação Docente e o PIBID. O PIBID é uma política que objetiva a qualificação docente criando espaços para inserção dos licenciandos na realidade escolar. No referencial teórico são abordados aspectos relacionados a formação de professores no Brasil, aos saberes docentes, a articulação entre teoria e prática na formação inicial, a constituição de um referencial teórico sobre Terceiro Espaço de Formação Docente. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o Programa, que apontou a escassez de artigos científicos que discutissem o PIBID de maneira mais aprofundada. Utiliza-se como base metodológica neste trabalho o estudo de caso fundamentado na pesquisa participante, tendo como objeto de análise as relações entre o PIBID-UFRGS e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP). Foram aplicados questionários em grupos de sujeitos atuantes no PIBID-UFRGS/IP. As análises presentes nesta dissertação indicam que o PIBID-UFRGS/IP pode ser considerado um Terceiro Espaço de Formação Docente. As atividades desenvolvidas nesse Espaço aproximaram a UFRGS e o IP a medida que os bolsistas foram inseridos no ambiente escolar. A relação entre UFRGS e IP nasce a partir da Universidade. Constatou-se que a relação entre o IP e a UFRGS, na esfera do PIBID, não é equânime em função da natureza das relações, a que não desqualifica totalmente a relação entre as instituições e o estabelecimento do Terceiro Espaço de Formação.
		A dissertação aqui apresentada tem como tema a prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura. Definiu-se como objetivo geral investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-

A PRÁTICA MEDIADORA DO PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA- LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL	Tharles Gabrielle Cauduro 14/07/2016	Licenciatura constitui-se em prática mediadora. A pesquisa em pauta é uma investigação de campo, de caráter qualitativo, assentando-se no enfoque filosófico da hermenêutica. Deu-se voz à coordenação do curso de Educação Física - Licenciatura, cinco (5) docentes do mesmo curso e mais dez (10) acadêmicos, sendo cinco (5) do 6º semestre e cinco (5) do 8º semestre da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – Frederico Westphalen. A coleta de dados foi feita por meio de questionário e a análise dos dados é de conteúdo. O interesse pela pesquisa justifica-se na crença de que ser professor vai além de ser um simples transmissor de conhecimentos. Não basta saber o assunto, ter propriedade nas tecnologias ou ser um professor “popular” entre os alunos. Tampouco se encontra explícito em livros de autoajuda ou de pedagogia a forma mais adequada de apresentar bom desempenho em uma aula. A universidade tem um papel muito importante na formação profissional, pois é nesse local que o futuro professor adquire as competências que serão fundamentais para a prática da profissão. Acredita-se que a mediação pedagógica, como conduta didática por parte dos professores, é fundamental na aprendizagem dos alunos. Entender que cada estudante aprende de uma forma e com ritmos diferentes torna-se primordial na educação, e, infelizmente, muitos profissionais, das mais diversas áreas, desconhecem esses “detalhes”. A pesquisa que se realizou confronta com uma necessidade de mudança da atual realidade educacional e que vai de contrapartida com a prática de muitos professores hoje no país, conhecidos como detentores do conhecimento; o professor transmissor e/ou como uma educação bancária, a qual Freire (1996) menciona em suas teorias. As conclusões da pesquisa apontam na direção de que a coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura sabe dos aspectos de mediação e a sua importância para a relação professor x acadêmico. Procura promover seminários para que ocorra essa troca de experiências e atribuição da autonomia e liberdade de diálogo ao acadêmico. Porém, percebemos nas respostas dos sujeitos pouca contribuição da Coordenadora para que o processo de mediação seja internalizado no curso e seja atribuído como um modelo metodológico aos docentes. Quanto aos docentes, a maioria sabe o que significa a
---	---	---

		mediação, como também a consideram relevantes na educação, porém não têm um planejamento específico voltado para ela e, muitas vezes, valem-se deste conceito sem sequer saber que o estão fazendo.
Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica	MARA ELISANGELA JAPPE GOI 18/11/2014	Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica. Educação; formação de professores; educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base de pesquisa: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogotese/#!/https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id_trabalho=4174521

Destacamos que muitas pesquisas enfocando essa temática foram realizadas na região norte do Brasil, porém no Rio Grande do Sul o número é reduzido. Além disso, apenas algumas têm a possibilidade de acesso ao conteúdo, pois aquelas anteriores à Plataforma Sucupira não permitem visualizar o arquivo que contém a dissertação. Desta forma, salientamos que a pesquisa aqui proposta será inédita para a Região da AMAU/RS e para o Estado do Rio Grande do Sul, pois não foi constatado estudo com esse recorte espacial e temporal.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O INÍCIO DO CAMINHO

Segundo Neto (2006), a formação de professores despertou maior interesse e obteve maior destaque a partir da década de 1980, quando os países que apresentavam uma economia mais desenvolvida demonstraram preocupação com os resultados obtidos pelos alunos da educação básica. Segundo o autor, as escolas norte-americanas, apontavam para a qualidade da formação dos professores como uma causa provável para o baixo rendimento dos alunos.

No período da colonização, ou seja, do colonialismo, não havia preocupação com uma formação específica para os professores. Segundo Saviani (2010), somente a partir de 1827, no período Imperial, com a Lei das Primeiras Letras, é que se iniciou uma pequena preocupação com o método de ensino e não com questões pedagógicas.

A formação de professores foi um aspecto contemplado na legislação brasileira, a partir de 1827, quando o Brasil conheceu sua primeira Lei da Educação. Sabemos que, antes de iniciar o processo de colonização, havia os índios que habitavam as terras brasileiras, que também utilizavam meios educacionais no interior das aldeias. O conhecimento e a cultura eram

repassados oralmente, através dos anciãos, ou seja, os mais velhos repassavam para os mais novos.

Com a invasão dos portugueses e a forma violenta e desrespeitosa com que tomaram as terras e a cultura indígena, impuseram também a educação jesuítica, através da qual os padres jesuítas catequizavam os índios e, como forma de controle e docilização dos povos, utilizavam da educação.

Após o processo de libertação dos escravos, iniciou o novo processo de colonização, para exploração da terra. Os imigrantes adentraram as terras brasileiras e formaram suas colônias, onde a Igreja e a Escola eram o centro da Colônia e os padres eram responsáveis pela educação e pelas aulas.

Até 1827, não havia no Brasil uma lei que tratasse sobre a educação e nem sobre a formação de professores. No dia 15 de outubro de 1827, o Brasil conheceu a sua primeira lei de educação, fazendo jus ao mandamento constitucional que abrangia a gratuidade do ensino primário para aqueles que eram considerados cidadãos, ou seja, a elite. Tal lei tinha caráter nacional e fazia suposição de uma formação de professores, sendo esta uma incumbência dos poderes gerais.

Cury (2003, p. 3) ressalta, em suas observações, que essa lei não foi colocada em prática nesse mesmo ano, mas, sim, apenas em 12 de agosto de 1834: “Contudo, na prática, a formação de docentes passou a ser efetivada pelas Províncias como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834”, pois foi criada a primeira Escola Normal no Rio de Janeiro, destinada aos estudantes masculinos.

Com a criação das escolas normais, percebemos o processo de feminização da docência. No entanto, esse processo surgiu com o intuito de prorrogar a atividade materna e não como uma profissão, como afirma Gatti e Barreto (2009, p. 62):

Quanto ao sexo, como já sabido, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das Primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Não havia uma normatização no aspecto da formação de professores, sendo que cada unidade federada poderia criar estabelecimentos que fossem voltados para a formação docente, ou seja, as escolas estaduais normais.

A partir do século XX, a preocupação com a formação dos professores começou a fazer parte das discussões. Com o surgimento das primeiras Universidades, emergiu a necessidade de formação para os professores secundário superior, pois os profissionais que estavam atuando eram bacharéis e/ou profissionais liberais.

Após a Revolução de 1930, o decreto n.º 19581/31, do Ministério da Educação e Saúde, concedeu o Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo formada pelas faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, tendo a possibilidade de substituição de uma destas pela faculdade de Letras, Ciências e Educação.

Segundo Saviani (2010), Anísio Teixeira, ao assumir a direção-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, colocou em prática as suas ideias renovadoras, particularmente no campo da Formação de Professores, e transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Esta Escola de Professores integrava o Instituto de Educação, juntamente com o Jardim de Infância, Escola Primária e Secundária e funcionava como campo de experimentação,

Esclarecemos que, em 1931, Anísio Teixeira já fazia referências à importância e à preocupação com a formação de professores, com a necessidade da teoria ser aliada à prática, e com a importância da experimentação e da demonstração para a formação de professores. Ao abordar a estrutura, Saviani (2010, p. 219) destaca que:

Uma ampla estrutura de apoio dava respaldo às atividades-fins desenvolvidas no Instituto de Educação, a saber: a) Instituto de Pesquisas Educacionais, constituído pelas Divisões de Pesquisa Educacionais (Programa e Atividades Extraclasses; Medidas e Eficiências Escolares; Antropometria; Ortofrenia e Higiene Mental; Museus Escolares e Radiodifusão) e de Obrigatoriedade Escolar e Estatística (Recenseamento Matricular e Frequência; Estatística Escolar); b) Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo, compreendendo a Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca e Cinema Escolar. Em abril de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal e ela incorporou a Escola de Professores com o nome de Escola da Educação.

Com o Manifesto dos Pioneiros, surgiu a necessidade de novas políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Destacamos a importância dos professores dominarem o conhecimento filosófico, a respeito do homem e da sociedade, bem como o conhecimento científico, no qual o domínio das técnicas e métodos serviriam de base para avaliação dos resultados obtidos com a aplicação dos mesmos, empregando a cientificidade nas ações da Escola, transformando, assim, os sistemas educacionais.

Quando falamos na Educação desse período, se fazem necessários alguns apontamentos relacionados às mudanças e transformações ocorridas na Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

No ano de 1942, o decreto de lei 246, de 13 de outubro, modificou a organização da Secretaria de Educação e Saúde Pública, passando a ser nomeada como Secretaria da Educação e Cultura, esta que transformou a Seção Técnica em CPOE – Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais.

O CPOE era subordinado ao Departamento da Educação Primária e Normal e exerceu grande influência na organização do ensino, na formação dos professores, na função normativa da rede pública estadual de ensino, bem como, na orientação das atividades didático pedagógicas.

É importante salientar que a necessidade desse Centro emergiu muito antes dele ser criado, ainda em meados da década de 20, quando no Brasil iniciaram algumas movimentações em prol da Educação, conforme abordado na seção anterior neste Estudo. Como consequência desses movimentos, na década de 1930 houve a necessidade de um maior aparelhamento do Estado para promover a Educação.

Saviani (2010) afirma que os professores, nesse período, pertenciam à classe da elite, pois o acesso à formação para ser professor abrangia apenas às elites. O Manifesto defende a formação de professores de todos os graus, sendo elevada ao nível superior, responsabilizando as universidades pelo desenvolvimento da função de formadora.

Sobre esse aspecto, o referido autor afiança que:

O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores (SAVIANI, 2010, p. 249).

As escolas católicas começaram a serem inseridas no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos, desta forma a AEC (Associação de Educadores Católicos) organizou Semanas Pedagógicas, que foram realizadas entre 1955 e 1956, por meio de palestra e cursos divulgando nesse meio as ideias pedagógicas, principalmente as de Montessori e Lubienska.

Essas afirmações são corroboradas por Saviani (2010, p. 301) ao afirmar que:

Atendendo a convite da AEC, o padre Pierre Faure, que havia fundado o Centro de Estudos Pedagógicos de Paris em 1937 e dirigia a revista *Pedagogie Parents et Maitres*, ministrou a Semana Pedagógica de 1955 no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e a de 1956 no Colégio Sion de São Paulo (Avelar, 1978, p. 75). O mesmo Pierre Faure retornará ao país diversas vezes a partir de 1958 para preparar grupos de professores para atuar nas classes experimentais instaladas nos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo. Paralelamente ao desenvolvimento das classes experimentais foram realizadas Semanas Pedagógicas com programação anual ininterrupta até o ano de 1965.

Foram muitos os adeptos às Semanas Pedagógicas, que caracterizavam a formação dos professores baseada nos conceitos de Montessori-Lubjenska. Assim, em 1960, por iniciativa de Celma Pinto, o Curso de Especialização Montessori-Lubjenska foi criado, para professores, cujo as orientações eram baseadas na influência francesa de Pierre Faure, com predomínio das ideias novas, proporcionando a renovação das escolas católicas.

No ano de 1969, se dá a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas nos cursos de pedagogia, com a aprovação de Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Neste mesmo ano, o CPOE no Estado do Rio Grande do Sul foi extinto.

Essa pedagogia tecnicista assumiu o caráter oficial da pedagogia, pois, na conjuntura política e econômica do país, emergia a necessidade da escola corresponder às necessidades da expansão econômica do país, obedecendo aos princípios da organização das empresas, adequando, assim, o modelo da educação ao modelo econômico.

Essa trajetória de propostas de políticas para formação de professores, no período de 1920 a 1980, marcou o início de diversas políticas voltadas tanto para a educação como para a formação dos professores.

Porém, acreditamos ser necessário chamar a atenção para o fato de que os modelos de formação de professores e a valorização docente, que estiveram presentes naquele período, estão perpetuados ainda no cenário atual da Educação, nos aspectos relacionados à carreira dos professores polivalentes e especialistas, além da valorização tanto social como acadêmica.

Com base nas abordagens deste capítulo, percebemos que é preciso percorrer muitos caminhos ainda para atingir a qualidade na formação inicial e continuada, visto que a sociedade mudou e a Escola e o professor continuam atuando da mesma forma que atuavam no século XIX. Também, a formação inicial continua seguindo caminhos que precisam ser repensados, para se chegar a caminhos que, de fato, possam levar o estudante ao conhecimento.

Nesta perspectiva, o próximo item aborda aspectos relacionados aos possíveis caminhos que a formação dos professores e a profissão docente podem percorrer para chegar à qualidade na educação brasileira.

3.3 CAMINHOS A PERCORRER

O processo de elaboração de políticas públicas voltadas para a Formação de Professores vem se desenvolvendo, ao longo do século XX, e passou por inúmeras transformações, adequações e reformulações. No entanto, o que se sabe é que, atualmente, são estabelecidas

novas concepções de Formação de Professores, bem como novas concepções da Profissão do ser docente, pois a sociedade está exigindo esses novos fazeres da profissão docente.

Libâneo (2015, p. 72) destaca a importância do professor reflexivo para essa nova concepção de profissão e formação, afirmando que:

Na nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola – o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussões de pontos de vista, avaliações de situações, etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

Entendemos a complexidade e a importância da Formação Continuada ocorrer de forma transformadora, enriquecedora e como ferramenta de conhecimento e pesquisa, tanto para adequar e avançar na prática pedagógica, como na constituição do professor, ou seja, o ser professor.

Nias (1991 apud NÓVOA, 1992) aborda a relação da formação com a profissão docente, destacando que o professor é pessoa e uma parte muito importante da pessoa é o professor. A partir dessa afirmação, observamos o quanto é importante existir uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais, fazendo com que o professor se aproprie da formação, dando sentido à sua vida.

No entendimento de Tardif (2002, p. 56): “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

Pimenta (2000, p. 175) chama a atenção para a formação de professores voltada para a autoformação, pois, desta forma, é oportunizado aos professores repensar a suas práticas de forma reflexiva, ao afirmar que: “[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Nesta perspectiva, Loss (2017, p. 20) assevera que a auto formação permite aos sujeitos um conhecimento de si e, a partir disso, melhora o relacionamento com o outro, ou seja, as relações interpessoais nas Escolas fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes. A auto formação para professores serve para conhecerem a si mesmo, como a referida autora coloca: “A auto formação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da

consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro”.

Assim, ao constituir o seu “EU”, o professor dispõe de memórias, de tempo, vivências e experiências da sua infância e de quando era aluno, tanto de referências que marcaram positivamente, quanto negativamente a sua trajetória escolar. Ao buscar tais referências, acessa suas memórias relacionadas aos seus professores, fazendo isso para construir sua prática e se construir enquanto profissional. Neste sentido, Tardif (2002, p. 67) afirma que:

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referências de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

É importante destacar que o professor se constitui a partir de diversos aspectos, que envolvem as dimensões pessoais, em conjunto com as profissionais, ambas se complementam. Assim, a formação necessita abranger aspectos que envolvam a subjetividade do sujeito, a construção e a constituição da pessoa como professor e da profissão docente.

O ser professor requer o desenvolvimento de algumas habilidades e capacidades que acontecem no dia-a-dia da profissão. É partindo desse fazer diário que o professor pode refletir sobre sua prática, ser um pesquisador e um ser em constante aprendizagem, como afirma Libâneo (2004, p. 137): “O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico”.

No entanto, somente a reflexão não é suficiente para qualificar a prática e o fazer docente, são necessárias também a busca por estratégias e modos de fazer, que vão além do aporte teórico e que impulsionem a mudança na ação do professor, no seu fazer diário na Escola.

Para auxiliar o professor nessas ações, que emergem do seu fazer docente, não há como falar em formação de professores de uma forma dissociada da Didática. Como define Candau (1999), a didática tem por objetivo: “[...] o ‘como fazer’ a prática pedagógica, articulada ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’”.

É importante ressaltar que a didática deve partir da totalidade do processo de aprendizagem, ou seja, deve articular os conhecimentos com as dimensões humanas, técnica e político-social da prática pedagógica. Segundo Candau (1999), em uma perspectiva

multidimensional, a dimensão técnica tem que ser norteadada pelo projeto político-social que a orienta. Libâneo (2015, p. 633), ao se referir à didática e à formação de professores, afirma que ambas devem estar articuladas, uma complementando a outra, de forma que:

[...] a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática.

As transformações são necessárias na formação de professores, nos saberes docentes, pois é através delas que se constroem a prática pedagógica diariamente. Além disso, importa saber que devem envolver todos os espaços educativos, pois professores reflexivos precisam encontrar suporte nas instituições onde atuam. Segundo André (2016, p. 22):

Para efetivar essa proposta nos processos de formação, é preciso não só repensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação. Não basta querer formar professores pesquisadores e continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente.

A formação de professores, entendida desta forma, vem sendo debatida e pesquisada no Brasil. A formação inicial é percebida nas discussões e na prática da Escola, porém é uma discussão que precisa ser abordada tanto dentro da Escola como fora dela, e não ficar apenas no debate, sendo necessário transcender as discussões e repensar a formação inicial e continuada dos docentes. Formosinho (2015, p. 23) destaca algumas fragilidades encontradas na formação inicial dos professores:

[...] uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe a inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação defasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se articular com as escolas, onde os futuros professores vão trabalhar.

Ao observar os apontamentos de Formosinho (2015), entendemos o quanto é importante que a formação inicial de professores busque inovações nesse campo, além de buscar articulações entre a universidade e a escola de educação básica, esta que será o campo de atuação dos profissionais formado pelas instituições de ensino superior. Além disso, observamos que a formação de professores é pautada nos modelos tradicionais e técnicos, sendo que, na a sociedade modernizada como está atualmente, as exigências são outras, consequentemente esses modelos precisam ser repensados e (re)elaborados.

A formação docente dialogada e repensada permitirá avanços na qualidade da educação, que tanto preocupa os pesquisadores em educação. Quando se abordam aspectos relacionados à qualidade na aprendizagem dos estudantes, abrem-se muitos caminhos para a reflexão, pois a Escola hoje é submetida a avaliações externas, que medem e quantificam o rendimento de seus estudantes, reduzindo a imagem da Escola a transmissora de conteúdo.

Portanto, se faz necessário, em termos de qualidade do ensino fundamental, mais do que analisar e questionar os meios, sendo preciso questionar o próprio fim da educação e da escola, porque o que vigora nos sistemas de ensino, atualmente, é a ideia disseminada pelo senso comum: o papel da escola é de transmissora de conhecimento e informações.

Para mudar esse conceito de educação escolar, o sujeito desse processo deve ser o educando, formando sua personalidade, através da apropriação da cultura e do conhecimento. Desta forma, o educador deve levar em conta as condições do educando como sujeito atuante neste processo, como afirma Paro (2015, p. 45):

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce.

O desejo de aprender não nasce com o educando, mas é um valor construído historicamente. Esse é o maior desafio, em que muitos teóricos se debruçam e se dedicam por vários séculos, consequentemente, a pedagogia é subsidiada por especialistas nas diferentes áreas, e não mais por leigos, estes que não entendiam a educação como forma de formação de personalidades. Esse conceito de Educação dificilmente orienta as políticas públicas, sendo que, o senso comum acaba direcionando as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas da Escola.

A legislação, bem como as políticas públicas, busca garantir o direito à educação para todos. No entanto, essa garantia não deve se reduzir a mera transmissão de conteúdos e informações, mas sim proporcionar ao educando condições de apropriação da cultura. Para isso a relação entre educador e educando tem que acontecer de forma democrática.

Desta forma, se faz necessário repensar o papel e a formação do professor nesses novos tempos, pois o aluno chega na escola com mais informações e estímulos e o papel do professor é refinar e aprofundar, transformando em conhecimento o que é trazido pelo aluno. Muitas vezes uma informação do senso comum poderá render diversas discussões e produzir conhecimento, este é o verdadeiro papel da Escola e do educador.

Diante dessa proposta de Educação, é necessário definir o que é educação. Precisamos pensar no professor, em sua profissão, sua constituição enquanto profissional, onde exerce sua prática pedagógica, seus saberes, sua maneira de ensinar, na sua função social exercida em sala de aula, bem como pensar o professor como pessoa que ele é, as dificuldades que enfrenta, seus objetivos e valores, pensar no seu modo de ser professor.

Segundo Benincá (2006) para definir metodicamente o que é educação, é preciso buscar teorias filosóficas para primeiramente definir o ser humano. Paulo Freire (2016, p. 12) também ressalta a importância de ter a clareza da definição de ser humano, de homem e qual a sua posição no mundo, para, a partir disso, definir o que é educação:

Não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. Não pode haver uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção.

Entendemos que o primeiro passo para um educador cumprir seu verdadeiro papel é o conhecimento das teorias pedagógicas, para isso a autoanálise do seu fazer pedagógico deve ser feita diariamente. A profissão docente exige que o professor seja um intelectual, desta forma tem que haver um tempo para a reflexão, a partir dela escrever, elaborar e discutir ideias, pesquisas, ser um produtor intelectual.

A educação atingirá seu ideal humanizador quando houver esse espaço, tanto para o professor como para o aluno, de reflexão e elaboração, de formação e interação. Nessa rede de interações o professor irá demandar de conhecimento a todo instante, ao mesmo tempo que estará produzindo conhecimento com seus pares e com seus alunos.

Essas concepções tem a necessidade de serem debatidas e refletidas desde a formação inicial do professor, pois a formação profissional envolve a ética, a formação pessoal e metodológica, em suas dimensões política e social.

Segundo Giroux (1983), a ética é fundamental na formação dos professores. Percebemos uma falha com relação a este tema nas formações, tanto inicial como continuada. Além da necessidade do debate voltado à ética, este deve estar aliado com as dimensões da identidade

da profissão educador, da dimensão cognitivo-instrumental, da dimensão prática, à ética normativa, estético-subjetiva da vida cultural.

Pimenta (2002) ressalta a importância do professor ser reflexivo para se constituir como um pesquisador. O autor sugere que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam proporcionar o desenvolvimento da capacidade de refletir, ou seja, a reflexão da ação, a (re)reflexão para, assim, formar um professor pesquisador. Ressalta a importância da universidade (instituição formadora) estar presente na escola (local onde acontecem as práticas), observando a pesquisa e a prática juntas na formação dos professores, “[...] propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instancias formadoras (universidade e escola)” (PIMENTA, 2002, p. 22).

É importante assinalar que a criticidade deve estar presente na transformação da prática docente, adotando uma postura reflexiva, evitando a separação da prática com o contexto em que está inserida, pois a reflexão somente pela reflexão não tem valor. É necessário haver o conhecimento e a compreensão da teoria, para que, a partir dela, se construa a reflexão acerca da prática.

Ao analisarmos a conjuntura atual, observamos os intensos avanços e influências do neoliberalismo, desde nas questões econômicas até nas questões educacionais. Para este sistema, o interessante é que a Escola e o professor sejam meros reprodutores do que está implícito no mercado atualmente. Desta forma os estudantes repetirão esse comportamento e, consequentemente, o capitalismo se mantém.

As políticas públicas para formação de professores, atualmente, são pensadas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Tais melhorias estão amplamente ligadas à capacitação dos professores. No entendimento de Formosinho (2015, p. 23):

Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar sempre numa atitude investigativa e reflexiva, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma Escola autônoma e o respetivo território educativo onde interagem.

Pimenta (2002, p. 45) afirma a necessidade de se quebrar com esses paradigmas na formação dos professores, sendo que:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em

medidas para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países.

Para haver uma educação democrática, de acesso para todos de forma igualitária, se faz necessária a transformação na formação dos professores, tanto inicial como continuada, além da garantia de condições adequadas de trabalho, como, por exemplo: salários e jornada de trabalho que possibilitem a reflexão, o exercício crítico e a pesquisa.

Nesta perspectiva, Giroux (1983) chama a atenção para a necessidade de uma sociologia que vá para além das teorias da reprodução social e cultural, fazendo críticas à teoria tradicional da educação e à teoria da reprodução. Além disso, o referido autor, ao abordar a pedagogia radical, afirma que, para essa pedagogia ser possível, é necessário que o professor tenha sua postura reflexiva, abordagem dialética. O professor radical adota essa perspectiva dialética e crítica. Desta forma, a emancipação do ser humano e a sua libertação somente será possível quando o professor for diferente e souber enfrentar o diferente.

Paulo Freire (1996) tece discussões voltadas para o mundo em movimento e para o fato de que o ser humano está sempre em permanente movimento e aprendizagem, onde o “sendo” é mais próprio do que o “é”, ou seja, a concepção do inacabado. Assim, o professor, em sua formação inicial e continuada, precisa desenvolver a busca incessante por informação, atualização e formação, tendo a ética como ponto fundamental para a condução da formação de si e dos outros.

Segundo Gatti (2010), há a necessidade do professor ter uma base sólida de conhecimento e formas de ação, para que o trabalho possa ser desenvolvido com consistência, ressaltando a necessidade de romper com os conceitos do professor vocacionado a exercer a profissão, deixando o imprevisto de lado para buscar suporte e sustentação no conhecimento.

Assim, nesta perspectiva, a referida autora aborda que:

Com estas conceituações, estamos saindo do imprevisto, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitados para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

A educação humanizadora busca a sensibilização que faz o humano. Desenvolver a autonomia é fazer o educando pensar por si, o que o discurso do professor estimula a elaboração do pensamento no educando. Na perspectiva freiriana, para isso acontecer, o educador deve desenvolver o ensino contextualizado, aguçar a curiosidade no seu educando e, assim, fazer

surgir a necessidade de pesquisar para sanar a curiosidade. É, pois, um ato de constante aprendizagem, tanto para o educador como para os educandos.

Diante dessas ideias e teorias, percebemos que, na atualidade, o sistema que está imposto na sociedade e as concepções neoliberais presentes levam a educação a ter uma visão fatalista sobre o educando e a própria sociedade, na qual tudo é naturalizado. O conformismo está nos discursos dos educadores. Porém, não podemos desacreditar. É necessário, mesmo que de forma utópica, acreditar na Educação, para que as transformações sejam possíveis e comecem pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como pelo repensar a formação inicial e continuada.

Segundo Veiga (2012, p. 30), um dos desafios da formação docente é proporcionar uma formação que perpassa a ideia de simplesmente atualização, contemplando uma proposta de:

[...] formar um professor que possa dar condições e suporte para o aluno enfrentar as contradições sociais, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade.

Nesta perspectiva, a formação docente deve ser considerada como um processo, ou seja, algo inacabado, que está constantemente em transformação, e, por isso, se faz necessário compartilhar com os outros professores as práticas docentes, os desafios, as conquistas e dificuldades, proporcionando crescimento e amadurecimento pessoais e coletivo.

Os caminhos que a formação de professores necessita percorrer são aqueles que levam em direção ao professor pesquisador, reflexivo, que possa desenvolver sua prática diariamente, estando em constante reflexão à luz das teorias. Além disso, um caminho que chegue a um professor que desenvolva a autonomia e a pesquisa em sua sala de aula, fazendo com que os alunos tenham uma formação crítica e humanizadora.

Ao discutirmos sobre a docência, é imprescindível trazermos os aspectos voltados para os processos e caminhos percorridos para a Formação, pois, conforme abordamos, a docência está vinculada à formação e à construção da profissão. As propostas e políticas voltadas para a Formação de Professores começam a ganhar espaço a partir de 1980 com os processos de redemocratização do Brasil.

O próximo capítulo, de forma minuciosa, apresenta o percurso metodológico, destaca a configuração e a metodologia utilizada no estudo, contemplando desde a especificação da pesquisa, caracterização do público-alvo e características e histórico das escolas que participaram da coleta de documentos até o detalhamento da coleta de dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é construir conhecimento científico e, ao mesmo tempo, aprender, além de colocar em discussão e à prova os próprios conceitos e verdades, pois a problemática parte de algo a ser pesquisado. O mais importante em pesquisar é a formação e o produto final da pesquisa científica, pois, ao final do processo, o pesquisador terá novos conceitos e construções a respeito do que tem estudado.

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração (ZAGO, 2011, p. 307).

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 15), pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Ao se pesquisar temas ligados à Educação, surgem muitos elementos de pesquisa e discussões, pois a Educação é um campo que envolve muitas áreas sociais. Quando Amado (2014, p. 20) escreve sobre o conceito de pesquisa em educação, aborda-o da seguinte forma: “[...] trata-se de um conceito intimamente relacionado com outro, mais fundamental e central, mas ainda mais problemático, que é o conceito de *ser humano*, uma vez que é este *ser humano* o sujeito da educação, o sujeito a educar”.

Conforme Koche (1997), a pesquisa permite ao homem criar e recriar representações intelectuais, as quais denominam de conhecimentos. Há muitas formas de tecer conhecimento já que a ciência se desenvolve como uma forma de obter “conhecimentos mais seguros”, desta forma se configurando, atualmente, como um importante meio intelectual para explicar diversos acontecimentos naturais e/ou sociais, recorrendo à teoria para ler e compreender esses acontecimentos (GIL, 2010, p. 2). O conhecimento não é algo dado, mas sim construído pela ação do homem, que está envolvido na produção deste. Assim, cabe ao próprio homem “[...] propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo” (KOCHE, 1997, p. 29).

Considerando as diversas contradições que um mesmo fenômeno pode apresentar, recorreremos à Amado (2014, p. 17) para reafirmar a relevância da fundamentação teórica na

escolha dos instrumentos e ferramentas para a investigação, pois “[...] só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenômenos”. Após a definição das lentes que foram utilizadas para ler a realidade que envolve a docência no espaço e tempo delimitados, buscamos o método científico, que, segundo Loss (2013, p. 20), “[...] revela os processos passíveis de serem constituídos conforme a realidade dos objetos das diferentes ciências”. Desta forma, o método se constitui de acordo com cada época, passa por um processo de evolução, consequentemente não há como generalizá-lo.

Assim, o ser humano está em constante busca pelo saber, fazendo com que esse percorra o caminho da ciência. Segundo Bacherlad (2000), a ciência é um produto do ser humano que busca o saber, ou seja, busca se construir enquanto homem e está sempre em movimento, um ser inacabado que está sempre em construção. Nesta perspectiva, compreendemos que o processo de construção do conhecimento está entrelaçado com a ciência e que a verdade não é algo acabado e, por isso, pode estar sempre sendo questionada e investigada. O mesmo ocorre com a produção científica, que se constrói e se reconstrói em um movimento de evolução por meio da pesquisa na construção de novos saberes.

Para conceber a pesquisa como forma de produção de conhecimento científico, recorreremos à Minayo (1994, p.17-18), que define a pesquisa como “[...] uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, [...] pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Neste sentido, pesquisar refere-se à busca pelo conhecimento, um movimento que tem seu início ao se assumir como ser curioso, aberto a novas inquietações e interrogações, ou seja, disposto à construção de novos saberes e conhecimentos, e novas verdades.

Desta forma, acreditamos que a ciência é uma forma de construir conhecimentos e que a subjetividade está aliada e possui grande importância nesse processo, pois, ao se posicionar diante de uma realidade social e cultural, o sujeito constrói conceitos que estão carregados de significações, relações e da forma como lê o mundo. Loss (2017, p. 28), ao reiterar tal entendimento, afirma que “[...] o discurso educacional precisa estar atento às subjetividades, às identidades, às culturas e às diferentes experiências do cotidiano que cada sujeito constrói em suas relações com o mundo e com o outro”. Assim, as narrativas são produzidas nas relações com o outro, nas suas experiências, sem desvincular o seu eu pessoal do seu eu profissional.

Com base no exposto, apresentamos os caminhos percorridos, cuja abordagem é qualitativa do tipo exploratória-descritiva-interpretativa, baseada em instrumentos bibliográficos e pesquisa de campo, quando foram coletados dados documentais (nos

documentos das Escolas) e dados empíricos, por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores mais antigos, que atuaram, de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais pertencentes à Região da AMAU/RS.

4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO

Nos primeiros capítulos, conscientes da importância da pesquisa para a construção do conhecimento e em busca de respostas para algumas inquietações e para a problemática levantada, utilizamos das construções de autores que tratam da temática desta pesquisa, com a finalidade de construir a fundamentação teórica do trabalho. Além disso, os conceitos e constructos desses teóricos foram utilizados como auxiliares na análise dos dados coletados por meio da pesquisa documental e de campo.

A pesquisa de campo abrange as oito escolas públicas estaduais pertencentes à 15ª CRE, localizadas nos municípios que fazem parte da região da AMAU/RS, emancipados até 1980, distribuídos e selecionados pelo critério de localização em perímetro urbano. Os dados coletados com a pesquisa documental contam com os documentos arquivados nas Escolas referentes ao período de sua institucionalização (atas, registros, diários de classe, imagens antigas, e fotos atuais), bem como com os Regimentos e Projetos Político Pedagógico que estão em vigência. Além desses documentos, utilizamos as entrevistas semiestruturadas como ferramenta de coleta de dados, realizada com os oito professores mais antigos, que atuaram nesses espaços escolares no período estudado.

4.2 TIPO DE PESQUISA

Ao percorrer esse caminho metodológico, realizamos ações de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. Ao assumir a abordagem qualitativa, a pesquisa foi construída com base nos conceitos de Santos Filho (2001, p. 43), já que:

[...] a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a *compreensão (verstehen)* ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor e Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

Nesta perspectiva, buscamos, nos relatos das histórias de vida dos docentes sobre a profissão, compreender quais as experiências teórico-práticas que marcaram a profissão

docente e quais as experiências de docência foram fundamentais para a constituição do profissional nas décadas de 1930 a 1980.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa permitiu acesso aos dados e informações por meio do trabalho de campo, onde analisamos documentos que contextualizaram a Escola no período de atuação dos entrevistados, e entrevistamos docentes que estavam exercendo a profissão nas décadas de 1920 a 1980 nos Municípios da AMAU/RS. As entrevistas foram realizadas com o enfoque nas histórias de vida profissional e na construção desses profissionais docentes, além de trazer as informações relacionadas à organização das Escolas em que atuaram e as práticas pedagógicas que fizeram parte deste período.

Desta forma, a pesquisa se caracteriza por ser do tipo exploratório-descritiva-interpretativa da análise documental e descritivo-interpretativa da análise de conteúdo (entrevistas). Consideramos essa classificação da pesquisa devido à finalidade de descrição das características presentes nos fenômenos que compõe os campos de investigação.

A atividade de descrição dos documentos referentes à estrutura física e organizacional das escolas e imagens da instituição corresponde à abordagem exploratório-descritiva. Desta forma, nos baseamos nos constructos de Martins (2007, p. 30) que define a abordagem descritiva afirmando que: “[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relação entre variáveis e fatos”.

A pesquisa é do tipo descritiva-interpretativa ao descrevermos e interpretarmos os dados qualitativos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas proporcionaram a interpretação dos significados contidos nas falas dos sujeitos envolvidos e, posteriormente, permitiram ser interpretados à luz da teoria.

Conforme afirma Wittizorecki (2006, p. 11): “[...] professores narrando suas trajetórias, sua construção, suas decisões revelam, provavelmente, conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente – muito diferente da narrativa de vinicultores, enfermeiros e metalúrgicos”. Assim, foi possível tomar conhecimento dos fenômenos, encontrando seus significados nas respostas, entrelaçando-os a outros conhecimentos já fundamentados e abordados na pesquisa bibliográfica.

4.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

O público-alvo é composto pelos(as) oito professores(as) mais antigos que atuaram nas Escolas Públicas Estaduais pertencentes aos municípios emancipados até 1980, localizados na

região da AMAU/RS. Dentre estes, foram selecionados apenas os(as) professores(as) que atuaram nas escolas localizadas no perímetro urbano dos municípios.

Utilizamos o critério de entrevistar o professor(a) mais antigo(a) da Escola para se ter acesso à construção de concepção de docência do período estudado, pois suas histórias de vida profissional permitiram análises referentes ao período histórico e aos mais variados aspectos presentes neste.

4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Inicialmente os dados bibliográficos e documentais foram selecionados, com a finalidade de coletar informações referentes ao objeto do estudo. Ressaltamos que a pesquisa contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, como procedimentos de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica conta com os suportes teóricos, com base em estudo de autores que já tem suas produções científicas no campo da educação. Assim, apresentamos um caráter conceitual para aprofundamento da temática, bem como para análise dos dados. A pesquisa é documental, pois buscamos coletar dados e informações nos arquivos e documentos das Escolas públicas estaduais que compõe o campo de pesquisa.

A delimitação do espaço pesquisado se dá, primeiramente, porque a autora está inserida nesse contexto desde que nasceu, construindo a trajetória de vida pessoal e profissional, como cidadã e professora, nesse espaço. Fazendo parte deste espaço como sujeito histórico e social, nos tornamos um agente influenciador social, profissional e pessoal nas relações que se constituem. Além disso, a Universidade Federal da Fronteira Sul também tem seu campus inserido neste espaço, ofertando diversos cursos na área de Educação e formação de professores, sendo um de seus programas de Pós-Graduação a oferta o Curso de Mestrado Profissional em Educação.

Salientamos que, atualmente, a AMAU/RS conta com 32 municípios associados e tem a sua sede localizada em Erechim. A figura 1⁸ demonstra a localização dos 32 municípios⁹ de abrangência desta associação.

⁸ Mapa retirado da fonte: <http://amau.com.br/site/> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

⁹ Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinas Do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebango, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Floriano Peixoto, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios E Viadutos. Aqui nomeou-se todos os municípios pertencentes a AMAU/RS. Dados retirados da fonte: <http://amau.com.br/site/> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Figura 1 – Mapa político da AMAU/RS



Fonte: AMAU, 2018.

Dentro do período de emancipação dos municípios, temos 14 emancipados até 1980. Desses somente oito integraram o campo de pesquisa, de acordo com o critério de escolas localizadas no perímetro urbano desses municípios. Ficaram definidos os seguintes seguidos de seu ano de emancipação: Erechim (1918), Marcelino Ramos (1945), Severiano de Almeida (1956), Viadutos (1959), Campinas do Sul (1959), Erval Grande (1959), Barão de Cotegipe (1964) e Jacutinga (1964).

Tendo como base estas informações, utilizamos o ano de criação das Escolas Públicas Estaduais como critério de escolha para formar o campo de pesquisa: a escola pública estadual mais antiga, localizada no perímetro urbano dos municípios emancipados no período de 1930 a 1980. Assim, foram selecionadas oito escolas dentro destes critérios, conforme o quadro abaixo (Quadro 3).

Quadro 3 – Escolas Investigadas

LOCALIZAÇÃO	ESCOLA	CRIAÇÃO	ZONA
Barão de Cotegipe	Colégio Estadual Mário Quintana	1939	urbana
Campinas do Sul	Escola Estadual Ensino Fundamental Nossa Senhora da Paz	1952	urbana
Erechim	Escola Estadual De Ensino Médio Professor João Germano Imlau	1939	urbana

Ervál Grande	Escola Estadual Ensino Fundamental Ângelo Emílio Grando	1953	urbana
Jacutinga	Escola Estadual Educação Básica Érico Veríssimo	1978	urbana
Marcelino Ramos	Instituto de Educação Estadual Marcelino Ramos	1930	urbana
Severiano de Almeida	Escola Estadual Ensino Médio Dr. José Bisognin	1968	urbana
Viadutos	Escola Estadual Educação Básica Viadutos	1969	urbana

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018. Dados concebidos na recolha de dados documentais na 15º CRE de Erechim, em 03 de maio de 2018 e no sítio da AMAU/RS.

A coleta de dados foi dividida em três momentos. Primeiramente, fizemos contato telefônico com a Delegacia de Educação – 15º CRE, da qual as Escolas acima fazem parte, com a finalidade de agendar um horário com o responsável pelo setor Pedagógico e/ou Coordenador titular. Cabe registrar que este primeiro contato não foi muito fácil.

No dia 14 fevereiro de 2018, me¹⁰ dirigi até a 15º CRE, com a finalidade de me apresentar e apresentar a pesquisa, os procedimentos, objetivos e a devolutiva do produto final. Na mesma oportunidade foi apresentada a “Carta de Apresentação da Pesquisa”, solicitei a “Declaração de Ciência e Concordância do Órgão Responsável pelas Instituições Escolares Estaduais da Região do Alto Uruguai” (Apêndice C e D) para, após, solicitar os dados, documentos e decretos que comprovem o ano de institucionalização das escolas públicas estaduais pertencentes a esta coordenadoria, compreendendo assim o campo de pesquisa. A 15º CRE demonstrou interesse pela proposta apresentada, reafirmando a relevância do material como fonte de dados das escolas que mantém.

Foram muitas as tentativas de contatos telefônicos e a responsável pelo setor não conseguia terminar de separar o material, devido à sobrecarga de atribuições na Coordenadoria. Então, no mês de maio de 2018, entrei em contato novamente e marquei uma data e horário para me dirigir até a Coordenadoria e fazer o levantamento de dados.

No dia 3 de maio de 2018, a responsável pelo setor me entregou uma listagem de Escolas Públicas Estaduais, contendo: o ano de fundação, o nome da Escola, a cidade em que estava localizada, e contatos, além disso, repassou a informação que as documentações solicitadas estariam disponíveis nas Escolas.

Insatisfeita com as poucas informações obtidas, me dirigi ao Arquivo Histórico de Erechim, Juarez Miguel Illa Font, buscando uma outra forma de coleta de dados, que, a princípio, não estava prevista na trajetória da pesquisa. Muitas informações e documentos foram

¹⁰ Novamente, a primeira pessoa do singular é, aqui, utilizada como forma de marcar a narrativa da história de vida da pesquisadora.

analisados e scanneados, juntamente com fotografias e registros de algumas Escolas da região. Ao sair do Arquivo Histórico, fui até a sede da AMAU, onde algumas informações foram obtidas. Na oportunidade foi apresentada a proposta de pesquisa e os responsáveis pelo atendimento demonstraram muito interesse.

Em um segundo momento, a coleta de dados se deu nas Escolas Públicas Estaduais que fizeram parte da pesquisa, por meio de uma conversa com o responsável legal pela escola. Nesta ocasião esclareci a intenção da pesquisa e apresentei os procedimentos necessários para a realização da mesma. Na mesma oportunidade, coletei a assinatura no termo de Autorização e Compromisso para uso de Dados em Arquivo na Instituição de Ensino (Apêndice F), entreguei, em cada instituição, o Termo de Compromisso de utilização de Dados em Arquivo Documental pela pesquisadora Mírian Eugênia Meneguello Poletto (Apêndice F), assinado pela mesma no ato, ficando responsável pela guarda, cuidados e utilização dos dados coletados.

Ao realizar a coleta, tive como eixos os critérios: estrutura e organização escolar administrativa e pedagógica (da criação da escola e dos dias atuais), profissionais que atuaram na Escola no período de 1930 a 1980, além de imagens e fotografias. Esses dados foram coletados em cada escola por meio dos documentos: ata de criação da escola, histórico da escola, imagens da estrutura física, atas e registros escolares, diário de classe, planejamento, regimento e Projeto Político Pedagógico.

É importante salientar que os documentos coletados em algumas escolas se diferem de outras, devido à maneira como foram arquivados durante o passar dos anos. Em algumas escolas foram disponibilizadas apenas fotografias e recortes de jornais, todos foram transformados em materiais que serviram de base para análise científica.

Além disso, destaco a importância do olhar atento do pesquisador ao registrar todos os possíveis aspectos que permitiram maior fidedignidade à pesquisa. Assim, somado à coleta sistemática dos dados documentais também foram feitas anotações no diário de campo da pesquisadora.

Em um terceiro momento, realizei as entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas se constituíram como uma ferramenta importantíssima na coleta de dados, pois os sujeitos tiveram a oportunidade de falar a respeito das suas histórias de vida profissional, das experiências e vivências das práticas pedagógicas no período em que atuaram em sala de aula.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética da UFFS (Universidade Federal Fronteira Sul), a partir do cadastro realizado na Plataforma Brasil, sob o CAEE: 02894518.0000.5564, e, mediante aprovação, as entrevistas

foram agendadas com os professores mais antigos que atuaram nas Escolas durante o período pesquisado.

O primeiro contato com os entrevistados foi feito por telefone, quando, após aceitarem de forma voluntária, foi agendada uma data e horário em suas residências, por escolha dos entrevistados. Neste momento nos apresentamos e explicamos a pesquisa, os procedimentos metodológicos e objetivo do trabalho.

Posteriormente, com data e horário agendados previamente, realizei a entrevista, sendo que, neste momento, os sujeitos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Além deste, os entrevistados receberam e assinaram o Termo de Autorização do uso de Voz (Apêndice B), pois as entrevistas foram áudio gravadas e, posteriormente, transcritas. Este material ficará sob minha responsabilidade por cinco anos. Após esse período, serão inutilizados. Saliento que o roteiro da entrevista se encontra em apêndice (Apêndice H), porém as transcrições não se encontram em apêndice devido ao grande volume de páginas que resultou.

Ressalto que, com a finalidade de garantir o anonimato e sigilo dos sujeitos, optei por defini-los como P. (Professor(a)) seguido de numeração assim definida: P.01, P.02, P.03, P.04, P.05, P.06, P.07 e P.08.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, cabe interpretá-los e analisá-los, por isso foi preciso conhecer e dominar as técnicas de análise de conteúdo. Amado (2014, p. 299) afirma que: “A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)”. Ainda, segundo o autor, a análise de conteúdo:

[...] na definição de um dos seus criadores, Berelson (1952, cit. por Krippendorff, 1990:29; cf. Vala, 1986), consiste numa técnica de pesquisa documental que procura 'arrumar' num conjunto de categorias de significação o 'conteúdo manifesto' dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevista e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade) (AMADO, 2014, p. 303).

Nesta perspectiva, os dados coletados foram analisados, sistematizados e interpretados. Os dados do universo documental, determinados anteriormente, contaram com a exploração, descrição e interpretação para posterior análise. Os dados foram divididos em duas categorias:

na **categoria 1** especificamos os aspectos referentes à organização administrativa e da estrutura física das escolas públicas estaduais de ontem e hoje, relacionando à história da educação na região; na **categoria 2** apresentamos a estrutura organizacional das escolas de ontem e hoje, presentes nos documentos analisados. É importante salientar que algumas informações a respeito das Escolas de ontem foram coletadas nos documentos das Escolas e outras por meio das entrevistas, pois não continham nos documentos.

Com relação aos dados coletados nas entrevistas, foram analisados por meio da análise de conteúdo com base no entendimento de Bardin (1977, p. 29): “[...] pretende-se ir além dos seus significados imediatos, percebendo ser útil o recurso à análise de conteúdo”. Conforme essa mesma autora, ao realizar a análise de conteúdo é necessário respeitar “[...] três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

Desta forma, após a transcrição das entrevistas, realizamos a leitura do material, a sua exploração por meio de unidades temáticas pré-definidas, que proporcionaram a codificação do conteúdo, facilitando a categorização e a classificação de elementos encontrados no texto. Esses elementos foram agrupados em novas categorias temáticas devido aos aspectos que mais apareceram nas falas dos sujeitos, ou seja, aquilo que mais salta aos olhos ao ler o material.

Posterior à apresentação dos dados e conteúdos encontrados, tanto nos documentos, como nas entrevistas, partimos para o cruzamento de dados. Destes emergiram as categorias de análise. Após realizarmos esse percurso, para coletar os dados, partimos para a descrição dos mesmos. Inicialmente apresentamos a descrição dos espaços escolares.

4.6 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS

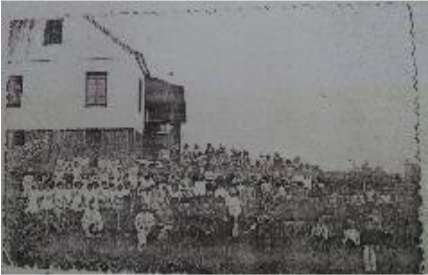
4.6.1 Descrição dos espaços escolares

A descrição dos espaços escolares contempla como era a estrutura física das Escolas ao serem instituídas, conforme encontramos nos históricos das mesmas, para descrever a estrutura física das Escolas hoje, dados encontrados no Regimento e no Projeto Político Pedagógico em vigência destas instituições, além disso, trazemos imagens referentes às mesmas.

Apresentamos essa descrição em formato de quadro (Quadro 4), contando a breve história de cada escola e suas denominações, desde a sua criação até os dias atuais, a sua estrutura física descrita e também com imagens das Escolas ontem e hoje. Este material é ampliado e especificado no produto final.

Quadro 4 – Estrutura física das Escolas: imagens antigas e atuais

ESCOLA	IMAGENS	
	ANTIGA	ATUAL
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR GERMANO IMLAU Criada através do Ato de criação nº 39, de 19 de abril de 1939, como Colégio Municipal Getúlio Varga. No ano de 1954, por meio do Decreto nº 4883, de 22 de fevereiro de 1954, passa a ser responsabilidade do Estado, com denominação de Grupo Escolar Subúrbios. No ano de 1976, por meio do Decreto 24.027, de 04 de novembro de 1976, passa a ser denominada de Escola de 1º Grau Professor João Germano Imlau.	A Escola era de madeira, com 05 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 cozinha e banheiros no lado de fora do prédio escolar. No ano de sua criação, atendia turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Primário.  Fonte: G.E. Subúrbios, 1956.	A Escola é composta por um prédio de material, com 18 salas de aula, 01 secretaria, almoxarifado, laboratório de informática, sala administrativo financeiro, saguão, biblioteca, gabinete odontológico, salas de direção, vice direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, sala de professores, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncional, ginásio de esportes com banheiros, quadra polivalente, quadra de voleibol, sala de material esportivo, cozinha e sala de artes, parque para crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e refeitório.  Fonte: E.E.E.M. João Germano Imlau, 2017.
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ÉRICO VERÍSSIMO Por meio do decreto Nº 4.483, de 1954, a Escola Popular Santo Antônio passou a denominar-se Grupo Escolar Sebastião Pelissari. Em 1978, por meio do Decreto nº 27.601, de 03 de outubro de 1978, foram unificados os Grupos Sebastião Pelissari e Ginásio Estadual de Jacutinga, passando a ser a nova Instituição Educacional, denominada Escola Estadual de 1º Grau Érico Veríssimo.	A Escola era construída de madeira, um prédio muito pequeno composto por 08 salas de aula, 01 sala de direção e 01 secretaria, os banheiros eram fora do prédio escolar. Atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário.  Fonte: G.E. Sebastião Pelissari, 1954.	A Escola é construída com material de alvenaria, conta com 13 salas de aula, 01 biblioteca, sala de professores com banheiro, quatro banheiros para os alunos, sala de Direção, sala de Coordenação Pedagógica, secretaria, cozinha para alunos, cozinha para professores, laboratório de ciências, química e física, área coberta, refeitório, quadra esportiva, sala de vídeo, cantina, almoxarifado, arquivo passivo, salão de atos, parquinho, sala de recursos multifuncional, oratório, pátio para estacionamento, área de serviço e sala de acompanhamento pedagógico.  Fonte: E.E.E.B. Érico Veríssimo, 2018.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VIADUTOS Criada por meio de um decreto Estadual nº 7.675, de 07 de janeiro de 1939. Reclassificada pelo Decreto nº 19.818, de 13 de agosto de 1969, como Grupo Escolar da Sede. Em 1976, por meio do Decreto nº 24.406, de 12 de fevereiro de 1976, criou-se a Escola Estadual de 2º Grau Viadutos. No ano de 1985 houve a unificação das Escolas e passam a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Grau Viadutos.	A Escola era composta por prédio construído em madeira, com algumas salas de aulas, 01 secretaria e sala de direção, os banheiros eram separados em masculino e feminino, também havia um espaço, como uma sala utilizada como refeitório. Atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário.  Fonte: Grupo Escolar da Sede.	A estrutura da Escola é composta por um prédio de alvenaria com 15 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos multifuncional, sala de linguagens, biblioteca, sala de artes, sala de professores e funcionários, secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala de finanças, sala de vídeo, almoxarifado, sala para depósito de alimentos, treze banheiros, duas cozinhas, dois refeitórios e uma sala utilizada para alojamento, com capacidade para dez alunos.  Fonte: E.E. Viadutos.
COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA Por meio do Decreto de Criação nº 7.675, de 07 de janeiro de 1939, cria-se a Escola Estadual, denominada de Grupo Escolar Barão de Cotegipe, por meio do Decreto de Denominação nº 5.655, de 29 de novembro de 1939. No ano de 1995 a escola passa a ser chamada de Escola Estadual de 1º e 2º Grau Mário Quintana.	A escola era composta por um prédio pequeno de madeira, com 05 salas de aula e poucos professores, um para cada turma, 01 sala de secretaria, 01 sala de direção, 01 cozinha e 01 banheiro para meninos e meninas. Atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário.  Fonte: C.E. Mário Quintana	É composta por um prédio de alvenaria contendo: 17 salas de aula, 02 almoxarifados, passivo, 10 banheiros, cozinha, refeitório, sala de vídeo, sala dos professores, direção, coordenação pedagógica, SOE (Serviço de Orientação Educacional), biblioteca, secretaria, ginásio de esportes, laboratório de informática, sala digital, laboratório de ciências da natureza, sala de recurso: AEE, parque infantil e sala de vídeo.  Fonte: C.E. Mário Quintan
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÂNGELO EMÍLIO GRANDO A Educação no Município de Erval Grande iniciou com o Grupo Escolar Estadual, no dia 11 de fevereiro de 1953. A conversão da Escola Municipal de Erval Grande em Grupo	A estrutura física da escola era composta por um prédio de madeira, com 02 salas de aula, 01 sala de direção e secretaria, 01 cozinha, 01 sala de professores e 02 banheiros que ficavam fora do prédio escolar. As turmas eram organizadas por faixa etária e atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário.	A Escola é composta por dois prédios de alvenaria contendo: 05 salas de aula, cozinha e 01 secretaria ambas pequenas, 02 banheiros, área coberta servindo de refeitório e área de recreação, pracinha infantil, espaço para prática de Educação Física (campo de futebol), biblioteca funcionando em uma das salas de aula, horta Escolar e pomar.

Escolar Estadual, por meio do Decreto N.º 3.859, de 11 de fevereiro de 1953. No ano de 1969 a Escola foi reclassificada, por meio do Decreto de Reclassificação N.º 19.818, de 13 de agosto de 1969, como Escola Estadual Ângelo Emílio Grando.	 Fonte E. E. E. F. Ângelo Emílio Grando, 1969.	 Fonte: E.E.E.F. Ângelo Emílio Grando, 1969.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DOUTOR JOSÉ BISOGNIN A Escola iniciou suas atividades em 18 de março de 1968, com o nome de Grupo Escolar da Sede e, em 22 de abril de 1969, entrou em funcionamento o Ginásio Estadual, instalado junto ao Colégio Cristo Rei. A partir de 22 de julho de 1979, por meio do Decreto de Unificação, reorganização e denominação do Ensino Fundamental número 28.981, o Primário e o Ginásio passaram a funcionar no Grupo Escolar da Sede. A partir de então passou a se denominar Escola Estadual de 1º Grau Dr. José Bisognin. Em 08 de fevereiro de 1983, por meio do Decreto de Reclassificação número 3.750, de 08 de fevereiro de 1983, passou a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dr. José Bisognin.	A Escola era composta por um prédio de alvenaria, contendo: 05 salas de aula, 03 banheiros femininos, 03 banheiros masculinos, 01 área livre para recreio, 01 biblioteca, 01 sala de direção, 01 sala de professores e 01 secretaria. Atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário e, dois anos depois, ofertava ensino Ginásial.  Fonte: G. E. da Sede, 1968.	O prédio é de alvenaria, contendo: 08 salas de aula, 01 biblioteca, sala de informática com 04 computadores, sala de aula digital com 20 computadores, laboratório de ciências, sala onde funciona o Banco do Livro, cozinha, refeitório, sala dos professores, secretaria, 02 salas de audiovisuais, banheiro feminino, banheiro masculino, banheiro com chuveiro, sala de material esportivo, banheiro para professores, sala de vice-direção, sala de direção, brinquedoteca, sala para o Grêmio Estudantil.  Fonte: E.E.E.M. José Bisognin, 2018.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DA PAZ No ano de 1952, é criada a Escola Estadual com o nome de Grupo Escolar, conforme o Decreto N.º 2.888, de 17 de março de 1952. No ano de 1954, foi construído o atual prédio da Escola, que ofertava turmas de 1º a 4º série Primária. Em 1959 o Grupo	A escola era composta por um prédio de madeira, com 02 salas de aula, 01 secretaria e sala de direção, um refeitório e uma cozinha. Ofertava Ensino Primário de 1º a 4º série.  Escola Cecília da Serra (1941).	Com prédio em alvenaria, contendo: 07 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de línguas, sala de recursos multifuncional, sala de jogos e reforço, sala de direção, secretaria, biblioteca, sala de professores, refeitório, cozinha, despensa, área de serviço, almoxarifado, dois banheiros de professores, quatro banheiros de alunos, área coberta, parque infantil, espaço livre para recreação.

Escolar de Campinas passou a denominar-se Grupo Escolar Grupo da Sede. No ano de 1964 o Grupo Escolar da Sede Campinas do Sul passou a se chamar Grupo Escolar Nossa Senhora da Paz, conforme o Decreto N.º 16.954, de 20 de novembro de 1964. Por meio do Decreto N.º 28.681, de 03 de maio de 1979, o Grupo Escolar Nossa Senhora da Paz passou a se denominar Escola Estadual Nossa Senhora da Paz 1º a 4º Série.	 Fonte: G.E. Campinas, 1958.	 Fonte: E.E.E.F. Nossa Senhora da Paz, 2018.
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARCELINO RAMOS No ano de 1914, a Educação iniciou com a Comunidade Evangélica Marcelino Ramos. Em março de 1974 a SEC transfere para as dependências da ACEASMAR o Curso Primário do Grupo Escolar da Sede, autoriza o funcionamento de 1ª à 8ª séries. O Estado adquire os prédios. De acordo com o Decreto de Unificação número 24958, de 15 de outubro de 1976, foi unificada a Escola de Segundo Grau com a ACEASMAR, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Marcelino Ramos.	A estrutura era composta por um prédio de madeira, contendo: 05 salas de aula, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 biblioteca e um refeitório.  Fonte: I.E.E Marcelino Ramos, 1969.	Composta por um prédio de estrutura em alvenaria, dispondo de um espaço físico bastante amplo, contendo: dois prédios, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de estudos para professores e alunos, salas, ambiente para o Curso Normal, três parques para Educação Infantil, uma quadra coberta, salão de atos, campo de futebol sete, um espaço chamado de “Galpão Crioulo”, onde se realizam confraternizações e eventos promovidos pelo CPM e pela comunidade em geral.  Fonte: I.E.E. Marcelino Ramos, 2018.

Quadro: Elaborado pela autora, 2019. Base em documentos e imagens pertencentes aos arquivos das Escolas e entrevista com os sujeitos que atuaram nestes espaços escolares.

A estrutura física, conforme descrito acima, precisava de uma organização administrativa para gerenciar e organizar o trabalho realizado na Escola. A seguir apresentaremos a descrição e a interpretação dos dados coletados referentes à organização administrativa das Escolas.

4.6.2 Descrição e interpretação da organização administrativa das escolas

A descrição e interpretação dos dados referentes à organização administrativa das Escolas (ao serem instituídas e como estão organizadas atualmente) foram organizadas em formato de quadro, bem como a interpretação referente aos dados. A descrição mais detalhada está organizada em forma de quadros, que estão dispostos em apêndices.

A seguir, no Quadro 5, apresentamos a descrição da organização administrativa das Escolas de ontem e de hoje. É importante salientar que os documentos das Escolas quando foram instituídas não contemplam como eram organizadas administrativamente, por isso utilizamos as informações que os entrevistados trouxeram em suas falas.

Quadro 5 – Organização administrativa das Escolas de ontem e de hoje

ESCOLA	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA		INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
	Antiga (Entrevistadas)	Atual (Projeto Político Pedagógico/Regimento)	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR GERMANO IMLAU	Segundo P.01, era administrada por uma Diretora, indicada pela 15ª Coordenadoria, por uma professora auxiliar e pelo presidente do CPM.	A Escola é organizada pela Equipe Diretiva, eleita por meio de eleições diretas com a participação de toda comunidade escolar, composta por uma Diretora, três Vice-Diretoras (uma para cada turno de funcionamento - manhã, tarde e noite) e três Coordenadoras Pedagógicas (um para cada turno de funcionamento). Além disso, em sua gestão a Escola conta com uma orientadora educacional, com o CPM (como representatividade de pais e professores) e a CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar).	Observamos que ao serem instituídas as Escolas seus diretores eram indicados pela mantenedora. Não havia, portanto, uma equipe constituída de forma democrática para a gestão da Escola. Em algumas escolas apenas o(a) diretor(a) realizava este trabalho e em outras havia uma professora auxiliar. De acordo com o número de alunos se organizava a direção da Escola, e o CPM (Círculo de Pais e Mestres) esteve sempre presente.
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ÉRICO VERÍSSIMO	Segundo P.02, a administração da Escola era composta pelo Diretor, indicado pela 15ª Coordenadoria, e pelo CPM, que participava ativamente das decisões escolares.	Atualmente a administração da Escola é eleita por meio de eleições diretas com a participação da comunidade escolar, composta por um Diretor, três Vice-Diretores (um para cada turno de funcionamento - manhã, tarde e noite), três Coordenadores Pedagógicos (um para cada turno de funcionamento), quatro agentes educacional I – alimentação, quatro agentes educacional I – manutenção e infraestrutura, um agente educacional	Atualmente, nas escolas de hoje a equipe é eleita de forma democrática e se constitui por diretor(a), vice-diretor(a), coordenação pedagógica, em algumas apresenta-se a orientação educacional, bem como a função de agente administrativo I, II e III.

		II – administração escolar, um agente educacional II – interação com o educando, um administrador financeiro, dois bibliotecários, CPM (Círculo de Pais e Mestres), Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Clube de mães.	Existe toda uma equipe estruturada para desenvolver o trabalho da gestão.
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VIADUTOS	Segundo P.03, a Escola era administrada por um diretor e um vice-diretor, indicados pela 15ª Coordenadoria, e pelo CPM.	A escola é gerenciada pela equipe diretiva composta por: uma diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, com três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite, agente Educacional II – Administração Escolar ou Secretário, CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar).	
COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA	Segundo P.04, a administração da Escola era de responsabilidade de uma diretora, indicada pela 15ª Coordenadoria, e do CPM, que auxiliava na tomada das decisões escolares.	A Escola é administrada por uma Equipe Diretiva composta por: um diretor, três vice-diretoras uma para cada turno (manhã, tarde e noite), três coordenadoras pedagógicas uma para cada turno (manhã, tarde e noite), um agente educacional II – administração escolar, quatro agentes educacionais I – manutenção de infraestrutura, quatro agentes educacional – alimentação; Conselho Escolar e CPM (Círculo de Pais e Mestres), são escolhidos por meio de eleições diretas.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÂNGELO EMÍLIO GRANDO	Segundo P.05, a gestão era composta por uma diretora, indicada pela 15ª Coordenadoria, e pelo CPM, que auxiliava na tomada das decisões escolares.	A organização administrativa é de responsabilidade de uma direção eleita por meio de eleições diretas com a participação de toda a comunidade escolar, composta por: uma Diretora, uma vice-diretora, CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DOUTOR JOSÉ BISOGNIN	Segundo P.06, a administração da Escola era composta por: um Diretor e dois assistentes do Diretor, indicados pela 15ª Coordenadoria, e pelo CPM, que	A administração está sob responsabilidade de uma Equipe Diretiva eleita por meio de eleições diretas com a participação da comunidade escolar, composta por: uma diretora, três vice-diretores (um para cada turno de funcionamento), conta com o apoio do Conselho Escolar, do CPM (Círculo de Pais e Mestres) e do Grêmio Estudantil.	

	auxiliava nas decisões escolares.		
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DA PAZ	Segundo P.07, a administração da Escola ficava sob responsabilidade de uma diretora, indicada pela 15ª Coordenadoria e do CPM, que auxiliava na tomada de decisões escolares. As turmas eram divididas e organizadas por faixa etária.	A organização administrativa da Escola está sob responsabilidade de uma Equipe Diretiva eleita por meio de eleições diretas com a participação da comunidade escolar, composta por: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um auxiliar administrativo e pedagógico. Conselho Escolar e CPM (Círculo de Pais e Mestres), Grêmio Estudantil.	
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARCELINO RAMOS	Segundo P.08, a administração da Escola ficava sob a responsabilidade de um diretor, indicado pela 15ª Coordenadoria, e três professores auxiliares.	A administração da Escola se dá por uma Equipe Diretiva eleita por meio de eleições diretas com a participação de toda a comunidade escolar, composta por: uma diretora, três Vice-diretoras (uma para cada turno), três Coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, duas secretárias, um assistente administrativo e financeiro, CPM (Círculo de Pais e Mestres), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base em entrevistas com os sujeitos que estiveram atuando nesses espaços escolares e Projeto Político Pedagógico e Regimento em vigência nas Escolas.

As Escolas, em seus documentos, apresentam uma estrutura organizacional, que orienta o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores e todos envolvidos no dia a dia das instituições de ensino. Abaixo apresentamos a descrição e interpretação da estrutura organizacional das Escolas ao serem instituídas e como se estruturam atualmente.

4.6.3 Descrição e interpretação da estrutura organizacional das Escolas

No Quadro 6, descrevemos os dados interpretados referentes à estrutura organizacional: educação, metodologia, avaliação e formação continuada das escolas antigamente e como se organizam hoje.

Destacamos que, para descrevermos como se estruturavam organizacionalmente as Escolas ao serem instituídas, buscamos dados nos documentos e nas entrevistas, pois na época não havia documentos pedagógicos nas mesmas, porém os sujeitos entrevistados relataram sobre esse aspecto.

É importante salientar que os documentos referentes à organização pedagógica estão detalhados nas tabelas dispostas em apêndices.

Quadro 6 – Estrutura Organizacional das Escolas ontem e hoje

ESCOLAS	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL		INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
	Antiga (Entrevistadas)	Atual (Projeto Político Pedagógico, Regimento)	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR GERMANO IMLAU	Segundo a entrevistada P.01, a Escola oferecia o Ensino Primário de 1º a 4º série. Contava com currículo organizado por disciplinas e fragmentado, com a metodologia conteudista, onde o professor era transmissor e aluno receptor. A avaliação era quantitativa. Não havia uma proposta de formação continuada.	Atualmente mantém Ensino Fundamental e Médio e a modalidade de EJA. O CURRÍCULO é organizado por áreas do conhecimento, projetos integrados e transdisciplinaridade. A METODOLOGIA visa a transdisciplinaridade, o ensino fundamental dividido em blocos pedagógicos e ensino médio pesquisa pedagógica e interdisciplinaridade. A AVALIAÇÃO é emancipatória e qualitativa, sendo, para séries iniciais do Ensino Fundamental, realizada por meio de pareceres descritivos trimestrais, sem retenção; para séries finais, quantitativa por meio de notas. A FORMAÇÃO CONTINUADA é organizada de forma permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	As Escolas, ao serem instituídas, não tinham documentos que regiam e/ou norteavam o trabalho realizado pela Escola, pois a mantenedora definia as disciplinas e as padronizava em todas as instituições escolares. Todas seguiam livros didáticos e cartilhas, de forma fragmentada, com disciplinas isoladas, as avaliações eram realizadas por meio de notas, quantificando o rendimento do aluno. A partir do ano de 1971, a lei 5.692/71 passa a direcionar a Educação Escolar para um ensino tecnicista, voltado para a preparação para o trabalho.
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ÉRICO VERÍSSIMO	Segundo a entrevistada P.02, ao ser instituída a Escola oferecia de 1º a 4º série do Ensino Primário, tendo seu currículo organizado por disciplinas e fragmentado. Com metodologia conteudista, professor assume a postura de transmissor e aluno de	A Escola oferta o Ensino Fundamental e Médio e a modalidade de EJA. O CURRÍCULO é organizado por áreas do conhecimento, projetos e transdisciplinaridade. A METODOLOGIA é participativa, na qual há interdisciplinaridade, juntamente com os projetos comuns e coletivos. A AVALIAÇÃO é emancipatória, contínua e sistemática e quantitativa, sendo, para séries iniciais do Ensino	Nas Escolas de hoje, por meio da LDB 9.394/96, encontramos documentos que norteiam o trabalho da Escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento, que trazem o currículo dividido por áreas do conhecimento. Há metodologia buscando interdisciplinaridade entre essas áreas, e a avaliação é concebida

	receptor. A avaliação era de forma quantitativa. A formação continuada não era contemplada na Escola.	Fundamental, realizada por meio de pareceres descritivos trimestrais, sem retenção; para séries finais, quantitativa por meio de notas. A FORMAÇÃO CONTINUADA: os documentos contemplam uma formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	como emancipatória, contínua, diagnóstica e qualitativa, além de trazer a concepção e uma projeção de Formação Continuada, que abrange a todos que trabalham na Escola
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VIADUTOS	Segundo a entrevistada P.03, ao ser instituída a Escola oferecia ensino de 1º a 4º série do Ensino Primário. O currículo era organizado por disciplinas. A metodologia era conteudista, professor como transmissor e aluno receptor. A avaliação de forma qualitativa. Não havia uma proposta para a formação continuada.	Atualmente a Escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio e Modalidade de EJA. Com o CURRÍCULO organizado de forma interdisciplinar, por bloco integrado das áreas do conhecimento. A METODOLOGIA com o foco interdisciplinar pelas áreas do conhecimento. AVALIAÇÃO diagnóstica, formativa, contínua, cumulativa e processual, é qualitativa por meio de pareceres descritivos trimestrais, para séries iniciais, sem retenção; para séries finais, quantitativa por meio de notas. A FORMAÇÃO CONTINUADA com uma proposta de formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	
COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA	Segundo a entrevistada P.04, a Escola oferecia de 1º a 4º série do Ensino Primário. O currículo já vinha definido pela 15º CRE e era dividido por disciplinas, fragmentado. A metodologia era conteudista e a avaliação qualitativa. Não havia proposta de Formação Continuada.	Atualmente a Escola oferece Ensino Fundamental e Médio. Mantém um CURRÍCULO: organizado de forma interdisciplinar, no Ensino Fundamental divide-se em bloco de alfabetização nas séries iniciais, organizado por áreas do conhecimento e projetos integradores. E no Ensino Médio o currículo divide-se em áreas do conhecimento e projetos integradores. A METODOLOGIA é pautada na interdisciplinaridade pelas áreas do conhecimento e educação libertadora. A AVALIAÇÃO é constante e contínua, auto-avaliativa, sendo realizada, nas séries iniciais, por meio de Pareceres Descritivos, sem retenção; nas séries finais quantitativa. A FORMAÇÃO CONTINUADA: os documentos contemplam uma formação permanente e contínua, que ocorre	

		durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÂNGELO EMÍLIO GRANDO	Segundo a entrevistada P.05, a Escola iniciou suas atividades ofertando de 1º a 4º série do Ensino Primário. O currículo era dividido por disciplinas, com enfoque em português, matemática, história e Geografia, Ensino Religioso e Educação Física. A metodologia era conteudista, o professor era transmissor de conteúdos e o aluno receptor. A avaliação quantitativa. Não havia formação continuada.	Atualmente oferta Ensino Fundamental – 1º a 5º ano. O CURRÍCULO é organizado por áreas do conhecimento. Tem como METODOLOGIA: a interdisciplinaridade pelas áreas do conhecimento e no 1º ano com ludicidade. A AVALIAÇÃO é diagnóstica, contínua, cumulativa e sistemática, sendo: do 1º ao 3º ano, expressa por meio de Pareceres Descritivos; no 4º e 5º ano, quantitativa. A FORMAÇÃO CONTINUADA é concebida como uma formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DOUTOR JOSÉ BISOGNIN	Segundo a entrevistada P.06, a Escola iniciou suas atividades oferecendo de 1º a 4º série do Ensino Primário e, um ano depois, começou a ofertar também o Ginásio. No Ensino Primário, o currículo era por disciplinas e no Ginásio era dividido em disciplinas obrigatórias federais, disciplinas complementares, optativas e práticas educativas. A metodologia era conteudista, o professor repassava o conteúdo e o aluno receptor. A avaliação quantitativa. Não havia proposta de Formação Continuada.	Atualmente a Escola oferece Ensino Fundamental e Médio, com um CURRÍCULO organizado por áreas do conhecimento, interdisciplinaridade e totalidade. A sua METODOLOGIA busca a interdisciplinaridade pelas áreas do conhecimento, dialógica entre as disciplinas e áreas do saber, pesquisa dinamicidade, projetos vivenciais, conhecimento social interface conhecimentos formais. A AVALIAÇÃO é emancipatória, diagnóstica e democrática, sendo: trimestral, por meio de parecer descritivo, sem retenção do estudante do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, de forma contínua e sistemática, expressa por meio de Parecer Descritivo; no Ensino Médio o resultado final é decorrente do Conselho de Classe e expressa por meio de parecer Descritivo por área do conhecimento. A FORMAÇÃO CONTINUADA contempla uma formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DA PAZ	Segundo a entrevistada P.07, a Escola oferecia de 1º a 4º série do Ensino Primário. O currículo era dividido em disciplinas, onde o professor transmitia o que sabia e aluno recebia a aprendizagem, era de forma fragmentada. A avaliação quantitativa. Não havia Formação Continuada.	Atualmente a Escola oferece Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, tem seu CURRÍCULO organizado por áreas do conhecimento e busca a interdisciplinaridade, assim a METODOLOGIA é priorizando a interdisciplinaridade pelas áreas do conhecimento; do 1º ao 3º ano a ludicidade faz parte da metodologia. A AVALIAÇÃO é contínua, processual, sistemática e cumulativa, sendo: do 1º ao 3º ano, expressa por meio de Parecer Descritivo trimestral; no 4º e 5º ano a expressão se dá por meio de conceitos: ótimo, muito bom, bom regular e insuficiente, seguido de parecer descritivo. A FORMAÇÃO CONTINUADA contempla uma formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARCELINO RAMOS	Segundo a entrevistada P.08, a Escola ao ser assumida pelo Estado ofertava de 1º a 4º série do Ensino Primário e o Ginásio. Os conteúdos eram divididos em disciplinas e a 15ª CRE os definia. A metodologia era conteudista, pautada na ordem e disciplina. O professor repassava o conteúdo e os alunos recebiam. A avaliação era quantitativa. Sobre a formação de Professores, não se tinha uma discussão e nem propostas sobre isso.	Atualmente a Escola oferece o Ensino Fundamental, Médio e Curso Normal. Tem seu CURRÍCULO organizado por áreas do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade, flexibilidade de conteúdos e totalidade. Sua METODOLOGIA é interdisciplinar pelas áreas do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências. A AVALIAÇÃO é emancipatória, contínua, participativa, diagnóstica, formativa e investigativa, sendo realizada: no Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, por meio de Parecer Descritivo; do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de Parecer Descritivo, seguido de nota, por área de conhecimento. Conselho de Classe participativo. A FORMAÇÃO CONTINUADA contempla uma formação permanente e contínua, que ocorre durante todo o ano letivo e é ampliada a todos os funcionários da Escola.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base no Regimento e Projeto Político Pedagógico em vigência nas Escolas.

No próximo quadro (Quadro 7) apresentamos o que emergiu de convergências nos documentos coletados, tanto da Estrutura Física, como na Organização Pedagógica das Escolas de antigamente e na atualidade.

Quadro 7 – Convergências na Estrutura Física e Organização Pedagógica das Escolas ao serem instituídas e como se encontram atualmente

ESTRUTURA FÍSICA		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	
ESCOLAS DE ONTEM	ESCOLAS DE HOJE	ESCOLAS DE ONTEM	ESCOLAS DE HOJE
- Em sua maioria, as instituições iniciam suas atividades em prédios de madeira, geralmente na estrutura de casas. - Todas as Escolas, ao serem assumidas pelo Estado, receberam a denominação de Grupo Escolar; - Todas ofertavam Ensino Primário; - As Escolas localizavam-se próximas à igreja; - A criação das Escolas partiu da Igreja, da colonização por imigrantes e da expansão econômica dos municípios; - Todas as Escolas, ao serem criadas, tinham o COM, que auxiliava a diretora na tomada das decisões; - A equipe gestora das Escolas era indicada pela mantenedora;	- Todas as Escolas dispõem de estrutura física adequada e construída com planejamento dos espaços para ofertar o ensino; - Todas as Escolas têm sua equipe gestora eleita por meio de eleições diretas, com a participação da comunidade escolar, constituídas por diretor(a), vice-diretor e coordenação pedagógica, com o número de integrantes de acordo com o número de alunos e turnos em que atendem; - Todas possuem CPM composto e Conselho Escolar para auxiliar na gestão da Escola; - Todas possuem salas destinadas para aula, e outras salas para laboratórios, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores e um espaço reservado para o lazer: o parquinho infantil.	- Organização curricular dividida em disciplinas fragmentadas, com conteúdos definidos pela mantenedora (15º CRE); - A metodologia Ensino Primário de 1º a 4º ano e conteudista. As turmas divididas por faixa etárias; - Professores sem formação inicial específica; - Avaliação quantitativa, tendo como ferramenta provas escritas e orais; - A Formação continuada não é contemplada nos documentos das Escolas;	- Organização do currículo dividido em períodos (tempo). As turmas organizadas por faixa etária e etapas da educação básica, seguindo os critérios estipulados pelas políticas públicas e curriculares estaduais; - A metodologia é interdisciplinar; - A avaliação concebida de forma que segue as normatizações da LDB, DCNEB e por meio das políticas do Ensino Médio Politécnico; - As equipes diretivas, com a gestão baseada em concepção democrática, desenvolvem projetos de formação continuada e permanente, envolvendo todos os profissionais que trabalham na Escola; - Todas as Escolas possuem documentação pedagógica: regimento e PPP, conforme exigido por lei; - Nos documentos escolares, a organização curricular dos três primeiros anos do Ensino Fundamental/ Séries Iniciais se diferencia das Séries Finais e do Ensino Médio; - Todas apresentam uma proposta de formação continuada, permanente e estendida a todos os funcionários da Escola;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.7 DADOS DAS ENTREVISTAS

Por meio das entrevistas, coletamos dados que apresentamos em formato de quadro, dispostos em apêndices, partindo dos temas de enfoque que surgiram das perguntas realizadas, e da relação com o objeto de estudo da pesquisa. Desta forma, os temas são acerca da docência: escolha profissional, formação inicial e continuada, planejamento e organização pedagógica, o fazer docente: métodos e metodologias e práticas pedagógicas, a valorização do docente, os marcos legais e seus reflexos na docência, experiências e práticas que marcaram a profissão docente e a Ética fundamental para a profissão.

Salientamos a importância das ferramentas utilizadas para realizar a coleta de dados por meio de entrevistas. Ao transcrevê-las, recorremos várias vezes aos nossos registros no diário de campo, ferramenta de fundamental importância, pois permitiu-nos dar vida às entrevistas, neste foram registradas emoções, lágrimas e suspiros e por meio deste tivemos acesso aos sentimentos externados naquele momento.

Foram momentos em que presenciamos emoções, lembranças que emergiram em meio às falas e que fazem parte da construção de muitas vidas, as quais se constituíram não apenas como docentes, mas como seres humanos, como pessoas. Em meio a xícaras de chá e biscoitos muitas e valiosíssimas lembranças foram desvelando a docência neste período.

Durante a transcrição, utilizamos alguns códigos para manter o sigilo e o anonimato da identidade dos sujeitos entrevistados. Conforme quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8 – Códigos usados nas transcrições

CÓDIGOS	TERMOS ESPECÍFICOS
Entrevistadora	Ao transcrever a fala da pesquisadora
Entrevistada P.01, P.02, P.03, P.04, P.05, P.06, P.07 e P.08	Ao transcrever a fala do sujeito entrevistado
...	Pequena pausa
[...]	Pausa maior
(emoção)	Ao chorar e expressar emoções
MAIÚSCULA	Entonação da voz
E.	Quando cita o nome da Escola
“ ”	Quando usa a fala de outros sujeitos
(risos)	Expressão de alegria e sorrisos

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao realizarmos as entrevistas, percebemos que são muitas as histórias de vida profissional dos docentes que atuaram no período de 1930 a 1980. São experiências e práticas

pedagógicas que marcaram a história da Educação e que fazem parte da constituição dos docentes que atuaram nesta Região.

Desta forma, apresentamos os dados das entrevistas por meio de quadros que estão dispostos em apêndices, construídos com base na fala dos sujeitos entrevistados. Para tanto, dividimos a apresentação dos mesmos em temas: escolha pela profissão, formação inicial, métodos e metodologias, marcos legais e seus reflexos na docência, valorização da docência e experiências e práticas docentes.

Ao observarmos a fala dos sujeitos, percebemos que a escolha pela profissão docente foi motivada por fatores que dizem respeito à influência familiar, à oportunidade de dar continuidade aos estudos, fatores ligados às questões de gênero e ascensão social. Fica claro que essa escolha não partiu da consciência do papel da escola e do professor como formadores e transformadores da sociedade. Além disso, fica evidente que todas as entrevistadas faziam parte de famílias de classe alta e receberam sua escolaridade em instituições particulares de ensino, oriundas da igreja católica.

A escolha pela profissão deu-se devido a diversos fatores que exerceram influência para esta decisão, no entanto, para exercer a docência, os sujeitos tinham uma formação inicial mínima para poder dar aulas.

Ao nos depararmos com a fala dos sujeitos, observamos que, para exercer a profissão docente, não havia uma exigência quanto à formação inicial. Algumas iniciaram apenas com o ginásio concluído e outras, após concluir o estágio do magistério, já permaneciam nas Escolas, exercendo a docência.

Se não havia uma formação inicial embasada em teoria, uma formação pedagógica, questionamos os sujeitos entrevistados sobre a formação continuada, ou seja, qual era a concepção e as propostas de formação continuada no período de atuação dos mesmos.

Quando os sujeitos entrevistados trazem em suas falas aspectos relacionados à formação continuada, percebemos que, ao iniciarem sua caminhada na profissão docente, não havia propostas, nem discussões a respeito da formação continuada para os professores.

Porém, após o ano de 1970, alguns buscaram cursos de licenciatura que começaram a ser ofertados na região. No entanto, outros permaneceram sem formação pedagógica para exercer a docência. No período em que as entrevistadas estiveram atuando na docência, entendiam como formação quando a diretora participava dos encontros na Coordenadoria, localizada no Município de Erechim/RS, e, posteriormente, repassava aos demais professores os conhecimentos adquiridos em tais cursos.

Neste sentido, se não havia formação, de que forma os sujeitos organizavam seus planejamentos e suas ações pedagógicas? Com base na fala dos sujeitos entrevistados, percebemos que os mesmos não tinham formação pedagógica ou teórica. Cada um aprendia o seu modo de desenvolver suas aulas por meio das vivências diárias em sala de aula, além disso, sustentavam suas práticas nos livros didáticos e cartilhas.

Outro aspecto de fundamental relevância que esses docentes trazem é o momento político em que o país estava vivendo no período em que atuaram em sala de aula, o regime militar. Suas práticas eram baseadas nos moldes do militarismo, e isso fica muito claro ao falarem sobre os métodos e práticas que utilizavam em sala de aula. Nesse mesmo período, marcado por um regime tão disciplinador, como era valorizado o professor?

Fica evidente, nas falas que os sujeitos trazem quanto à valorização, que o professor era muito valorizado naquele período, tanto profissionalmente, como pessoalmente e financeiramente. Assumia uma posição de destaque e de autoridade perante a sociedade e essa importância da figura do professor ultrapassava os espaços escolares. Assumia uma posição de mestre, sábio, detentor do saber e todos os sujeitos que faziam parte daquela conjuntura social deviam respeito ao professor.

Com relação aos marcos legais na Educação Brasileira, percebemos, por meio da fala dos sujeitos, que em sua maioria não tiveram conhecimento da Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71. Observamos que não houve debates e discussões referentes às mudanças que essas duas leis trouxeram para a Educação. Além disso, os sujeitos entrevistados deixaram claro que nas escolas de Ensino Primário não perceberam mudanças, que essas leis foram direcionadas para o Ensino Secundário.

E, além dos marcos legais, quais foram as experiências e práticas mais marcantes para essas docentes?

Ao transcrever as falas dos professores entrevistados, observamos que todas atuaram e exerceram a profissão no período de regime militar no Brasil, pois, conforme os relatos, percebemos que a postura do professor era condizente ao cenário político brasileiro deste período. Outro aspecto observado foram as experiências que marcaram a profissão, sendo que a maioria traz em suas falas as vivências de sala de aula. Mesmo que algumas tenham passado pela gestão da Escola, o que deu significado para a profissão foram as crianças e as relações estabelecidas com elas e com os colegas professores.

Por meio das falas dos entrevistados, fica muito claro que a ética era uma postura cobrada dos professores, por parte da sociedade e da educação. Além disso, as entrevistadas

reconhecem que a ética foi um aspecto fundamental para manter as relações entre professores e qualificar o trabalho desenvolvido na Escola.

Partindo dos dados apresentados, tanto documentais como das entrevistas, após tomar como ponto de partida o tipo descritivo-interpretativo das entrevistas, o tipo exploratório-descritivo dos documentos, organizamos um quadro em que destacamos as principais convergências entre as duas fontes de coleta de dados, que resultaram nas categorias de análise, apresentadas no próximo capítulo.

Assim, organizamos o quadro abaixo (Quadro 9), apresentando as categorias de análise referente à estrutura física e organizacional das escolas, as quais já haviam sido estabelecidas no percurso metodológico.

Quadro 9 – Categorias de análise: estrutura e organização dos contextos escolares

1ª Categoria	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA REGIÃO DA AMAU/RS	Especificamos aspectos referentes organização da estrutura física, das escolas públicas estaduais ao serem instituídas e como se apresentam atualmente.
2ª Categoria	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ONTEM E DE HOJE: ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA.	Apresentamos a organização pedagógica e administrativa das escolas ao serem instituídas e como estão organizadas atualmente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A seguir, apresentamos o quadro demonstrando a organização das categorias de análise referente à Docência no período de 1930 a 1980, que partiu do que emergiu nas falas dos sujeitos e do cruzamento entre os documentos e o conteúdo das entrevistas.

Quadro 10 – Categorias de análise: experiências e práticas pedagógicas da docência

TEMA	CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
ESCOLHA PROFISSIONAL	PERFIL DOCENTE	- Formação Inicial
		- Formação Continuada
		- Gênero
		- Ascensão social

PROFISSÃO DOCENTE	O FAZER DOCENTE	- Métodos, Metodologias e Práticas Pedagógicas
		- A ética como fundamental para a profissão
		- Professor Polivalente
		- Planejamento e Organização Pedagógica
		- Marcos Legais do período e seus reflexos na Docência
MARCAS DA PROFISSÃO	STATUS SOCIAL DA PROFISSÃO	- Valorização profissional
		- Experiências e práticas que marcaram a profissão
		- Período de atuação e cenário político econômico do Brasil
		- Relações construídas na profissão

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Apresentamos, no próximo capítulo, a análise dos dados, a partir das categorias enunciadas acima.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a apresentação, sistematização e interpretação dos dados coletados por meio dos documentos e das entrevistas, construímos as categorias de análise. Tais categorias se constituem pelos aspectos que mais emergiram ao interpretar os documentos e as falas dos sujeitos entrevistados.

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados documentais, dividida em duas categorias, que abrangem a organização física, administrativa e pedagógica das Escolas Públicas Estaduais. Já, a análise dos dados das entrevistas foi dividida em três grandes categorias, que trazem subcategorias, nos permitindo compreender a docência do período de 1930 a 1980.

Por meio desta análise, buscamos a resposta para o nosso problema de pesquisa: Como se caracteriza a concepção de docência, a partir das histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes a Região da AMAU/RS, emancipados até 1980?

5.1 ANÁLISE DOS DADOS DOCUMENTAIS

A análise dos dados documentais foi construída com base nas categorias que surgiram por meio da apresentação dos dados do capítulo anterior, as quais abordam os aspectos que mais emergiram ao nos debruçarmos sobre os documentos coletados nas Escolas. Nesta perspectiva, elencamos duas categorias de análise documental.

A primeira categoria de análise documental é intitulada: “As Escolas Antigas e Atuais: espaços de atuação docente na história da educação na região da AMAU/RS”, onde especificamos os aspectos referentes à organização da estrutura física, das Escolas Públicas Estaduais ao serem instituídas e como se apresentam atualmente. A segunda categoria é intitulada: “Da Institucionalização aos caminhos percorridos pelas escolas”, onde apresentamos a organização pedagógica e administrativa das escolas ao serem instituídas e como estão organizadas atualmente.

Esta análise nos permitiu contextualizar os espaços de atuação dos docentes no período pesquisado, tanto na sua estrutura física como na sua organização administrativa e pedagógica. Além disso, trazemos como estes espaços se apresentam nos dias atuais. Isto nos permitiu fazer

um paralelo das Escolas Antigas e Atuais, afim de elencarmos aspectos que fizeram parte da construção da Educação na Região da AMAU/RS.

5.1.1 As escolas: espaços de atuação docente na história da educação na região da AMAU/RS

Inicialmente, é importante destacar que, ao analisar os documentos das Escolas Antigas e das Escolas Atualmente, percebemos muitos aspectos interessantes que fazem parte da construção da Educação na Região do Alto Uruguai. Tais aspectos serão abordados neste capítulo, de forma breve, mas merecem aprofundamento e devem ser temas de novas pesquisas.

Ao analisar os documentos coletados nos arquivos das Escolas, é interessante observar que, ao abordarmos as Escolas antigas, estamos direcionando as análises para o período de 1930 até 1980, este que, por sua vez, abrange dois momentos muito marcantes para a Educação na região: primeiro porquê este recorte temporal corresponde ao período de institucionalização das Escolas na Região da AMAU e segundo porque é neste período que houve dois marcos legais na Educação Brasileira muito importantes: a Lei nº 4024, de 20/12/1961, que fixa a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e a Lei n.º 5.962, de 11/08/1971.

Além desses dois marcos legais, as Escolas desse período também passam por algumas mudanças com a implantação do Regime Militar, o qual marcou a História do Brasil e da Educação Brasileira. Por isso faremos algumas referências a este período quando abordamos as Escolas antigas.

É importante salientar que, ao trabalhar com documentos das Escolas antigas, utilizamos muitas informações coletadas por meio das entrevistas, pois muitas Escolas não possuem arquivos com sua documentação referente ao período pesquisado, ou, então, perderam muitos documentos acidentalmente, conforme ocorrido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Paz – Campinas do Sul, que sofreu um incêndio no ano de 2015. No entanto, em outras Escolas encontramos o seu primeiro Regimento com data de 1974, conforme identificamos na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Bisognin – Severiano de Almeida.

Nesses novos caminhos explorados, encontramos também Escolas que mantêm seu arquivo e sua História muito bem preservados, como na Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo - Jacutinga, a qual mantém um pequeno museu, que contém documentos, materiais, ferramentas, amostras dos primeiros uniformes e elementos que estiveram presentes na construção da História desta Escola.

Ao nos desafiarmos a explorar novos caminhos (ao iniciar a pesquisa tínhamos conhecimento de como chegar em apenas um dos oito Municípios pesquisados), descobrimos Escolas que carregam uma grande carga histórica em sua trajetória, o que nem imaginávamos existir em nossa região da AMAU/RS.

As análises que construímos das Escolas de Hoje foram embasadas na documentação das Escolas pesquisadas, entre eles o Projeto Político Pedagógico e o Regimento com vigência do ano de 2017 até 2019. Estas informações foram mais fáceis e acessíveis, além de completas, pois, no período em que estamos vivendo, todas as Escolas possuem documentação que são apreciadas e aprovadas pela 15ª Delegacia de Educação.

Percebemos, ao analisar o histórico das Escolas, que a Educação e a construção das Escolas nos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS foram motivadas pela imigração. O século XIX ficou marcado pelo movimento migratório da Europa para a América, no qual milhões de pessoas se deslocaram em busca de melhores condições de vida. O Estado era grande incentivador da vinda dos imigrantes, sendo apoiado pelos interesses econômicos e políticos. Mas, acima de tudo, tinha interesses territoriais, conforme aborda Vannini (2004, p. 111):

O Estado interessava-se pela ocupação e pela integração dos territórios vazios das encostas ao esquema econômico e tributário geral. A exigência da Igreja de respeito pelo colono à propriedade, à autoridade e à expansão demográfica interpretava os interesses das elites regionais hegemônicas.

Nesta perspectiva, a imigração avançava. Motivada pelos interesses do Estado e da Igreja católica, as comunidades começavam a se organizar e, nessa organização, priorizava-se um pequeno comércio, a capela e muito próxima a esta construíam a Escola. Inicialmente a construção das Escolas seguia o formato de casa, as chamadas casas escola, utilizavam do material que tinham disponível, ou seja, a madeira, pois derrubavam as árvores para construção das casas e assim utilizavam a madeira para construir a Escola. A Escola surge também devido à necessidade de aprender a língua territorial, o Português. Segundo Vannini (2004) a “integração linguística” era uma das dificuldades enfrentadas.

Desta forma, as elites apoiavam e ajudavam na construção das Escolas formais, com uma estrutura simples de madeira, no modelo de casa, para que seus filhos pudessem ter acesso à língua e ao conhecimento. Com a modernização e os avanços econômicos aumenta o crescimento populacional e, assim, a necessidade de ampliação das Escolas.

Neste sentido, as primeiras Escolas instaladas no Municípios estudados foram Escolas particulares. A Educação na Região da AMAU/RS foi institucionalizada de forma que, na

maioria dos Municípios, as primeiras Escolas foram Instituições de Ensino Particulares, o início da Educação nesta região foi caracterizado pelas Escolas privadas, desvinculadas do ensino público.

A estrutura física era pequena, construída de madeira, conforme abordamos anteriormente e reconhecemos claramente na fala da entrevistada P.05: “A Escola no início era de madeira, tinha 03 salas de aula, uma secretaria que servia como sala de direção e um banheiro que era fora do prédio da Escola”.

No Município de Erechim, por exemplo, ao abordar a História da Educação, sempre se fez referência ao Professor Mantovani, que construiu a primeira Escola no Município de Erechim. No entanto, esta instituição de ensino era particular, não havia acesso a toda a população, apenas aos filhos das famílias de grandes posses no Município. Importa ressaltar que foi o Professor Mantovani quem incentivou a instalação da Escola São José, pertencente às Irmãs Franciscanas, bem como da Escola Marista, pertencente aos Irmãos Maristas, ambas particulares.

Desta forma, segundo os documentos fornecidos pela 15ª Coordenadoria Estadual da Educação, a primeira Escola Pública de Erechim foi a Escola Estadual de Ensino Médio João Germano Imlau, cujo o Ato de criação é de número 39, de 19 de abril de 1939.

Essa Educação elitista e excludente se caracterizava devido à Constituição de 1937, que restringia os financiamentos da educação, conforme esclarece Cury (2005, p. 23): “A constituição outorgada de 1937 retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar”.

Já, em 1946, a Constituição Federal retoma alguns aspectos contemplado na Constituição de 1934, dentre eles a vinculação de impostos ao financiamento da educação, além da gratuidade do ensino. Cury (2005, p. 23-24) destaca que:

A Constituição Federal de 1946 retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da Educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e privada, a gratuidade do ensino primário. Repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino.

Desta forma, observamos que grande parte das Escolas Públicas Estaduais nos Municípios pesquisados, conforme documentação fornecida pela 15ª Delegacia de Educação, são criadas entre os anos de 1939 a 1980, com essa autonomia na organização dos sistemas de ensino, o estado do Rio Grande do Sul passa a criar as Escolas. É importante salientar que com

a candidatura do Governador de Leonel Brizola, muitas Escolas foram criadas, pois uma das metas de seu governo era colocar em prática o que a lei normatizava.

Outro aspecto observado nas documentações das Escolas é que, em sua criação, todas elas, após o estado assumir a responsabilidade pelas escolas, receberam a primeira denominação como Grupo Escolar, conforme percebemos na fala da entrevistada P.04: “No começo, quando começavam a se proliferar as escolas públicas, os prédios eram maiores e de alvenaria chamados de 'Grupos Escolares’”.

Estes Grupos Escolares surgiram a partir do modelo que foi adotado em São Paulo para a escola que funcionava na Escola Normal. Bencostta (2005, p. 69) define como um novo modelo de Escola Primária, destacando que: “[...] tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também em pouco tempo foram adotadas em todo o país”.

Desta forma, surgiram os grupos escolares na região da AMAU/RS, ofertando Educação pública com Ensino Primário de 1º a 4º série. No entanto, essa educação pública não ampliava o acesso à grande massa, pois não deixou de priorizar a educação para os filhos oriundos de famílias pertencentes às elites.

A Educação, neste período, ficou condicionada à reprodução de um sistema econômico e político que estava instaurado no país, um meio de dominar e subordinar a população ao sistema imposto pelo Estado. Este aspecto, ainda é percebido nas Escolas de hoje no século XXI. Neste sentido, Libâneo (2015, p. 16) chama a nossa atenção ao abordar que:

Não nos passa, pois, despercebido o impacto dessas mudanças, especialmente o recondicionamento das Escolas aos intentos do capitalismo internacional e dos interesses financeiros. Trata-se, de fato, de implantar políticas educacionais que subordinam o processo formativo aos interesses dos mercados e do Estado gestor.

É de suma importância entendermos que, nas décadas de 1930 até 1980, a Escola enfrentava esse problema de ser pensada e criada em função dos interesses das elites econômicas e financeiras e da igreja. Podemos perceber, por meio das documentações e da fala dos sujeitos, que na região da AMAU/RS também as Escolas eram criadas com essa intenção.

Este desígnio fica muito claro durante o período em que se implantou o regime militar no Brasil, deixando muitas marcas na história da Educação e das instituições escolares na Região da AMAU/RS. Além disso, essas marcas fizeram parte da construção de concepção de docência dos professores que atuaram neste contexto, pois os conteúdos e a forma como os

professores ministravam as suas aulas eram ditados pelo sistema. Em uma entrevista, a professora P.08 afirma que:

P.08: [...] eu fui convidada pelo professor para lecionar Educação Moral e Cívica. E aí eu passei a lecionar a Educação Moral e Cívica e o OSPB – Organização Social e Política Brasileira, e, assim, era uma coisa tão, tão rígida, tão assim, muitas exigências que eu tive que ir ao Fórum e apresentar um atestado de idoneidade moral para eu poder lecionar essas disciplinas. Foi na época da Ditadura ainda.

Nos documentos de uma das Escolas, encontramos registros que mostram o controle que o Estado mantinha sobre a Escola, principalmente no período da ditadura:

Desde 13 de Maio de 1966, - data que coincide com a libertação dos escravos brasileiros – o Prefeito Severianense – Sr. Orlando Mattia, fazia um ofício ao Sr Delegado Regional do Ensino – Sr. Prof. Honório Tonial, dispondo sobre a criação da Escola Normal Rural no Município de Severiano de Almeida, procurando assim libertar o povo da escravatura e do não desenvolvimento econômico e social. Pelos estudos atentos que se fez muitos dos artigos da Lei 4024/61, uma comissão na Secretaria da Educação e Cultura, encarregada de ver a preparação não exclusivamente acadêmica do estudantado gaúcho, e sim, atendendo aptidões, vocações e limitações, chegou a conclusão que em Severiano de Almeida caberia, com muita precisão, um Ginásio, orientado para o trabalho. Aqui deve-se citar o nome de um ilustre Severianense – Prof. Alcides Gênero – que foi presidente da referida comissão na Secretaria de Educação e Cultura. Finalmente, em 10 de Maio de 1968, atendendo o processo da Secretaria de Educação e Cultura, nº47.126/68, tendo sido observados os critérios estabelecidos na resolução nº 67/68 do Conselho Estadual de Educação o Governo do Estado do Rio Grande do Sul Sr. Cel. Walter Perachi de Barcelos assina o decreto de nº 19076 que cria o Ginásio Estadual de Severiano de Almeida. (Documento pertencente ao acervo da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Bisognin)

Ao nos depararmos com a riqueza documental que a referida Escola ainda mantém em seus arquivos, ficamos encantadas com as informações adquiridas por meio destes documentos. O trecho acima foi descrito na íntegra, pois, ao analisar este documento, podemos ter uma visão de como funcionava o sistema educacional em nosso Estado e principalmente na Região do Alto Uruguai.

Ao analisar este documento, observamos que o interesse da comunidade, cujo o prefeito expressou por meio da solicitação de uma Escola Normal Rural, era no sentido de libertar a população, como havia acontecido com os escravos, e promover o desenvolvimento econômico e social da região. No entanto, a Comissão da Secretaria da Educação e Cultura optou por um Ginásio Estadual, pois o ensino não deveria se deter a uma formação acadêmica, mas sim técnica e para o trabalho, que atendessem às aptidões, vocações e limitações dos estudantes gaúchos.

Desta forma, fica claramente exposto que a função social da Escola era a preparação para o trabalho e não para a libertação do povo e para o desenvolvimento e transformação da sociedade, ou seja, priorizava-se o adestramento tanto físico como moral dos estudantes. Assim, o conhecimento não tinha espaço dentro da Escola e o que a Escola necessitava desenvolver era o patriotismo a Educação Moral e Cívica, na qual os professores que ministravam essa disciplina eram obrigados a apresentar atestado de idoneidade moral.

Ao abordar a relação da Educação e a Ditadura, Cury (2005, p. 23) afirma que:

A relação educação e ditadura é aqui paradigmática: ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organização de jovens sob a figura do adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas, imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas.

Foi com esse cenário como pano de fundo que muitas docentes atuaram e se constituíram como docentes na região da AMAU/RS. As Escolas desenvolviam seu trabalho e sua função de acordo com o contexto político e econômico do País.

Quando analisamos a documentação referente à escolha da equipe gestora dessas instituições de ensino, percebemos claramente, no contexto escolar da época, o regime autoritário e disciplinador, pois a Diretora era indicada pela mantenedora e esta era responsável por desempenhar o trabalho de gestão, obedecendo às ordens da Coordenadoria, sem abrir espaços para discussões e para participação da comunidade escolar e dos professores.

Uma gestão engessada, burocrática, cujo papel era manter a ordem e a disciplina, como afirma a entrevistada P.08 ao se referir a gestão da Escola naquele período:

P.08: Como a direção da Escola tinha essa linha dura se cobrava muito a ordem e a disciplina. O professor sempre tinha que ser muito sério. Não podia esboçar um sorriso para não perder o controle. E essa disciplina que dava condições para o professor trabalhar em sala de aula.

Atualmente, as Escolas se estruturam, tanto física como administrativamente, de forma diferenciada. Muitos foram os avanços após a implantação da LDB Lei 4.024/61. Em 1988, a Constituição Federal veio para atribuir ao Estado e à família o dever de ofertar Educação pública e gratuita. Outros muitos avanços foram proporcionados a partir de 1996, com Lei 9.394/96, que impulsionou a criação das políticas públicas para a Educação.

Sabemos que esses avanços fazem parte de um processo que vem sendo construído desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, conforme aprofundamos no capítulo 1 deste trabalho. Avanços que possibilitaram a qualificação de professores e, conseqüentemente, da

Educação. Percebemos esses avanços quando analisamos as documentações das Escolas atualmente, as quais abordam suas estruturas físicas e o modo como conceituam o trabalho desenvolvido nos currículos destas instituições de ensino. As Escolas atualmente apresentam sua estrutura física projetada com a finalidade de oportunizar aprendizagem e conhecimento aos estudantes.

Atualmente, as Escolas dispõem de diversas salas de aula, laboratórios, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, espaços para convivência entre estudantes e professores. A estrutura física perpassa as paredes construídas em material. Percebemos que hoje a estrutura física das Escolas envolve muito mais as relações construídas em seus espaços do que a sua construção com tijolos e alvenaria.

Mesmo que a estrutura física dos espaços escolares tenha suas organizações obedecendo padrões de uso, assumem características e uma lógica criada pelos sujeitos, como vemos nas abordagens das autoras Silva, Cristofoli e Zanin (2012, p. 4): “É fruto da interação do sujeito com um contexto material e simbólico específico – a escola – cujas normas e regras eles são incessantemente convocados a assimilar, mesmo que lhes oponham resistências”.

Nesta perspectiva, a Escola hoje é percebida e sentida de uma forma diferente pelos professores, alunos e comunidade escolar. Atualmente, há um sentimento de pertencimento, pois a escola é vista como um espaço de convivência, interações e relações. Sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para chegarmos ao ideal, mas temos que salientar o quanto a Escola avançou neste sentido.

Se analisarmos estes aspectos, percebemos claramente que tudo isso faz parte de um processo evolutivo, de uma construção histórica da educação e da escola, conseqüentemente, da gestão da Escola. Atualmente, a Escola é organizada administrativamente por uma equipe composta por diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, auxiliares administrativos, Conselho Escolar, CPM e Grêmio de alunos.

Estes segmentos fazem parte da gestão, pois, atualmente, encontram espaço para atuarem, auxiliando na tomada de decisões da Escola. Além disso, a escolha da Equipe Gestora é realizada de forma democrática, por meio de eleições diretas, nas quais a comunidade escolar participa ativamente.

Ao analisarmos a forma como a escola é organizada administrativamente, podemos perceber quais são as concepções da função da escola e os posicionamentos políticos de um determinado período. Libâneo (2015, p. 105) reforça esse aspecto afirmando que:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Por tanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende dos objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Com base na afirmação de Libâneo (2015), percebemos que, ao analisarmos a estrutura física e administrativa das escolas, estamos olhando e analisando a forma como a sociedade está organizada, os posicionamentos políticos, econômicos e sociais. Desta forma, apresentamos na próxima seção a análise da organização pedagógica destas instituições de ensino, nos dois momentos: nas Escolas antigamente e nas Escolas hoje.

5.1.2 Da institucionalização aos caminhos percorridos pelas escolas

A forma como a escola se organiza pedagogicamente corresponde ao contexto social em que estas estão inseridas, pois, segundo Saviani (2010), a Educação está associada à forma como se organiza a sociedade. Assim, entendemos que a organização da escola vai muito além de aspectos burocráticos e/ou administrativos, abrange também práticas educativas. Conforme Libâneo (2015), práticas educativas repassam valores, atitudes e modos de agir, consequentemente, influenciam as aprendizagens de professores e alunos.

Nas Escolas antigamente, os currículos eram elaborados obedecendo os requisitos impostos pela Delegacia Estadual de Educação e a Escola não tinha autonomia para desenvolver o seu trabalho. Era, portanto, uma instituição formadora de profissionais para o trabalho. É importante lembrar que esse sistema de Educação era ofertado na Escola Pública, destinada às classes menos favorecidas, porém a elite tinha acesso ao conhecimento, conforme abordamos nos capítulos anteriores.

Neste sentido, Saviani (1999) define a Escola sob as lentes da teoria dualista, ou seja, a Escola, apesar da aparência de unificadora, é dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão social capitalista: a burguesia e o proletariado. Assim, retomamos a teoria de Althusser, na qual a escola (Aparelho Ideológico do Estado) é definida como um aparelho contraditório de duas redes de escolarização.

Neste sentido, no Brasil, com a instalação do Estado Novo, em 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública tornou-se um organismo central da educação, cuja suas funções eram de controle e fiscalização. Ghiraldelli (2001, p. 84) reforça tal apontamento, afirmando que:

[...] o caráter do governo – centralizador monolítico, possibilitou a confecção das leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagram o período da Carta de 1937 ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era dualismo educacional? Era, nas letras da reforma Capanema a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário pública destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Gustavo Capanema, assume o Ministério da Educação durante o período estado-novista e concebe a educação como um dos principais “instrumentos do Estado”, conduzida por um sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas, agindo de forma favorável e coerente com o discurso político e ideológico do Estado Novo.

Desta forma, observamos nos dados documentais das Escolas e nos levantados por meio das entrevistas que as Escolas antigamente eram extremamente conteudistas. Os estudantes da 1º a 5º série primária precisavam saber conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais, pois, para seguir estudando e fazer o Ginásio, passavam pelo exame de admissão, como aborda a entrevistada P.07 ao ser questionada sobre o que era ensinado aos estudantes na Escola quando atuou como docente:

P.07: [...] o aluno, quando chegava na quinta série, a gente não sabia mais o que ia fazer com ele, porque principalmente em Matemática, e na colônia os pais exigiam muito que o filho soubesse fazer cálculo, raiz quadrada, raiz de três, juros, regras de três simples, regras de três composta. Era uma loucura! Sabiam tudo, porque a necessidade exigia e ali tinha o interesse da criança. E em Português também. Eu me lembro que tinha o tal dito exame de admissão ao ginásio. Aquilo era um verdadeiro vestibular, era uma prova escrita, depois tu passava por uma comissão de três professores (um na área de Matemática, um na área de Português e um na de Estudos Sociais), e, eu lembro, por exemplo: quando eu fui fazer o meu exame de admissão, eles me mandaram conjugar o verbo ser em todos os tempos e modos, mas conjugar todo ele. Era como uma banca: a prova oral é assim, gramática, interpretação, depois a prova escrita, matemática era raciocínio rapidinho a tabuada era toda decorada e salteada que eles diziam, né? E Estudos Sociais, História e Geografia cobrava todos os continentes e países com as devidas capitais. E não tínhamos todos esses materiais que se tem hoje. Os conteúdos eram muito forte. Às vezes fico olhando e hoje acho que no oitavo e nono ano não se aprende o que se aprendia na quinta série, né? Em Geografia tinha que saber a capital de todos os países ou então falar sobre a hidrografia do Brasil, falar sobre o clima. E em História, pra mim, falar sobre o Tratado de Tordesilhas e depois falar sobre as invasões holandesas no Brasil e tinha que falar, tinha que falar. [...].

Percebemos que nas escolas públicas a Educação acontecia de uma forma padronizada, pois todos recebiam o conteúdo repassado pelo professor (detentor do saber) e, posteriormente, a aprendizagem era comprovada por meio de testagem escritas e orais. Um sistema de ensino e uma Escola que priorizava a Educação Bancária, conforme conceituou Paulo Freire.

Aranha (1996) afirma que Paulo Freire, ao definir a Educação desta forma, partiu do princípio da realidade em que a população vivia naquele período, uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios contrastam com a situação da massa.

É correto afirmar, com base no exposto, que a organização da Escola Pública de Ontem se dava de uma maneira em que ficava subentendido que os alunos deveriam manter uma posição de “inferioridade” perante o professor, pois o professor era transmissor de conhecimento e o aluno não podia opinar, apenas receber o conteúdo que seria cobrado posteriormente em uma prova. Nesta organização o conhecimento não tinha espaço para ser construído. A experiência dos estudantes não fazia parte da aprendizagem. Não aconteciam trocas de informações e discussões em sala de aula.

Nesse contexto, a Escola utilizava uma metodologia baseada no conteudismo, na qual os alunos decoravam os conteúdos transmitidos e eram avaliados por meio de provas qualitativas, estas mediam, quantificavam com notas a aprendizagem. Assim, se o aluno alcançava a nota mínima era aprovado, caso contrário reprovado.

Observamos esses aspectos na fala da entrevistada P.07: “Através de testes, provas, e notas, com média mínima de aprovação a média 6,0. Se passava, passava, se não era reprovado”.

Percebemos que essa cultura se construiu historicamente nas Escolas, como um processo seletivo, que afastava as crianças da escola, excluindo, principalmente, os alunos de baixa renda. Esse enfoque podemos observar nos constructos de Gatti (2002, p. 18), ao enfatizar que:

Nota-se que, nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas fazerem alunos 'repetirem' o ano, por 'avaliações rigorosas', tornou-se 'natural'. O fato de se eliminarem os alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo sucesso ininterrupto, não era questionado.

Esta forma de avaliar tornava a escola excludente, pois não haviam discussões referentes à avaliação da aprendizagem, caracterizando como uma forma de selecionar quem permanecia e quem ficaria às margens da escola. Geralmente, os excluídos e marginalizados eram os mais pobres, a grande massa.

A avaliação da aprendizagem ainda é muito falha no sentido de assumir uma avaliação para construir conhecimento e não para medir o mesmo. Segundo Gatti (2002), isso acontece porque, durante muitos anos, no Brasil, não foram formados profissionais com uma base sólida

em avaliação educacional, assim falta domínio adequado nesse campo, bem como nos seus avanços.

Da mesma forma, a formação continuada não era debatida e nem havia uma proposta de formação pensada para professores nas Escolas antigamente. Segundo as entrevistadas, a diretora participava de reuniões, que aconteciam na sede da Coordenadoria, no Município de Erechim/RS, e, posteriormente, repassava as informações aos demais professores.

Percebemos que toda a organização pedagógica das Escolas fazia parte de um todo, pois não havia documentação para reger e nortear o trabalho pedagógico das Escolas, conseqüentemente, a metodologia era baseada apenas na transmissão de conteúdo. Além disso, não havia proposta de formação e planejamento conjunto para professores, assim, não eram discutidos aspectos voltados para o currículo, para a avaliação educacional e aprendizagens.

A partir da década de 1970, mais acentuadamente nas décadas de 1980 e 1990, emergem os debates e discussões a respeito das políticas públicas educacionais voltadas à educação. Nesse período percebemos muitos avanços nos aspectos de documentação e concepção do papel e função da escola. Da mesma forma, observamos maior atenção à formação dos professores, inicial e continuada. A Escola abre espaço para debates e discussões que dizem respeito à educação e à docência.

Conforme as afirmações de Libâneo (2015, p. 45):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos de 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escolas de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Desta forma, as Escolas hoje possuem um Projeto Político Pedagógico e um Regimento. Tais documentos norteiam o trabalho pedagógico da Escola. Além disso, abrangem metodologias, currículo e concepções que são a base do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino. A Escola se transforma em um espaço de participação da comunidade escolar, trabalho e aprendizagens, tanto dos alunos, como dos professores.

Ainda, importa salientar que a gestão de forma democrática permite a abertura para a participação de todos na tomada de decisões. Assim, desde o funcionário da limpeza até os professores são representados e fazem parte da gestão da Escola, que não fica mais centralizada somente da figura do diretor, como acontecia nas escolas antigamente.

As Escolas hoje têm autonomia para organizar e discutir o currículo, seguindo os critérios estipulados pelas políticas públicas e curriculares educacionais, possuem uma metodologia interdisciplinar, a avaliação concebida de forma diagnóstica e emancipatória. Avanços que foram conquistados por meio da LDB, da Constituição Federal e por meio das políticas públicas voltadas para a educação.

Outro aspecto que consideramos um grande avanço para a educação pública é a gestão baseada numa concepção democrática, que desenvolvem projetos de formação continuada e permanente, envolvendo todos os profissionais que trabalham na Escola. Salientamos que a equipe diretiva é eleita de forma democrática, por meio de eleições diretas e com a participação da comunidade escolar

Estes são alguns aspectos que diferenciam as Escolas antigas das Escolas hoje, pois na Escola hoje percebemos algumas evoluções com relação às metodologias utilizadas pelos professores, tanto na organização das salas, quanto no material utilizado e na forma como o professor percebe e vê o seu estudante.

De acordo com a documentação coletada nas Escolas, percebemos que nas Escolas hoje a proposta que rege o trabalho escolar, por meio do PPP e do Regimento, mantém uma visão de construção do conhecimento, sendo um espaço em que o estudante tem vez e voz, em que ele opina e discute assuntos que fazem parte de sua realidade e do seu interesse. Nesta troca o conhecimento acontece, pois ao mesmo tempo que o educador ensina ele também aprende.

Segundo Libâneo (2015), na década de 1980, as discussões voltadas para a reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas proporcionaram a abordagem de um enfoque mais crítico para a análise da Escola dentro do sistema capitalista, dinamizando os currículos e a organização e gestão da Escola.

Desta forma, as Escolas hoje se diferenciam, e muito, das Escolas antigas, pois hoje a gestão da Escola tem autonomia para organizar o currículo e a metodologia, de acordo com as concepções de gestão que estes possuem. O posicionamento e a concepção que o gestor tem revelam o papel social que a Escola desempenha, como aborda Libâneo (2015, p. 105):

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Observamos esse posicionamento frente à temática “gestão” ao analisarmos o PPP e o regimento das Escolas hoje, pois o trabalho é pautado nas concepções de: Escola, sociedade,

homem, currículo, ensino, aprendizagem, metodologia e conhecimento. Percebemos uma concepção de gestão democrática, na qual o conhecimento é construído no coletivo, de uma forma participativa, com ações efetivas, de corresponsabilidade partilhada e solidária entre todos os segmentos da comunidade escolar.

É importante salientar que as Escolas públicas integram um sistema escolar e que dependem de políticas públicas, pois não são instituições isoladas. Consequentemente, as Escolas hoje enfrentam muitos problemas como a desvalorização salarial dos professores, a falta de professores, a formação continuada e permanente, que não depende apenas da gestão da Escola, mas, sim, de políticas públicas que incentivem a essa formação.

Muitas vezes, como Libâneo (2015) chama a atenção, as autoridades atribuem autonomia às escolas com a intencionalidade de isentar o poder público de suas responsabilidades. No entanto, é nosso dever, enquanto educadores, desempenharmos nosso papel e fazer da Escola um espaço de debate, de construção de conhecimento, de dar voz e vez a todos, sem excluir ninguém, estimulando a participação de todos, pois, somente assim, conseguiremos formar indivíduos capazes de mudar e transformar a sociedade e o sistema que está imposto atualmente.

A Escola antigamente e a Escola hoje enfrentam um problema em comum, que vem sendo apresentado com o passar dos séculos e ainda permanece: a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes na Escola até o fim de seus estudos.

A evasão escolar é um problema que assombra as Escolas desde o século passado. Muitas já foram as políticas implementadas para solucionar a desistência e a evasão, no entanto esse problema ainda está presente nas intuições de ensino. O que nos leva a pensar na falta de significado para o que está sendo ensinado nas Escolas, ou, até mesmo, a falta de formação sólida dos professores em seus cursos de Formação inicial.

Nesta perspectiva, os currículos escolares, atualmente, assumem o papel de conduzir a escola pelo caminho da dominação e da reprodução desse sistema. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017), ao citar a teoria pós-colonialista, as características presentes neste currículo trazem consigo as relações de poder, que compuseram a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. A definição de “relações coloniais” de poder abrange todas as relações de ocupação e dominação direta, incluindo as relações atuais de dominação entre nações, que são baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural.

Um aspecto que torna essa percepção de currículo é que na Escola hoje o currículo não é questionado, pois é visto como algo pronto a ser seguido, contrariando a visão de produção coletiva, na qual os professores são responsáveis por pensar e elaborar o currículo de acordo

com as suas necessidades e realidades. Mesmo que haja espaço para essas discussões, elas não acontecem.

Muitos professores continuam com uma visão errada de currículo. Acreditam que o currículo existe para definir os conteúdos programáticos das disciplinas e também para descrever as metodologias e atividades a serem desenvolvidas. São questões que nos fazem refletir sobre a necessidade de trabalhar com os professores, em sua formação inicial, sobre currículo, pois os cursos de licenciatura, atualmente, não aprofundam esses aspectos. Consequentemente, os estudantes filhos de trabalhadores, bem como os estudantes da EJA, não encontram significado no que aprendem, como salienta Arroyo (2011, p. 84):

A consequência é preocupante. Os jovens e adultos trabalhadores não encontrarão na EJA saberes sobre o seu trabalho. Nem os adolescentes e crianças submetidas precocemente ao trabalho ou filhos (as) de trabalhadores, socializados em comunidades de trabalhadores, encontrarão os significados do trabalho no currículo de educação básica. Nem os docentes saem sabendo sobre os significados do trabalho docente após seu percurso de licenciatura ou pedagogia.

Entendemos que as questões voltadas para o currículo devem ser trabalhadas desde a formação inicial dos professores. Assim, as mudanças devem começar neste espaço, pois, ao chegar na escola, na sala de aula, o professor irá desenvolver seu trabalho da forma como concebe o currículo, de acordo com a sua concepção de ser humano, identidade e de sociedade.

Essa concepção de currículo, sem participação, sem questionamentos, auxilia na manutenção das relações de poder citadas por Arroyo (2011). Essa é uma realidade que presenciamos nas Escolas atualmente. Nós, professores, somos resultado das relações em que estamos inseridos, como afirma Arroyo (2011, p. 09): “Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados”. O autor também salienta a importância de focar o currículo como um território de disputas por reconhecimento dos professores e dos estudantes.

Neste sentido, as Escolas hoje também necessitam lutar para romper com esse conceito, pois a função social da Escola é formar indivíduos para uma sociedade e vida digna, que possam transformar a realidade, não podendo se resumir a uma instituição mantenedora de um sistema excludente, como temos até hoje em nossa sociedade.

Por meio das análises documentais, referentes às escolas de antigamente e as escolas hoje, percebemos que existem aspectos que as igualam e aspectos que as diferenciam, porém vários aspectos da Escola do século XX ainda são muito presentes nas Escolas do século XXI,

pois carregam na sua história a construção de uma Educação que iniciou em um período de transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil.

Sobre este viés, importa trazer as afirmações de Nóvoa (2002, p. 19):

Repensar a educação como espaço público implica interrogar criticamente o *one best system*, para utilizar a expressão consagrada por David Tyack (1974), e compreender as razões que impediram a escola de cumprir muitas das suas promessas históricas, é a partir deste lugar que poderemos imaginar propostas que reconciliem a escola com a sociedade e chamem a sociedade a uma maior presença na escola.

Desta forma, ao construir as análises relacionadas às Escolas antigamente e as Escolas Hoje, surgiram muitos questionamentos. Entre eles um nos motivou a desenvolver este estudo: qual era a concepção de docência que se tinha no período de 1930 a 1980 e quais eram os aspectos presentes na construção da docência naquele período? São questionamentos que serão respondidos a seguir, por meio da análise das entrevistas.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Utilizamos, para a análise das entrevistas, Bardin na construção de categorias, por isso os critérios escolhidos para a divisão em temáticas dizem respeito às informações que mais convergiram e apareceram durante as falas das entrevistadas. Dentro das categorias temos, como primeira categoria: O Perfil Docente no Período de 1920 a 1930; dividida em subcategorias: formação inicial, formação continuada, questões de gênero e ascensão social.

A segunda categoria que emergiu foi: O Fazer Docente; dividida nas subcategorias: métodos, metodologias e práticas pedagógicas; a ética como fundamental para a profissão; o professor polivalente; planejamento e organização pedagógica; os marcos legais do período e seus reflexos na docência.

Já, a terceira categoria se refere ao: Status Social da Profissão, que abrange as subcategorias: valorização profissional; experiências e práticas que marcaram a profissão; período de atuação e cenário político econômico do Brasil; relações construídas na profissão. Por meio destas divisões, procuramos fazer apontamentos, discussões e problematizações, que nos levam à resposta para a problemática proposta neste estudo.

5.2.1 O perfil docente no período de 1930 a 1980

Ao abordarmos o perfil dos docentes do período estudado, se faz necessário deixar explícito que problematizamos: a escolha pela profissão, a formação inicial e continuada, às questões voltadas para o gênero e a ascensão social, construindo relações com a história da educação no Brasil e os problemas enfrentados pelos docentes na busca da profissionalização.

Neste sentido, Nóvoa (1995) reforça que a afirmação profissional dos professores é marcada por lutas e conflitos, por isso muitos problemas encontrados na educação hoje, tiveram suas raízes nos problemas enfrentados na busca pela profissionalização docente ao longo da história.

Ao discutir o perfil docente, se faz necessário abordarmos aspectos que estiveram presentes no contexto social do período estudado e que influenciaram muito na constituição destes docentes, como por exemplo, a predominância das mulheres na profissão docente. Este se mostrou um aspecto de grande importância para construirmos o perfil dos profissionais da educação da época. Além disso, aspectos voltados para a formação inicial, ou seja, o motivo que os levou a escolher a profissão e a busca pela ascensão social que também fazem parte deste perfil docente.

5.2.1.1 Caminhos percorridos até a escolha da profissão

É necessário, ao caracterizarmos a docência, analisarmos o contexto em que estiveram inseridas essas profissionais da educação, abordando aspectos que dizem respeito ao sujeito como um todo, abrangendo desde a sua escolarização, posição social familiar, para, então, chegarmos aos motivos que as levaram a escolher a profissão docente nas décadas de 1930 a 1980.

Entendendo que, nesse período, a educação era acessível somente para os filhos da burguesia, ou seja, uma educação elitista, ressaltamos o entendimento de Duarte e Saviani (2012, p. 2) quando afirmam que: “[...] o sistema de ensino estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva”.

Tal entendimento é corroborado nas falas dos sujeitos entrevistados, onde percebemos claramente essa educação elitista. Tais informações permitem a afirmação de que as famílias dessas docentes pertenciam às classes burguesas e elitizadas da sociedade. Observamos o “privilegio” de ter acesso à educação nas falas dos sujeitos:

P.01: [...] eu ficava com as irmãs, que era um colégio de irmãs, no outro turno eu ficava com as irmãs lá pra aprender coisas de menina fazer com elas e pra ajudar no que eu pudesse ajudar. Eu tinha adoração pela Escola, e lá eu aprendi a fazer tricô, tricô redondo, toalhas de tricô, que quando eu fui interna aqui no São José, que lá só tinha até o quinto ano. Ginásio eu fiz aqui no São José e, quando eu estava ali na hora de recreio, eu fazia tricô ao invés de ir brincar. [...] eu fiquei interna aqui no São José primeira, segunda e terceira série, a quarta série eu fiz em Cruz Alta, que meu pai era médico e estava trabalhando lá e eu, e nós fomos pra lá a família toda foi pra lá e então eu estudei no Santíssima Trindade.

P.04: Eu fiz os primário e o ginásio, daí minha família, como tinha muita influência na cidade [...].

P.07: Naquela época o estudo: Meu Deus do Céu! Era bem o que aprendi! A gente aprendia, ainda mais interna em colégio de freira. Daí eu terminei o ginásio, vim pra casa [...].

P.08: [...] pelo fato de ter sido interna no Colégio das Irmãs, né? E aí eu pude me aperfeiçoar.

Com base nestas falas, observamos que as docentes desse período pertenciam as famílias com grande poder aquisitivo e de posses, pois, no período em que esses professores receberam sua formação, a Educação não era acessível para todos. As elites buscavam a sua ascensão social e o prestígio através da educação. Teixeira (1958) retrata o sistema de educação brasileiro da época como um sistema destinado ao preparado das classes da elite que buscava o 'prestígio' social dessas classes.

É importante destacar que na entrevista a P.08 reafirma essa ideia de ascensão social e prestígio, pois coloca como vantagem ter sido interna em um Colégio particular, pois desta forma se diferenciando de outras docentes.

As experiências vivenciadas pelas docentes quando estiveram na posição de estudantes, foram decisivas para a construção da concepção de docência destas profissionais. Ao iniciar a caminhada na profissão, esses sujeitos precisavam de uma formação inicial. A seguir trazemos as análises a respeito desse aspecto.

5.2.1.2 Formação inicial versus docência

É importante ressaltar que entendemos por formação tudo aquilo que proporciona a reflexão de uma forma crítica a respeito das práticas, resultando em um (re)pensar métodos e construir-se como pessoa e profissional. Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoas e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ao buscar, nos documentos das Escolas, os aspectos referentes à formação inicial dos docentes, nos deparamos apenas com registros administrativos, onde constavam o nome e os documentos de identificação dos professores, nenhum dado fazia referência à formação inicial dos docentes. Desta forma, buscamos essas informações por meio das entrevistas.

Por meio das entrevistas, percebemos que ao questionarmos sobre a formação inicial dessas docentes, em sua maioria as respostas reportaram ter cursado o Ensino Primário, o Ginásio e o Curso Normal em regime de internato em Escola de Freiras. No Curso Normal, além dos conteúdos, as docentes receberam formação voltada para os cuidados do lar. Como podemos observar nos relatos das entrevistas:

P.01: Eu tinha um turno de aula e no outro turno eu ficava com as irmãs, que era um colégio de irmãs, no outro turno eu ficava com as irmãs lá pra aprender coisas de menina fazer com elas e pra ajudar no que eu pudesse ajudar. Eu tinha adoração pela Escola, e lá eu aprendi a fazer tricô, tricô redondo, toalhas de tricô, que quando eu fui interna aqui no São José, que lá só tinha até o quinto ano. Ginásio eu fiz aqui no São José e, quando eu estava ali na hora de recreio, eu fazia tricô ao invés de ir brincar.

P.02: E, então, é, eu tinha o normal regional, nem era o normal equivalente ao magistério, né? Equivalente ao Ensino Médio. Era um normal regional, que correspondia. Hoje, se fosse, ao ginásio, né? Embora eu tivesse feito o Ginásio Estadual, o ginásio depois eu fui fazer. Entrei no terceiro ano desse normal regional, pra ter mais a parte didática, né?

P.06: [...] me formei no Colégio, hoje Colégio São José, no antigo Normal segundo ciclo e, aí, eu tive um convite pra vir trabalhar aqui. [...]. A gente fazia de primeira à quarta na escola aqui, que eu morava no interior, né? Depois eu fui pro colégio São José e a gente fazia um exame de admissão ao quinto ano. Daí fazia o quinto ano e daí fazia um exame que chamava de vestibular. Quem passava entrava no Normal. [...].

P.08: Na época, quando eu comecei a lecionar, eu tinha o ginásio completo. Eu lembro bem que eu era a única professora que tinha o ginásio completo, porque nenhum outro professor tinha. Eu carregava essa vantagem, pelo fato de ter sido interna no Colégio das Irmãs, né? E aí eu pude me aperfeiçoar. Quando eu lecionei, comecei a dar o meu primeiro dia de aula, eu já tinha o ginásio completo.

Outro aspecto relevante é que a formação não era específica para formação de professores, como temos atualmente. O Curso Normal era como um complemento do ginásio, pois, segundo a entrevistada P.06, o Normal Segundo Ciclo¹¹, o qual ela cursou eram algumas

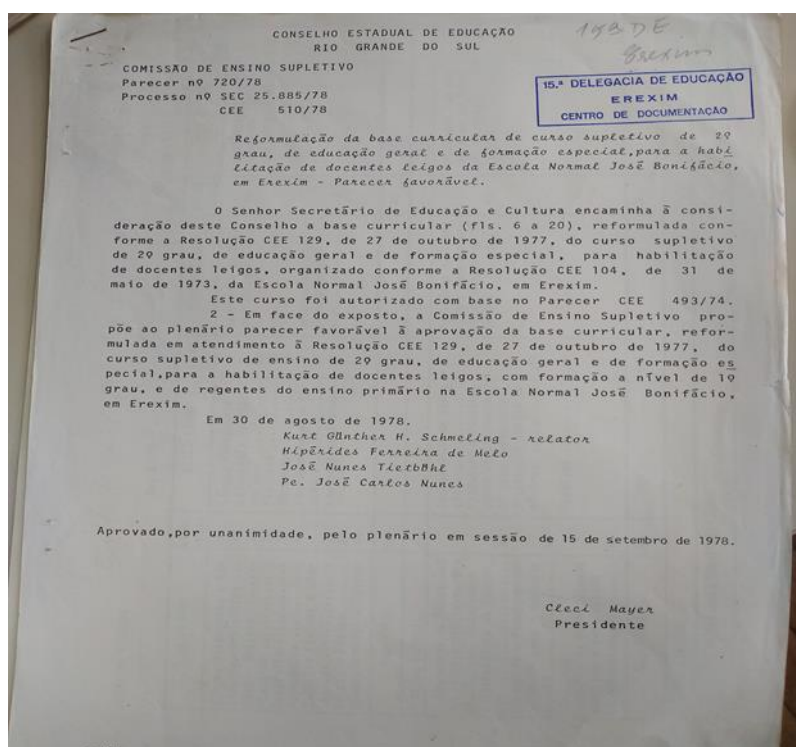
¹¹ Normal Segundo Ciclo: não encontramos documentações que fazem referência ao curso, por esse motivo utilizamos a definição da entrevistada.

disciplinas complementares que habilitavam para dar aula. Já o Normal Regional¹², conforme relata a entrevistada P.05, era um ano após o ginásio, que as alunas cursavam e tinham disciplinas mais voltadas à didática e que, portanto, habilitava para dar aulas. Importa observar que, segundo as falas delas, não se pode comparar ao Curso de Magistério de hoje. Então era uma habilitação “didática” mais restrita, não como temos hoje.

Conforme Loss (2016), a falta da didática e/ou uma didática ensinada de forma superficial na formação dos professores prejudica uma prática pedagógica reflexiva. Por este motivo a atuação dos docentes do período do século XX acontecia de forma restrita, apenas reproduzindo o sistema que estava posto naquele contexto. Desta forma, a Escola era utilizada pelo Estado como uma ferramenta de dominação e manobra do povo.

Na figura abaixo, podemos observar o documento que regimentou o curso Normal na Escola JB de Erechim/RS. Este foi o primeiro curso criado na região. As disciplinas desenvolvidas na formação inicial dos professores habilitavam professores leigos e regentes de turma somente na Escola José Bonifácio.

Figura 2 - Documento: Parecer para Reformulação da base curricular



Fonte: Arquivo da 15ª Coordenadoria de Educação – 1978.

¹² Normal Regional: com duração de poucos meses, atendia os estudantes-professores de uma determinada região em intensivo, que os certificava como regente de ensino primário (LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946).

Quem tinha acesso ao Curso Normal, portanto, recebia uma formação inicial com lacunas nos aspectos voltados à didática. Salientamos que este é um aspecto fundamental para o exercício da docência. O Curso assumia, assim, o formato de curso profissionalizante. É importante destacar, que a institucionalização dos cursos profissionalizantes da época, administração ou magistério, se deu por meio da

[...] Lei 5.692/71, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade o curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º grau, o que ocorreu, aliás, também com outros cursos[...] (PIMENTA, 2012, p.54).

Para Romanowski (2007), a reforma do Curso Normal organizou o currículo de modo a compreendê-lo em duas partes, uma atendendo aos conteúdos específicos e outra atendendo ao conteúdo comum, sob uma concepção fragmentada de enfoque tecnicista. Desta forma, aos docentes do período recebiam uma formação inicial pautada em um ensino técnico, profissionalizante. Isto ocorria quando tinham acesso, pois nem todas as docentes da época tiveram como formação inicial o curso normal, como se observa na maioria das falas, onde as docentes relataram que iniciaram suas atividades profissionais apenas com o Ginásio completo, sem formação específica para atuação nas Escolas.

Nesta perspectiva, compreendemos que a forma como concebiam a docência era resultado da sua formação familiar até a formação inicial que receberam para exercer a docência. Conforme destaca Loss (2015, p. 24): “[...] o ser professor ou educador historicamente passou por diferentes concepções e características, predominando em grau maior a visão positivista, técnica e burocrática de formação e identidade”.

É imprescindível destacar que, no período em que os sujeitos entrevistados atuaram como docentes, não fazia parte dos debates a constituição do professor como educador, mas, sim, o professor como transmissor de conteúdo.

Neste sentido, Nóvoa (1995) afirma que pesquisas e estudos referentes à vida dos professores surge somente a partir de 1980, quando começam a aparecer bibliografias a respeito das carreiras e da profissão e/ou do docente como pessoa.

Esses apontamentos nos levam ao questionamento referente à formação continuada, pois, se a formação inicial era tão fragilizada, como era organizada a formação continuada? No próximo item abordaremos aspectos voltados para a formação continuada no período de 1930 a 1980.

5.2.1.3 A docência e sua concepção de formação continuada

A formação continuada dos professores sempre esteve ligada aos conhecimentos, aos saberes da docência. No entanto, tais saberes nunca foram reconhecidos, pois o que importava era dominar o conteúdo a ser repassado para os alunos. Nóvoa (2002, p. 22) traz esse aspecto como um dilema para os professores:

Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. [...] a mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural.

Desta forma, percebemos que é necessário ampliar os debates sobre a formação continuada, pois é indispensável que a reflexão possa ter o seu espaço, buscando o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, por meio dela o docente se coloca como sujeito em formação, como professor reflexivo e pesquisador, encontrando os meios necessários para o desenvolvimento profissional.

Além disso, segundo Nóvoa (2002), o professor necessita de uma formação que permita a busca pela relação com as comunidades, deixando de se restringir apenas à relação pedagógica com os alunos.

Nesta perspectiva, quando falamos em formação continuada, nos referimos à formação concebida como contínua, ou seja, abrangendo a (auto)formação, compreendendo a globalidade do sujeito, pois esta forma redes e fica entrelaçada com a identidade e a experiência profissional. Conforme os constructos de Nóvoa (2002, p. 39): “[...] falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”.

Ao abordarmos os aspectos voltados para a formação continuada, é importante destacar que entendemos formação continuada como contínua, que abrange o docente como um sujeito em formação, ou seja, inserido em um movimento constante de formação. Na concepção de Freire (1996), o docente é um ser inacabado.

Quando falamos de formação de professores, trazemos a concepção de Feldman (2014, p. 117) que define:

[...] sempre falar da formação do humano. Não nascemos prontos, estamos sempre em processo constante de produção de nossa existência em consonância com a produção de nossa existência em consonância com a produção do outro, em leituras compartilhadas acerca do mundo em situações características de aproximação, mediação e transformação do conhecimento.

Com base nesta concepção de formação, analisamos as falas dos sujeitos e os aspectos trazidos pelos sujeitos que atuaram no período pesquisado. Fica evidente, na fala dos docentes, a falta de formação continuada, e, também, que o pouco que era oportunizado ficava centralizado na figura do diretor da escola. Conforme podemos observar na fala de P.02:

P.02: Olha! Os cursos era, quando eu comecei, já trabalhando, nunca trabalhei em Escola Municipal. [...]. A própria coordenadoria estadual que proporcionava esses cursos aos professores, então a gente nunca participou de cursos assim é além do que a coordenadoria ofereci, em, eram ofertados em Erechim, ou, às vezes, a parte diretiva participava e depois transmitia aos professores. Mas a gente não tinha muito acesso a essa formação, e, talvez, isso fosse o grande problema da época. Hoje o professor tá muito bem informado e muito bem formado. Naquela época nós não tínhamos nenhum ensino superior na área da educação [...].

Destacamos que, na fala desta entrevistada, ela coloca um aspecto importante ao afirmar que a falta de acesso às formações foram o problema da educação no período, e que hoje o professor tem acesso à formação inicial e continuada, o que ela, como docente, sentiu falta no período em que exercia a profissão.

Essa falta de formação se deve ao conceito que existia na época do ensino se reduzir às aprendizagens escolares. Perrenoud (1988, p. 222-223) corrobora tal conceito ao afirmar que:

Aumentar o tempo investido na aprendizagem significa “expurgar” a vida escolar de todas as práticas, de todos os tempos que não contribuem para o trabalho escolar. E expurgar o trabalho escolar propriamente dito dos rituais de rotina e das rotinas que não contribuem para aprendizagem. Reencontramos aqui a lógica do rendimento nas organizações industriais ou burocráticas.

Nesta perspectiva, percebemos que o ensino se reduzia às aprendizagens escolares, seguindo os interesses do Estado e das elites, pois a concepção de educação era baseada no tecnicismo, nos modelos do taylorismo e do fordismo¹³, ou seja, a escola organizada como uma fábrica, onde o produto final era, muitas vezes, a penas decorar os conteúdos repassados pelos professores.

¹³ Segundo Freitas (2012), os modelos Taylorismo e Fordismo são modos de organização industrial, sendo que o Taylorismo foi criado por Frederick Taylor, que acreditava na especialização de tarefas, já o Fordismo foi criado por Henry Ford, objetivava a reduzir o tempo e os custos e aumentar a produtividade

Segundo Saviani (2008, p. 190), “Esses modelos são resultados da economia advinda da “burguesia industrial [...] incorpora de forma consciente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima [...]”. A ordem econômica capitalista se fortalecia com o capital e com os meios de produção e reprodução industriais indispensáveis para a formação do mercado burguês, que, com o crescimento da população urbana e da industrialização, acabam tornando-se influências para a expansão do ensino, mas com ressalvas postas pelo sistema econômico.

Percebemos que na escola e na prática docente, bem como na sua formação, ainda temos reflexos do processo de industrialização e modernização, em que a burguesia industrial iniciou um processo de busca pela hegemonia e, para isso, busca orientações nos modelos taylorista-fordista, como destaca Saviani (2010), pois a escola prepara a mão de obra que deverá obedecer à organização das fábricas.

Na fala de outra entrevistada também observamos que as docentes não tinham acesso à formação continuada, mas tinham consciência de que o acesso à formação fazia falta. Conforme a entrevistada P.01 relata:

P.01: As formações eram organizadas pelo CPOE. Fazia cursos e os professores iam participar e, claro que, quem ia participar, geralmente a diretora, trazia as novidades. Sempre era bem mais quisto da escola como professor. Os pais queriam até o fulano pra lecionar pro meu filho. E, às vezes, não dava pra atender todos os pedidos, porque, se não, uma ia ficar com cinquenta e a outra com dez (risos). Daí não dava.

A fala acima deixa claro que o professor, quando participava dos cursos de formação, era mais “quisto” na Escola, tanto pelos outros professores, quanto pelos pais. A formação já era considerada algo importante, que permitia o desenvolvimento de um trabalho diferenciado de quem tinha a oportunidade de participar.

É importante salientar que essas duas entrevistadas demonstraram ter consciência a respeito da importância da Formação continuada, pois tiveram a oportunidade de participar das formações durante o período em que estiveram na gestão da escola.

No entanto, a maioria das entrevistadas atuou apenas em sala de aula. Estas professoras reafirmar que este diferencial, de ter oportunidade de participar das formações, ficava exclusivamente direcionado à pessoa que ocupava o cargo de diretora da Escola. Como observamos nas falas dos sujeitos P.04, P.07 e P.08:

P.04: Formação? Naquela época? Nem se pensava nisso! Nem cursos que nem a gente vê por aí de faculdade para dar aula. Não se tinha. Então o que nós fazia era o que mandavam fazer: dar aula e pronto. Eu só tinha o Ginásio completo e isso era uma

grande coisa perante os outros, que, às vezes, nem tinham o ginásio. Se sabia ler e escrever já podia dar aula e ensinar os outros. Quem participava de encontros e reuniões era a diretora, que ia até Erechim para fazer e depois repassava pra nós.

P.07: Quando eu fui diretora, sim. Eu participava dos cursos oferecidos pela coordenadoria. Mas, no tempo em que fiquei na sala de aula, ninguém pensava que um professor precisava fazer cursos de formação, né? Porque, naquele tempo, a gente ensinava o que tinha aprendido quando era aluno.

P.08: Quando eu iniciei, nem se falava em formação para professores. Tanto que eu só tinha o ginásio completo, que perante outros professores isso era uma vantagem muito grande, imagina se falasse em cursos de formação. Não, não.

A prática de oportunizar as formações somente à diretora se deve ao modelo de gestão que estava imposto no período, ou seja, dentro da escola havia uma hierarquização, na qual o diretor mandava e os professores, como atuavam em um cargo “menos importante”, obedeciam e trabalhavam. Não podiam deixar de dar aula para participar das formações.

Essa visão é uma característica do contexto social em que a escola estava inserida, onde o conhecimento ficava restrito à escola formal, e a prática do professor era fundamentada na tendência tradicional, que segundo Libâneo (1982) o ensino é baseado na cultura geral, o professor é o sujeito, o aluno é o objeto, os conteúdos, procedimentos didáticos, relação professor e aluno, não tem nenhuma relação com a realidade social, nem com o cotidiano do aluno, este que é educado a atingir pelo próprio esforço a realização pessoal e prevalece o autoritarismo, no qual o poder é centrado no professor.

Mesmo sem propostas de formação continuada, as docentes demonstram ter consciência de que a falta de formação era um dos problemas que a Educação carregava consigo, pois, a falta da reflexão e do (re)pensar as práticas, refletia no trabalho e nos métodos utilizados em sala de aula, além de reafirmar a lógica classificatória e excludente que caracterizava a Escola no período.

Com base nas colocações de Vasconcellos (2003), podemos afirmar que um dos problemas, quanto à qualidade da Educação nas décadas de 1930 a 1980, se deve à falta de formação inicial e continuada com base teórica dos docentes, resultando em uma prática fragilizada e conteudista. Essa formação fragilizada se deve à falta de interesse por parte dos governantes em formar bem os professores, pois poderiam perder o controle e a ordem dominante.

Segundo Loss (2015), no período de atuação destas docentes a formação era pautada na relação pedagógica cujo o centro era o professor como responsável pela transmissão do

conteúdo e da cultura geral da sociedade, e que, a partir da década de 1970, houve uma ruptura com o modelo escolar, porém a lógica escolarizante continuou a guiar as ações docentes.

Nóvoa (2010, p. 164) corrobora tal entendimento ao afirmar que:

Inventara-se, então, as mais sofisticadas técnicas de formação, conceberam-se instrumentos de formação tecnologicamente muito avançados, elaboraram-se estratégias de formação inovadoras que procuraram integrar as teses da Educação Permanente, construíram-se locais e centros de formação modelares, desenvolveram-se novas estratégias pedagógicas preocupadas com uma avaliação adequada dos resultados da formação etc. Tudo isso deu um contributo decisivo ao domínio da formação de adultos, conseguindo a realização de avanços importantes no decurso da última década. Mas faltou uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação.

Nesta perspectiva, observamos, na fala de duas docentes, que a partir de 1970 deram início à sua formação acadêmica ao cursar a graduação, ofertada na região, a partir deste período.

P.08: Daí, em 1972, eu prestei vestibular e cursei Estudos Sociais em Passo Fundo. Eu passei, então, a frequentar a faculdade e me dava o direito de lecionar História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, e, depois, então, conclui a graduação e fiquei uns anos parada e depois fiz a pós em História. Daí passei a lecionar, de 74 pra frente, eu lecionei no Fundamental. Trabalhei muito com o magistério e com o Segundo Grau. No curso do magistério, inicialmente, lecionei Estudos Rio-grandenses e, depois, foram Estudos Regionais, e a didática dos Estudos Sociais e supervisionava estágios.

P.02: Naquela época nós não tínhamos nenhum ensino superior na área da educação, basta ver que eu fui só fazer faculdade depois de 1973. Eu sou formada em Letras, e fui pela URI, quando era ainda extensão da Universidade de Passo Fundo.

Percebemos que as duas docentes deram continuidade à sua formação, no entanto, conforme as colocações de Nóvoa (2010), as ações na Escola continuaram seguindo os moldes de uma educação escolarizante. Uma formação que se caracterizava como fragilizada e sem a concepção de professor investigador, reflexivo e com enfoque na subjetividade do sujeito e do ser professor.

5.2.1.4 Docência: profissão para mulheres

Entendemos que, para caracterizar o perfil docente do período estudado, se fez necessário buscarmos nas entrevistas os aspectos que fizeram parte e motivaram a opção pela profissão, pois as influências recebidas pelas docentes no momento de escolha foram

fundamentais para a sua construção como docente. Estes que dizem respeito às características pessoais de cada uma e não podem ficar restritos apenas ao conhecimento e à formação.

Desta forma, cabe salientar que, de acordo com Gatti (2013, p. 192):

Como em qualquer profissão, o debate sobre o perfil profissional docente não inclui somente o conjunto de conhecimentos que os profissionais devem possuir, ou seja, o que ele “deve saber”, mas também o que ele “deve ser capaz de fazer”, o que inclui habilidades e atitudes e depende também de características pessoais.

Com base nas afirmações de Gatti (2013), levantamos dados voltados para questões de gênero, pois, por meio das entrevistas, emergiram muitos aspectos que se referem ao gênero para tomar a decisão de escolher a profissão de professora. Tanto que todas as entrevistadas, que estiveram atuando como docente nas décadas de 1930 a 1980, são mulheres.

É importante destacar que as docentes estavam inseridas em um contexto de uma sociedade patriarcal, sendo que a escolha pela profissão docente partiu de influências recebidas por familiares, professores ou até mesmo como forma de dar continuidade aos estudos, pois os filhos homens tinham acesso à Educação e as mulheres não tinham a mesma oportunidade, como vemos na entrevista da P.07:

P.07: Eu me criei na roça, né? Nós era em nove irmãos e eu, como mais velha, cuidava dos menores. Daí eu entrei, mais tarde, no primeiro ano. Aí, como o irmão mais velho era homem ele estudava e quando chegava em casa ia fazer os temas e eu sempre junto com ele e ele me ensinava. Me ensinava e eu, quando fui pra aula, tinha quase oito anos. Eu sabia praticamente a ler e escrever. Eu sabia as tabuadas até o cinco, de cor e salteada, tudo, né? Porque ele me ensinava, então eu tinha paixão desde criança. Eu tinha muita paixão pela sala de aula. Lecionei 50 anos em sala de aula.

A oportunidade de dar continuidade aos estudos é apenas um dos motivos pela busca da docência. Nóvoa (1989, p. 34) chama a atenção para escolha da profissão como forma de libertação, conforme vemos em suas abordagens ao discutir sobre a feminilização da profissão docente, colocando que: “[...] às mulheres para quem o acesso ao professorado constitui em muitos casos, a única via possível de promoção sócio-econômica e de libertação do trabalho nos campos.”

Observamos outros aspectos ao questionar as entrevistadas com relação à escolha pela profissão docente. Conforme vemos na fala delas:

P.05: Eu acho que quem mais me influenciou foi o meu cunhado, né? Que vim ajudar a irmã, que tinha ganhado bebê. Daí ele disse: “_Porque que você não estuda de novo, faz o ginásio, faz o magistério?” Aí, com um empurrãozinho deles, né?
P.06: Na realidade, minha mãe sempre dizia que ela gostaria de ter sido professora,

mas devido às circunstâncias ela não foi, mas ela nunca revelou isso, só revelou muito mais tarde. E aqui, nesse período ali, eu tinha feito já o normal regional, talvez pela vontade de ser, porque na época tu não ouvias falar nada de outras profissões para mulheres, assim. Aí eu fui dado pela oportunidade que eu tive, né? E ali eu já terminado o normal, já fui pra, fui convidada. Daí eu trabalhei quatro anos com contrato. Na época também tinha e só depois que fiz o concurso do Estado, né?

Percebemos que muitas receberam influências familiares e de suas experiências escolares ao escolher a profissão. Conforme Tardif (2014), as experiências familiares e escolares, do futuro professor, enquanto aluno, contribuem para a escolha de sua profissão futuramente. O autor salienta que a experiência e a vivência ao estar inserido em um contexto escolar “[...] é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno” (TARDIF, 2014, p. 20).

Conforme vemos na fala abaixo, o exemplo de suas professoras ou a vivência familiar com professoras influenciam na escolha da profissão, vejamos:

P.04: Eu sempre quis ser professora. Eu tinha as minhas tias que eram freiras, que eram professoras e eu sempre quis ser professora. A gente brincava de professora. Naquele tempo ter uma filha, ser professora era: MEU DEUS DO CÉU!

Ao analisarmos as falas destes docentes, fica claramente explícito que a escolha pela profissão docente não tem relação com a importância da função social da Escola ou do professor em sala de aula, mas sim com as influências familiares, sociais e culturais, pois as famílias incentivavam as filhas mulheres a seguir a profissão docente, que, culturalmente, era uma profissão para mulheres.

Segundo Pimenta (2012, p. 37-38):

A escolha de uma carreira e de um trabalho é a síntese de toda uma prévia onde a orientação dos valores sociais se fez encaminhando a mulher para determinadas carreiras. Subjacentes às escolhas [...] está um longo processo que leva a jovem a gostar de carreiras adequadas ao sexo feminino, que não encontram elevadas barreiras quando exercidas e que não dificultam muito o casamento. Estas vantagens compensam algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é muito elevado. [...] A carreira do magistério insere-se nas características descritas. Eis aí uma primeira explicação da feminização do magistério.

Esta afirmação de Pimenta (2012) é reforçada quando observamos a fala da entrevistada P.01 ao narrar sua experiência de aprendizagens no Curso Normal:

P.01: [...] eu ficava com as irmãs lá pra aprender coisas de menina fazer com elas e pra ajudar no que eu pudesse ajudar. Eu tinha adoração pela Escola, e lá eu aprendi a fazer tricô, tricô redondo, toalhas de tricô, [...].

Segundo as afirmações de Almeida (2006), estes aspectos levantados pela entrevistada P.01, se deve ao fato de as mulheres terem nos Cursos Normais o currículo diferenciado dos cursos frequentado por homens, pois elas tinham o dever de serem “prendadas”, de conseguir conciliar a profissão com os afazeres domésticos. Almeida (2006, p. 73) corrobora tal entendimento ao afirmar que: “Às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc”.

Outra entrevistada também traz esses aspectos por meio de suas afirmações:

P.07: [...] o que que se ensinava era trabalhos manuais, por exemplo, era prega um botão, era um desenho essas coisinhas, [...].

Percebemos, através destas falas, que aprendiam no curso normal atividades direcionadas para os cuidados do lar, para posteriormente, quando assumiam a profissão docente, estarem preparadas para serem dona do lar, esposa e mãe, e o exercício de professora era concebido como uma profissão que se identificava com a maternidade.

Conforme Gatti (2010, p. 1362-1363):

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Neste sentido, no período de 1930 a 1980 as mulheres estavam presentes em sua maioria nos espaços escolares, caracterizando a profissão como uma profissão essencialmente para mulheres. Esta foi, porém, uma forma das mulheres, gradativamente, conquistarem seu espaço na sociedade, inicialmente, como vemos nesta seção, por meio da feminização da profissão, no sentido de o exercício da docência vinculado ao sacerdócio, missão ou até mesmo vocação, ou seja, uma extensão da maternidade. Conforme afirma Louro (2007, p. 450):

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espírita”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Essa concepção é percebida claramente na fala da entrevistada P.06, no sentido da visão e concepção de docência ser voltada para a maternidade:

P.06: Eles eram que nem os nossos filhinhos, lá.

É importante destacarmos que a feminização do magistério representou, por um lado, um avanço para as mulheres, ao oportunizar uma profissão e aquisição de independência econômica, por outro lado, é importante ponderar que a educação feminina era voltada para os ideais positivistas e para padrões de comportamentos, nos quais o cristianismo exercia forte influência, colaborando para a reprodução da figura da mulher associada à maternidade.

Ao analisarmos as questões apresentadas por meio das entrevistas relacionadas ao perfil docente, emergem questionamentos sobre o fazer docente em sala de aula, ou seja: como organizavam seus planejamentos, suas metodologias, suas práticas pedagógicas, como foram sentidos nas escolas os marcos legais do período e o que consideravam fundamental para exercer a docência. São questionamentos que procuramos responder no próximo item.

5.2.2 O fazer docente no período de 1930 a 1980

Ao discutir o fazer docente no período estudado, estamos trazendo aspectos que emergiram por meio das entrevistas relacionados às atividades dos professores enquanto profissionais, estas que perpassam os aspectos instrumentais, que abrangem métodos e metodologias, planejamento e organização pedagógica, a postura ética que esses profissionais consideravam fundamental no exercício da profissão e a forma como os marcos legais do período influenciaram nas práticas em sala de aula.

Nesta perspectiva, concebemos a prática docente como sendo muito além do resultado da formação teórica e metodológica aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada, porque inclui também os “saberes da ação” que, segundo Paulo Freire (1998, p. 32), são resultado “de pura experiência feito”, um saber “desrigoroso”, que representa características dos saberes do senso comum, repensados e socializados nas aulas.

Por meio desses conceitos analisamos os dados das entrevistas relacionados ao fazer docente, apresentamos abaixo as reflexões e apontamentos referentes às metodologias que os docentes utilizavam para desenvolver sua prática em sala de aula no período de 1930 a 1980.

5.2.2.1 A docências e suas metodologias

É de suma importância salientar que os docentes entrevistados, em sua maioria, atuaram no período entre 1950 a 1980, conforme vemos no quadro abaixo (Quadro 11).

Quadro 11 – Período de Atuação dos Docentes Entrevistados

DOCENTES ENTREVISTADOS	PERÍODO DE ATUAÇÃO
P.01	“Iniciei lá em G., eu iniciei no dia 12/07/1954 aliás do 1955, 01/03/1956 de 56 até 12 de fevereiro de 60”
P.02	“Em 1965 até 1972 que foi o meu tempo de atuação em sala de aula”.
P.03	“Quando eu iniciei na E. foi no período de 1950”
P.04	“Trabalhei em sala de aula nas décadas de 1960 até 1970”
P.05	“Eu trabalhei em sala de aula com as crianças no período de 1950 até 1980”
P.06	“ Ai eu comecei com tudo, fui alfabetizadora, primeira série e trabalhei vinte e cinco anos, de 1958 a 1983”
P.07	“ Eu comecei lecionar em agosto de 1961 e fui até outubro de 1986”
P.08	“Eu comecei a lecionar, meu primeiro ano tinha 38 alunos numa única sala de 1º a 5º série, foi no ano 1953 até 1978 quando me aposentei”

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base nas entrevistas com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

Socialmente vivenciaram muitas transformações, desde a implantação do regime militar até mesmo as primeiras movimentações que desafiavam o regime vigente e buscando a redemocratização do país e, conseqüentemente, da Escola e da Educação, pois a Escola está inserida na sociedade e recebe todos os reflexos dos movimentos que acontecem neste contexto. Nóvoa (1989, p. 55) ao abordar o período de implantação do Regime Militar define que: “O golpe foi duro. E deixou cicatrizes”.

Neste sentido o Perfil do Docente desse período carrega muitas marcas em suas histórias de vida profissional, pois suas práticas adequavam-se de acordo com o que o regime ditava. Entendemos que esse contexto influenciou fortemente na forma como esses docentes atuaram e se constituíram na profissão.

Conforme Veiga (1989, p. 34) a educação sofre transformações nesse período, atendendo às necessidades sociais e na preparação dos sujeitos para o modelo e o sistema que estava imposto, ao afirmar que:

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento sócio-econômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação.

Nessa conjuntura, a metodologia desses docentes no período de 1930 a 1980 se dá nos moldes de uma Didática tradicional e acrítica, na qual as relações de poder ocorrem de forma vertical, o autoritarismo vem no sentido de punição e o medo por parte dos alunos, o educador assume uma postura que não permite diálogo, não há espaço para a problematização e nem para o conhecimento científico, o professor é conteudista e aulista.

Conforme Saviani (1999. p. 18):

A Escola surgiu como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Essa concepção correspondia à forma como escola era organizada. Além disso, a função que cabia ao professor de transmissor, não exigia uma formação pedagógica e teórica, conforme constatamos no perfil docente, aspectos estes que nos levam ao questionamento relacionado à metodologia que esses profissionais utilizavam em sala de aula.

A metodologia que esses docentes utilizavam se pautava no aprender com a prática, ou seja o “eu”, o que nos leva a considerar que o conhecimento pessoal era resultado de suas experiências interpretadas por meio da sociedade, da cultura e das experiências de vida. Conforme Nóvoa (2002, p. 41) afirma: “As teorias pessoais dos professores constituem porções significativas do seu conhecimento profissional. Considerando que as três componentes essenciais da formação inicial de professores são a teorias, a prática e o *eu*”.

Desta forma, a prática e a metodologia que os docentes entrevistados utilizavam era pautada nas experiências diárias, o pragmatismo era a metodologia, aprender na prática sem reflexão teórica, mas que consideravam as aprendizagens proporcionadas pelo fazer docente nos espaços de atuação, construindo assim a sua concepção de docência e seu fazer docente dia após dia.

Canário (2006) salienta que o processo de formação e de produção da profissionalidade tem como polo decisivo o exercício do trabalho, ou seja, os processos vividos no ambiente do

trabalho coincidem no espaço e no tempo com o processo de formação de uma identidade profissional.

Esses espaços de atuação, que se caracterizavam por serem Escolas disciplinadoras e hierárquicas, como se apresentavam essas instituições nesse período, desta forma, identificamos aspectos voltados à metodologia utilizada por esses docentes na fala dos entrevistados. Como podemos observar nas afirmações da entrevistada P.02:

P.02: Então, eu iniciei dando aula pro primeiro ano, quando os alunos não sabiam nem pega o lápis na mão. Eles tinham os dedos sem coordenação motora. A professora tinha que pegar na mão dos alunos pra eles fazer os primeiros movimentos, né? Bolinha, os risquinhos e chegavam a rasgar o caderno, porque eles tinham os dedos duros, como a gente diz, né? Mas foi, assim, um período de valorização. Quando você via os alunos fazendo os primeiros movimentos e fazendo os primeiros rabiscos com o lápis, bem diferente da realidade de hoje que eles chegam até já manuseando o celular e tanta outra coisa. Qué dizer, eles não tinham nem condições de segurar um lápis na mão. [...] e na casa deles, a não ser um rádio outra coisa não tinha, nem telefone nem televisão. Então eles chegavam pra nós, assim, como se a gente tivesse que praticamente ajuda em tudo.

Com base nos aspectos trazidos pela entrevistada P.02, é possível observar que as crianças chegavam na escola sem a noção de como segurar o lápis. Os professores ensinavam desde os movimentos de escrita, até a alfabetização, na primeira série do ensino primário.

Percebemos nessa fala que a tendência tradicional estava norteando a prática desta docente, pois a forma como o aluno aprendia era totalmente desvinculada da sua realidade e das suas experiências cotidianas.

Nesta perspectiva, Libâneo (1982, p. 7) conceitua a tendência tradicional afirmando que: “Na tendência tradicional [...] os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”. Uma visão de educação bancária, na qual percebemos uma metodologia de negação ao diálogo, ao cotidiano dos alunos e à realidade, de poucas palavras, pois, conforme Freire (2005, p. 68) afirma, nessa concepção: “[...] o educador, é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”.

Sabemos que, conforme abordamos nos primeiros capítulos deste trabalho, a doutrina liberal surgiu como uma forma de justificar o capitalismo. Segundo Libâneo (1982, p. 6):

[...] a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadoras, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

Nesta perspectiva, os professores constituíam seus métodos no fazer diário da Escola, pois, na formação inicial, não tinham acesso ao conhecimento de métodos e metodologias discutidas por pensadores da educação. Agiam, portanto, obedecendo inconscientemente à tendência que estava posta no período em que atuaram como docentes. Conforme observamos nos relatos dos docentes:

P.02: Eu ensinei os meus alunos. Alfabetizei muita gente, ensinando não textos, mas em palavras soltas, né? Pelas vogais, consoantes, formação de palavras, depois formação de frases e até eles, quer dizer, não era um método que foi com base em algum estudioso da época, muito que a gente pouco lia e pouco sabia a respeito também.

P.06: Eu fui aprendendo no dia a dia, fui aprendendo e buscava também, nos livros didáticos e ou nas cartilhas, livros da biblioteca, até mesmo em reuniões que a gente fazia, daí buscava.

Observamos na fala das entrevistadas que desenvolveram seus métodos e metodologias nas práticas vivenciadas no dia a dia, o que foi fundamental para a constituição e formação.

Nesta perspectiva Josso (2004, p. 234) afirma que: “A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido [...], em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e saber situar-se”.

É evidente, por meio destas falas, a falta do conhecimento científico na formação inicial dos docentes – conforme abordamos no item da Formação Inicial – e esses construíam a suas práticas no fazer diário da Escola e repassavam o conteúdo da forma como aprendiam. Sendo o professor na posição de transmissor de conteúdos e o aluno na posição de receptor.

Ao abordar a metodologia a entrevistada P.08, traz aspectos voltados ao disciplinamento e à postura do professor frente aos alunos.

P.08: [...] a gente cobrava muito dos alunos, se cobrava muito conteúdo, se cobrava disciplina, se cobrava. Como a direção da Escola tinha essa linha dura se cobrava muito a ordem e a disciplina. O professor sempre tinha que ser muito sério não podia esboçar um sorriso para não perder o controle. E essa disciplina que dava condições para o professor trabalhar em sala de aula.

Desta forma, percebemos que a metodologia pautada no disciplinamento, em que o professor não poderia dar abertura ao diálogo, e segundo a entrevistada essa postura permitia e dava condições para o professor trabalhar. Estes aspectos dizem respeito ao contexto em que a docente exercia sua prática: o regime militar.

Com relação à educação nesse período, Saviani (2007, p. 11) afirma que:

A nova situação exigia adequações que implicavam mudanças na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso, porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova organização.

Desta forma, o professor assumia uma metodologia que condizia com a ordem social, política econômica que estava imposta, ou seja, o disciplinamento, a ordem e o adestramento dos sujeitos para a obediência.

Assim, o professor assume uma concepção conteudista, disciplinadora, seletiva e excludente, pois ao avaliar o seu aluno, o fazia de forma que não considerava a construção da aprendizagem, mas sim quantificava a aprendizagem, ou seja, se o aluno demonstrava “saber” o conteúdo era provado, se não era reprovado. Como percebemos claramente na fala de uma das entrevistadas:

P.07: O meu método era o seguinte, nenhum aluno passava pra série seguinte se não soubesse as quatro operações, que era o básico da segunda série, e lógico que tinha o reforço da leitura, da interpretação no português, que o básico era da primeira série, segunda se não soubesse uma das operações pegava recuperação, ou aprende, ou fica.

O docente considerava como método o conteúdo que o aluno deveria aprender em determinada série, desta forma reafirma a falta de uma formação inicial com base em pesquisa e conhecimento. Demonstrando a sua concepção classificatória e excludente de aprendizagem.

Nesse contexto, percebemos que a metodologia utilizada pelos docentes era construída conforme vivenciavam suas práticas em sala de aula. Nos questionamos: de que forma eram organizados os planejamentos e de que forma era a organização pedagógica dos docentes? Aspectos que abordamos abaixo.

5.2.2.2 Ações docentes: intencionalidade ou reprodução?

Ao nos reportarmos às questões voltadas para as ações docente, não podemos deixar de discutirmos sobre o planejamento desses docentes, por meio das entrevistas emergiram aspectos voltados para a forma como a escola era organizada e a forma como esses docentes organizavam suas práticas, conseqüentemente a forma como se posicionavam perante a realidade.

Concebemos o planejamento como um ato pedagógico e político, pois revela intenções, ao organizar os conteúdos o professor está se posicionando intencionalmente com relação ao que o aluno irá aprender.

Conforme Vasconcellos (2000, p. 43): “[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade”.

Desta forma, analisamos as falas dos sujeitos entrevistados, os quais trazem muitos aspectos voltados para a organização da sua prática em sala de aula, da mesma forma estaremos compreendendo o seu posicionamento político e pedagógico dos docentes.

Conforme a fala das docentes o planejamento ficava restrito às reuniões que aconteciam aos sábados, uma vez por mês, quando a diretora repassava recados e orientações recebidos da mantenedora. Observamos a fala dos entrevistados:

P.01: [...] havia reuniões de professores no sábado de manhã, uma vez por mês e todo mundo organizava o seu diário, [...].

P.04: Os professores não tinham tempo na Escola para planejar como se tem hoje, né? Mas faziam reunião uma vez por mês, no sábado, que, daí, não tinha alunos na Escola. Então era repassado pela diretora o currículo. Este era igual pra todo o Estado, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, daí, a preocupação e o interesse dos professores em desenvolver os conteúdos recebidos para que seus alunos fossem aprovados no final do ano. Mas cada professor que fazia e organizava as suas atividades e a ordem como dava o conteúdo.

P.06: Cada um tinha que fazer o seu planejamento, [...]. Aí tinha o diário de classe, que a gente fazia todos os dias. Não sei se fazem hoje ainda. Conforme aquele plano de curso, aquele mês tinha que dar conta daquele planejamento. Tinha uma orientação: uma vez por mês, no sábado, se reunia a diretora, passava a orientação e cada um fazia o seu, cada professor fazia o seu e aplicava o seu.

Percebemos que o planejamento se restringia a reuniões de recados, não havia espaço para discussão e reflexão a respeito do planejamento, não haviam estudos referente às formas como promover a aprendizagem dos estudantes. Concebiam o planejamento como uma organização da aula, uma lista de atividades que seriam desenvolvidas dentro do tempo em que os alunos estariam em sala.

Uma concepção de que a aula era um momento de repassar conteúdos, uma visão contrária à definição de aula segundo os constructos de Veiga (2008, p. 267), esta que define: “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”.

As docentes entrevistadas não demonstraram ter essa concepção de aula, pois não tinham uma formação que privilegiasse o conhecimento didático e suas dimensões, consequentemente reproduziam o que lhes era repassado, os alunos não tinham voz e nem vez no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes.

A concepção apresentada pelas docentes em suas falas aponta para a sua fragilidade na formação, na qual é voltada para a tendência tradicional, que segundo Libâneo (1982) o papel da escola é preparar intelectual e moralmente os alunos, assim o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade.

Quanto ao papel do professor, segundo essa tendência Libâneo (1982) aborda que este era responsável pela transmissão da matéria, e proporcionar aos alunos exercícios de repetição de conceitos e fórmulas para memorização. Predominado a autoridade do professor que cobra a atitude receptiva dos alunos, consequentemente a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Essa tendência é reforçada quando analisamos as falas das docentes com relação ao planejamento, pois segundo Libâneo (1982, p. 10), ao abordar essa tendência afirma que: “a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade”.

Observamos que elas trazem em suas falas quando se referem às reuniões de planejamento a ordenação de conteúdos baseada em datas comemorativas e que as reuniões eram realizadas com todos, sem divisão de níveis, e assim elencavam as temáticas a serem trabalhadas. Conforme as afirmações das entrevistadas abaixo:

P.02: Sim, a gente planejava todo o início de ano, antes de iniciar as aulas. Quando tinha feito as matrículas, a diretora dividia as turmas. Antes de nós começarmos o ano letivo, também tinha o planejamento geral da Escola, [...] e a gente, além de ter o plano de atividades do ano, se trabalhava tudo em temas. Por exemplo, dia das mães, né? Citando um exemplo: a gente trabalhava às vezes dez dias, quinze dias com o tema sobre as mães. Então era textos, eram atividades, tudo relacionadas a isso. Era o descobrimento do Brasil, as datas cívicas, semana da pátria, então a gente versava desse jeito assim.

P.08: Quando eu assumi, no Grupo Escolar tinha de 1º a 4º série na época e aqui na Escola das Irmãs tinha também de 1º a 4º série. As turmas eram divididas por idade. A gente sempre fazia reuniões no sábado. Uma vez por mês, a gente fazia as reuniões pedagógicas e o planejamento. Nesse planejamento a diretora repassava os conteúdos que a Secretaria de Educação, mandava e a gente organizava individual, cada um para a sua turma.

Ao observarmos a fala destas entrevistadas, fica claramente explícito a falta de conhecimento, bem como a sua frágil formação pedagógica, pois o planejamento exige intencionalidade e didática. Conforme as afirmações de Zanon e Althaus (2010, p.29): “[...] o ato de planejar, organizar as ações docentes e discentes, exige o domínio de conhecimento sobre os níveis que compõem o processo de planejamento”.

Conhecimentos proporcionados pelo estudo da didática, que vão muito além de simplesmente listar atividades e/ou basear as aprendizagens em datas comemorativas, sem intencionalidade pedagógica e sem significado para a aprendizagem dos alunos, conforme afirmado pelas docentes entrevistadas.

Desta forma, compreendemos que o planejamento era concebido como uma listagem de atividades, que muitas vezes seguiam o livro didático, sem intencionalidade, sem significado para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, percebemos que os docentes não tinham espaço para discussões referentes às suas práticas e nem estudos referentes a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que, no período de atuação destas docentes, tivemos dois grandes marcos legais para educação do Brasil: a lei 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases) e a Lei 5.692/71 que alterou o ensino de primeiro e segundo grau, conforme abordamos no capítulo 1 deste estudo.

Esses marcos legais trouxeram novas formas de organizar a escola, a educação e o fazer docente, direcionando para uma tendência tecnicista da educação. No entanto, a formação vista como contínua e que abre espaço para debates e discussões se deu a partir da década de 1980. Conforme afirma Nóvoa (2002, p. 52): “Anos 1970/anos 1980, verifica-se uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras”.

A seguir, traremos as análises da fala dos sujeitos entrevistados com relação a esses marcos legais e como sentiram essas mudanças na Escola e em sua formação.

5.2.2.3 Os marcos legais e a docência

Sabemos que o período estudado e de atuação dos docentes entrevistados foi marcado por duas grandes leis: a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, que proporcionou algumas mudanças, as quais destacamos: a determinação da matrícula compulsória nos quatro anos do ensino primário. No que diz respeito à formação docente, tal lei cita uma formação para o professor primário, sendo que, para o exercício da profissão, este deve apresentar formação no ensino normal de grau ginásial ou colegial, o ensino religioso como facultativo e o número mínimo de 180 dias letivos.

Já, a lei 5.692/71 traz alterações referentes ao ensino primário e médio, mudando a denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Além disso, traz um ensino de forma fragmentada e com base tecnicista, na qual o segundo grau tem foco profissionalizante.

Ao questionarmos as entrevistadas sobre como essas transformações foram sentidas na escola, a maioria respondeu que não teve conhecimento destas leis. Conforme podemos perceber em suas falas:

P.03: Eu não lembro muito bem de ter mudanças na Escola, até porque os professores não tiveram a oportunidade de conhecer essas leis, muito menos de debater sobre o assunto. Então a Escola que eu dava aula era de ensino primário, não mudou muita coisa.

P.04: Na época em que houveram essas mudanças eu ouvia comentários de outros professores que davam aula no ensino secundário, que teve a divisão das áreas e os professores podiam fazer curso específico de graduação pra poder dar aula de uma disciplina só. Mas, como a minha escola era de ensino primário, não senti mudanças.

P.08: Eu acho que foi, não lembro bem, mas acho que foi tranquilo. Não houve um choque muito grande, porque já havia uma divisão em ensino primário e secundário e depois ficou primeiro e segundo grau. Se teve mais dificuldade foi no inter-relacionamento entre as disciplinas, que nesse período já se tinha alguma coisa, a interdisciplinaridade e depois foi acostumando e o pessoal já pegou o ritmo de trabalho.

Observamos que as entrevistadas afirmam que não tiveram a oportunidade de ter conhecimento referente às mudanças legais, além de afirmarem que não sentiram grandes mudanças na Escola, porque a organização do ensino já estava presente na escola. O que mudou foi somente a nomenclatura.

Também percebemos, nas afirmações da entrevistada P.08, que as maiores dificuldades foram sentidas na divisão das disciplinas, mas que no ensino primário nada mudou na parte pedagógica, somente a nomenclatura.

Reafirmamos, por meio dessas falas, a falta de ter um tempo reservado para estudo, planejamento e formação, pois foram leis importantes para a educação e não foram oportunizadas discussões referentes as mesmas. Os professores receberam as orientações vindas de forma vertical, os mesmos apenas colocavam em prática o que lhes era ordenado.

No entanto, é importante destacarmos que algumas docentes demonstraram conhecimento e mudanças na educação depois da implantação da lei 5692/71, conforme podemos observar nas falas a seguir.

P.02: Em 71 que foi o grande marco, que das mudanças maiores, né? E daí eu acho que foram bem vantajosas, por exemplo: eles abriram, já dividiram, né? A área de comunicação e expressão, que tinha a parte de estudos sociais e a parte de ciência e matemática, né? Então ali foi uma abertura com que os professores se identificaram mais e começaram a ter a formação de acordo. Vai dar aula de Matemática quem é formado em Matemática, de Ciências, de Português, porque, quando eu iniciei eu dava todas as disciplinas, todas as disciplinas, era Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, tudo. Então tu era um polivalente e, se tu não sabia muito, porque já tu começa com as tuas tendências, né? E depois eu era ruim em Matemática, mas eu me preparava para dar aula de Matemática. Quando eu fui dar aula pro quinto ano primário, que tinha todas aquelas regra de três, aquelas expressões, aqueles problemas todos, eu tinha dificuldade, mas eu me preparava, colocava até as respostas que dava pra chegar na sala de aula e não fazia feio. Tinha que estudar antes, preparar antes de da, e, se na hora surgia algum problema, se a gente não sabia resolver, os alunos não eram assim como hoje que perguntam bastante, o que o professor dava e dizia tava muito bem. Se fosse hoje, um questionamento em Matemática, eu nem entro na sala, né? Então ali eu acho que foi uma abertura muito grande e que talvez num período tal houve um grande avanço na Educação, porque o professor dá o que tem e o que sabe, né? Então ele, bem preparado e dando o que ele gosta, que tem afinidade, isso aí. Eu me lembro, assim, em função da lei - é isso, né? - , que essa abertura, essa mudança que foi, aí então, que depois do primário eu passei então, quando fiz concurso, eu passei a atuar na área do ensino fundamental, de quinto a oitavo ano, série que era, porque agora é do sexto ao nono ano, e no ensino médio, então eu só daí trabalhei na parte de literatura e língua portuguesa. Que aí eu já tinha a graduação.

P.08: [...], quando apareceram as ofertas de licenciatura, eu fiz. Daí, em 1972, eu prestei vestibular e cursei Estudos Sociais em Passo Fundo. Eu passei, então, a frequentar a faculdade e me dava o direito de lecionar História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, e, depois, então, conclui a graduação e fiquei uns anos parada e depois fiz a pós em História. Daí passei a lecionar, de 74 pra frente, eu lecionei no Fundamental. Trabalhei muito com o magistério e com o Segundo Grau.

Observamos que as mudanças legais foram percebidas pelas docentes que acessaram os cursos de licenciatura, que foram ofertados a partir da lei de 1971. Neste sentido, entendemos que os marcos legais do período, ficaram marcados para as docentes que posterior a eles estiveram atuando no segundo grau, na área em que obteve a licenciatura, no entanto para aquelas que atuaram no ensino primário e permaneceram nesta modalidade, não perceberam mudanças nas suas práticas.

Nóvoa (1995, p.25) explica que: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”.

Nesta perspectiva, entendemos que as mudanças legais ficaram marcadas para as docentes que buscaram, por meio da lei, uma oportunidade de estar em formação, desta forma a lei trouxe um significado pessoal e profissional para a construção da sua identidade docente.

No entanto, a lei 5692/71 traz o direcionamento do ensino para qualificação profissional, tornando o professor um especialista, assim se dá início ao processo de desvalorização do docente. Conforme aborda Simões, Correa e Mendonça (2011, p. 259-260):

Por tecnicismo, entende-se a pedagogia que a literatura indica como tendo sido imposta ao sistema educacional a partir dos finais dos anos de 1960, com fruto de uma sucessão de acontecimentos que já vinham ocorrendo, pelo menos desde de 1964, e que teria desencadeado um processo de proletarização da atividade docente. Isso se daria em razão de ter-se procurado retirar do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar os seus meios de ensino, ou seja, o mestre perderia o controle sobre o processo de trabalho, devendo submeter-se rigorosamente a determinação de especialistas e materiais de ensino elaborados por outros profissionais.

Essas mudanças legais, ao mesmo tempo em que oportunizam uma formação continuada voltada para a licenciatura, trazem o formato tecnicista, no qual a didática não tem espaço nos debates, mas sim as técnicas é que são aprofundadas, como resultado temos a proletarização da atividade docente, conforme abordado pelos autores acima citados.

Segundo Libâneo (1982), os marcos da aplicação desta tendência liberal tecnicista foram as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus (Ensino Profissionalizante – auge da industrialização).

Com base nessa tendência, conforme Libâneo (1982), a escola funciona como modeladora do comportamento humano e busca produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho (mão de obra), assim o conteúdo não é o mais importante, mas as técnicas (forma) de “descoberta” e aplicação. O material instrucional é sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos dispositivos audiovisuais. Pouco importam as relações afetivas e pessoais, como também é deixado de lado os debates, os questionamentos e as discussões, desta forma a aprendizagem fica condicionada ao estímulo-resposta.

De acordo com os constructos de Libâneo (1982), essa tendência tecnicista surge nos anos 50, no entanto, é efetivada somente nos anos 60, objetivando adequar a educação às orientações político-econômica do regime militar, ou seja, inserir a escola nos modelos do capitalismo.

Diante deste contexto, questionamos a respeito dos aspectos considerados fundamentais para o exercício docente, e todas elas se remeteram à ética, por isso, trazemos a seguir a análise com enfoque nesse aspecto que emergiu por meio das entrevistas.

5.2.2.4 A ética como ponto fundamental na docência

As questões referentes à ética foram aspectos que mais se destacaram nas entrevistas, ao questionarmos sobre o que consideravam importante no momento em que estavam atuando

em sala de aula. Todos os entrevistados levantaram a ética como sendo fundamental para o exercício docente, tal como se observa em algumas falas:

P.01: Eu considero. A ética é a melhor coisa que tem. Aquilo que eu vejo que está errado, que está fazendo, eu vou e converso e digo: “_Tu não acha melhor fazer assim do que do jeito que tu tá fazendo? Tu não imagina que se sair lá fora vai ter alguma coisa contra. Então vamos procurar, assim, trabalhar todos nós em conjunto e atender da melhor maneira possível as nossas crianças!” E eu sempre consegui isso na Escola. É a primeira coisa que faz parte do trabalho, é a ética entre os colegas.

P.02: SEMPRE, MUITO FUNDAMENTAL! A ética a gente sempre diz que tu faz primeiro, a gente primeiro. O exemplo tem que partir da gente, pra depois exigir dos outros. Então, tudo dentro do correto, até, muitas vezes, as pessoas dizem que eu era, assim, um pouco exigente demais nas coisas e correta, [...].

P.06: Sim, [...]. A ética profissional, ela é fundamental, tanto que o que se passava na Escola, ficava na Escola. Ninguém saía falando: aquele aluno fez isso ou fez aquilo pela rua, só dentro da Escola.

Observamos que a ética fazia parte da construção do docente como profissional e como ser humano também, além de mediar as relações dentro e fora da Escola, como a entrevistada P.01 afirma como sendo um aspecto essencial para o trabalho entre colegas.

Neste sentido, percebemos que, nas décadas de 1930 a 1980, os docentes já tinham a consciência da importância do cuidar de si e do outro, bem como a relação importante que a ética e a educação mantêm, mesmo que em suas falas se reportam a uma postura ética, mas que ao analisarmos percebemos que essa “postura ética” se refere ao cuidar do outro.

Reafirmamos essa relação por meio dos constructos de Loss (2018, p. 50) ao abordar que: “[...] podemos perceber que a educação é ação para construção de valores. Pela educação constituímos a proximidade humana e, assim, ações de valores circundam relações”.

Desta forma, entendemos que o ser humano é constituído a partir de suas vivências, autoconhecimento da comunicação consigo e com o outro e com o mundo, por isso as relações interpessoais são definitivas para a formação pessoal e construção de grupo de vivência cotidiana, a ética permeia essas relações em todos os seus aspectos. O eu, o outrem, cuidar de si, a solidariedade, são aspectos que nas relações devem estar construídos de forma que o indivíduo possa ter conhecimento de si, de seus sentimentos, para poder auxiliar o outro.

Para Loss (2015, p. 61): “[...] a ética emerge no momento em que a responsabilidade coenvolve o eu e o outro. Isso significa que a ética exige transformação de todas as estruturas de exclusão, ou ainda, de atitudes”.

Neste sentido, observamos nos relatos ao falar em ética percebemos a preocupação com o outro. Desta forma, trazemos Levinás (2005) que pressupõe o Eu e o Outro como relação que configura a ética, desta forma o sujeito ético é definido pelo Outro e não pelo eu, além disso, lembra que o Outro é considerado Rosto e a partir deste há a comunicação, o aprendizado estar aberto ao ensinamento é o infinito nele mesmo, como ressalta o autor:

Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a ideia que ele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exactamente: ter a ideia do infinito. Mas isso significa também ser ensinado. A relação com Outrem ou o discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. (LEVINÁS, 2005, p. 30)

Evidentemente os docentes traziam para sua prática pedagógica a ética, que permeava as relações dentro da Escola, mesmo sem ter o conhecimento aprofundado nesse aspecto, mas na prática se fazia presente as relações do Eu e o Outro, constituindo-os como docentes a partir das suas vivências com o grupo, das relações interpessoais e da comunicação consigo com o outro e com o mundo.

Conforme observamos, a ética foi considerada como aspecto fundamental no exercício da docência, segundo as falas dos entrevistados. Além deste aspecto, questionamos os docentes a respeito das marcas da profissão, ou seja, o que mais marcou a profissão docente, e em suas falas percebemos que o reconhecimento e a valorização, além das vivências e práticas em sala de aula, como também as relações construídas na escola, marcaram muito a vida delas como pessoas e como profissionais.

Com base nesses aspectos que emergiram por meio das entrevistas, construímos como categoria de análise o Status Social da Profissão, está que apresentamos a seguir.

5.2.3 Status social da profissão docente

No período pesquisado, a docência era vista pela sociedade de uma forma diferente do que percebemos nos dias atuais, o professor era valorizado socialmente como uma autoridade, e profissionalmente como o mestre detentor do saber. Esse traço cultural de prestígio social se deve a postura moral e comportamental exigida dos sujeitos que exerciam a profissão. Galvão (1992, p. 87) afirma que:

[...] todos aqueles cidadãos que quiserem se dedicar à profissão de mestre público de instrução primária. Para ser admitido, era necessário saber ler, escrever e contar; ser

maior de dezoito anos; ser de costumes puros; não ter sido condenado por crime ofensivo à religião do Estado; ou à moral pública.

Podemos observar esses aspectos por meio dos constructos de Gouveia (1970, p. 45):

Mas, é no magistério primário que ela encontra uma forma de emprego que não lhe maculava a reputação, por não lhe expor ao contato com estranhos do sexo oposto, o que facilitou o ingresso das moças da pequena burguesia na atividade docente [...] as mais humildes, que não tinham acesso à escola trabalhavam nas indústrias.

Nesta perspectiva, o status social das docentes do período era de prestígio e admiração por parte da sociedade, inicialmente porque eram oriundas de famílias que pertenciam a uma classe que ocupava uma posição social “importante”, a burguesia e em segundo lugar por ter acesso aos saberes que a grande massa não tinha acesso.

Desta forma, abordarmos aspectos voltados para o status social da profissão docente, dando enfoque ao que mais emergiu nas falas dos entrevistados: valorização social, experiências e práticas que marcaram a profissão e as relações que se constituíram nas escolas.

5.2.3.1 A valorização social

A maioria das entrevistadas, se não todas, explicitaram que o professor era visto como um sujeito de destaque na sociedade, sendo, inclusive, comparado a uma autoridade merecedora de respeito.

Ao questionarmos sobre a forma como o professor era visto pela sociedade e/ou pela comunidade escolar, muitos responderam dando ênfase ao *Status* e à importância do professor para a sociedade em geral. Vejamos algumas falas:

P.03: Na minha época, minha nossa, o professor só faltava ditar leis, porque o respeito que todos tinham por nós e como éramos tratados, parecíamos autoridade maior no Município.

P.07: Sim, o professor tinha muito valor! A gente se sentia diferente perante as outras pessoas, porque sentiam orgulho em ficar amigo e conversar com os professores.

P.08: No interior, o professor, era o PADRE E O PROFESSOR, eram duas autoridades, assim, MUITO respeitadas. Eu lembro que qualquer coisa, qualquer evento, aniversário, qualquer coisa que acontecesse tinha o professor tinha que estar presente. Me buscavam na família onde eu residia, às vezes de cavalo, pra ir numa festa, num casamento, num evento. Eles iam buscar a cavalo e, às vezes, de carroça mesmo, né? Porque o professor tinha que estar presente, o professor não podia faltar. E o professor era muito respeitado, até financeiramente valia a pena, [...]. O professor tinha uma valorização muito grande, ele se distinguia na comunidade como um ser

destacado, não tanto monetariamente, mas principalmente pela importância que acabou se perdendo ao longo do tempo.

A valorização do professor e o fato dele ser visto como autoridade, que a entrevistada P.08 associa à figura do padre, se deve ao período de imigração e formação das comunidades, onde o padre era a autoridade nas colônias, pois a educação formal se inicia por meio dos jesuítas e da igreja. E o professor que fica sob o controle do Estado substitui os professores que ficavam sob controle da igreja, conforme observamos nas afirmações de Nóvoa (1995, p. 15):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da igreja), por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Além disso, nas falas dos docentes observamos que estes se remetem ao período em que estiveram atuando como docentes, expressando saudades da valorização que o professor usufruía exercendo a profissão. Conforme podemos observar nas falas das entrevistadas:

P.01: O professor era visto como realmente um mestre dentro da sala de aula, porque as crianças eram muito bem-educadas dentro da Escola. O trabalho do professor era excelente.

P.02: SAUDADES desse tempo, SAUDADES, porque o professor é muito valorizado. Ele era uma autoridade no município. Aonde o professor chegava, todo mundo, com muito respeito e educação. [...]. Eu nunca vi na sala de aula alguém falar alguma palavra desrespeitando o professor, muito pelo contrário, o professor entrava na sala de aula os alunos levantavam de pé pra receber o professor, [...].

P.07: Sim, o professor tinha muito valor! [...], porque sentiam orgulho em ficar amigo e conversar com os professores. Era uma vida muito boa.

Neste sentido, identificamos que a docência era uma profissão que mantinha um status social, uma autoridade cultural e social que diferenciava o docente de outros cidadãos, como percebemos claramente nas falas das professoras.

Cabe ressaltar que a forma com que a sociedade olhava e considerava o professor nos leva à reflexão de que neste período haviam poucas pessoas habilitadas para dar aulas, devido à falta de acesso aos cursos e à essa formação inicial. Todas as professoras entrevistadas relatam que a situação socioeconômica de suas famílias era muito boa, por isso deram continuidade aos estudos em Escolas com regime de internato, e todas elas eram Escolas que seguiam a doutrina

da Igreja Católica, Escola de Irmãs, onde receberam sua escolarização e sua formação inicial curso normal.

Além de pertencer a classe social elevada e ter sua formação em Escolas católicas, cujas crenças foram as fundadoras dos sistemas escolares, outro fator que possibilitou esse status social era que a demanda profissional no mercado de trabalho era pequena, favorecendo a valorização àqueles que estavam no exercício do Magistério. Afirmamos esses fatores com base nos constructos de Canário (2006, p. 21), que aborda a crise de identidade profissional:

Em primeiro lugar, assistimos, hoje à queda de algumas crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão professor. Em segundo, a escolarização massiva e o conseqüente crescimento exponencial do número de professores conduziu à desvalorização do seu estatuto profissional. Em terceiro, a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas de ensino, traduziu-se em uma “proletarização” tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho.

O autor também define a década de 1960 como uma “explosão escolar”, na qual os professores assumem o papel central da escolarização nos projetos que direcionavam ao desenvolvimento, conseqüentemente, viram aumentar o seu número e a sua condição, desta forma, o aumento também da sua importância social.

Conforme Canário (2006, p. 22), este fato proporciona um acréscimo de sua fragilidade, pois os professores passaram a ser, como o autor aborda, “[...] destinatários privilegiados de discursos que os responsabilizam pelos fracassos do projeto de escolarização generalizada”.

Desta forma, esses são os fatores que levam à ambiguidade do fazer docente, entre a postura de assumir a profissão como missão e o discurso que o critica e o culpabiliza, oscilando, como afirma Canário (2006), entre a visão da mais bela profissão e a realidade de uma profissão que desgasta e esgota devido a sua grande responsabilidade e função social.

Além do status social, questionamos as docentes sobre as experiências e práticas que marcaram a profissão. Neste aspecto, emergiram questões voltadas para a trajetória na profissão e as vivências e experiências em sala de aula, bem como as relações construídas nos espaços escolares, conforme abordamos no próximo item.

5.2.3.2 Experiências marcantes na profissão

Ao questionarmos sobre as experiências que foram fundamentais para a profissão e o que ficou marcado da profissão, muitas respostas trouxeram aspectos referentes à trajetória que

cada uma traçou ao realizar a atividade docente, marcando a sua vida e a vida das crianças. Além disso, consideram fundamentais todos os aspectos que estiveram presentes na sua construção enquanto docente e como consequência a construção como ser humano. Observamos tais aspectos em algumas falas:

P.02: Pra ti vê que, do meu início ao fim, foi um salto muito grande, né? Porque começar lá, com pegando na mão dos alunos pra escrever, se tu comenta com alguém não acreditam, não acreditam que a professora tinha que pegar na mão do aluno, que a mão era tão dura que não fazia esse movimento aqui, os dedos rígidos né, e chegar ao ponto de montar Escola com laboratório de informática, com gabinete odontológico então, que na época que eu comecei a merenda dos alunos era leite em pó feito pela merendeira num fogareirinho a álcool depois mais tarde se comprou o elétrico, lá se colocava um panelão de água ferver pra depois bater o leite em pó e despejar e os alunos ganhavam isso, hoje os alunos tem nutricionista. Foram anos difíceis, difíceis, mas foram anos bons, porque marcou a vida desses alunos.

P.05: Eu acho que tudo, tudo, tudo desde que tu bota o pé lá dentro, né? Com o aluno, né? Assim, dá, dá ânimo, dá, assim, uma alegria pra ele, né? [...] Gostei, gostei muito de dá aula e quando eu me lembro deles, eu tenho vontade de chorar. E as minhas colegas também, sempre me dei bem com elas, as cozinheiras também, ia ajudar na cozinha, às vezes, né? Às vezes, ajudava elas, porque eu não queria ir pra casa, pra não me senti só, depois que faleceu o marido, né? Então eu ficava lá. Eu dizia: “_Vocês querem varrer o chão e eu tiro o pó das classes, né?”; Eu ficava um pouquinho mais lá pra não ir pra casa.

P.06: Como pessoa, até hoje, sim, o que a gente aprende na nossa profissão faz parte da pessoa que a gente é, porque se não, se eu não ia ser professora, eu parava ali, e assim eu conheci tantas crianças, quanta coisa me disseram, né? Meu Deus, aprendizagens pra gente também.

P.07: A experiência, conforme ia passando o tempo, a gente ia pegando a prática das coisas que serviam, até pra criação dos filhos, quanta coisa que tu via, né? Aquelas criancinhas pequenas, o desenvolvimento deles, e depois, e num ano pra o outros, chegava e tinha as férias grandes, que a gente chamava, dezembro e janeiro, os alunos que vinham do terceiro quarta série iam assim, chegavam no começo do ano aquele salto em tamanho. Mas eu acho que é isso ali, e tudo que vivenciava na Escola ou em casa eu aproveitava pros alunos. Não tem como separar a professora da mãe e nem a mãe da professora. Que saudades dos papos e dos encontros com as colegas.

Ao falar sobre o que ficou marcado e as experiências profissionais, os docentes fazem um olhar para si, pois o docente se constituiu ao mesmo tempo em que se constroem enquanto sujeitos e seres humanos.

Nesta perspectiva, Loss (2018, p. 14) aborda: “A acção dos professores na escola não é influenciada apenas pelas orientações políticas definidas a nível macro, mas pelo contexto organizacional e microssocial, resultante das relações vividas no interior da escola e com o contexto envolvente”.

As subjetividades que envolvem as experiências e as vivências no fazer diário da Escola foram essenciais para a constituição da docência na Região do Alto Uruguai nas décadas de 1930 a 1980.

Segundo Larrosa (2000), o processo de formação do profissional em seus aspectos pessoais e políticos acontece ao longo da vida, por isso há a necessidade de vivências e experiências nas instituições de ensino, desta forma propondo a autoformação dos docentes. Como podemos observar nos constructos do referido autor:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo de vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...]. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado, contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e no sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2000, p. 69).

É importante salientar que essa construção do eu e da identidade necessita também da pesquisa e da formação, para que expresse resultados na qualidade da educação. Os docentes do período estudado se constituíam na prática diária da Escola, porém não tinham a consciência e o conhecimento teórico necessário para dar sentido à prática que desenvolviam, por isso que se posicionavam como reprodutores do sistema imposto naquele período.

Além disso, eram oriundos de uma formação fragmentada e frágil, uma concepção positivista e tradicionalista de educação, onde os conteúdos eram estabelecidos pelo livro didático, sem dialogar com os conhecimentos da realidade, no qual o ensino-aprendizagem eram baseados na transmissão do professor e na assimilação do aluno. Era, portanto, um processo totalmente desconectado do mundo e da vida, mantendo uma relação de humilhação, na qual o professor era o detentor do saber e o aluno não sabia nada, a forma de castigo por meio da reprovação.

Esses aspectos estiveram presentes na formação e na constituição destes docentes nas décadas de 1930 a 1980, por isso os reflexos em sala de aula não poderiam ser diferentes do que presenciamos nestes espaços. Aspectos que também marcaram significativamente esses profissionais nas suas histórias de vida, experiências e práticas pedagógicas.

É relevante salientarmos que estes docentes desenvolveram sua profissão da melhor forma que conseguiram, de acordo com a formação recebida e do contexto econômico, social e cultural presente no período. Tanto que, ao serem questionados sobre as experiências mais

significativas e que marcaram a profissão, expressam emoção e saudades, e as melhores lembranças são as vivências com seus alunos.

Por meio dessas análises, podemos afirmar que a concepção de docência no período de 1930 a 1980 na região da AMAU/RS se deu com base nas interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permeadas pelo contexto político, econômico e social, conforme explicitado no capítulo 1, em que os espaços de atuação estiveram inseridos.

Conforme Libâneo (2015), as transformações e movimentos políticos, econômicos e sociais geram grandes impactos nos sistemas de ensino e nas escolas, pois junto com a reestruturação produtiva vêm as reformas educacionais, pois “[...] há suficiente base histórica para sabermos que reajustes na realidade econômica e produtiva incidem em alterações no âmbito social, cultural e até pessoal” (LIBÂNEO, 2015, p. 15).

Nesta perspectiva, não podemos caracterizar a concepção de docência baseada em apenas um conceito. Definir uma concepção docente para o período e para o contexto em estudo nos leva a trazer à tona vários aspectos, desde os espaços de atuação, que exerceram forte influências na construção desse profissional, o perfil docente do período, o status social da profissão e as experiências que marcaram.

Os espaços de atuação da docência no período de 1930 a 1980 na região da AMAU/RS se caracterizaram como instituições organizadas de uma forma em que o professor era transmissor de conhecimento e o aluno receptor, conseqüentemente, assumiam uma metodologia conteudista. A escola exercia a função de modeladora de comportamento humano.

Nesse contexto, a docência deste período era concebida como uma profissão para mulheres, as quais buscavam a profissão docente devido às influências familiares, na oportunidade de continuar os estudos e conquistar a independência financeira, ascensão social e o prestígio social que a profissão proporcionava naquele período.

Ao iniciar a sua prática, os professores não tinham uma formação inicial exigida, em sua maioria assumiam sala de aula apenas com o curso ginásial concluído. A formação continuada não tinha espaço na profissão docente, neste sentido o docente exercia sua profissão como reprodutor de um sistema político econômico e social que estava imposto no período.

Desta forma, as metodologias eram voltadas para essa reprodução, as quais eram pautadas em uma tendência pedagógica tradicional, que, após a implantação da lei 5.692/71, assume o formato tecnicista. Essas metodologias fundamentam a ação pedagógica dos docentes, neste sentido a prática e a ação pedagógica eram de reprodução. Reprodução de um sistema capitalista, no qual o conhecimento e o poder de detenção do capital era para poucos, enquanto

a grande massa era direcionada para a aprendizagem técnica, que preparava a mão de obra trabalhadora.

Nesse contexto, as metodologias e as ações pedagógicas eram direcionadas para a reprodução do sistema dominante, ou seja, a violência simbólica, conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) definem: “A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir as estruturas de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”.

E, continuam afirmando:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto que as relações de força entre os grupos ou entre as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição, da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Devido aos marcos legais instituídos com a lei 5.692/71, a concepção da docência era restrita ao conteudismo, sede espaço para uma concepção tecnicista, baseada nas técnicas de descobertas e aplicação, as quais as relações afetivas e pessoais continuam distante das práticas docentes.

Segundo os moldes impostos pelo sistema político econômico e social, a docência assumia a ética como um aspecto fundamental para a profissão, uma postura que as mesmas se enquadravam no sentido da moral, do comportamento e do disciplinamento, estes que repassavam aos alunos em sua prática. Muito mais do que ética, elas viviam a dimensão moral, o que é certo ou errado. É importante salientar que hoje estamos voltando a essa moralidade.

Ao se posicionarem quanto à ética, as docentes abordam questões voltadas para os padrões de comportamento social e atitudes, o que nos leva a definir que falam mais em moral do que ética, pois seguiam padrões de comportamento e cobravam os mesmos dos alunos.

Segundo La Taille (2016, p. 32), moral é “[...] um sistema de valores que se traduzem por princípios e regras, cuja a aplicação prática é considerada um *dever* e, logo, uma transgressão condenável”. Nesta perspectiva, observamos essas questões voltadas para o comportamento moral das docentes entrevistadas

Essas características e posicionamento, que a docência assume perante a sua profissão e a forma como se comporta e desenvolve sua prática nas escolas, segundo Libâneo (2015) é uma consequência das escolas fazerem parte de um todo social.

As políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregados de significados sociais e políticos, afetando as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO, 2015, p. 18).

Desta forma as histórias de vida profissional, as experiências e as práticas pedagógicas dos docentes no período de 1930 a 1980 constituem uma concepção de docência que foi caracterizada por aspectos sociais, políticos e econômicos que contextualizaram os espaços e as práticas docentes na região da AMAU/RS.

Aspectos que envolvem as tendências pedagógicas tradicional e tecnicista que fundamentaram a prática docente, tendo como pano de fundo um contexto político-econômico voltado para as elites. A elite dinástica considerava que o sistema educacional era responsável por preservar os valores tradicionais, ou seja, o ensino superior restrito à elite, limitando aos trabalhadores o ensino elementar. Já, a elite da classe média sustentava uma concepção liberal da educação, considerando a educação como instrumento de verticalização para os trabalhadores e suas famílias.

Segundo Saviani (2010, p. 317): “[...] pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existentes”.

Romanelli (2010) destaca que, a partir de 1964, o sistema educacional ficou marcado por dois momentos: o primeiro corresponde à implantação do regime, quando foram traçadas políticas de recuperação econômica, além disso, esse período foi marcado pela contenção e repressão, pois houve uma crescente demanda social de educação, consequentemente ocorre um agravamento da crise educacional que já vinha acontecendo anteriormente.

O segundo momento foi marcado por ações práticas, na busca do enfrentamento da crise, quando se formulam políticas voltadas para a educação, com o objetivo de reformulação do sistema educacional, adequando esse sistema às necessidades e ao modelo econômico que se intensificava no Brasil.

Além disso, conforme abordamos no capítulo 2 deste trabalho, em 1965, foram firmados diversos contratos de cooperação conhecidos como “Acordos MEC-Usaid”, os quais estreitaram relações com os Estados Unidos, com a justificativa de firmar acordos financeiros para o planejamento e execução orçamentária da educação. Percebemos que empresas multinacionais começam a interferir no sistema educacional brasileiro.

A implantação da pedagogia tecnicista e a aprovação de Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, caracteriza a preocupação em organizar um sistema educacional que atenda às

necessidades da expansão econômica do país, ou seja, uma escola e uma educação que obedecesse aos princípios de organização das empresas, buscando adequar os modelos educacionais aos modelos econômicos. O desmantelamento do sistema de ensino público se deu na divisão do ensino de 1º e 2º grau, ficando o 2º grau totalmente profissionalizante, com várias habilitações que, mais, tarde não atenderam às demandas do mercado de trabalho, ficando assim, disponíveis aos cursos particulares.

A formação de professores e recursos materiais não foram preconizados na legislação, o que contribui para aprofundar a precariedade do ensino público. As escolas particulares, por sua vez, não aderiram ao ensino profissionalizante, continuando a oferecer o ensino propedêutico, que favorecia ao acesso ao ensino superior. Assim, podemos constatar que o ensino profissionalizante obrigatório se baseava na Teoria do Capital Humano, que

[...] consubstanciou-se na tese da “educação como investimento”, ou seja, na proposta de que o Estado brasileiro poderia sair do subdesenvolvimento e atingir o “capitalismo social” se houvesse um “investimento em Recursos Humanos”. [...] o país deveria fazer progredir a qualidade da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Cada homem, uma vez tendo aumentado o seu “capital humano”- sua capacitação técnica de trabalho especializado-, poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país (GHIRALDELLI JR., 19991, p. 186).

A profissionalização do futuro trabalhador não resultou positivamente para os novos moldes de produção nas indústrias, visto que essas começaram a exigir um trabalhador com conhecimentos gerais, podendo produzir a qualificação deste no local de trabalho. Apenas com a Lei 7.044/82 a obrigação da profissionalização no 2º grau foi removida.

Essas foram as transformações e aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais que estiveram presentes nas práticas pedagógicas, na constituição da profissão e na caracterização da concepção docente no período de 1950 a 1980 – tempo de atuação das docentes entrevistadas

Por fim, a concepção docente no período estudado era voltada para o conteudismo, cuja a formação inicial se deu de forma elitista e doutrinária, pois as primeiras vivências e experiências escolares, das docentes, se deram em escolas particulares com regime de internato e vínculos ligados à igreja católica. Uma concepção que constituía a prática pedagógica objetivando moldar comportamentos, de forma disciplinadora, opressora e excludente.

Uma concepção baseada na tendência tradicional até os anos 60 e que, a partir dos anos 70, por meio dos marcos legais deste período, assume a característica tecnicista como base da prática pedagógica.

Nosso objetivo com essa pesquisa não é de julgar se a concepção docente era apropriada ou não, pois esta foi construída e concebida de acordo com o contexto social, político e econômico que a Escola estava inserida no período de 1930 a 1980. No entanto, salientamos a importância desta concepção no sentido de que, a partir dela, foi possível buscar novas concepções de docência e práticas pedagógicas que visam a aprendizagem, o conhecimento científico, a pesquisa e a reflexão, que possam priorizar a participação de professores, alunos e comunidade escola.

Com base nos resultados da pesquisa, emergiu o desafio de construirmos um produto que contém um acervo documental e fotográfico das primeiras Escolas Públicas Estaduais, bem como das histórias de vida profissional, das práticas e experiências pedagógicas e experiências formativas e pedagógicas dos professores das Escolas Públicas Estaduais, da região da AMAU/RS, no período de 1930 a 2018.

Contemplando, assim, análises referentes à concepção de docência e as experiências formativas e pedagógicas que estiveram presentes no período, emergiu um diagnóstico referente à docência e à formação dos professores. Por meio destes, serão apontadas possibilidades e diretrizes para uma formação continuada, explicitando o que ainda precisamos nos libertar dos processos do passado. O texto final estará disponibilizado para toda a comunidade acadêmica, bem como para todas as pessoas que demonstrarem interesse por este estudo, no formato de eBook.

O “produto” final será inédito e de autoria das pesquisadoras e da orientadora, Professora Doutora Adriana Salete Loss, e resultou da união desta pesquisa com a pesquisa desenvolvida pela mestranda e colega Susiane Maria Bampi, intitulada “Memórias e Experiências Formativas e Pedagógicas dos professores da Região da AMAU/RS entre 1980 a 2018”.

Este será disponibilizado a todos os espaços que fizeram parte desta pesquisa: na AMAU/RS, nas prefeituras municipais, na 15ª CRE e na Universidade, com a finalidade de tornar os resultados acessíveis, caracterizando a devolutiva da pesquisa a todos os envolvidos e à comunidade em geral.

6 MANIFESTA-SE O DESAFIO: O ENLACE ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO

Com a finalidade de sistematizar a pesquisa em um produto digital, com imagens, documentos e análises acerca da constituição da formação e da profissão docente na região da AMAU/RS, que servirá como base para outras pesquisas educacionais, descrevemos a organização desse desafio, almejando que possa servir de diagnóstico para contribuir na reflexão e orientações, além de apontar possibilidades e diretrizes para uma formação de professores, desse contexto histórico e social, tomando como base a docência.

O produto está organizado em três partes. A primeira parte contempla a contextualização histórica das 16 Escolas Públicas Estaduais, que pertencem à 15ª CRE, utilizando acervo de imagens. Na segunda parte são apresentadas a formação e as experiências da docência e alguns apontamentos do que foi encontrado por meio da pesquisa.

Por fim, realizamos um enlace entre as temáticas, contemplando as possibilidades e diretrizes para formação continuada, explicitando do que ainda precisamos nos libertar dos processos do passado. Nesta perspectiva, apontamos a pesquisa como parte integrante da formação inicial e continuada dos docentes, levando em consideração os desafios da docência na atualidade, de maneira que as condições e os recursos possam ser considerados.

Ressaltamos que o quadro contendo as diretrizes, metas e ações está disposto em apêndices e o produto na íntegra se encontra em formato de e-book e livro impresso, intitulado: **“ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DA AMAU/RS: DESAFIOS PERTINENTES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA”**.

A seguir, trazemos as considerações inacabadas dessa pesquisa, buscando responder às problemáticas levantadas para a sua concretização, e, em apêndice, encontramos os detalhes do produto idealizado após findar a pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Muitas foram as andanças, novos caminhos foram explorados, lembranças eternizadas e, por fim, inúmeras descobertas sobre a docência na região do Alto Uruguai e/ou da AMAU/RS. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada proporcionou muitos e diferentes desafios, mobilizou a família toda, desde pais, filha e esposo, pois muitos caminhos para mim eram desconhecidos e, no momento de nos colocarmos na estrada para a pesquisa de campo e a coleta de dados e documentos, o socorro veio de quem conhecia esses caminhos: meus pais, companheiros de caminhada e de estrada também.

Aprendizagens e descobertas também fizeram parte da nossa pesquisa, pois vencemos as dificuldades para encontrar pessoas dispostas a nos fornecer os documentos das Escolas. Ao mesmo tempo, nos deparamos com pessoas que abriram os arquivos das Escolas e nos ajudaram a encontrar os documentos que eram necessários.

Quanto às entrevistas, é relevante revelar que foi praticamente um “namoro”, pois o primeiro contato foi realizado por meio de telefone, quando marcamos encontros na residência das entrevistadas. No primeiro contato físico, nos apresentamos e apresentamos a pesquisa para, após, marcarmos um novo encontro, no qual foram realizadas as entrevistas.

As entrevistadas, todas mulheres, docentes já aposentadas, nos recebiam maquiadas e perfumadas para realizar a entrevista. Além disso, as conversas eram regadas a chá e biscoito e/ou bolo. Percebemos que elas se sentiam valorizadas ao contribuir com a pesquisa. Todas expressaram o desejo do reencontro para conversarmos sobre assuntos pertinentes referentes à Educação.

Consideramos relevantes apresentar os desafios e possibilidades que a pesquisa nos proporcionou, pois isso servirá como estímulo para novas análises. Foram muitas as inquietações despertadas ao longo de nosso estudo. Cada uma das questões expostas merece aprofundamento e pesquisa própria, e é por isso que esta sessão está intitulada “Considerações Inacabadas”, pois, mesmo diante de resultados palpáveis, muito ainda há para se pesquisar e se aprender.

Nesses dois anos de discussões e vivências com a turma do Mestrado Profissional em Educação, além dos debates e vivências realizadas por meio do Grupo de Pesquisa Educando as Emoções, surgiram muitas inquietações e questionamentos referentes à docência. Enquanto sujeito, nossa construção está ligada à Escola e à Educação, pois nesses espaços crescemos e nos desenvolvemos, e foi isso que nos motivou a buscar uma pesquisa que encontrasse respostas.

Diante disso, retomamos a nossa questão da pesquisa: “Como se caracteriza a concepção de docência, a partir das histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas dos professores que atuaram nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes a Região da AMAU/RS, emancipados até 1980?” A resposta a este questionamento nos leva a muitas reflexões e nos permite caminhar pelas diversas transformações que a docência passou, como afirma Nóvoa (2005), para chegar na concepção de docência que observamos nos dias atuais.

Ao longo do tempo e do espaço, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social: ora figura de prestígio, ora figura secundária no campo da Educação. Essas fases e/ou experiências vividas pelos docentes, os discursos e, até mesmo, as instituições e espaços em que atuaram, e atuam ainda hoje, são os elementos que contribuem para a construção do docente e da sua concepção de docência. Além disso, são elementos que contribuem para a sua construção como pessoa e sujeito. Conforme Tardif (2002), não há como separar a pessoa do professor e nem o professor da pessoa, pois ao ensinar os sujeitos se relacionam e as relações humanas são permeadas pelas emoções.

Nessa perspectiva, entendemos que o docente do período de 1930 a 1980 se constituiu enquanto docente em um período de transformações sociais, políticas e econômicas. De acordo com os primeiros capítulos desse estudo, percebemos que o modelo formal de Educação implantado no Brasil com a chegada dos Jesuítas e, até o ano de 1930, não existiam propostas de formação de professores em nível superior.

As Escolas Normais eram responsáveis pela formação de professores, tendo um currículo de base humanista, de caráter normativo e religioso, pois a igreja católica exercia forte influência no meio educacional. Portanto, o que existia era um currículo voltado para o domínio de conteúdo, que eram considerados o aspecto fundamental para a Educação.

Os marcos legais, LDB Lei nº 2024/61 e a Lei nº 5.692/71, transformaram a Educação e a formação dos professores nesse período, pois as escolas normais passaram a ser denominadas como cursos profissionalizantes, com habilitação para o magistério. A educação assume um caráter tecnicista, pois passa a preparar para o trabalho, com currículo dividido por disciplinas e o ensino realizado de forma fragmentada.

Até a década de 1980, a formação docente e propriamente a sua concepção de docência era centrada em uma visão positivista, técnica e burocrática. A partir de 1980, iniciam-se os movimentos de redemocratização em todos os setores do país, quando se vive um período marcado pelo fim da ditadura. Neste espaço de tempo, surgirem os nomes que defendem e discutem a didática no Brasil.

Como o nosso objetivo foi o de investigar os aspectos presentes na construção da profissão docente nas décadas de 1930 a 1980, nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas no perímetro urbano dos Municípios pertencentes à região da AMAU/RS, que foram emancipados neste período, e identificar como se caracteriza a concepção de docência, a partir das histórias de vida profissional, experiências e práticas pedagógicas desses professores, é importante entender o período como sendo de grandes e relevantes mudanças econômicas, políticas e sociais no país como um todo.

As entrevistas proporcionaram momentos ímpares de aproximação com as realidades vividas pelos docentes entrevistado, detalhando, com precisão, como era o fazer docente na época pesquisada. Além disso, a pesquisa documental, realizada por meio da coleta de informações nos documentos das Escolas, oportunizou a contextualização dos espaços de atuação destes profissionais, revelando como era a organização dos espaços escolares no período de atuação dos docentes entrevistados e, assim, fornecendo dados para que se traçasse um paralelo entre o ontem e o hoje.

Importa ressaltar que as entrevistas, por muitas vezes, foram carregadas de momentos que proporcionaram a manifestação de muitas emoções, pois, quando as lembranças emergiam e as recordações de suas histórias de vida profissional, bem como das experiências e práticas pedagógicas do período em que atuavam, muitas docentes demonstraram saudades da sala de aula, carinho pela profissão e, por várias vezes, expressavam dúvidas sobre o futuro da Educação.

Os sujeitos relataram, ainda, inúmeras situações vivenciadas nos espaços em que atuaram como docentes, mas os momentos mais marcantes foram as experiências e as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, com seus estudantes. Todas as entrevistadas, ao relatar as experiências que ficaram marcadas em sua profissão, fazem menção às vivências de sala de aula, expressando muita saudade e emoção.

Com base nos relatos, é impossível que indiquemos apenas um caminho para caracterizar a concepção de docência dos profissionais atuantes no período estudados. O que é certo é que a concepção de docência das entrevistadas teve início com o começo da caminhada escolar de cada uma e todas ficaram marcadas por uma formação rígida, religiosa e normatizadora. A continuidade de suas formações enquanto professor se deu, para todas, da mesma forma, por meio dos Cursos Normais, nos quais não havia uma proposta de formação reflexiva e transformadora da sociedade, sendo, muito pelo contrário, uma formação voltada para o perfil de um professor que exercesse um papel de reproduzidor do sistema que estava imposto naquele período.

Ao atuarem como docentes, foram se constituindo e construindo a sua concepção para essa “missão” e/ou “vocação”, ou, então, o seu “dom” (como era definido o exercício diário dos professores) no dia a dia da sala de aula, no fazer diário da escola. Durante esse processo de construção da concepção de docente, bem como da sua constituição enquanto docente, a Educação passou por inúmeras transformações, seguindo, como não poderia deixar de ser, as mudanças do cenário social, econômico, político e cultural do país, em que a Escola estava inserida.

Nos arriscamos a definir o docente daquele período como um camaleão, não no sentido de camuflagem, mas no sentido de receber inúmeras e diferenciadas influências externas, infringidas pela sociedade em que estava inserido. Além disso, os docentes tiveram que lidar com as transformações no campo da Educação e, nesse meio, se reinventar. Conforme constatamos com esse estudo, ao iniciar a carreira de professor o mesmo era considerado uma figura de prestígio pela sociedade e ao findar os seus dias de prática na Escola o mesmo professor se torna uma figura secundária para a sociedade, um profissional desvalorizado e desrespeitado.

É importante destacarmos que este estudo nos proporcionou muitas reflexões relacionadas a todos os aspectos que envolveram a construção da concepção de docência do período estudado, mas um aspecto nos chamou muito a atenção: a Formação Docente. A formação se dava de forma fragmentada, uma formação teórica com muitas lacunas, baseada em uma concepção religiosa, positivista e tradicional. Os professores entrevistados expressaram, nas suas falas, as dificuldades que encontraram ao entrar em uma sala de aula, pois não tinham nenhuma experiência e nenhum conhecimento quanto aos métodos em que poderiam basear as suas práticas.

Além disso, os espaços de atuação destas docentes, no período de exercício da profissão, não contavam com documentação que possibilitasse um norte para desenvolverem as suas aulas, os seus planejamentos, e as suas formações. Eram espaços geridos por uma diretora que não priorizava a participação da comunidade escolar. Os documentos nos mostraram que o papel do professor era de repassar conteúdo e o aluno ser receptor, sendo um espaço que refletia uma educação disciplinadora, opressora e conteudista.

Nesse contexto, a Educação acontecia de uma forma em que o Estado usava as Escolas como forma de controle e domínio da população, pois, caso acontecesse de outra forma, corria-se o risco de perder o controle da sociedade.

Estas práticas configuraram, portanto, as Escolas de ontem. O que se desenvolvia era uma instrução disciplinadora, onde a escolarização tinha espaço privilegiado e a educação,

aprendizagem e conhecimento não faziam parte do processo, pois a discussão e a participação não eram presentes, nem estimuladas.

No entanto, ao analisarmos os documentos das Escolas de hoje, percebemos que todas possuem seu Projeto Político Pedagógico, seu regimento formulados e baseados em uma escola democrática, na qual a discussão e a participação têm seu espaço. Porém, o que presenciamos ainda hoje são práticas de professores que ainda priorizam a escolarização.

Atualmente nos questionamos muito, pois hoje o professor tem acesso à Formação Inicial acadêmica (a Formação acontece nas universidades, com acesso à teoria), uma formação que vem sendo discutida pelos estudiosos e intelectuais da Educação, pelos formuladores da Políticas Públicas Educacionais, nos espaços universitários, além disso os acadêmicos têm acesso à prática (que acontece por meio dos Estágios), e, mesmo assim, se tem muita dificuldade de desempenhar o verdadeiro papel da Educação.

São questionamentos que nos permitem refletir sobre onde está a falha. É evidente que a falha está na fragmentação entre a teoria e a prática, pois o que acontece é que a formação está dividida em teoria e prática. Inicialmente, os futuros professores recebem toda a teoria nos espaços da universidade e a prática acontece ao final dos cursos de Licenciatura, por meio dos estágios. O que está faltando é a mediação desses dois aspectos por meio da pesquisa.

Temos convicção de que, se a pesquisa mediar a teoria e a prática, a formação acontecerá de forma completa, de forma que transformará a Educação e as Escolas do país. Assim, conseqüentemente, ocorreria a transformação da sociedade e a Educação estaria realmente cumprindo a sua finalidade.

Finalizamos este estudo com a produção de um material riquíssimo para todos que desejarem conhecer, estudar e, até mesmo, pesquisar sobre a Docência na Região da AMAU/RS, bem como sobre a Formação Docente nos períodos de 1930 a 2018, pois nosso texto permitirá a todos uma reflexão baseada nessa temática e nesses períodos.

Para isso, unificamos essa pesquisa com a pesquisa da Mestranda Susiane Bampi, permitindo a construção de um livro, que ficará disponível a toda comunidade acadêmica e a quem desejar conhecer sobre o assunto. Por meio deste serão apontadas possibilidades e diretrizes para uma formação continuada, explicitando do que ainda precisamos nos libertar dos processos do passado.

Este produto está disponível em apêndice, através de um e-book disponível *online* e com acesso a partir do código criado no aplicativo QR & Barcode, sendo possível acessá-lo a partir de um dispositivo móvel, de qualquer lugar, em qualquer tempo.

Nesse momento, carregamos a certeza de que alcançamos o objetivo proposto por este estudo, pois pesquisamos, analisamos e refletimos muito. No entanto, não trazemos uma resposta final ou uma solução para a nossa problemática, pois a nossa investigação provocou muitas inquietações e muitos questionamentos, que ficaram em aberto, proporcionando a produção de novas pesquisas e novos conhecimentos.

Encerramos acreditando que este é o propósito de todos os pesquisadores: impulsionar novos estudos e a possibilidade de outros darem continuidade ao nosso estudo.

Esperamos que surjam novas pesquisas!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ALVES, I. **Vida e Obra do Barão de Macahubas**. São Paulo: Nacional, 1942.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, NSG – Novas Soluções Gráficas, S.A, 2014.
- ANDRÉ, M. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. [online]. 2015, v. 23, n. 86, p. 213-230.
- ANDRADE, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BACHERLAD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.
- BENCOSTTA, M. L. A. **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1992.
- BRAY, M. Atores e Finalidades em Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.) et al. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Trad. Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CÁNEPA, Mercedes Maria Loguercio. **Partidos e representações políticas:** a articulação dos níveis estadual e nacional no Rio Grande do Sul (1945-1965). Porto alegre: UFRGS, 2005.

CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, Goiânia, v.33, n.1, p. 15-34, jan. abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 16, jul. 2002.

CURY, J. C. **A Formação Docente e a Educação Nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

FELDMAN, M. G. Formação Docente e Contexto Institucional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade – pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FILHO, J. C. S. Pesquisa Quantitativa *Versus* Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMOSINO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, Trabalho e Aprendizagem:** Tradição e Inovação nas Práticas Docentes. Lisboa: Europress, Lda, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, E. de. **Modalidades de Produção Industrial.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/modalidades-produção-industrial.htm>. Acesso em 19 jun. 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. A Escola Cidadã frente ao "Escola sem Partido". In.: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.148-160.

_____. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, A. M. O. **A Escola Normal e suas representações no século XIX em Pernambuco.** Recife: UFPE, 1992.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In.: **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out. dez. 2013.

GATTI, B.A.; SÁ, E.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S de S. **Professores no Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical:** subsídios. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre a Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas/SP: Alínea, 2001.

GOUVEIA, A. J. **Professores de amanhã** (um estudo da escolha ocupacional). Rio de Janeiro: Pioneira, 1970.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** v. 1, n. 1, jul. 1944. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: E.P.U., 1980.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUHN, T. S. **A Tensão Essencial**: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica. Tradução de Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Unesp, 2011.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética** no mundo contemporâneo. In: Revista USP. São Paulo n.110, p. 29-42, jul. ago. set., 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O Sujeito da Educação** – Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática**. 6. ed. re. ampl. São Paulo: Herccus Editora.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. Coleção Educar, Editora: Loyola, 1982.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LOSS, A. S. **Metodologia da pesquisa-formação na escola**. Curitiba: Appris, 2013.

_____. Alguns enfoques históricos da educação brasileira. In: **Anos Iniciais**: Metodologia para o ensino da matemática. 2. ed. Curitiba: Appris, 2016.

_____. Introdução ao componente curricular: Educação, Subjetividades e Cotidianidade. In.: LOSS, A. S. (Org.) **Educação, Subjetividades e Cotidianidade**: desafios à pesquisa em educação. Curitiba: Appris, 2017.

LOSS, Adriana Salete; Silva, Ivone Maria Mendes (orgs). **Docência e Formação na Perspectiva Biográfica**. Aportes para uma Educação Integradora das Dimensões Emocional, Relacional e Ética. Curitiba: CRV, 2018.

LOSS, Adriana Salete (orgs). **Formação de Professores**: pesquisas e reflexões pertinentes. Curitiba: CRV, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 443-481.

MARTINS, G. D. A. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014.

MUHL, E. F. Pressupostos da Construção Subjetiva e da Reconstrução Coletiva dos Saberes da Sala de Aula. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de Professores: um diálogo entre teoria e prática**. Passo Fundo: UPF, 2002, 111-123.

MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm USP**, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014.

NETO, J. B. Formação de Professores no Contexto das Reformas Educacionais e do Estado. In: NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (org.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangane, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PAIVA, V. L. de O. A Pesquisa Narrativa: uma introdução. UFMG/CNPq/FAPEMIG. In: **A Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

PARO, Vítor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, T. I. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Periódicos FURG, 2017.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão do Professor**. Tradução Luciano Lopreto. L'Educateur, 1996. Universidade de Genebra, 205-248. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In.: FAZENDA, I. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no Capitalismo de Hoje**. Tradução Blundi Antônio. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. A Formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel J. C. Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 35. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP, v. 28, n. 99, p. 542-557, mai./ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e Política**. 32. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S.; ZANIN, N. Z. Contribuições da arquitetura, da psicologia e da política educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: ROSA, G.A.; PAIM, M.M.W. (ORGS). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Orgs.). **História da Profissão Docente no Brasil**. Sociedade Brasileira de História da Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SOUZA, R. F de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ana Teresa Silva; FERREIRA, Maria Salomilde. (Re)significando o conceito de docência. 2006. Disponível em: www.afirse.com. Acesso em: 20 out. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VANINNI, I. A. **O sexo, o vinho e o diabo**. Demografia e sexualidade na colonização italiana no Rio Grande do Sul (1906-1970). Passo Fundo: UPF, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Formação Didática do Educador Contemporâneo**: Desafios e Perspectivas. Libertas – Centro de Pesquisa e Formação e Assessoria Pedagógica. UNESP, São Paulo, 2003.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZANON, D. P.; ATHAUS, M.T.M. **Didática II**. Ponta Grossa: UEPG/NUEAD, 2010.

ZIMRING, F.; LORERI, M. A. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaqui, Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: www.paulus.com.br/.../dvd-grandes-educadores-carl-rogers_p_256. Acesso em: 15 mar. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Maiores de 18 anos

Eu sou sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS: HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, que tem como objetivo: Analisar e caracterizar o processo de construção da profissão docente, nas décadas de 1930 a 1980, nos Municípios pertencentes a região da AMAU/RS, identificando os aspectos presentes nessa construção, contextualizar a formação de professores no período a ser pesquisado.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de realizar a pesquisa e entrevistas, como estudante da UFFS – campus Erechim, contribuindo para a construção da História da Educação na Região da AMSU/RS, bem como a História de Vida dos Primeiros Professores.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como possibilidade de ser ouvido(a) em minhas necessidades e de receber os resultados da investigação. Recebi, também, que é possível que aconteçam os seguintes riscos como o desconforto de não querer me pronunciar nos momentos e até de não participar de algumas sessões do grupo focal ou da própria entrevista. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar e até de participar somente quando considerar-se seguro.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome.

As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do responsável da pesquisadora Mírian Eugênia Meneguello Poletto e sob sua guarda.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Neste caso não se aplica, pois, os procedimentos ocorrerão na UFFS e sob a responsabilidade dos pesquisadores, de modo especial, da pesquisadora responsável professora Doutora Adriana Salete Loss – orientadora do projeto de pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional: Tel: (54) 984249791

e-mail: mirian.poletto@yahoo.com.br

CONTATO

O pesquisador responsável com o referido projeto é Adriana Salete Loss (responsável pela orientação), da Universidade Federal da Fronteira Sul e com ela poderei manter contato:

Endereço profissional:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – campus de Erechim

Rodovia RS 135, km 72, nº 200

Erechim – RS/Brasil CEP 99700-97

Caixa Postal 764

Fone: (54) 3321-7050

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Fone: 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Erechim, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____ permito que o(a) pesquisador(a):
Mírian Eugênia Meneguello Poletto, obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de
minha pessoa, para fins da pesquisa científica/ educacional intitulada: **A DOCÊNCIA NA
REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: ENTRE HISTÓRIA(S),
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a **minha pessoa**, possam
ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.
Porém, **minha pessoa**, não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer
outra forma.

As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores
pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Mírian Eugênia Meneguello Poletto

_____, ____ de _____.

**APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO ÓRGÃO
ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS
DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI**



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA
DO ÓRGÃO ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES
ESTADUAIS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Eu, _____, representante legal da 15ª Delegacia de Educação responsável pelas seguintes instituições escolares: **ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VIADUTOS, INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARCELINO RAMOS, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DOUTOR JOSÉ BISOGNIN, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DA PAZ, ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ÉRICO VERÍSSIMO, COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÂNGELO EMÍLIO GRANDI, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOÃO GERMANO IMLAU**, envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “**A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**” declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora Mírian Eugênia Meneguello Poletto, mestranda do Curso de Pós-Graduação Scitu Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFES, deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

ERECHIM, ____ de _____ de _____.

**APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, _____, o (a) representante legal da instituição _____ envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS: MEMÓRIAS DA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** declaro (a) estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, entre estas, do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgada em 13 de julho de 1990.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ESTADUAL ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **eu, _____**, o (a) representante legal da 15ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS: MEMÓRIAS DA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** declaro (a) estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, entre estas, do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgada em 13 de julho de 1990.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE
DADOS EM ARQUIVO NA ESCOLA**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO
PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO NA
ESCOLA**

Eu, _____,
ocupante do cargo de _____ na instituição

após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “**A DOCÊNCIA NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS DE 1930 A 1980: HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**”, que tem como objetivo investigar e analisar, as as experiências e práticas pedagógicas e suas implicações na construção da docência dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, nos períodos de 1930 a 1980, e, para tanto, necessita coletar informações nos arquivos documentais da referida instituição selecionada para esse estudo, **autorizo** a pesquisadora mestranda Mírian Eugênia Meneguello Poletto à ter acesso às informações presentes nos arquivos desta instituição para a referida pesquisa.

Esta autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa; a pesquisadora se compromete a preservar as informações constantes nos arquivos documentais da referida instituição escolar, garantindo o sigilo e a privacidade dos documentos.

Assinatura e carimbo do responsável

CIDADE, _____, de _____ de _____.

APÊNDICE G – QUADROS DA SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Médio Professor Germano Imlau – Erechim

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
O Ato de Criação nº 39 de 19 de Abril de 1939 criou o Colégio Municipal Getúlio Vargas; o Decreto 4883 de 22 de Fevereiro de 1954 o Colégio Municipal passa a ser do Estado nas dependências do Grupo Escolar Suburbios	Segundo a entrevistada P1 a estrutura física era composta por: -05 salas de aula; - 01 secretaria; -01 sala da diretora; -01 cozinha; -Banheiros fora do prédio escolar	01 Diretora; 01 Professora Auxiliar; - CPM (Círculo de Pais e Mestres)	O Colégio atendia, no ano que foi criado turmas de 1º ao 4º do Ensino Primário, sendo 2 turmas de 1º ano (12 alunos para cada turma), uma vez por semana se realizava a hora cívica, geralmente no sábado, em cada sábado uma turma apresentava. Uma das festas mais importantes era comemorada na data de 07 de Setembro, quando as autoridades iam até a Escola, os alunos deviam estar uniformizados. Para a comunidade outra festa importante era a Festa de São José, que acontecia na Igreja Velha; A água que abastecia a Escola era água do poço. Segundo a entrevistada P1, os alunos bagunceiros ficavam na saída para dizer a tabuada para a profe e tinha que saber salteada também. Todos moravam nas redondezas, alguns no centro e outros nas Três Vendas. Estudavam meninos e meninas, o uniforme dos meninos era calça azul, camisa branca. No inverno as meninas usavam calça comprida por baixo do vestido. Cada aluno levava sua merenda para Escola: batata assada, frutas, pão com chimia de uva ou figo. As brincadeiras no Recreio eram de Roda (ciranda – cirandinha, roda cutia, a canoa virou). FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Segundo a entrevistada P.1, a formação de professores era organizada pelo CPOE - Centro de Pesquisa e Orientação Educacional, alguns professores recebiam as formações e orientações e depois repassavam na Escola. AVALIAÇÃO: Segundo a entrevistada P.1, a avaliação era realizada por meio de Prova oral e escrita;

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou nesta Escola

QUADRO: Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo - Jacutinga

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Decreto 27.601 de 03 de Outubro de 1978 unificam-se os Grupos Escolares Sebastião Pelissari e Ginásio Estadual de Jacutinga, passando a ser a Escola Estadual	-08 salas de aula; -Sala da Direção -Secretaria;	01 Diretor; 08 Professores; -CPM (Círculo de Pais e Mestres);	A Escola inicialmente era organizada de 1º a 4º séries do Ensino Primário, pois o início das atividades dessa Escola se deu no ano de 1930 com a construção da primeira escola do Município de Jacutinga: A Escola Popular Santo Antônio, e posteriormente recebeu várias denominações até que em 1978 o decreto denominou a unificação de duas Escolas com a denominação de Érico Veríssimo. Segundo a entrevistada P.2: “no primeiro ano eles não tinham educação infantil, eles saiam de casa, a obrigatoriedade era com sete anos incompletos

de 1º Grau Érico Veríssimo			chegar na Escola, então alguém tinha seis anos e meio, seis anos e oito meses, mas até sete anos eles tinham que estar na Escola”. As turmas eram divididas por faixa etária, por meio das matrículas dividiam os alunos. Segundo a entrevistada P.2: “... não eram escolhidos aqui e ali, a direção fazia a divisão e esse professor tem mais tendência para atender as crianças pequenas do primeiro ano vai pra lá”. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a formação de professores era a 15ª Coordenadoria que organizava e realizava as formações e algumas vezes os professores se deslocavam até Erechim para receber as orientações e os cursos, mas na maioria das vezes a direção da Escola só repassava o que aprendia nos cursos ofertados pela coordenadoria, conforme relata a entrevistada P.2: “olha os cursos era quando eu comecei já trabalhando, a própria coordenadoria que proporcionava esses cursos aos professores, então a gente nunca participou de cursos assim é além do que a coordenadoria ofereci, em eram ofertados em Erechim, ou as vezes a parte diretiva participava e depois transmitia aos professores, mas a gente não tinha muito acesso a essa formação”. AValiação: Segundo a entrevistada P.2, a avaliação era realizada por meio de prova oral e escrita e alguns trabalhos que faziam durante a aula também eram avaliados.
----------------------------	--	--	--

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou nesta Escola

QUADRO: Escola Estadual de Educação Básica Viadutos - Viadutos

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Decreto nº 13.329 de 21 de Março de 1962 cria a Escola denominada Ginásio Estadual de Viadutos, que atualmente recebe o nome de Escola Estadual de Educação Básica Viadutos	Segundo entrevistada P.3: “eram muitas salas, pois a Escola tinha o Ensino Primário e o Secundário, tinha banheiros separados em masculino e feminino,	01 Diretor, 01 Vice-Diretor CPM (Círculo de Pais e Mestres)	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: ao ser criada a Escola atendia de 1º a 4º série do Ensino Primário, bem como o Curso Ginásial que era chamado de Ensino Secundário. Segundo a entrevistada P.3: “o ensino era muito rígido e se exigia muito dos alunos, porque como tinha o exame da admissão para entrar no Ginásio, os alunos tinham que saber muito conteúdo. Não sei se entendiam ou decoravam mas era muita coisa. [...] cada professor preparava a sua aula e dava no dia conforme preparado, mas os conteúdos eram combinados nas reuniões dos sábados, duas vezes por mês. O conteúdo era passado no quadro com giz e os alunos copiavam para estudar em casa”. AValiação: Avaliação oral e escrita, para entrar no ginásio era realizado uma prova chamada de exame de admissão.

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou nesta Escola

QUADRO: Colégio Estadual Mário Quintana – Barão de Cotegipe

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Decreto de criação nº 7.675 de 07 de Janeiro de 1939 e com o Decreto de Denominação nº 5.655 de 29 de Novembro de 1954 denomina-se o Grupo Escolar Barão de Cotegipe	Segundo a entrevistada P.4 a Escola tinha como estrutura física: “prédio de madeira com poucas salas de aulas e poucos professores, apenas um para cada turma. Posteriormente foi construído outro prédio com 05 salas de aula, secretaria, sala de direção, cozinha e banheiro”	A Escola era gerida por uma Diretora, CPM (Círculo de Pais e Mestres)	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: A Escola ofertava Ensino Primário de 1º a 5º ano, segundo a entrevistada P.04: “o currículo desenvolvido era igual para todo o Estado”, e continua: “um aluno apenas com o 4º ano fazia cálculos de cabeça e desenvolvia rapidamente qualquer tema. Ao completar 07 anos de idade as crianças eram matriculadas e ficavam aproximadamente um mês trinando coordenação motora”. Sobre o recreio relata que as crianças brincavam de roda. “Na Escola se aprendia a cantar o Hino Nacional, Hino a Bandeira e o Hino do Estado. A Escola também preparava alguns eventos como: dramatizações, poesias, danças pelo Dia das Mães, dos Pais, utilizando o Salão da Igreja Matriz, tínhamos um grande orgulho de participar das comemorações da Semana da Pátria, e do Desfile de 07 de Setembro, os alunos declamavam no altar da Pátria para a população. AVALIAÇÃO: os exames finais vinham prontos de Porto Alegre [...] vinham em envelopes lacrados e somente eram abertos 15 minutos antes de serem entregues aos alunos [...] os alunos podiam ser reprovados se não atingissem no mínimo a metade dos acertos”.

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou nesta Escola

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Emílio Grandó – Erval Grande

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Decreto Estadual nº 3859 de 11 de Fevereiro de 1953 cria o Grupo Escolar da Sede de Erval Grande	- 5 salas de aula; - 1 sala de direção; - 1 cozinha; - 1 sala de professores; - 2 banheiros;	- 01 diretora; - CPM (Círculo de Pais e Mestres)	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: o Grupo Escolar da Sede oferecia de 1º a 4ª série Primária. Segundo a entrevistada P. 5 a metodologia era organizada de forma que havia uma rotina a ser seguida todos os dias ao iniciar as aulas: “fazia fila pra entrar, aí eles botavam a sacolinha em cima da mesa, da mesinha deles né, e a gente já ia lavar as mãos, e escovar os dentes, [...] é aí eles entravam e já daí a gente corrigia o tema, as vezes individual, as vezes no quadro negro, aí começava depois da aula né? Tomava uma leitura, mandava eles estudar um pouquinho antes né, pra depois tomar a leitura, e as vezes eu brincava com eles: aonde vocês abrir o livro essa é a leitura que vocês vão ler, sem escolher né oh tal página isso aqui, [...] era tudo escrito no quadro, com o giz, com o giz”. AVALIAÇÃO: Segundo a entrevistada P.5 a avaliação era realizada por meio de provas orais e escritas.

Fonte: documentação da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou nesta Escola.

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Médio Doutor José Bisognin – Severiano de Almeida

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
O Decreto de Criação N.º 19.076 de 10 de Maio de 1968 cria o Grupo Escolar da Sede	Prédio de madeira com dois pavimentos contendo: - 05 salas de aula; - 03 banheiros femininos; - 03 banheiros masculinos; - 01 área livre para recreio; - 01 biblioteca; - 01 sala de direção; - 01 sala para professores; - 01 secretaria;	- 01 Diretor; - 02 assistentes do diretor; - CPM (Circulo de Pais e Mestres);	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: as atividades curriculares eram organizadas pelo Departamento de Ensino (órgão técnico, de assessoramento do Diretor e da execução de ensino). No Ginásio o Currículo era formado por: Disciplinas Obrigatórias Federais - Português, Matemática, Geografia, Ciências; Complementares: O.S.P.B e Inglês; Optativas: Desenho e Técnicas Agrícolas e Práticas Educativas: Técnicas Agrícolas ou Educação para o Lar, Educação Física e Religiosa. O regime escolar obedecia às disposições regulamentares previstas na lei nº 4024 de 20/12/1961 que fixa a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. 180 dias letivos, com as férias de inverno no mês de Julho. AVALIAÇÃO: a avaliação das atividades escolares e da aprendizagem devia ser feita constantemente de testes, exames e provas. O rendimento escolar era apurado através dos resultados alcançados nas provas mensais e de um exame final.

Fonte: Documentos da Escola e Entrevista com professor mais antigo que atuou na Escola

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Paz – Campinas do Sul

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
O Decreto N.º 2.888 de 17 de Março de 1952 cria e denomina o Grupo Escolar de Campinas	O prédio em estrutura de madeira, segundo a entrevistada P.7: “tinha dois professores: a diretora e eu, um ano, no outro ano daí nós eramos em três.”	- Diretora; - CPM (Círculo de Pais e Mestres); - 01 Merendeira	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a escola atendia os níveis de 1º a 4º série do ensino primário. Os conteúdos eram definidos pela Coordenadoria de Educação. Segundo a entrevistada P.07: “olha vinha vários dias que tinha rotina, mas assim de no início é tal matéria, depois é tal e depois é tal, a educação física, por exemplo, era depois do recreio sempre, na hora da saída, se não ficavam tudo suado, sujavam. [...] era tudo a professora de classe, não tinha professor nenhum que auxiliasse, era com a profe mesmo”. AVALIAÇÃO: a avaliação era por meio de prova escrita e tinha também as atividades orais que os professores faziam as perguntas e os alunos tinham que responder corretamente.

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com o professor mais antigo que atuou na Escola

QUADRO: Instituto Estadual de Educação Marcelino Ramos – Marcelino Ramos

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Em 1931 foi inaugurado o	-05 salas de aula; -01 sala da direção;	- 01 Diretor; - 03 professores	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a escola ofertava curso de 1ª a 5ª série, sendo o ingresso na

colégio que mais tarde passou a ser chamado de Escola Centenário e neste mesmo ano amplia o curso de 1ª a 5ª série	- 01 sala de professores; - 01 biblioteca com muita bibliografia; - 01 refeitório	auxiliares;	5ª série feito mediante um teste de conhecimento e gradativamente até o ano de 1934 a escola passou a manter um curso de 1º grau, de 1ª à 8ª série, com regime de externato, semi-internato e recebeu alunos não só do nosso município ou região de diversos municípios dos estados do sul do Brasil. O ensino era de conteúdo elevado; além de português, geografia, história do Brasil, ciências, artes, trabalhos manuais, os alunos aprendiam geometria, álgebra, contabilidade, geografia e história universal, física e química. As aulas funcionavam no turno da manhã e algumas horas-aula, em algumas tardes. À tarde e à noite tinha as horas de estudos, pesquisa, realização de muitas atividades extraclasse que os alunos sempre tinham. A Escola funcionava em regime de externato e semi-internato. AValiação: o aluno que concluiu a 5ª série do primário estava apto para realizar exame de admissão para ingresso na 1ª série do curso ginásial. O exame de admissão segundo a entrevistada P.08 era muito exigente como ela relata: “era uma prova escrita depois passava por uma comissão de três professores, um na área de matemática, um na área de português e um na área de estudos sociais, e eu lembro, por exemplo que no exame de admissão eles mandavam conjugar o verbo ser em todos os tempos e modos, mas conjugar todo ele, era como uma banca a prova oral é assim, gramática, interpretação depois a prova escrita, matemática era raciocínio rapidinho a tabuada era toda decorada e salteada que eles diziam né, e estudos sociais, história e geografia cobrava todos os continentes e países com as devidas capitais”.
--	---	-------------	--

Fonte: Documentos da Escola e entrevista com a professora mais antiga que atuou na Escola

ESCOLAS DE HOJE

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Médio Professor Germano Imlau – Erechim

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. M. Professor João Germano Imlau	-Secretaria; -Almoxarifado; -Laboratório de Informática; -Sala Administrativo-financeiro; -Saguão; -Biblioteca; -Gabinete Odontológico; -Salas da Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica e	A escola é gerenciada pela equipe diretiva composta por: uma diretora, três vice-diretoras (uma para cada turno de funcionamento: manhã, tarde e noite), e três coordenadoras pedagógicas (uma para cada turno de funcionamento: manhã, tarde e noite), por uma Orientadora Educacional, pelo	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a proposta pedagógica da Escola é construída a partir da reflexão constante sobre a <i>práxis</i>, e o Projeto Político Pedagógico é a referência do trabalho pedagógico e constitui a identidade da Escola. Em sua proposta pedagógica inclui a Educação em Direitos Humanos; CURRÍCULO: a organização do currículo do Ensino Médio é dividida nas cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ensino Religioso. A escola ainda inclui a Educação em Direitos Humanos, por meio de um projeto

	Orientação Educacional; -Sala de Professores; -Laboratório de Ciências; -Sala de Recursos Multifuncional; -18 salas de aula; -Ginásio de Esportes com: banheiros, quadra polivalente, quadra de voleibol, sala de material esportivo, cozinha e sala de artes; -Parque para crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; -Refeitório	CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar)	integrado que é trabalhado de forma transdisciplinar, com o mínimo de 40 horas anuais. O Ensino Fundamental I – é organizado por “Bloco Pedagógico” voltado para alfabetização e letramento; Sendo o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental uma continuidade desse “Bloco Pedagógico” aprofundando saberes; Fundamental II – as cinco áreas do conhecimento são trabalhadas de forma interdisciplinar vinculadas a situações concretas vivenciadas pelo estudante; Ensino Médio – leva em consideração a prática social e a teoria considerando a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagógica e o trabalho como princípio educativo; Estágio Curricular Não Obrigatório – é facultativo para o estudante, mas quando realizado é acrescido à carga horária obrigatória, constando no Histórico Escolar; Fica assegurada a realização deste para estudantes do Ensino Médio e da Modalidade EJA; Educação de Jovens e Adultos – metodologia da pesquisa participante é utilizada nessa modalidade de ensino, parte-se do conhecimento do estudante, percebendo seus limites e buscando a superação; Atendimento Educacional Especializado – oferecido aos estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação; FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da Escola. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e objetiva a formação, atualização e qualificação profissional, aspectos fundamentais para a qualidade do ensino. AValiação: a avaliação está a serviço da aprendizagem dos estudantes, adota a metodologia da avaliação emancipatória para nortear a prática pedagógica. Para avaliação do estudante o professor faz uso de vários instrumentos como: produções textuais, gráficos, estudos de caso, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais, trabalhos de pesquisa e investigação, redações, atividades em dupla e/ou em grupos, sínteses ao final da aula, provas objetivas e/ou subjetivas, autoavaliação. Os resultados das avaliações são expressados trimestralmente em todos os níveis. De 1º a 3º ano do Ensino Fundamental o registro é realizado por meio de parecer descritivo, sendo que no 1º e 2º
--	---	--	--

			ano não há retenção do aluno. A partir do 4º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio os resultados são registrados por meio de nota quantitativa de 0(zero) a 100 (cem). A aprovação é considerada para o estudante que atingir nota mínima 60 (sessenta). Os estudantes que frequentam a sala de Recursos Multifuncional tem sua avaliação por meio de parecer descritivo.
--	--	--	--

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo – Jacutinga

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. B. Érico Veríssimo Jacutinga	- 13 salas de aula; - Biblioteca; - Sala dos Professores; - Banheiro para professores; - 04 banheiros para alunos; - Sala de Direção; - Sala de Coordenação; - Secretaria; - Cozinha para alunos; - Cozinha para professores; - Laboratório de Informática; - Laboratório de Ciências, Química e Física; - Área Coberta; - Refeitório; - Quadra de Esportes; - Sala de Vídeo; - Cantina; - Almoxarifado; - Arquivo Passivo; - Salão de Atos; - Parquinho; - Sala de Recursos Multifuncional; - Oratório; - Pátio para Estacionamento; - Área de Serviço; - Sala de Acompanhamento Pedagógico	A escola é gerenciada pela equipe diretiva composta por: um diretor, três vice-diretores (um para cada turno de funcionamento: manhã, tarde e noite); 04 Agentes Educacionais I – Alimentação; 04 Agentes Educacionais I – Manutenção e Infraestrutura; 01 Agente Educacional II – Administração Escolar; 01 Agente Educacional II – Interação com o Educando; 01 Administrador Financeiro, 02 bibliotecários, CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Clube de Mães.	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a escola entende que não basta qualificar o aluno é preciso proporcionar conhecimento para um cidadão capaz de atuar sócio e criticamente na sociedade. O processo de tomada de decisões deve ser participativo, bem como a preocupação em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele conflitos e contradições com princípios baseados na autonomia da Escola, na solidariedade entre os agentes educativos e o estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo. A gestão democrática que possibilite e garanta o acesso de todos ao conhecimento com qualidade social. A Escola desenvolve ao longo de todo ano alguns projetos: Projeto por uma Jacutinga mais verde; Projeto Utilização da água da chuva para sanitários e limpeza; Projeto Solidariedade – Doação de agasalhos e alimentos; Projeto Musicalidade – Banda Marcial; Projeto Leitura na Escola; Projeto Direitos Humanos; CIPAVE – orientações do Corpo de Bombeiros e Brigada Militar. CURRÍCULO: o currículo desenvolve: língua portuguesa e matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do mundo, do Brasil e local; artes e as diferentes culturas etnias dos indígenas, africanos e europeus através da História do Brasil; Educação física é obrigatória. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são trabalhadas as Línguas Inglesa e Espanhola. O Ensino Religioso é obrigatório para a Escola e de matrícula facultativa para o aluno. Educação de Jovens e Adultos – é pensada como um modelo metodológico/pedagógico próprio, tendente à criação de condições pedagógicas que permitam a satisfação das necessidades de aprendizagem de Jovens e Adultos; Reforço Escolar – acontecem em turno contrário ao das aulas e retomam conteúdos e habilidades, em pequenos grupos ou individualmente desenvolvem atividades de leitura e escrita, de expressão oral, de localização, coleta e organização de dados, de resolução de problemas,

			de compreensão, de uso do dicionário, de leitura de mapas, jornais, etc. Atendimento Educacional Especializado – oferecido aos estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação; FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada, realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica dos professores, garantindo o acesso e permanência do aluno, com aprendizagem até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e, tem por objetivo a formação, a atualização e a qualificação profissional. AVALIAÇÃO: a avaliação informa sobre o desempenho da aprendizagem, a qual se dá de forma contínua e sistemática, pela análise do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a expressão dos resultados são construídos pelos professores nas reuniões de conselho de classe, que ocorrem em dois momentos ao término de cada trimestre e no final do ano. Os resultados das avaliações são expressados trimestralmente em todos os níveis. De 1º a 3º ano do Ensino Fundamental o registro é realizado por meio de registro descritivo trimestral, sendo que no 1º e 2º ano não há retenção do aluno. A partir do 4º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio os resultados são registrados por meio de nota quantitativa de 0(zero) a 10 (dez). A aprovação é considerada para o estudante que atingir nota mínima 6 (seis). Os estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado tem sua avaliação por meio de parecer descritivo específico.
--	--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Escola Estadual de Educação Básica Viadutos – Viadutos

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. B. Viadutos	-15 salas de aula; -Laboratório de Informática; -Sala Multifuncional; -Sala de linguagens; -Biblioteca; - Sala de Recursos;	A escola é gerenciada pela equipe diretiva composta por: uma diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, com três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite,	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a Escola busca uma formação humanista, não se limita à transmissão de informações, mas busca o desenvolvimento de princípios éticos e a formação de sujeitos que consideram o acesso aos recursos culturais, tecnológicos e científicos, a troca de experiências e vivências, a interação, a criatividade, o protagonismo, a criticidade e a cultura de participação na comunidade escolar.

	-Sala de Artes; -Sala de Professores e Funcionários; -Secretaria; -Sala de Direção; -Sala de Coordenação Pedagógica; -Sala de Finanças; -Sala de Vídeo; -Almoxarifado; -Sala para depósito de alimentos; -13 banheiros; -02 cozinhas; -02 refeitórios; 01 sala utilizada para alojamento com capacidade para 10 alunos;	Agente Educacional II – Administração Escolar ou Secretário, CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar)	Desenvolve o trabalho sob os conceitos: Concepção de Educação: a educação escolar no seu ato pedagógico é baseada nos princípios éticos, políticos de igualdade, estéticos e pedagógicos; Concepção de Currículo: ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de vivências, construções e significados; Concepção de Conhecimento: é um importante instrumento de promoção da autonomia e da liberdade como direito e compromisso de todos; Concepção de Aprendizagem: priorizando os conceitos científicos, éticos e tecnológicos se alicerça nas perspectiva de mediação daquele que conhece e domina o objeto do conhecimento, reconhecendo o conhecimento e as experiências trazidas pelo estudante para a Escola, e esta oferece espaços de aprendizagem e instrumentos mediadores como: livro didático e paradidático, tecnologias educacionais, jogos, brinquedos e muitos recursos necessários para aprendizagem acontecer. CURRÍCULO: de forma interdisciplinar estruturam-se considerando as dimensões epistemológica, filosófica, socioantropológica e sociopsicopedagógica: O Ensino Fundamental – regime de 9 anos é organizado por blocos distintos e um bloco integrado, é organizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Ensino Médio – regime anual com duração de 3 (três) anos contempla as cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ensino Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio – com eixo tecnológico – recursos naturais, é um curso técnico presencial com turno de funcionamento integral com carga horária total 3.800 h acrescido de 400h de Estágio Supervisionado Obrigatório, totalizando 4.200 h, tendo um regime letivo de 3 anos mais Estágio obrigatório. O currículo é organizado em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Profissional e Parte Diversificada. Educação de Jovens e Adultos – metodologia da pesquisa participante é utilizada nessa modalidade de ensino, parte-se do conhecimento do estudante, percebendo seus limites e buscando a superação; FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação permanente e continuada é realizada no decorrer do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores, funcionários e demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, a discussão, reflexão e qualificação profissional frente aos desafios cotidianos da Escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência do aluno, com aprendizagem, até a finalização de seus estudos. É
--	--	---	--

			sistematicamente planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pela comunidade escolar. Conforme o disposto na Lei nº11.738 de 16 de Julho de 2008 e regulamentado pela mantenedora, os professores dispõem de 4 horas, na Escola, para realização de atividades de planejamento, avaliação e formação e 3 horas, a critério do professor, para a realização de formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da Escola ou necessidade de serviço. AVALIAÇÃO: a avaliação emancipatória é fundamental para o processo pedagógico desenvolvido na Escola, caracteriza-se por ser diagnóstica, formativa, contínua, cumulativa e processual. É concebida como processual/contínua, diagnóstica, investigativa e prognóstica, envolvendo os estudantes, a escola e os segmentos da comunidade escolar. A avaliação quantitativa, o estudante não pode ser submetido a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação, o professor deve utilizar vários recursos: provas, testes, trabalhos e outros procedimentos didáticos cabíveis. Serão utilizadas notas de 0,0 (zero), a 10,0 (dez), tendo como nota mínima para aprovação 6,0 (seis). Na avaliação qualitativa são considerados os aspectos: assiduidade, pontualidade, cumprimento das atividades escolares, organização, comprometimento, criatividade, responsabilidade, interesse, sociabilidade, participação e envolvimento e apreensão dos valores trabalhados pela escola. A avaliação dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado é construída de forma articulada entre os profissionais que realizam este atendimento e o coletivo de professores da escola. A expressão da Avaliação do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental é registrada por meio do parecer descritivo trimestral, não havendo retenção de alunos. No final do 3º ano pode ser retido se não alcançar o domínio das competências necessárias. No 4º e 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação é expressa por nota. Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a avaliação é expressa por notas em cada área do conhecimento. Já no curso técnico integrado o registro de desempenho é constituído pela produção nas áreas de conhecimento e nos componentes curriculares da Formação Profissional articulados pelos projetos vivenciais.
--	--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Colégio Estadual Mário Quintana – Barão de Cotegipe

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Colégio Estadual	-17 salas de aula; -2 almoxarifados;	A escola é gerida por um diretor, três vice-	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a escola inspira-se nos princípios de uma sociedade

Mário Quintana Barão de Cotequipe	- passivo; - 10 banheiros; - cozinha; - refeitório; - sala de vídeo; - sala dos professores; - direção; - coordenação pedagógica; - SOE (Serviço de Orientação Educacional); - Biblioteca; - Secretaria; - Ginásio de esportes; - Laboratório de Informática; - Sala Digital; - Laboratório de Ciências da Natureza; - Sala de Recurso: Atendimento Educacional Especializado; - Parque Infantil; - sala de vídeo;	diretoras uma para cada turno (manhã, tarde e noite), três coordenadoras pedagógicas uma para cada turno (manhã, tarde e noite), um agente educacional II – administração escolar, quatro agentes educacionais I – manutenção de infraestrutura., quatro agentes educacional – alimentação; Conselho Escolar e CPM (Circulo de Pais e Mestres)	fraterna, justa e solidária, buscando promover intensamente o processo de ensino aprendizagem baseado na realidade, valorizando a pessoa humana, procurando incorporar valores, orientando o homem para uma busca constante de realizações pessoais e comunitárias, tornando-se um cidadão participativo, crítico e responsável. Utiliza uma educação libertadora para a construção de uma sociedade capaz de construir uma nova realidade, na qual todos possam lutar para garantir os direitos básicos de uma vida digna. A metodologia utilizada busca formar cidadãos críticos, atuantes na comunidade, conscientes da realidade e das suas necessidades. O colégio busca oportunizar o acesso à educação, assegurando a todos um espaço permanente de troca de experiências e prática do diálogo, permeando o conjunto de relações, oportunizando o domínio dos conhecimentos científicos e culturais. CURRÍCULO: o colégio atende nos três turnos: manhã, tarde e noite. Desenvolve seu currículo pautado em dois aspectos: por áreas do conhecimento: no espaço da sala de aula se configura inicialmente o conhecimento em cada componente curricular; e nos projetos integradores: partindo do planejamento, execução e avaliação dos projetos, os professores são responsáveis pela formação geral e parte diversificada, por meio de instrumentos específicos. Os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental anos iniciais o currículo é por bloco de alfabetização. A partir das séries finais do Ensino Fundamental e Médio o currículo é desenvolvido por áreas do conhecimento. FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada é realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, a discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos do colégio, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência com aprendizagem do aluno até a finalização dos seus estudos. É sistêmica, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar, objetiva a formação, atualização e qualificação profissional. AValiação: a avaliação é um processo constante e contínuo do acompanhamento do ensino aprendizagem, por meio da observação permanente de todas as atividades realizadas pelo educando como um todo. A avaliação será efetivada em dois momentos: nas áreas do conhecimento, em interface com a autoavaliação e nos Projetos do Conhecimento: realiza-se a avaliação por meio de instrumentos específicos de acompanhamento, em interface com a autoavaliação. Do 1º ao 3º ano das séries iniciais do Ensino fundamental a avaliação será expressa
--	---	--	---

			por meio de parecer descritivo trimestral, sem a retenção dos estudantes do 1º 2º ano. Para o Ensino Fundamental e Médio serão utilizadas notas de 0,0 (zero), a 10,0 (dez), tendo como nota mínima para aprovação 5,0 (cinco). Aos estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio que não atingirem a média (cinco) em até duas áreas do conhecimento, ao término do ano letivo será oferecida uma nova oportunidade de avaliação final, se não atingirem a média mínima (cinco) em três ou mais áreas do conhecimento estarão automaticamente reprovados. A avaliação dos estudantes da Educação Especial é feita através de acompanhamento contínuo, por meio de critérios estabelecidos entre o professor da turma regular e o professora do Atendimento Educacional Especializado.
--	--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Emílio Grandó – Erval Grande

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. F. Ângelo Emílio Grandó Erval Grande	- 5 salas de aula - cozinha e uma secretaria ambas pequenas e inadequadas pois não oferecem condições de trabalho. Há uma dependência em madeira anexa ao prédio, em péssimo estado, destinado ao depósito de entulhos; - 2 banheiros; - área coberta servindo de refeitório e área de recreação, também necessitando de reparos; - Pracinha infantil; - Espaço para prática de Educação Física (campo de futebol); - Biblioteca funcionando em uma das salas de aula; - Horta Escolar; - Pomar;	A escola é gerenciada por uma diretora, conta com o apoio do Conselho Escolar e do CPM (Circulo de Pais e Mestres)	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: o trabalho realizado considera a realidade dos alunos, incentivando-os a buscar novas oportunidades e ampliar seus horizontes, para que isso ocorra utiliza-se diferentes metodologias, dinâmicas e o trabalho deve despertar no aluno a visão das facilidades do trabalho e convívio em grupo. Assim o trabalho deve ser voltado para o lúdico abrangendo todas as áreas do conhecimento. CURRÍCULO: A Escola atende 109 alunos do 1º ao 5º ano, o currículo e a avaliação foram organizados e planejados com toda a comunidade escolar, de forma contínua, observando o progresso diário de cada estudante. No 1º ano do ensino fundamental o trabalho desenvolvido é de forma lúdica como recurso metodológico respeitando a faixa etária das crianças, sua unicidade e sua lógica. Busca-se integrar toda a comunidade nos projetos desenvolvidos pela escola. Em todos os níveis a escola desenvolve o trabalho baseado em um processo inclusivo, autônomo e de democrático. Os alunos com necessidades especiais são encaminhados para o atendimento na Escola de Ensino Médio nesta mesma cidade, pois essa Escola não possui estrutura para realizar esse atendimento. FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada é realizada ao longo do ano letivo e destina-se aos professores. Tem como finalidade proporcionar o estudo, a discussão e a qualificação para o desempenho no processo de construção pedagógica dos professores, garantindo o acesso e a permanência do aluno. É sistêmica, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva com o

		objetivo de atualização, formação e qualificação profissional. AValiação: a avaliação é por meio do diagnóstico de acordo com a construção da aprendizagem da criança, de forma contínua, cumulativa e sistemática, sendo expressados os resultados trimestralmente por meio de parecer descritivo e/ou notas. Do 1º ao 3º ano a avaliação é diagnóstica voltada para o acompanhamento e desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática, expressa em parecer descritivo sem a retenção do aluno. De 4º ao 5º ano a avaliação é realizada por meio de diferentes instrumentos coletivos, individuais, trimestralmente, para o registro do resultado das avaliações a escola atribui notas da escala de 0 (zero) a 100 (cem), sendo que o aproveitamento mínimo deverá ser de média 50 (cinquenta).
--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Médio Doutor José Bisognin – Severiano de Almeida

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. M. Doutor José Bisognin Severiano de Almeida	- 08 salas de aula; -01 biblioteca; -01 sala de informática com 04 computadores; -01 sala de aula digital com 20 computadores; -01 laboratório de ciências; -01 sala onde funciona o Banco do Livro; -01 cozinha; -01 refeitório; -01 sala dos professores; -01 secretaria; -02 salas de audiovisuais; -01 banheiro feminino; -01 banheiro masculino; -01 banheiro com chuveiro; -01 sala de material esportivo; - 01 banheiro para professores; -01 sala de vice-direção; -01 sala de direção; -01 brinquedoteca; 01 sala para o Grêmio Estudantil.	A escola é gerenciada por uma diretora, três vice-diretores um para cada turno de funcionamento (manhã, tarde e noite), conta com o apoio do Conselho Escolar, do CPM (Círculo de Pais e Mestres) e do Grêmio Estudantil	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a escola entende como seu papel, junto com a família e com a sociedade, resgatar valores éticos e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, preparar para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo e prosseguir nos estudos, autoestima, objetivos de vida, valorização de talentos, espírito de solidariedade, convivência democrática no ambiente escolar, bom desempenho escolar, raciocínio na resolução de problemas e conflitos. Também reduzir a indisciplina, o fracasso, evasão escolar, a falta de interesse, bullying e aumentando a participação nas aulas e atividades comunitárias. Tendo como base do trabalho a Concepção de Educação: é um processo contínuo e participativo, é um poderoso meio de transformação social, proporciona a construção do conhecimento científico e humano; Concepção de Currículo: É a construção interdisciplinar, respeitando o conhecimento cognitivo do educando, considerando a qualidade, a diversidade, a flexibilidade dos conteúdos, numa visão social, local e global. É a sistematização de como se pretende trabalhar os conteúdos. O currículo é entendido como uma ampla rede de saberes, que transforma as experiências escolares em aprendizagens significativas, construídas coletivamente. Assim, a escola deverá estruturá-lo na forma de competências. Concepção de Conhecimento: É um processo de construção comprometida com a transformação social, histórica e cultural. É uma capacidade, pois o

		conhecimento é dinâmico: quem conhece pode estabelecer novas relações, tirar novas conclusões, fazer novas inferências, agregar novas informações, reformular significados. Ao exercitar o conhecimento, ele se consolida e cresce. É uma atividade humana que busca explicitar as relações entre homens e a natureza. Ele acontece no social gerando mudança interna e externa no cidadão e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade. Aprendizagem: É a reconstrução e ampliação do conhecimento, através da práxis, conhecimento-prática-conhecimento. Pode também ser definido de forma sintética como o modo dos seres adquirirem novos conhecimentos, desenvolverem competências e mudarem o comportamento. Qualquer definição está relacionada com a visão de homem, sociedade e saber. A aprendizagem como eixo do trabalho da escola, deve ser identificado um dos elementos básicos desse processo para atingir seu fim último: a formação do estudante. Metodologia: são procedimentos, estratégias, atitudes e recursos que o professor usa para efetivar a aprendizagem, para atingir os objetivos, visando a superação da fragmentação dos conteúdos. Escola e Ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade; Escola: é um espaço de vivências onde o aluno aperfeiçoa, amplia e socializa seus conhecimentos para usá-los na construção e transformação da sociedade. É um espaço para ocorrer o desenvolvimento dos direitos e deveres, onde se descobrem habilidades e competências e se oportunizam o aperfeiçoamento das mesmas; Pessoa: Um ser histórico, natural e social, de sentimentos, emoções, valores e atitudes, capaz de pensar, criticar, agir e transformar a sociedade em que vive. Professor: é aquele que tem certa compreensão da realidade em que atua. Precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua cultura, suas relações de classe, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação; Estudante: Um sujeito pensante, crítico, ativo, consciente de seu papel transformador, um ser humano em construção; CURRÍCULO: O currículo é dividido por áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Sociais, Linguagens e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental que trabalha todas as áreas de forma lúdica. A escola atende crianças e adolescentes de Ensino Fundamental e Médio, com base nas concepções citadas acima desenvolve seu currículo de maneira que são considerados os aspectos: interdisciplinaridade é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade; pesquisa que possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos
--	--	---

		pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética; trabalho como princípio educativo integrado com a microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia; projetos vivenciais são elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade, dificuldade ou problema do contexto do aluno – conhecimento social, para que em interface com os conhecimentos formais – as áreas de conhecimento, possibilite a construção de conceitos que viabilizam a resolução de problemas. A Educação Inclusiva está integrada à Proposta Pedagógica da escola regular, objetiva promover o acesso, a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Estágio Não Obrigatório é facultativo para o estudante, mas quando desenvolvido, é acrescido à carga horária regular obrigatória. Deve constar no Histórico Escolar. FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada e permanente acontece no período de férias dos discentes e ao longo do ano letivo é destinada ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, a discussão e qualificação garantindo o acesso e a permanência do aluno até a finalização dos estudos. AValiação: a escola considera a avaliação emancipatória como um processo que deve acontecer durante todo o ano em vários momentos e de diversas formas. Os alunos podem ser avaliados por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento e de sua participação na sala de aula, por atividades de pesquisa e produção. Assim, o estudante pode exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e avaliando sua compreensão dos conteúdos curriculares e seus avanços. Mas a avaliação não deve se deter apenas na aprendizagem do aluno, deve avaliar também o trabalho do professor e da escola como um todo e periodicamente é muito importante, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. A Escola realiza a avaliação institucional anualmente, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar; A avaliação da aprendizagem é realizada ao longo do ano letivo, em três
--	--	--

			trimestres, realizada por Parecer Descritivo, no final de cada trimestre, conforme amparo da legislação vigente. A avaliação de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental é realizada através de observação sistemática, acompanhando o crescimento harmonioso da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, e ao final de cada trimestre é dado conhecimento aos pais ou responsáveis o resultado da avaliação expressa por Parecer Descritivo, sem retenção do aluno do 1º ano para o 2º ano e do 2º para o 3º ano. A expressão dos resultados da avaliação dos alunos do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, informa sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, que se dá de forma contínua e sistemática, através de Parecer Descritivo, incluindo todos os resultados acumulados pelos estudantes na Área de conhecimento. No Ensino Médio A Expressão dos resultados na Construção da Aprendizagem do aluno, decorrente de análise em Conselho de Classe, ocorre ao final de cada trimestre, indicando o desenvolvimento da construção da aprendizagem do aluno através de Parecer descritivo por área de conhecimento. A avaliação dos alunos com Atendimento Educacional Especializado/AEE é construída de forma articulada com os profissionais que realizam este atendimento, como expressão do Resultado Parcial (trimestre) e Final, a seguinte formulação: Através de Parecer Descritivo. No Parecer Descritivo do último trimestre consta “A” para (Aprovados) e “R” para (Reprovados).
--	--	--	--

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Da Paz – Campinas do Sul

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
E. E. E. F. Nossa Senhora da Paz Campinas do Sul	-07 salas de aula; - 01 Laboratório de Informática; - 01 Laboratório de Línguas; -01 Sala de Recursos Multifuncional; - 01 sala de jogos e reforço; - 01 sala de direção; - 01 secretaria; - 01 biblioteca; - 01 sala de professores; - 01 refeitório; - 01 cozinha; - 01 despensa; -01 área de serviço; -01 almoxarifado; -02 banheiros	A escola é gerida por uma diretora, uma vice-diretora uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativo pedagógico, Conselho Escolar e CPM (Circulo de Pais e Mestres), Grêmios Estudantil.	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: a Escola se preocupa e busca criar condições para que todos os membros da comunidade escolar participe na busca da libertação possibilitando sanar suas dificuldades de aprendizagem e identificar a melhor forma de construir o processo de aprendizagem, buscando a qualidade na Educação. A Escola é entendida como sinônimo de igualdade, justiça e compromisso com a qualidade. CURRÍCULO: o currículo é pensado e elaborado respeitando a realidade do aluno, permitindo-o a transformar a sua realidade e a realidade social. Além disso, os conteúdos são trabalhados de forma contínua. Instigando posicionamentos críticos e justificativas. O currículo é elaborado de uma forma que priorize a interação do aluno com o objeto do conhecimento, mediada pela intervenção didática e pedagógica do professor. Promovendo aprendizagens significativas nas diferentes áreas do conhecimento. Busca desenvolver as

	professores; -04 banheiros alunos; - 01 área coberta; -01 parque infantil; - 01 espaço livre para recreação;		competências intelectuais, éticas e estéticas necessárias para a formação do ser humano. Para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) o currículo é pensado de forma lúdica respeitando a idade e a unicidade de cada criança. A Educação Especial oferece um atendimento complementar em local próprio e professor especializado com materiais e recursos diversificados. FORMAÇÃO CONTINUADA: é realizada ao longo do ano letivo sendo destinada ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada para todo o segmento da comunidade escolar. Tem por finalidade promover discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola no seu processo de construção pedagógica AValiação: A escola compreende a avaliação como um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Do 1º ao 3º ano é realizada uma avaliação por meio da observação sistemática, acompanhando o crescimento da criança nos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, expressa em parecer descritivo trimestralmente, sendo que no 1º e 2º ano sem retenção e no 3º ano no parecer descritivo do último trimestre constará A (aprovado) ou R (reprovado). Para os alunos do 4º e 5º ano a expressão dos resultados avaliativos se dá por conceitos seguido de parecer descritivo: Ótimo, Muito Bom, Bom Regular e Insuficiente , sendo os dois últimos ao final do ano considerados reprovação. Ao término do ano letivo para os alunos que não atingirem um conceito satisfatório, recebem uma nova oportunidade de recuperar e alterar o conceito e alcançar a aprovação. Aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado a avaliação é realizada trimestralmente por meio de parecer descritivo específico, apontando os conhecimentos e saberes desenvolvidos. É importante que os alunos sejam acompanhados e avaliados em todos os aspectos: participação, desempenho, trabalhos individuais e em grupos, incentivando a pesquisa e a leitura, desenvolvendo o aspecto moral, espiritual e intelectual.
--	--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

QUADRO: Instituto Estadual Marcelino Ramos – Marcelino Ramos

Escola	Estrutura Física	Organização administrativa	Organização Pedagógica
Instituto Estadual Marcelino Ramos	Dispõe de um espaço físico bastante amplo, contendo: - 02 prédios; - 01 laboratório de informática; - 01 laboratório de	- 01 diretora; - 03 Vice-diretoras, uma para cada turno (manhã, tarde e noite) - 03 Coordenadoras pedagógicas; - 01 orientadora	EDUCAÇÃO/METODOLOGIA: o Instituto Estadual de Marcelino Ramos desenvolve seu trabalho baseado em uma metodologia que tem como base as concepções: Educação: é um processo contínuo e participativo do conhecimento científico e humano para a transformação social. Constitui-se em assumir uma postura diante do

	ciências; - 01 biblioteca; - 01 sala de estudos para professores e alunos; - salas ambiente para o Curso Normal; - 03 parques para Educação Infantil – 01 quadra coberta; - 01 salão de atos; - 01 campo de futebol sete; - 01 espaço chamado de “Galpão Crioulo”, onde realiza-se confraternizações e eventos promovidos pelo CPM e pela comunidade em geral.	educacional; - 02 secretárias; - 01 assistente administrativo e financeiro; - CPM (Circulo de Pais e Mestres); - Conselho Escolar; - Grêmio Estudantil	mundo; Ensino: ensinar é mediar conhecimento numa relação dialética entre teoria e prática inserida na realidade considerando o educando como um sujeito; Aprendizagem: é a construção, reconstrução e ampliação do conhecimento, através da práxis: conhecimento-prática-conhecimento; Conhecimento: constitui-se no registro da história, cultura, ciência e tudo mais criado e vivenciado pelo homem. É a leitura de mundo a partir das vivências dele, na construção comprometida com a realidade, a transformação social, histórica e cultural; Currículo: é interdisciplinar, respeita o desenvolvimento cognitivo do educando, considerando a qualidade, a diversidade e a flexibilidade dos conteúdos. Numa visão social e global das diferentes áreas do conhecimento, o currículo deixa de ser apenas formal e passa a ser visto em sua totalidade, como algo implícito ao ato educativo; Metodologia: constitui-se em procedimentos, estratégias, atitudes e recursos que o professor usa para efetivar a aprendizagem, bem como para atingir os objetivos, visando a superação e a fragmentação dos conteúdos. A metodologia aplicada busca contemplar e desenvolver no educando todas as habilidades e competências previstas nos Planos de Estudos dos respectivos anos. Sociedade: estrutura formada dos setores social, cultural, comercial, de associações e poderes regidos por leis, normas e regras próprias para cada segmento. Mas acima de tudo, formada por pessoas que agem e interagem, em função de seus valores, de suas perspectivas e de sua cultura; Escola: é um espaço de vivência e igualdade onde o aluno aperfeiçoa, amplia e socializa seus conhecimentos para usá-los na construção e transformação da sociedade que desejamos, envolvendo um maior comprometimento de todos os segmentos: escola – família – comunidade; CURRÍCULO: atende as modalidades de Educação Infantil (Pré Nível A e B), Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Curso Normal. É interdisciplinar, respeita o desenvolvimento cognitivo do educando, considerando a qualidade, a diversidade e a flexibilidade dos conteúdos. Numa visão social e global das diferentes áreas do conhecimento, o currículo deixa de ser apenas formal e passa a ser visto em sua totalidade, como algo implícito ao ato educativo. O processo Pedagógico para a Educação Infantil é aconchegante e desafiador. Propicia a exploração da curiosidade, incentivando o desenvolvimento, o senso crítico e a progressiva autonomia. FORMAÇÃO CONTINUADA: a formação continuada é realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e
--	---	---	--

			qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica dos professores, garantindo o acesso e a permanência do aluno, com aprendizagem, até a finalização de seus estudos. Acontece de forma sistemática, é planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e, tem por objetivo a formação, atualização e a qualificação profissional. AVALIAÇÃO: a Escola entende a avaliação como emancipatória se caracterizando como um processo e a possibilidade do vir a ser. É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo. Desta forma a avaliação tem como função: ser diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. A expressão dos resultados se dá por meio de parecer descritivo na Educação Infantil, sem a finalidade de promoção. No Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano é registrada através de Parecer Descritivo. Nesta fase ocorre a progressão continuada, podendo reter o aluno apenas ao final do 3º Ano, mediante registros que comprovem que o mesmo não construiu as habilidades básicas de leitura e escrita. Do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados trimestralmente através de parecer descritivo e também sob a forma de notas numa escala de 0 a 100. O aluno é avaliado por área de conhecimento. Considera-se aprovado o aluno que no final do período letivo obter média igual ou superior à média 60 (sessenta) nas Áreas do Conhecimento. Sendo estas obtidas através da média aritmética das notas obtidas nos trimestres. Para os alunos com deficiência do Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio, podem permanecer por dois anos no mesmo ano, quando suas condições assim o exigir. Conselho de Classe Participativo: é uma reunião sistemática de professores e alunos das turmas, que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais (trimestre) ou finais (ano letivo), com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Estudos de Recuperação para o Ensino Fundamental: oferece estudos de recuperação no final de cada trimestre, para alunos que demonstrarem dificuldades no domínio das competências básicas para prosseguir os estudos, através de novas práticas, retomando os objetivos para esclarecer as dúvidas, novas orientações, incentivos, trabalhos de pesquisa e auto-avaliação. As atividades são realizadas a critério do Professor, conforme as necessidades de cada aluno, sendo registradas em planilhas específicas e
--	--	--	--

			arquivadas juntamente com os diários de classe. Estudos de Recuperação para o Ensino Médio: Os estudos de recuperação estão vinculados às superações necessárias, mediante sequência de ações relacionadas no replanejamento e aprofundamento dos estudos, através do Plano pedagógico Didático de Apoio - PPDA. Após os PPDA's, o Conselho de Classe seguinte pode alterar a nota e parecer do aluno. Estágio Curricular Não Obrigatório: Fica assegurada a realização do estágio não obrigatório por parte dos alunos da Escola de Ensino Médio, em empresas conveniadas, através dos Agentes de Integração Escola-Empresa, de acordo com a legislação vigente e conforme as vagas existentes no período.
--	--	--	---

Fonte: PPP e Regimento 2017/2019 da Escola

APÊNDICE H – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Durante as entrevistas foram realizadas questões semiestruturadas, proporcionando ao entrevistado relatar as suas histórias de vida e de profissão. Elencaram-se as possíveis perguntas para nortear as entrevistas:

1. Qual foi o período em que o senhor(a) exerceu a profissão de professor(a)? Qual era a sua formação inicial?
2. Como escolheu por esta profissão? Por quê?
3. Como o professor era visto pela sociedade no período em que estava atuando como docente?
4. Como eram organizadas as turmas em que atuou como professor(a)?
5. Havia reuniões de planejamento e/ou de cursos de formação para os professores? Como aconteciam? Quais temas eram trabalhados?
6. Os professores tinham um tempo reservado para conversarem e pensarem nas dificuldades e possibilidades no exercício da docência?
7. Em que sustentava a sua prática em sala de aula? Por quê?
8. Você considera a ética como fundamental na formação de professores? Como era considerada a ética no período em que você atuou enquanto docente?
9. No Brasil tivemos dois marcos legais no período em atuaste como docente: em 1961 tivemos a primeira LDB no Brasil, a lei nº 4.024/61 e após esta tivemos em 1971 a lei nº 5.692/71, como vocês perceberam na Escola as mudanças dessas leis? Chegaram a ter conhecimento das mesmas?
10. Comente sobre o que ficou marcado na sua profissão e quais as lembranças mais significativas para você?
11. Fale sobre as experiências que você considera fundamentais para a sua profissão.

APÊNDICE I – QUADROS DAS ENTREVISTAS POR TEMÁTICAS

Quadro – Escolha Profissional

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: “Olha, eu, desde pequena, morava em Severiano de Almeida. Eu tinha um turno de aula e no outro turno eu ficava com as irmãs, que era um colégio de irmãs, no outro turno eu ficava com as irmãs lá pra aprender coisas de menina fazer com elas e pra ajudar no que eu pudesse ajudar. Eu tinha adoração pela Escola, e lá eu aprendi a fazer tricô, tricô redondo, toalhas de tricô, que quando eu fui interna aqui no São José, que lá só tinha até o quinto ano. Ginásio eu fiz aqui no São José e, quando eu estava ali na hora de recreio, eu fazia tricô ao invés de ir brincar. E, um dia, o padre chegou e me disse: “_ Bom, já que tu é minha parente (meu primo), já que tu é minha parente tu vai uma toalha de tricô pra por na mesa! Tá muito feia a mesa ali do”. Eu disse: “_ Então vai fazer um favor: pede pra diretora pra me deixar no sábado e no domingo me deixar fazer tricô.” Porque ela não me deixa. Eu disse: “_ Pede pra ela me deixar fazer tricô.” E, quando elas vão sair ali pra passear, pra ver não sei o quê, que eu fique ai pra fazer a toalha pra igreja. Não deu outra, eu fiz a toalha tudo e o padre Benjamim Busatto ele era, aí ele me disse: “_ Não. Eu pensei que tu ia fazer um negócio assim um baita de um tricô assim e bota lá em cima’. É TRABALHADO!” Ele se admirou. “_ Claro que é trabalhado! Tu pensô que eu ia fazer uma porcaria pra bota ali na capela? Não, eu!” Eu, ele disse: “_ Meus parabéns, meus parabéns, gurria.” E eu tinha paixão por ensinar. Então, quando eu concluí o ginásio, eu fiquei interna aqui no São José primeira, segunda e terceira série, a quarta série eu fiz em Cruz Alta, que meu pai era médico e estava trabalhando lá e eu, e nós fomos pra lá a família toda foi pra lá e então eu estudei no Santíssima Trindade. Aí concluí o curso de ginásio e as irmãs disseram: “_ Tu já está matriculada no primeiro ano de magistério”.	- Influência familiar e das irmãs que eram responsáveis pela escola na qual ficava interna para estudar; - Família de classe alta: o pai era médico e mantinha a filha em colégio particular em regime de internato; - Questões voltadas para o Gênero; - Formação Escolar inicial pautada na doutrina religiosa.
P.02: Na realidade, minha mãe sempre dizia que ela gostaria de ter sido professora, mas devido às circunstâncias ela não foi, mas ela nunca revelou isso, só revelou muito mais tarde. E aqui, nesse período ali, eu tinha feito já o normal regional, talvez pela vontade de ser, porque na época tu não ouvias falar nada de outras profissões para mulheres, assim. Aí eu fui dado pela oportunidade que eu tive, né? E ali eu já terminado o normal, já fui pra, fui convidada. Daí eu trabalhei quatro anos com contrato. Na época também tinha e só depois que fiz o concurso do Estado, né? Tive o grande privilégio de ser professora por quase trinta anos na Escola Estadual.	- Influência materna; - Questões de Gênero.
P.03: Quando eu estava estudando interna na escola, eu via as irmãs dando aula e eu já me imaginava naquele lugar de professora. Eu gostava muito de estudar, e queria dar continuidade aos meus estudos, porque na família os meninos estudavam até concluir tudo, né? E as meninas faziam o primário, depois tinham que ajudar nas tarefas de casa. E, pra mim poder continuar frequentando a escola, meu pai só tinha dado a opção de ser professora pra continuar estudando, até porque não tinha outra profissão para nós, né? Daí fiz o magistério em Erechim.	- Questões de Gênero; - Oportunidade de continuar estudando; - Iniciou sua vida escolar em colégio particular de irmãs com regime de internato.

P.04: Eu não escolhi o magistério, porque na época não tinha pra nós aqui esse curso. Eu fiz os primário e o ginásio, daí minha família, como tinha muita influência na cidade, meu pai ficou sabendo que iam precisar de professora para o coleginho que ia ser aberto, e era pra crianças pequenas. Nunca tinha trabalhado, então minha mãe me disse que sendo professora eu ia poder trabalhar e ter o meu dinheirinho, se não eu ia ter que ficar em casa ajudando nas tarefas de casa. E, como pras meninas só tinha essa opção de trabalho, eu me convenci e fui. Assim, depois com o tempo, fiz o magistério pra continuar lecionando, né? E não me arrependo. Adorei e adoro. Tenho muita saudade, muita saudade mesmo.	- Influência familiar; - Oportunidade de continuar estudando; - Questões de gênero; - Divisão social do trabalho; - Busca pela independência financeira;
P.05: Eu acho que quem mais me influenciou foi o meu cunhado, né? Que vim ajudar a irmã, que tinha ganhado bebê. Daí ele disse: “_Porque que você não estuda de novo, faz o ginásio, faz o magistério?” Aí, com um empurrãozinho deles, né? Da minha irmã e do meu cunhado, fui fazer, né?...	- Influência familiar;
P.06: Eu sempre quis ser professora. Eu tinha as minhas tias que eram freiras, que eram professoras e eu sempre quis ser professora. A gente brincava de professora. Naquele tempo ter uma filha, ser professora era: MEU DEUS DO CÉU! E não tinha outra opção de profissão para as filhas de famílias de influência na cidade, né? Aí eu comecei com tudo, foi alfabetizadora, primeira série e trabalhei vinte e cinco anos, de 1968 a 1993.	- Influência familiar; - Ascensão social; - Questões de Gênero; - Divisão social do trabalho
P.07: Naquela época o estudo: Meu Deus do Céu! Era bem o que aprendi! A gente aprendia, ainda mais interna em colégio de freira. Daí eu terminei o ginásio, vim pra casa, disse: “_Bom! Esse ano eu fico em casa.” Olha, não aguentei e quis continuar. Daí pras meninas o magistério era a opção. Não é que eu tenha um motivo específico. Comecei leciona e gostei, mas a minha ideia era me especializá em Matemática. Matemática era o meu chão. Tanto é que eu fui, depois, em 74 eu fui leciona lá em cima, no ginásio, mas sabe que eu não gostei muito. Era aqueles períodos, mas adolescentes e eu já estava acostumada com criança. Resolvi voltar pra escola primária.	- Não teve motivo específico na escolha da profissão; - Recebeu escolaridade em colégio particular de irmãs em regime de internato; - Questões de Gênero;
P.08: Eu acho que foi uma coisa nata. Nasceu comigo, porque, desde criança, sempre quis ser professora. Tanto que, quando eu comecei a cursar o primeiro ano, a primeira série, eu praticamente estava alfabetizada. Eu me criei na roça, né? Nós era em nove irmãos e eu, como mais velha, cuidava dos menores. Daí eu entrei, mais tarde, no primeiro ano. Aí, como o irmão mais velho era homem ele estudava e quando chegava em casa ia fazer os temas e eu sempre junto com ele e ele me ensinava. Me ensinava e eu, quando fui pra aula, tinha quase oito anos. Eu sabia praticamente a ler e escrever. Eu sabia as tabuadas até o cinco, de cor e salteada, tudo, né? Porque ele me ensinava, então eu tinha paixão desde criança. Eu tinha muita paixão pela sala de aula. Lecionei 50 anos em sala de aula. Me aposentei, mas não estava cansada da sala de aula. Eu carregava uma vantagem, pelo fato de ter sido interna no Colégio das Irmãs, né? E aí eu pude me aperfeiçoar. Quando eu lecionei, comecei a dar o meu primeiro dia de aula, eu já tinha o ginásio completo.	- Para dar continuidade aos estudos; - Desejo de ser professora; - Recebeu escolaridade em colégio particular de irmãs em regime de internato;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base em entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

No próximo quadro apresentamos a fala dos sujeitos e a interpretação da pesquisadora relacionada à temática Formação Inicial, esta que também fez parte da fala dos entrevistados.

Quadro – Formação Inicial

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: Aí conclui o curso de ginásio e as irmãs disseram: “_Tu já está matriculada no primeiro ano de magistério.” E eu disse: “_Me desculpe, mas nós não vamos estar aqui. Eu não vou ficar interna aqui. Nós vamos voltar pra Erechim. Vamos morar em Erechim e eu vou pro JB, que está sendo inaugurado.” “_Mas como é que tu sabe?” Digo: “_Porque as minhas colegas me mandaram dizer, eu disse.” Então eu já estou matriculada lá no JB. Aí vim fiz o curso. Adorei, sempre, tanto que eu digo que não sou aposentada eu sou jubilada, porque o aposentado fica em casa esperando a morte. A primeira coisa que ele faz: dispensa um empregado, empregada doméstica, aí vai fazer todo o trabalho da casa, vai, vai lavar, vai fazer, fazer; aí cai de cama e vem morar aqui na frente (cemitério). Digo: “_Pra mim isso não serve”. Eu me formei na primeira turma de Normalistas do JB. Eu me formei em 54. Em 54. E, em 56, eu comecei trabalhar na E. Antes eu trabalhei em Gaurama. Comecei trabalha lá. A Escola lá era parte da minha vida. Então eu tava sempre atenta a tudo, depois, então, que foi juntado aí eu me desliguei e, além de me desliga de lá, também fui desligada da Delegacia de Educação, porque tinha um político aqui que determinava quem ficava e quem saia, e eu era sempre a vítima dele (risos), invés de eu sair eu era convidada para sair.	- Ginásio e curso Normal;
P.02: Sim, naquela época nós não tínhamos nenhum Ensino Superior na área da educação. E, então, é, eu tinha o normal regional, nem era o normal equivalente ao magistério, né? Equivalente ao Ensino Médio. Era um normal regional, que correspondia. Hoje, se fosse, ao ginásio, né? Embora eu tivesse feito o Ginásio Estadual, o ginásio depois eu fui fazer. Entrei no terceiro ano desse normal regional, pra ter mais a parte didática, né? Então, eu iniciei dando aula pro primeiro ano.	- Normal Regional, equivalente ao Ensino Médio;
P.03: Quando eu comecei tinha só o ginásio completo. Daí, depois que eu estava lecionando, daí fiz o magistério regional, que existia na época. Dava pra fazer só umas matérias para completar, porque, como eu tinha concluído o ginásio, precisei fazer algumas matérias mais direcionadas pra dar aula mesmo, né?	- Ginásio completo; - Depois de um tempo em sala de aula fez o Normal Regional;
P.04: Pra começar a dar aulas não tinha uma exigência de ter curso específico, daí, como todos se conhecem, cidade pequena, né? Falaram pro meu pai que precisavam de professora pra dar aulas pros pequenos. Então, eu estava concluindo o ginásio e aceitei dar aula pros pequeninhos de primeira série.	- Ginásio completo;
P.05: Eu fiz magistério no JB, pra começar dar aula, porque eu tinha o ginásio completo. Daí, como eu vim pra Erechim auxiliar a minha irmã e meu cunhado me incentivou fazer magistério, meu pai concordou em me manter aqui fazendo o magistério. Só magistério. Daí o prefeito veio à minha procura, porque tava faltando professores, né? E pediu se eu queria exerce. Aí eu aceitei.	- Ginásio e Magistério;

P.06: Eu nasci no município de Erechim e me formei no Colégio, hoje Colégio São José, no antigo Normal segundo ciclo e, aí, eu tive um convite pra vir trabalhar aqui. Era uma cidade muito menor, muito. Devia ter, nem sei quanto, mas umas cem casas, eu acho. Há cinquenta anos atrás, eu vim. Era uma cidade pequeninha, né? A gente fazia de primeira à quarta na escola aqui, que eu morava no interior, né? Depois eu fui pro colégio São José e a gente fazia um exame de admissão ao quinto ano. Daí fazia o quinto ano e daí fazia um exame que chamava de vestibular. Quem passava entrava no Normal. É! Era três anos e mais meio de estágio, então eram quatro que podia fazer no interior na Escola municipal. Eu fiz cinco e mais o ginásio, que eram mais quatro anos. Nove e mais os três de Normal.	- Ginásio e Normal Segundo Ciclo em Escola Particular
P.07: Olha! Na época, aqui em Campinas, muita poucas pessoas iam estudar fora. Bom! Na minha turma de quinta série, que a gente fez de primeira a quinta, nós fomos em duas pra Getúlio e, na época, dizia exame de admissão pra fazer o ginásio. Era, daí, eu fui, passei e fiz o ginásio lá. Três anos lá, depois vim a Erechim. Tava interna. Já tava enjoada. Disse: “_Vou a Erechim”. Daí parei fora, pra estudar naquele ano. Dai me formei no ginásio. Tinha aberto a escola do Estado, aí me procurou a diretora e um outro secretário daqui da prefeitura, mas não era da educação o secretário, não lembro, se eu queria ir lecionar. Eu disse: “_Meu Deus do Céu (risos), nunca tive ideia de lecionar”. “_Mas vamos. Eu tô sozinho, tenho tantos alunos”. Me convenceu. Disse: “_Bom! Eu começo. Se eu gostar, tudo bem! Se não, eu fico esse meio ano, que passa ligeiro e depois eu deixo.” Gostei! E, aí, eu tinha só o ginásio, daí veio o Normal Regional, que chamavam, pra lecionar em escolas fora, e era correspondente ao ginásio em grau, como se diz, mas fiz aquele, daí veio o magistério, que seria o outro, né? Aí comecei aquele. Daí eu tinha feito e fiz, esse segundo grau, que seria na época, que hoje, até, eu to meio por fora. Eu fiz o – como é que diz? –, não é supletivo, que a gente ia fazer só as provas. Eu tinha feito o primeiro ano do Normal, então, e fiz, precisava fazer sete matérias pra ter o diploma de segundo grau. Aí, eu fiz sete, oito matérias, mas em duas vezes. Primeira vez pra experimentar fiz Português e nem me lembro mais, mais uma matéria passei, digo: “_Bom! Foi fichinha! No outro, acho que era de seis em seis meses que fazem.	- Ginásio; - Já exercendo a profissão docente fez o Normal Regional
P.08: No começo eu fiquei interna no colégio das irmãs. Bem! Na época, quando eu comecei a lecionar, eu tinha o ginásio completo. Eu lembro bem que eu era a única professora que tinha o ginásio completo, porque nenhum outro professor tinha. Eu carregava essa vantagem, pelo fato de ter sido interna no Colégio das Irmãs, né? E aí eu pude me aperfeiçoar. Quando eu lecionei, comecei a dar o meu primeiro dia de aula, eu já tinha o ginásio completo.	- Ginásio Completo;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base em entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

No quadro a seguir, apresentamos os dados coletados por meio das entrevistas, referentes à formação continuada para professores no período estudado.

Quadro – Formação Continuada

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: As formações eram organizadas pelo CPOE. Fazia cursos e os professores iam participar e, claro que, quem ia participar, geralmente a diretora, trazia as novidades. Sempre era bem mais quisto da escola como professor. Os pais queriam até o fulano pra lecionar pro meu filho. E, às vezes, não dava pra atender todos os pedidos, porque, se não, uma ia ficar com cinquenta e a outra com dez (risos). Daí não dava. E, depois de um tempo, quando começou a surgir cursos, eu fazia. E, quando eu estava dentro da Delegacia, em 1978, eu consegui um curso pra Pré-Escola, através da URI, mas do Ministério, aliás da Secretaria de Educação, dado aqui na URI. E o curso era sexta-feira de noite e sábado todo o dia. Aí as professoras me disseram: “_Claro! Pra ti é fácil!” Digo: “Não queridas, porque que pra vocês é difícil? Porque a gente não vai te mais feriado no sábado? Tem o domingo pra descansar e não se preocupem que eu vou fazer o curso com vocês.” Aí elas só se olharam e eu fiz o curso com elas. Fiz o curso com elas e depois eu exigia que elas fizessem aquilo que elas aprenderam lá.	- A organização dos cursos de formação o CPOE – Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais, e as diretoras participavam; - O professor que participava dos cursos era visto de forma diferenciada pelos colegas e pais da Escola; - Quando foi Delegada de Educação, buscou fazer cursos voltados para educação pré-escolar;
P.02: Olha! Os cursos era, quando eu comecei, já trabalhando, nunca trabalhei em Escola Municipal. A não ser quando fui secretária da Educação. A própria coordenadoria estadual que proporcionava esses cursos aos professores, então a gente nunca participou de cursos assim é além do que a coordenadoria ofereci, em, eram ofertados em Erechim, ou, às vezes, a parte diretiva participava e depois transmitia aos professores. Mas a gente não tinha muito acesso a essa formação, e, talvez, isso fosse o grande problema da época. Hoje o professor tá muito bem informado e muito bem formado. Naquela época nós não tínhamos nenhum ensino superior na área da educação, basta ver que eu fui só fazer faculdade depois de 1973. Eu sou formada em letras, e fui na de é, pela URI, quando era ainda extensão da Universidade de Passo Fundo.	- A coordenadoria ofertava os cursos e, na maioria das vezes, a direção participava e repassava aos professores; - Quando em Erechim, a Universidade URI abriu os cursos de licenciatura, como extensão de Passo Fundo, a professora cursou Letras;
P.03: Quando eu dava aula em sala de aula, não havia cursos de formação para os professores, nem existia essa ideia de curso e de formação como existe hoje. O que se preocupavam era passar os conteúdos, que vinham definidos da Coordenadoria e seguir a ordem do livro didático. Bom! Se eu, quando comecei a trabalhar como professora tinha só o ginásio e depois de um tempo fiz o magistério regional, mas não ensinava muita coisa, era muito fraco. E o professor tinha que ensinar todas as disciplinas, todas as matérias do 1º ao 4º série do Primário. Então nós se virava. Eu nem sei como, mas acho que nem pensava muito. Pegava e fazia, porque os alunos tinham que aprender. Às vezes, quem ia nas reuniões ou encontros em Erechim na Coordenadoria era a diretora. Daí repassava o que ela entendia dos cursos lá.	- Não havia proposta de Formação Continuada para professores nas Escolas; - A diretora participava na Coordenadoria e depois repassava aos colegas na Escola;

P.04: Formação? Naquela época? Nem se pensava nisso! Nem cursos que nem a gente vê por aí de faculdade para dar aula. Não se tinha. Então o que nós fazia era o que mandavam fazer: dar aula e pronto. Eu só tinha o Ginásio completo e isso era uma grande coisa perante os outros, que, às vezes, nem tinham o ginásio. Se sabia ler e escrever já podia dar aula e ensinar os outros. Quem participava de encontros e reuniões era a diretora, que ia até Erechim para fazer e depois repassava pra nós.	- Não eram ofertados cursos de formação continuada nas escolas e nem em outras instituições de ensino; - A diretora participava na Coordenadoria e depois compartilhava a experiência com as demais;
P.05: Elas ofereciam, de vez em quando, assim, um dia, chamava reciclagem, vinha o pessoal da 15ª e dava umas dicas umas, se modificava a lei, alguma coisa, daí um dia dois no máximo, porque ficou muito tempo na mesma lei. Pode ver aqui, oh: de 61 a 71, não modificava muita coisa, né?	- Os cursos não eram ofertados seguidamente, somente quando havia mudanças na lei;
P.06: Sim. A diretora ia pra Erechim fazer. Aqui eu nem lembro se teve, viu? Porque era tanta coisa. Na Escola nós nem tinha, porque o professor tinha que dar aula e conteúdo. Não podia parar pra fazer curso.	- Não eram ofertadas formações na Escola; - Somente a diretora participava e se deslocava até a Coordenadoria no Município de Erechim.
P.07: Quando eu fui diretora, sim. Eu participava dos cursos oferecidos pela coordenadoria. Mas, no tempo em que fiquei na sala de aula, ninguém pensava que um professor precisava fazer cursos de formação, né? Porque, naquele tempo, a gente ensinava o que tinha aprendido quando era aluno.	- Não eram ofertados cursos de formação na escola; - No período em que foi diretora, participava dos cursos na Coordenadoria;
P.08: Quando eu iniciei, nem se falava em formação para professores. Tanto que eu só tinha o ginásio completo, que perante outros professores isso era uma vantagem muito grande, imagina se falasse em cursos de formação. Não, não. Mas depois, quando apareceram as ofertas de licenciatura, eu fiz. Daí, em 1972, eu prestei vestibular e cursei Estudos Sociais em Passo Fundo. Eu passei, então, a frequentar a faculdade e me dava o direito de lecionar História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, e, depois, então, conclui a graduação e fiquei uns anos parada e depois fiz a pós em História. Daí passei a lecionar, de 74 pra frente, eu lecionei no Fundamental. Trabalhei muito com o magistério e com o Segundo Grau. No curso do magistério, inicialmente, lecionei Estudos Rio-grandenses e, depois, foram Estudos Regionais, e a didática dos Estudos Sociais e supervisionava estágios.	- Ao iniciar não havia cursos de formação para professores na Escola; - Posteriormente em 1972 começou a cursar a licenciatura em História, podendo dar aula de História, Geografia, OSPB, moral e cívica; - Após 1974 fez especialização em História;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Com base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

No quadro a seguir, apresentamos as falas do sujeito e a interpretação da autora relacionada ao tema planejamento e organização pedagógica e metodologias utilizadas pelos docentes das Escolas dentro do período estudado.

Quadro – Planejamento e Organização Pedagógica

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: Na minha época também, as turmas eram divididas por faixa etária e havia reuniões de professores no sábado de manhã, uma vez por mês e todo mundo organizava o seu diário, e eu cansava de entrar na sala de aula pra ver se realmente estava sendo dado aquilo mesmo. As crianças	-A entrevistada relata que, enquanto foi gestora da Escola, as reuniões ocorriam uma vez por mês; - As turmas divididas por faixa etária;

muito educadas. As primeiras vezes que entrei na sala, eles levantavam pra dizer bom dia, boa tarde. Digo: “_Não queridos. Ficam sentadinhos! Eu vou chegar e vou dizer bom dia ou boa tarde e vocês vão só responder. Não precisa levantarem!” “_Então tá, profe. Então nós vamos fazer assim, então nós não vamos mais levantar”.	
P.02: As turmas eram divididas por faixa etária. Sim, a gente planejava todo o início de ano, antes de iniciar as aulas. Quando tinha feito as matrículas, a diretora dividia as turmas. Antes de nós começarmos o ano letivo, também tinha o planejamento geral da Escola, e também o planejamento por turma, por série, e a gente, além de ter o plano de atividades do ano, se trabalhava tudo em temas. Por exemplo, dia das mães, né? Citando um exemplo: a gente trabalhava às vezes dez dias, quinze dias com o tema sobre as mães. Então era textos, eram atividades, tudo relacionadas a isso. Era o descobrimento do Brasil, as datas cívicas, semana da pátria, então a gente versava desse jeito assim. E, durante o ano, tinha reuniões, encontros, tinha avaliações, provas. Tudo tinha, mas não era, tipo: no início não era as avaliações que depois na medida que os anos foram passando aconteceram. No início era mais individualizado, era turma... Quando eu iniciei, era a turma aquela! Daí eu preparava o material para a minha turma. Se tinha, por exemplo, dois primeira séries, os professores das duas primeiras séries trabalhavam juntos, inclusive pra ter, não digo 100% igual, né? Por que cada um preparava sua aula. Sim, sim, a gente, assim, não tinha horas de atividades. Hoje os professores têm que dar uma carga horária, com um número xis de aula, e eles tem algumas horas de atividades, que alguns fazem na Escola e outros não. No nosso tempo também tinha essas horas de atividades, então, quem lecionava, por exemplo, do primeiro ao quinto ano do primário, como era no meu tempo, eram as vinte horas em sala de aula, então tu, no sábado, uma vez por mês, contava como trabalho extra, né? Não descontava do teu horário em sala de aula que a gente se reunia.	- As reuniões aconteciam no início do ano para o planejamento geral e uma vez por mês, aos sábados; - Trabalho realizado por temas (datas comemorativas), datas cívicas; - Se havia duas turmas do mesmo nível, os professores trabalhavam juntos; - Não tinha horas atividades, mas, aos sábados, uma vez por mês eram realizadas reuniões com os professores e depois descontavam nas horas em sala de aula; - As turmas divididas por faixa etária;
P.03: Quando eu comecei, tinha poucas turmas. Era por idade. A escola era pequena. Nós tinha só de primeira a quarta série do ensino primário, que se chamava naquele tempo, né? Então eram poucas professora. Mas, daí, no início do ano a diretora fazia reunião e repassava os conteúdos, que vinham da Secretaria de Educação, e nós tinha que organizar. Cada uma fazia o seu, do seu jeito que achava certo, né? Durante o ano tinha uma vez por mês, no sábado, que reunia as professora todas e a diretora dava os recado e nos organizava. Por exemplo, dia das mães, hora cívica, semana da pátria. Nós se dividia. Cada turma fazia uma coisa, mas pra escrever as atividades nós fazia em casa, no caderno que chamava de diário. E os caderno das crianças, então, levava tudo pra casa pra corrigir. Agora mudou bastante, né? Nem sei como se organizam.	- As turmas divididas por faixa etária; - As reuniões eram realizadas no início do ano para repassar os conteúdos que já eram definidos pela mantenedora, e uma vez por mês, aos sábados, para organizar atividades mais específicas. - As aulas eram organizadas e registradas em um caderno chamado de diário.
P.04: A escola era organizada por turmas. Cada idade tinha a sua turma. Os professores não tinham tempo na Escola para planejar como se tem hoje, né? Mas faziam reunião uma vez por mês, no sábado, que, daí, não tinha alunos na Escola. Então era repassado pela diretora o currículo. Este era igual pra todo o Estado, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, daí, a preocupação e o interesse dos professores em desenvolver os conteúdos recebidos para que seus alunos fossem aprovados no final do ano. Mas cada professor que	- Currículo padronizado pela Secretaria de Educação; - A escola organizada por turmas, respeitando a faixa etária dos alunos; - As reuniões de planejamento aconteciam no sábado, uma vez por mês;

fazia e organizava as suas atividades e a ordem como dava o conteúdo.	
P.05: As turmas eram separadas por idade. Cada turma era de uma idade. Cada professora fazia o seu trabalho, é. Cada uma planejava individual o que tinha que dá pros alunos, né? Aplicar cada uma a sua. Os professores se reuniam quando tinha reuniões com os professores, né? Mais ou menos uma vez por mês tinha reunião, no sábado. Só, e quando tinha entrega de boletins, então a diretora fazia reunião pra todos os pais que, daí, reuniam os pais, e, daí, conversavam um pouco de cada problema.	- As turmas divididas por faixa etária; - Reuniões com professores de planejamento uma vez por mês, no sábado; - Reuniões de entrega de boletins, com a participação dos pais;
P.06: Era cada professor uma turma, que nem ali. Tinha - era grupo escolar - tinha quatro salas de aula, primeira à quarta, cada uma com uma professora. Depois tinha a salinha e tinha uma salinha pequena de secretaria, direção e a sala de professores, mas era cada professor com uma turma só. Cada um tinha que fazer o seu planejamento, o seu plano de curso a gente dizia, tudo o que ia fazer no semestre, e depois tinha que seguir, né? Tipo: Matemática tinha que fazer isso, isso e isso; Linguagem, naquele tempo eram outros termos que usava, né? Aí tinha o diário de classe, que a gente fazia todos os dias. Não sei se fazem hoje ainda. Conforme aquele plano de curso, aquele mês tinha que dar conta daquele planejamento. Tinha uma orientação: uma vez por mês, no sábado, se reunia a diretora, passava a orientação e cada um fazia o seu, cada professor fazia o seu e aplicava o seu.	- As turmas eram divididas por faixa etária; - O professor organizava o seu planejamento e aplicava, de forma individual; - Seguiam as orientações da diretora, nas reuniões de planejamento uma vez por mês, aos sábados, mas cada um organizava o seu planejamento.
P.07: As turmas eram divididas por idades e a gente planejava as aulas, mas quando tinha duas professoras, duas turmas da mesma série, por exemplo, o... como é que é? O plano de..., não, como se chama? O inicial e o que tinha que ser dado durante todo o ano, a gente se reunia e fazia junto e o plano diário, tinha alguns que a gente fazia junto os tópicos principais. Às vezes, como explicar? Mas, se não tinha diário escrito todos os dias, se ia com a matéria pronta do que ia dar. Nós tinha reunião geral, com todos os professores, sim! Uma vez por mês, no sábado, que daí a gente recebia as orientações da direção sobre o que trabalhar no mês.	- As turmas divididas de acordo com a idade das crianças; - O planejamento era realizado de forma individual, se houvesse duas turmas de um mesmo nível, as professoras trabalhavam os mesmos conteúdos durante o ano; - No início do ano, organizavam um planejamento inicial, que deveria ser trabalhado durante o ano;
P.08: Quando eu assumi, no Grupo Escolar tinha de 1º a 4º série na época e aqui na Escola das Irmãs tinha também de 1º a 4º série. As turmas eram divididas por idade. A gente sempre fazia reuniões no sábado. Uma vez por mês, a gente fazia as reuniões pedagógicas e o planejamento. Nesse planejamento a diretora repassava os conteúdos que a Secretaria de Educação, mandava e a gente organizava individual, cada um para a sua turma.	- As turmas divididas por faixa etária, de 1º a 4º série do Ensino Primário; - Planejamento uma vez por mês para receber orientações da diretora e da mantenedora; - Cada professor organizava seu planejamento de forma individual;

Fone: Elaborado pela autora, 2019. Com base em entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

No quadro abaixo, apresentamos os dados coletados por meio das entrevistas, enfocando no fazer docente, ou seja, nas metodologias e em como os professores desenvolviam suas aulas em sala de aula, no dia a dia da Escola, em que métodos ou metodologias pautavam suas práticas.

Quadro – O Fazer Docente: métodos e metodologias e práticas pedagógicas

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: A gente não tinha uma metodologia específica. Aprendia com as dificuldades no dia a dia, conforme ia fazendo... Eu nunca me esqueço de um menino, que era meu aluno no primeiro ano, e ele chegava. Eu via ele ali fora antes de entrar. Ele não entrava. Eu disse: “_Escuta, mas o que?”. Aí um deles me disse: “_Tia, eu vou te contar um segredo, mas tu não vai dizer que fui eu que te contei.” Digo: “_Não. Então me conta o segredo!”. “_Ele entra na fila e, quando a fila vem pra cá, ele corre e vai se esconder dentro do boeiro e de lá ele levanta voo.” Eu: “_Ah, tá bom”. No dia seguinte eles foram entrando e eu, ao invés de entrar com eles, eu fui pra lá, e ele já tinha entrado no boeiro. Daí eu cheguei pelo outro lado e disse: “_Faz favor, sai daí!”. “_Quem te disse que to aqui?” “_Eu vi quando tu entrou. Faz favor, vem aqui que eu quero falar contigo!” Aí ele veio com a mochila nas costas. Eu disse: “_Entra pra sala de aula”. Eu disse: “_Oh! Eu não vou falar pro teu pai que tu tá fazendo, porque eu tenho pena de ti. Eu conheço bem o teu pai. Teu pai vai te dar uma tunda, que vai te deixar aleijado. Então, de hoje em diante, tu não vai mais no boeiro. Tu vai vim aqui e vai trabalhar”. “Ai, profe, eu não queri estudar!” “_Mas precisa! Precisa!”. Daquele dia em diante nunca mais faltou. Estudou tudo, tudo numa boa. Quando ele terminou o ginásio, ele me disse: “_Profe, se tu não tivesse me tirado do boeiro, até hoje eu tava me escondendo nos boeiro. Eu disse: “_Pois é! Pior é que os outros me contaram o que tu fazia também quando tu saia do boeiro.” “Claro! Eu ia roubar. O que eu ia fazê?” Eu disse: “_Então, oh, é isso aí.” Eu acho que o que sempre me ajudou a ser a professora que fui era a maneira como sempre vivi, porque eu, mesmo sendo filha de médico, nunca me separei dos pobres. Tava sempre no meio deles, porque não é porque o meu pai era médico que eu não podia estar com meus colegas e, como eu fiquei muito tempo no colégio das Irmãs em S., e eu aprendi muita coisa boa. Eu transmitia pros meus colegas, as coisas boas que eu aprendi lá.	- Desenvolvia a metodologia conforme as vivências diárias em sala de aula. Não havia um método específico para exercer a função docente; - A subjetividade fazia parte da prática diária em sala de aula; - Consciência do papel social do professor; - A falta de uma formação pedagógica, didática e teórica para definir uma corrente que oriente a prática docente;
P.02: Então, eu iniciei dando aula pro primeiro ano, quando os alunos não sabiam nem pega o lápis na mão. Eles tinham os dedos sem coordenação motora. A professora tinha que pegar na mão dos alunos pra eles fazer os primeiros movimentos, né? Bolinha, os risquinhos e chegavam a rasgar o caderno, porque eles tinham os dedos duros, como a gente diz, né? Mas foi, assim, um período de valorização. Quando você via os alunos fazendo os primeiros movimentos e fazendo os primeiros rabiscos com o lápis, bem diferente da realidade de hoje que eles chegam até já manuseando o celular e tanta outra coisa. Qué dizer, eles não tinham nem condições de segurar um lápis na mão. Primeiro ano, eles não tinham educação infantil, eles saiam de casa, a obrigatoriedade era com sete anos incompletos chegar na Escola. Então alguém tinha seis anos e meio, seis anos e oito meses, mas até sete anos eles tinham que estar na Escola, e eles nunca estiveram, e na casa deles, a não ser um rádio outra coisa não tinha, nem telefone nem televisão. Então eles chegavam pra nós, assim, como se a gente tivesse que praticamente ajuda em tudo. Mas foi muito gratificante. Talvez tenha sido o melhor período da minha profissão, da minha vida como docente. Quando ela me entregou o	- As dificuldades enfrentadas no dia a dia da Escola que fortaleciam a prática docente; - Ensinava sem ter uma metodologia específica, esta era pautada nas vivências em sala de aula diariamente; - Os recursos eram escassos, os materiais eram limitados para desenvolver o trabalho em sala de aula; - Utilizavam cartilhas fornecidas pelo Estado para alfabetizar; - Muitos materiais eram produzidos pelos professores; - Conhecimento e leitura eram limitados;

primeiro ano eu fiquei assim, digo: “ MEU DEUS DO CÉU! O que que eu vou fazer, né? Mas, assim, me sai bem e na época tu não tinha nada, eu sempre digo, a não ser carimbo, sabe o que que é carimbo? É o que carimba. Então tu não tinha pra fazer cópias, tinha aqueles duplicador a álcool, e se você, quando eu ensinei a, quando eu fui alfabetizar a primeira turma, então, método nem se tinha mas, ensinava as vogais e depois as consoantes e juntando as sílabas, até formar as palavras e foram alfabetizados. Se era o método melhor, se era o pior, não sei, mas terminado o ano sabiam ler, então pelas poucas condições que a gente tinha era o meio com que eles aprenderam. Eu lembro até hoje que, quando eu ensinei as vogais eu desenhei lá, eu carimbei um cacho de uva e daí eles tinham que completar com vogais a figura que eles estavam vendo ali né, e assim o ensino desse jeito, através de, tinha a cartilha - que chamavam de cartilha o livro de primeiro ano - que ensinava a alfabetização vinha do Estado. As cartilhas vinham do Estado e outros materiais que você fazia era você mesmo que, que montava da maneira com que você achava. E era no tempo que o professor trazia tudo pra casa pra corrigir, os cadernos. Eu vinha com pilhas de caderno pra corrigir, e também já preparando atividades pras outras aulas, quando tinha que desenhar, quando tinha que fazer alguma coisa e tudo um por um, né? E nós tínhamos diário de classe, diário de classe, cadernos cada um tinha o seu, no início, e daí ali você fazia todas as atividades que você ia desenvolver com os alunos, diariamente, depois, a medida que os anos foram passando. Aí a Escola fornecia caderno de chamada, que a gente diz, e ali você registrava ao lado os conteúdos que foram desenvolvidos, assim, não tão esmiuçados como quando foi com as turmas menores, depois já era o Ginásio, já era então um pouco diferente. No que a gente começou, embora vinha de uma Escola com ensino do Magistério, as vezes na época, distante por exemplo hoje, se você coloca cinquenta anos atrás, cinquenta anos atrás bem diferente do que nós temos hoje. Então você recebeu lá, mas muita coisa era tão pouco que tu te deparava com uma realidade também diferente, mas aquele pouco que você recebeu, mais o pouco que você achava que dava certo. Não era o método, não! Vamos ensinar através desse jeito assim. Eu ensinei os meus alunos. Alfabetizei muita gente, ensinando não textos, mas em palavras soltas, né? Pelas vogais, consoantes, formação de palavras, depois formação de frases e até eles, quer dizer, não era um método que foi com base em algum estudioso da época, muito que a gente pouco lia e pouco sabia a respeito também.	
P.03: Na época que comecei, a gente não tinha uma metodologia ou um jeito de dar aula, que fosse pensado por algum intelectual educador. A gente aprendia fazendo no dia a dia da Escola. Era como ser mãe, né? Tu vai aprender depois que tem os filhos. E assim era o professor: aprendia quando entrava na sala de aula, porque a gente recebia o conteúdo a ser ensinado e o professor organizava e fazia conforme a turma andava. Levava muita coisa pra fazer em casa, porque materiais na escola quase não tinha. Depois de um tempo que começou a vir livros e outros materiais. As crianças tinham que aprender o conteúdo porque depois da quinta série passavam pelo exame de admissão e era muito pior que o vestibular hoje. Se tivessem aprendido passava e se não era reprovado daí não conseguia continuar os estudo até passar	- Falta de formação pedagógica, didática e teórica; - Desenvolvia as aulas e repassava o conteúdo conforme vivenciava o dia a dia na Escola, pois aprendia fazendo; - Escassez de materiais; - Os professores não tinham apoio e suporte pedagógico na Escola;

por este teste. Os pais e as crianças tinham muito medo da reprovação, tinham que aprender para ser aprovado.	
P.04: Na minha época de professora o ensino era bem puxado e se aprendia muito, um aluno com apenas a 4º série primária fazia cálculos de cabeça e desenvolvia rapidamente qualquer tema. Não existia pré-escola, ao completar 07 anos de idade as crianças eram matriculadas e ficavam aproximadamente um mês trinando a coordenação motora. Na Escola também se aprendia a cantar o Hino Nacional, Hino a Bandeira e o Hino do Estado. Apesar da ditadura militar nessa época foi horrível em nosso país, todos eram obrigados a cantar os hinos coisa que hoje é vergonhoso ninguém sabe cantar. Uma das grandes vantagens foi a escola ter recebido o mimeógrafo, espécie de “impressora manual” que funcionava a base de álcool para imprimir as provas, facilitando ao aluno de não copiar tudo no quadro negro. Eu não tinha um método ou metodologia pra fazer as minhas aulas, a educação era muito respeitada, pois havia uma coisa chamada de família. Os professores muito enérgicos e sábios, o respeito com os mais velhos era a tônica, depois vinham a educação, o comportamento e o civismo. E hoje a gente vê tanta coisa tanto material, tantos estudos sobre como ensinar as crianças e a educação está desse jeito. Como a escola precisava oferecer o conhecimento como base da verdadeira educação, cabia ao professor colocar pouca ênfase nos momentos não relacionados a aprendizagem, porque sobre os seus ombros pesava uma grande responsabilidade.	- Não havia um método ou metodologia pautada em teoria ou didática, o professor desenvolvia suas aulas no dia a dia da Escola; - A educação voltada para o civismo e a prática coerente com o sentimento nacionalista; - A prática e a metodologia condizentes à ditadura militar; - Falta de formação pedagógica.
P.05: primeiro de tudo, a gente levava as..., fazia fila pra entrar, aí eles botavam a sacolinha em cima da mesa, da mesinha deles né, e a gente já ia lavar as mãos, e escovar os dentes é aí eles entravam e já daí a gente corrigia o tema, as vezes individual, as vezes no quadro negro. Tomava uma leitura, mandava eles estudar um pouquinho antes né, pra depois tomar a leitura, e as vezes eu brincava com eles: aonde vocês abrir o livro didático essa é a leitura que vocês vão ler, sem escolher né oh tal página isso aqui, então eles abriam o livro e diziam ai profe aqui, ai profe aqui. As aulas eram passadas todas no quadro negro com o giz, com o giz, por isso que eu tô aqui com os dedos todos (risos).	- Poucos recursos, apenas o quadro e giz e o livro didático; - A Escola se preocupava com questões de higiene e saúde, além dos conteúdos;
P.06: Na Escola nós professores éramos muito cobrados quanto à ordem que tinha que ter em sala e o respeito ao amor à pátria, e tinha que cobrar dos alunos isso também. Quando eu trabalhava em sala, não tinha uma teoria que a gente pudesse dizer que seguia para dar aula. Eu fui aprendendo no dia a dia, fui aprendendo e buscava também, nos livros didáticos e ou nas cartilhas, livros da biblioteca, até mesmo em reuniões que a gente fazia, daí buscava. Ah, eu já tive até trinta e oito, o máximo que eu tive numa primeira série é, segunda, segunda: trinta e oito, trinta, o mínimo que tinha era vinte e cinco, tinha muita criança, né? Hoje já tem bem pouquinho. Mas a gente aprendia como se dia, né? ... aprendia fazendo e os alunos aprendiam também, porque davam os resultados nas provas.	- Educação voltada para o civismo; - Não havia conhecimento de uma teoria para basear a prática pedagógica; - Buscava apoio no livro didático e nas reuniões de professores; - Aprendia a dar aula nas vivências em sala de aula; - Comprovação da aprendizagem por meio de provas;
P.07: Aqui a maioria das vezes, dos anos, eu lecionei pra segunda série. Alguns eu fui pra terceira, pra primeira, nem fala, eu não era boa alfabetizadora. Eu dizia não, eu não, me esforçava, mas, segunda série. E, olha, vinha vários dias que tinha rotina, mas assim de no início é tal matéria, depois é tal e depois é tal. A educação física, por exemplo, era depois do recreio sempre, na hora da saída, se não ficavam tudo suado,	- As aulas eram divididas em matérias. O professor era responsável por organizar os conteúdos de todas as matérias. Não havia professor com formação em determinada área para organizar as atividades, até mesmo Educação Física era o professor regente da turma que desenvolvia a aula;

sujavam. Era tudo a professora de classe, não tinha professor nenhum que auxiliasse, era com a profe mesmo que dava todas as aulas. Não tinha um jeito de dar aula que, vamos dizer, foi aprendido. A gente entrava na sala só com o conteúdo que tinha que dar e mais nada. Tudo a gente fazia como achava certo, né? E, com o tempo, foi pegando experiência. Daí, sim, a gente sabia o que tava fazendo. Tinha que cobrar muito dos alunos a questão do civismo, hora cívica, hinos que eles tinham que saber cantar e ter postura nos momentos de hora cívica. A disciplina era o que existia nas Escolas, e os professores cobravam isso em sala também.	- Não teve formação pedagógica e nem teórica a respeito de metodologias de ensino; - Aprendiam a ser professores no dia a dia; - Educação para o civismo e disciplina;
P.08: Eu comecei a lecionar, meu primeiro ano tinha 28 alunos numa única sala de 1ª série e os recursos que a gente tinha eram alguns livros, que o Estado dava para o professor, o quadro e giz. Não haviam outros recursos, né? E a gente tinha que ficar numa, pagava pensão, assim, numa família mais próxima da Escola. E a gente só podia visitar os pais uma vez por mês, que não era liberado. A gente tinha que ficar direto lá. E a gente lecionava, a gente era professora, as vezes funcionária, as vezes dava apoio pra diretora ou na secretaria. Era tudo na Escola, né? Em 1972, 1973, eu fui convidada por um professor que trabalhava na E., e eu fui convidada pelo professor para lecionar Educação Moral e Cívica. E aí eu passei a lecionar a Educação Moral e Cívica e o OSPB – Organização Social e Política Brasileira, e, assim, era uma coisa tão, tão rígida, tão assim, muitas exigências que eu tive que ir ao Fórum e apresentar um atestado de idoneidade moral para eu poder lecionar essas disciplinas. Foi na época da Ditadura ainda. E naquela época não tinha esses métodos, né? Na primeira série tinha o alfabeto e no final do ano todos sabiam ler e escrever. Tinha uma vantagem em tudo isso, porque o aluno, quando chegava na quinta série, a gente não sabia mais o que ia fazer com ele, porque principalmente em Matemática, e na colônia os pais exigiam muito que o filho soubesse fazer cálculo, raiz quadrada, raiz de três, juros, regras de três simples, regras de três composta. Era uma loucura! Sabiam tudo, porque a necessidade exigia e ali tinha o interesse da criança. E em Português também. Eu me lembro que tinha o tal dito exame de admissão ao ginásio. Aquilo era um verdadeiro vestibular, era uma prova escrita, depois tu passava por uma comissão de três professores (um na área de Matemática, um na área de Português e um na de Estudos Sociais), e, eu lembro, por exemplo: quando eu fui fazer o meu exame de admissão, eles me mandaram conjugar o verbo ser em todos os tempos e modos, mas conjugar todo ele. Era como uma banca: a prova oral é assim, gramática, interpretação, depois a prova escrita, matemática era raciocínio rapidinho a tabuada era toda decorada e salteada que eles diziam, né? E Estudos Sociais, História e Geografia cobrava todos os continentes e países com as devidas capitais. E não tínhamos todos esses materiais que se tem hoje. Os conteúdos eram muito forte. Às vezes fico olhando e hoje acho que no oitavo e nono ano não se aprende o que se aprendia na quinta série, né? Em geografia tinha que saber a capital de todos os países ou então falar sobre a hidrografia do Brasil, falar sobre o clima. E em história, pra mim, falar sobre o tratado de Tordesilhas e depois falar sobre as invasões holandesas no Brasil e tinha que falar, tinha que falar. Às vezes a gente acabava decorando, mas não entendia muito. Como a direção da Escola tinha essa linha dura, se cobrava	- Havia poucos recursos materiais para dar suporte ao desenvolvimento das aulas; - O professor exercia diversas funções; - No período militar, o professor, para lecionar a disciplina de Moral e Cívica, precisava apresentar atestado de idoneidade moral; - Não havia formação didática e pedagógica para os professores; - Concepção de aprendizagem baseada no decorar conteúdos; - Era a necessidade familiar que dava sentido ao que aprendiam; - O trabalho do professor era ser conteudista; - Relação distante do aluno. O professor era detentor do saber e o aluno não sabia nada; - A ordem e a disciplina eram o que deveria haver na Escola;

muito a ordem e a disciplina. O professor sempre tinha que ser muito sério, não podia esboçar um sorriso para não perder o controle. E essa disciplina que dava condições para o professor trabalhar em sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

Trazemos o próximo quadro, no qual estão apresentados os dados coletados por meio de entrevistas, com enfoque na valorização do professor no período de 1930 a 1980.

Quadro – A Valorização do Docente

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: O professor era visto como realmente um mestre dentro da sala de aula, porque as crianças eram muito bem educadas dentro da Escola. O trabalho do professor era excelente. As famílias então! O professor estava acima de todos, as crianças, se não respeitasse o professor na escola, em casa os pais cobravam rigidamente dos filhos. MEU DEUS DO CÉU! Ser professor era um prestígio, tanto que fui professora durante 27 anos, porque o período em que a o professor trabalhava por, aos 25 anos ele tinha direito de se aposentar, e até nem era direito, era quase uma obrigação pra dar vaga pra os outros professores que vinham vindo. Se dependesse de mim, tinha trabalhado muito mais.	- O professor visto como uma autoridade; - O mestre em sala de aula, ou seja, o detentor do saber; - Ser professor era um prestígio para as famílias e para a sociedade; - Valorização pessoal e social;
P.02: SAUDADES desse tempo, SAUDADES, porque o professor é muito valorizado. Ele era uma autoridade no município. Aonde o professor chegava, todo mundo, com muito respeito e educação. Hoje, eu tenho três filhos e os três são professores, só minha filha, meus dois filhos trabalham com Ensino Fundamental e Médio e um é professor universitário, então eu vejo mais a minha filha que fala que, embora com todo o aprendizado, com tudo o que eles têm, eles se acham, assim, quase que uma pessoa intrusa na sala de aula. Minha filha é professora em Santa Maria e lá ela me conta, né? Que eu falo bem do meu tempo e ela não fala tão bem assim, ela tá na profissão tem formação, agora é a profissão que escolheu, mas tá bem difícil. Eu vejo, assim, como os tempos de ouro da Educação foi quando eu fui professora. Eu nunca vi na sala de aula alguém falar alguma palavra desrespeitando o professor, muito pelo contrário, o professor entrava na sala de aula os alunos levantavam de pé pra receber o professor, hoje se tu não te cuida é capaz de ganhar um, alguma coisa na cabeça, né? Então, eu só tenho a lembrar com saudade desse tempo, que foi excelente.	- A valorização do docente era muito grande, comparava-se a uma autoridade no Município; - O professor era muito respeitado por todos e tinha uma posição importante para a sociedade, tanto que exerceu influência na escolha profissional dos filhos; - Uma observação muito relevante é a comparação que este sujeito faz: no período em que atuou como docente não tinha formação e o professor era valorizado e respeitado, atualmente, quando seus filhos estão exercendo a docência, eles têm formação, escolheram esta profissão, mas hoje não há valorização e respeito pelo professor.
P.03: Na minha época, minha nossa, o professor só faltava ditar leis, porque o respeito que todos tinham por nós e como éramos tratados, parecíamos autoridade maior no Município. O professor não era questionado por ninguém, a gente fazia nosso trabalho e ninguém podia dizer que estava errado, ou apontar o dedo para julgar, ou achar defeito no trabalho do professor, como tem hoje, né? Nós éramos valorizados como nunca se viu, e não só na sociedade, nas famílias e na escola, nós tínhamos valorização financeira também.	- Valorização social, pessoal e financeira; - Compara o professor com uma autoridade no Município;
P.04: Os professores eram muito valorizados, eram mais enérgicos, sábios. O respeito era grandioso pelo professor, tanto da parte das famílias, como da parte das autoridades	- O professor muito valorizado e respeitado por todos;

oficiais do Município, primeiro era o respeito pelo professor depois vinham a educação, o comportamento e o civismo.	- A postura do professor enérgico e sábio, como o detentor do saber;
P.05: Olha, eu gostava muito das crianças, eu era muito amiga das crianças, dos colegas também, porque eu não gosto de disque disque. Eu sou uma pessoa, assim, muito séria, muito certa, que eu não mando dizer, se eu tenho que falar alguma coisa, eu falo direto pra. Então todos me gostavam, tanto as crianças, que me abraçavam, um chorava porque eu pegava um no colo e o outro não e outro tinha mais colo do que o outro, mas era igual e as colegas também. Mas nós professores éramos muito respeitados e admirados pelas pessoas no Município.	- Professor respeitado e admirado pela sociedade;
P.06: Naquele tempo ser professora era MEU DEUS DO CÉU! ... Eu, eu penso que sim, a gente mais ou menos vê agora, mas era bem mais bem remunerado, bem visto pelos alunos, pelos pais. Bem diferente do que tem hoje, é há há, e a gente fazia porque gostava mesmo, hoje em dia, às vezes, não tem opção, né?	- Valorização financeira; - O professor era respeitado pelas crianças e pelas famílias; - Exerciam a docência com prazer;
P.07: Sim, o professor tinha muito valor! A gente se sentia diferente perante as outras pessoas, porque sentiam orgulho em ficar amigo e conversar com os professores. Era uma vida muito boa. Onde o professor ia todos tratavam com muito respeito, porque chegava O PROFESSOR, então não tinha profissão melhor.	- O professor era visto como uma figura de autoridade e importância para a sociedade como um todo; - Todos respeitavam e valorizavam o professor;
P.08: No interior, o professor, era o PADRE E O PROFESSOR, eram duas autoridades, assim, MUITO respeitadas. Eu lembro que qualquer coisa, qualquer evento, aniversário, qualquer coisa que acontecesse tinha o professor tinha que estar presente. Me buscavam na família onde eu residia, às vezes de cavalo, pra ir numa festa, num casamento, num evento. Eles iam buscar a cavalo e, às vezes, de carroça mesmo, né? Porque o professor tinha que estar presente, o professor não podia faltar. E o professor era muito respeitado, até financeiramente valia a pena, a gente sempre exerceu, assim, com muita disciplina, ordem e exigência. O professor tinha uma valorização muito grande, ele se distinguia na comunidade como um ser destacado, não tanto monetariamente, mas principalmente pela importância que acabou se perdendo ao longo do tempo. Hoje o professor é uma peça tão desgastada que não sei aonde vai se conduzir se não tomar uma rédea nisso. Eu vejo como principal problema o esfacelamento das famílias e na Escola não respeitam mais, eu acho que houve uma democratização das coisas que acabou caindo em um liberalismo, que, se não tomar um rumo, não sei o que vai ser da sociedade. Essa questão é muito importante.	- O professor era tão importante quanto o padre, pois qualquer evento que acontecia na cidade ele tinha que estar presente; - A sua importância ia para além da Escola; - O professor muito respeitado, tanto como profissional, como pessoal e financeiramente; - Assumia lugar de destaque na sociedade, o que foi se desgastando com o tempo;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

Apresentamos, em forma de quadro, os aspectos que foram evidenciados nas falas dos sujeitos no que diz respeito aos marcos legais do período de 1930 a 1980, ou seja, suas percepções frente à primeira LDB no Brasil, em 1961, conforme a lei nº 4.024/61 e, após, em 1971, frente à lei nº 5.692/71.

Quadro – Os Marcos Legais e seus reflexos na Docência

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: Claro, claro que sim. O pessoal da DE ia conversar com os diretores e ia explicar, fazia reunião no salão da DE e os diretores participavam para se inteirarem para fazerem, receber todas as orientações e seguir o que era repassado. E houveram mudanças, sim, bastante e agora eu fico até um pouco desiludida com a maneira como está sendo trabalhado nas escolas, porque as nossas crianças, inicialmente todos estudavam na mesma escola, agora estamos separados por todas as escolas do município, aqui do centro, porque se vão todos juntos a escola tá sempre criticando o que é feito, porque as crianças vem de meios totalmente diferentes, até eles se habituarem de como é aqui, nós trabalhamos muito.	- As orientações eram repassadas para os diretores, mas não eram debatidas entre professores; - As mudanças vinham do órgão maior e na Escola eram acatadas;
P.02: Foi, foi e a última foi em 96, né? A LDB, mas houve grandes mudanças principalmente nas áreas, porque, até então, eram disciplinas soltas. Em 71 que foi o grande marco, que das mudanças maiores, né? E daí eu acho que foram bem vantajosas, por exemplo: eles abriram, já dividiram, né? A área de comunicação e expressão, que tinha a parte de estudos sociais e a parte de ciência e matemática, né? Então ali foi uma abertura com que os professores se identificaram mais e começaram a ter a formação de acordo. Vai dar aula de Matemática quem é formado em Matemática, de Ciências, de Português, porque, quando eu iniciei eu dava todas as disciplinas, todas as disciplinas, era Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, tudo. Então tu era um polivalente e, se tu não sabia muito, porque já tu começa com as tuas tendências, né? E depois eu era ruim em Matemática, mas eu me preparava para dar aula de Matemática. Quando eu fui dar aula pro quinto ano primário, que tinha todas aquelas regra de três, aquelas expressões, aqueles problemas todos, eu tinha dificuldade, mas eu me preparava, colocava até as respostas que dava pra chegar na sala de aula e não faze feio. Tinha que estuda antes, preparar antes de da, e, se na hora surgia algum problema, se a gente não sabia resolver, os alunos não eram assim como hoje que perguntam bastante, o que o professor dava e dizia tava muito bem. Se fosse hoje, um questionamento em Matemática, eu nem entro na sala, né? Então ali eu acho que foi uma abertura muito grande e que talvez num período tal houve um grande avanço na Educação, porque o professor dá o que tem e o que sabe, né? Então ele, bem preparado e dando o que ele gosta, que tem afinidade, isso aí. Eu me lembro, assim, em função da lei - é isso, né? -, que essa abertura, essa mudança que foi, aí então, que depois do primário eu passei então, quando fiz concurso, eu passei a atuar na área do ensino fundamental, de quinto a oitavo ano, série que era, porque agora é do sexto ao nono ano, e no ensino médio, então eu só daí trabalhei na parte de literatura e língua portuguesa. Que aí eu já tinha a graduação.	- As mudanças proporcionaram muitas transformações vantajosas para a Escola, os professores passam a ter formação para sua área de atuação; - O professor deixa de ser polivalente; - Anterior ao ano 1971 o professor estudava muito para preparar as aulas, pois era um pouco de cada área; com a lei isso muda, pois, os professores buscam a formação na área que tem mais afinidade; - Os alunos não eram questionadores, o que o professor fazia estava sempre correto; - Os marcos legais oportunizaram grandes avanços na educação;
P.03: Eu não lembro muito bem de ter mudanças na Escola, até porque os professores não tiveram a oportunidade de conhecer essas leis, muito menos de debater sobre o assunto. Então a Escola que eu dava aula era de ensino primário, não mudou muita coisa.	- Os professores não tiveram acesso às leis; - Não houve conhecimento e debate sobre as mudanças na Educação e no ensino primário não mudou de forma significativa;
P.04: Na época em que houveram essas mudanças eu ouvia comentários de outros professores que davam aula no ensino secundário, que teve a divisão das áreas e os professores podiam fazer curso específico de graduação pra poder dar	- As mudanças ocorreram nas Escolas que ofertavam ensino de 5º série até 8º, nas escolas de ensino primário não houve mudanças;

aula de uma disciplina só. Mas, como a minha escola era de ensino primário, não senti mudanças.	- Nas escolas não houve discussões e nem debates referentes às mudanças legais na educação;
P.05: Sim, houveram mudanças, daí a gente fazia como a diretora mandava a gente aplicar, né? A gente fazia reuniões, né? “_Então, gurias, vocês fazem assim e assado, né? O que que vocês acham?!”. Não, aquela época não, que eu me aposentei e depois mudou mais ainda, né? Não, não tenho.	- Percebeu mudanças, mas não foram significativas, porque faziam conforme a diretora mandava;
P.06: Com as mudanças foi feito reciclagem, chamavam, né? A gente foi a Erechim até fazer. E eles deram orientação de como trabalhar com a nova lei.	- Não tiveram conhecimento da lei, a Coordenadoria repassou orientações de como trabalhar;
P.07: Olha, aqui, em 61, não foi na época da revolução, né? Em 61 eu tava em Cruzaltense, ali. Eu não posso te dizer muito, porque eu entrei em agosto de 61 o que tinha antes eu não sabia. Em 71 não ali eu acho que não houve nada de diferente na nossa escola, porque não tinha, o que que se ensinava era trabalhos manuais, por exemplo, era prega um botão, era um desenho essas coisinhas, mas pra eles exercerem não. Não recordo bem se teve mudança assim.	- Demonstrou não ter conhecimento da lei e não ocorreram mudanças na Escola;
P.08: Eu acho que foi, não lembro bem, mas acho que foi tranquilo. Não houve um choque muito grande, porque já havia uma divisão em ensino primário e secundário e depois ficou primeiro e segundo grau. Se teve mais dificuldade foi no inter-relacionamento entre as disciplinas, que nesse período já se tinha alguma coisa, a interdisciplinaridade e depois foi acostumando e o pessoal já pegou o ritmo de trabalho.	- Na Escola não houve grandes mudanças, somente foram readequados alguns aspectos que já estavam acontecendo;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

No próximo quadro, apresentamos os dados coletados por meio das entrevistas, cujo o enfoque foram as experiências e práticas mais significativas que marcaram a profissão docente. Além disso, trazemos os períodos de atuação destes sujeitos.

Quadro – Experiências e Práticas que Marcaram a Profissão Docente

FALAS DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: Eu iniciei lá em G.. Eu iniciei no dia 12/07/1954 aliás, do 1955. 01/03/1956 eu fui transferida para o S., aonde eu assumi como professora. E que eu adorava a primeira série, coisa que nem sempre acontece, né? Os professores nem sempre querem, ah, trabalhar na primeira série, porque é mais difícil, porque a criança tem vários níveis e a gente não sabe como atuar. Eu adorava essa parte. E trabalhei lá [...] de 01 de março de 56, até 12 de fevereiro de 60, e, nesse período, eu fui professora e depois eu assumi a direção da Escola. E, quando eu fui convocada pra trabalhar na Delegacia da Educação, foi de 12 de fevereiro de 1960, e eu fui como orientadora de Educação Primária, então estava sempre em contato com as Escolas, SEMPRE. Eu visitava a Escola, eu via como os professores trabalhavam. Mas o que marcou a minha profissão foi, olha, tudo foi fundamental. Não se via criança batendo em professor e nem professor batendo em criança, então era um período excelente, que eu gostaria que voltasse, porque, às vezes, a gente ouve coisas que decepcionam totalmente. Será que não ficou nada do que	- Atuou como docente em um período de regime militar; - As experiências como professora e depois como diretora, mais tarde na Delegacia de Educação, fizeram parte e marcaram a profissão, mas ao exercer a função docente na Escola, juntamente com as crianças, foi a maior experiência vivenciada pelo sujeito entrevistado;

aprenderam? Infelizmente. Mas ser professora naquele tempo foi a maior experiência da minha vida, a maior experiência da minha vida, sair de uma escola municipal, que era passar para o Estado, e fazer tudo o que os S. fez, me deixa muito orgulhosa, muito, muito muito orgulhosa e o período em que eu estive na DE também. O que eu pude fazer pra colaborar eu fiz pra colaborar.	
P.02: Em 1965, até 1972, que foi o meu tempo de atuação em sala de aula. Também passei pela direção da Escola, vice direção, dentro desse período, e depois desse período, mas nunca deixei de ser professora de sala de aula. E também foi uma profissão que escolhi e hoje me sinto muito feliz de ter sido professora durante tanto tempo e acredito que ter ajudado muitas pessoas hoje serem bem situadas na vida, pelo meu trabalho como professora. Basta vê aquilo que eles colocam, né? Hoje com os meios de comunicação que você tem, quando eles veem alguma coisa que você compartilha ou que você fala ou que diz, eles falam que foi um período muito bom que eles passaram pela escola. Marcou muita coisa boa, eu sempre digo e até as vezes penso que as pessoas acham que é querer aparecer, ou querer assim, não, é uma coisa de coração: eu fui professora de verdade. Eu gostava daquilo que fazia, amava aquilo que fazia, e procurava fazer da melhor maneira possível. Nunca cheguei na sala de aula sem ter preparado a minha aula pra dá, e isso aí que me gratificou. Eu, quando vejo hoje muita coisa ruim, negativa, eu penso até que não é verdade, porque eu vivi bons momentos. E assim o que mais marcou acho que foi eu me sentir feliz e realizada como professora, eu tenho muito orgulho ter sido professora. Me ORGULHO! Pra ti vê que, do meu início ao fim, foi um salto muito grande, né? Porque começar lá, com pegando na mão dos alunos pra escrever, se tu comenta com alguém não acreditam, não acreditam que a professora tinha que pegar na mão do aluno, que a mão era tão dura que não fazia esse movimento aqui, os dedos rígidos né, e chegar ao ponto de montar Escola com laboratório de informática, com gabinete odontológico então, que na época que eu comecei a merenda dos alunos era leite em pó feito pela merendeira num fogareirinho a álcool depois mais tarde se comprou o elétrico, lá se colocava um panelão de água ferver pra depois bater o leite em pó e despejar e os alunos ganhavam isso, hoje os alunos tem nutricionista. Foram anos difíceis, difíceis, mas foram anos bons, porque marcou a vida desses alunos.	- Atuou em sala de aula no período militar. Além de docente, atuou na direção da Escola e, posteriormente, assumiu a Secretaria Municipal de Educação no Município onde reside e desenvolveu a profissão docente; - O que foi significativo foram os resultados do trabalho desenvolvido: ajudar as pessoas, os alunos crescerem e se desenvolverem; - Ter sido professora de verdade; amar o que fazia e procurar fazer o seu melhor; - O que realmente marcou foi a trajetória vivida como docente, desde a sala de aula, até chegar a assumir o cargo de Secretária Municipal de Educação.
P.03:: Quando eu iniciei na E. foi no período de 1950. Lembro que começar foi muito difícil, porque não sabia nada e não tinha experiência. Comecei tentando fazer as crianças aprender. Mas o que mais foi significativo, por mais que passei um tempo na direção da escola, pra mim me marcou mesmo foi ver o crescimento e a aprendizagem das crianças. Iniciava o ano pegando na mão deles para ajudar a fazer os movimento de escrita e, ao final do ano, todos sabiam ler. Isso me marcou muito.	- Atuou em um período de Ditadura Militar no Brasil; - A profissão docente ficou marcada pelas vivências e experiências da sala de aula, do contato com as crianças.
P.04: Trabalhei em sala de aula nas décadas de 1960 até 1970, depois assumi a direção da Escola e vivenciei toda a mudança de Escolas, quando foi feita a unificação de várias escolas para formar essa. Foi muito importante pra mim fazer parte desta história. Mas lembro como uma coisa muito importante pra mim, no período em que estive em sala de aula, foi o respeito que se tinha pelo professor, a valorização e o	- O período de atuação foi durante o regime militar; - O que mais marcou a profissão docente para esta entrevistada foi a valorização e o reconhecimento profissional vivenciado no período de atuação;

reconhecimento de todos, da comunidade, das famílias, das autoridades. Pra mim foi muito significativo.	
P.05: Eu trabalhei em sala de aula com as crianças no período de 1950 até 1980, foram ... (sorrisos) saudades, saudades das crianças, (emoção). Eu vou começar a chorar. É saudades deles, né? (emoção) [...] porque eles entravam e eles queriam colinho, silêncio, aí eu dizia: “_Então vamos fazer assim: vamos fazer uma fila eu vou dar um colinho pra cada um. Mas vamos fazer a fila!” “Aah, mas e o fulano ficou mais tempo”. (risos) “_Então amanhã tu vai ficar você mais tempo, né?” Eles entravam, já sabiam: “_Profe, o fulano tá fora da, da fila!”. Digo: “_Então diz pra ele entrar na fila!”. E a gente entrava, eles já iam bota a mochilinha no lugar e voltavam com a escovinha que eles já sabiam que tinham que escovar os dente com a escovinha, e iam fazer fila pra escovar o dente, e quando um passava na frente daí eles reclamavam: “_Profe, o fulano passou na minha frente”. Então, às vezes, eu ia lá e aconselhava: digo: “_Não faz mal assim que chegar a tua vez, tu vai também escovar os dente, mas não precisa tu vai escovar os dentinho também”. Era bom, ficou marcado como uma experiência boa ficou marcado, ficou marcado. Eu acho que tudo, tudo, tudo desde que tu bota o pé lá dentro, né? Com o aluno, né? Assim, dá, dá ânimo, dá, assim, uma alegria pra ele, né? Se ele... vamos supor lá: ele fez xixi na calcinha, se o outro dá risada, né? A gente pega conversa, né? Por principalmente o jardim, né? Eu digo: “_E que tal se fosse você, né? Tu gostaria se os outros tivessem rindo, que nem eles tão rindo do colega?”. “_Não!”. Eu digo: “_Então, é assim, e quando vocês querem ir pro banheiro é só levanta o dedinho, quando quer ir pro banheiro, eu deixo vocês ir. E vocês sabem que sempre vai ter um de chefe, cada dia vai ter um que vai puxar a fila pra ir tomar o lanche, que pra ir no banheiro lavar as mãos na pia e pra entrar também. Isso que a professora gosta e a professora gosta muito de vocês. E assim como vocês querem sentar no meu colo, vamos fazer fila, eu vou dá uns cinco minutinhos pra cada um então sentar um pouquinho no meu colo. Não precisa empurrar, não precisa chorar, não precisa dizer nada, cinco minutinhos, aí vamos contar: um, dois, né? (risos)”. Já iam aprendendo os numerais, né? E, às vezes, eu dizia, eu dizia: “_Vai no quadro. Escreva teu nome, que letra é, né?” Porque depois que eu ensinei a letra A, o B, o C lá, né? Eu digo: “_Faça teu nomezinho!”. “_Ah, mais eu não alcanço lá em cima!”. Eu digo: “_Então escreva aonde que você alcança. Pega o giz e escreve”. Gostei, gostei muito de dá aula e quando eu me lembro deles, eu tenho vontade de chorar. E as minhas colegas também, sempre me dei bem com elas, as cozinheiras também, ia ajudar na cozinha, às vezes, né? Às vezes, ajudava elas, porque eu não queria ir pra casa, pra não me senti só, depois que faleceu o marido, né? Então eu ficava lá. Eu dizia: “_Vocês querem varrer o chão e eu tiro o pó das classes, né?”; Eu ficava um pouquinho mais lá pra não ir pra casa.	- Exerceu a profissão docente no período de regime militar; - As vivências e o carinho com as crianças foram práticas que marcaram a profissão da entrevistada; - As relações com as colegas na Escola também deram significado e marcaram a profissão; - Ao ficar sem a companhia do esposo, a escola foi o espaço que esta docente procurava para sentir-se bem e na companhia das pessoas;
P.06: Ai, eu comecei com tudo: fui alfabetizadora, primeira série e trabalhei vinte e cinco anos, de 1958 a 1983. Como pessoa, até hoje, sim, o que a gente aprende na nossa profissão faz parte da pessoa que a gente é, porque se não, se eu não ia ser professora, eu parava ali, e assim eu conheci tantas crianças, quanta coisa me disseram, né? Meu Deus, aprendizagens pra gente também. Hoje não sei se o professor considera isso ainda ou como é que é. Eles eram que nem os	- A entrevistada exerceu a profissão docente como alfabetizadora durante vinte e cinco anos, durante a sua docência vivenciou o regime militar e o início da redemocratização do Brasil;

nossos filhinhos, lá. Fazia fila ainda, com o bracinho em cima do outro. Tudo organizado, esperavam na frente da Escola e depois fazia a fila um atrás do outro e depois a gente entrava na sala de aula, rezava, depois sentava e daí olhava o tema de casa. Quem tinha alguma dúvida, tema de casa se dizia naquela época, e dava tipo fosse o que planejou de Matemática e Linguagem, daí vinha o intervalo que se chamava recreio. Daí você dava Geografia e as outras duas que você tinha planejado. Eram quatro por tarde, mais ou menos, por turno, e depois no final da aula, também rezava de novo. Saia tudo os bonitinho, quietinho fora do portão. Eles obedeciam. E os professores, né? Querer gostar da profissão, gostar da criança, cumprir a lei da Escola, né? Isso foi fundamental, né? Porque todo mundo era unido, né?	- A profissão ficou marcada pelas vivências e aprendizagens que a mesma utilizava para sua vida pessoal também; - As relações com os colegas também deixaram marcas na profissão;
P.07: Eu comecei lecionar em agosto de 1961 e fui até outubro de 1986. Eu tinha a Licença Prêmio também para gozar, mas, em 1986, como eu fazia trabalhos manuais, coisas pra desfile no dia sete também, a diretora me disse: “_Não tira a Licença Prêmio agora”. E tinha que esperar na escola, até vir a aposentadoria. Disse: “_Bom, eu tenho a Licença Prêmio. Vou deixar pro fim!”. Aí deixei. Fiz os trabalhos: quatorze bis e tanta coisa pro desfile. “_Aí depois a senhora tira a Licença Prêmio!”. Quando eu fui na escola, uns dias depois do dia sete: “Ah, tu veio tirar a Licença Prêmio?”. “_Não - eu disse – eu vim dizer que já veio a minha aposentadoria!”. Daí saí. O que marcou, e tenho muita saudades, é o encontro com as colegas e a alegria de ver os alunos ir crescendo e lembrando da gente e a gente lembrando deles. É muito bom. Esses dias eu estava, fui no mercado, tava voltando, um senhor parou: “_Profe, profe!”. Não conheci. “_Eu fui seu aluno na segunda série!”. Daí lembrei dele, até como ele era, mas é muito bom, o reconhecimento. A experiência, conforme ia passando o tempo, a gente ia pegando a prática das coisas que serviam, até pra criação dos filhos, quanta coisa que tu via, né? Aquelas criancinhas pequenas, o desenvolvimento deles, e depois, e num ano pra o outros, chegava e tinha as férias grandes, que a gente chamava, dezembro e janeiro, os alunos que vinham do terceiro quarta série iam assim, chegavam no começo do ano aquele salto em tamanho. Mas eu acho que é isso ali, e tudo que vivenciava na Escola ou em casa eu aproveitava pros alunos. Não tem como separar a professora da mãe e nem a mãe da professora. Que saudades dos papos e dos encontros com as colegas.	- Exerceu a profissão docente em um período de regime militar e de redemocratização da educação. - As relações com os colegas professores marcou a profissão; - O trabalho docente marcou a vida pessoal e profissional desta docente, pois as vivências na escola eram utilizadas e aplicadas em casa com os filhos; - A alegria de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e poder encontrar eles depois de adultos, como cidadãos corretos e honestos, como resultado do trabalho do professor;
P.08: Eu comecei a lecionar, meu primeiro ano tinha 38 alunos numa única sala de 1º a 5º série, foi no ano 1953 até 1978 quando me aposentei. Eu lembro assim que eu acho que marcou bastante é que a gente cobrava muito dos alunos, se cobrava muito conteúdo, se cobrava disciplina, se cobrava. Como a direção da Escola tinha essa linha dura se cobrava muito a ordem e a disciplina. O professor sempre tinha que ser muito sério não podia esboçar um sorriso para não perder o controle. E essa disciplina que dava condições para o professor trabalhar em sala de aula. Mas as relações entre nós professores, que trabalhavam na mesma escola, também era muito bom e marcou bastante.	- Exerceu a profissão docente durante o período de regime militar no Brasil; - O que marcou na profissão foi as relações do professor com os alunos; - As relações entre os colegas profissionais da educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

Apresentamos os dados referentes à ética fundamental para a profissão docente.

Quadro – A Ética fundamental para a profissão

FALA DOS SUJEITOS	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
P.01: Eu considero. A ética é a melhor coisa que tem. Aquilo que eu vejo que está errado, que está fazendo, eu vou e converso e digo: “_Tu não acha melhor fazer assim do que do jeito que tu tá fazendo? Tu não imagina que se sair lá fora vai ter alguma coisa contra. Então vamos procurar, assim, trabalhar todos nós em conjunto e atender da melhor maneira possível as nossas crianças!” E eu sempre consegui isso na Escola. É a primeira coisa que faz parte do trabalho, é a ética entre os colegas.	- A ética como fundamento para as relações na Escola entre colegas, e para realizar um trabalho de qualidade;
P.02: SEMPRE, MUITO FUNDAMENTAL! A ética a gente sempre diz que tu faz primeiro, a gente primeiro. O exemplo tem que partir da gente, pra depois exigir dos outros. Então, tudo dentro do correto, até, muitas vezes, as pessoas dizem que eu era, assim, um pouco exigente demais nas coisas e correta, mas, no meu tempo de professora, de direção e depois de Secretária da Educação, nunca respondi a processo nenhum, nunca tive que devolver um centavo, principalmente como Secretária de Educação, que solicita as coisas financeiras da educação. Eu, como professora, como defensora da Educação, eu só tenho coisas boas da minha vida, nada, assim, que denegriu a minha imagem e das pessoas com quem trabalhei. Tenho muito respeito e, até hoje, se eu for na Escola, lá sou muito bem vista e muito bem recebida.	- A ética como fundamental para a integridade do professor, bem como para permear as relações entre professores.
P.03: A ética sempre fez parte da minha vida na Escola, porque sempre ensinamos mais pelo exemplo do que pelo que falamos. E o professor, como era muito bem visto na sociedade, tinha que manter um comportamento ético, também com os colegas. Para ter um bom ensino na escola os professor tem que se dar bem e a ética e o respeito é que fazem com que isso aconteça.	- A importância do professor ter uma postura ética, e um comportamento exemplar para os outros, pois como ele era muito reconhecido socialmente como uma pessoa importante; - A ética assume um papel importante para as relações na escola e para a qualidade do trabalho;
P.04: Quando fui professora nós tinha que ter postura ética, porque cobravam muito isso dos professores: um comportamento que servia como modelo para a sociedade. O professor como sábio tinha que saber se comportar. Também a ética na escola entre colegas, pra gente poder se dar bem, sim. Convivendo todos os dias no grupo tinha que ser ético pra dar certo.	- Comportamento e postura ética eram exigências da sociedade para os professores; - A ética como fundamental para permear as relações dentro da escola;
P.05: A gente discutia, né? Entre a gente, né? “_O que que vocês acham assim vamos fazer, vamos trocar, vamos (...), fazer de outra maneira pro aluno entende melhor”. Assim que a gente fazia. E isso faz parte da ética entre colegas, né? Assim que acho fundamental a ética pra profissão.	- A ética entre colegas permeando as relações;
P.06: Sim, a ética, sim, porque você tem que passar pra os alunos, né? Os valores, eles continuam os mesmos, só que eu não sei como que agora. A ética profissional, ela é fundamental, tanto que o que se passava na Escola, ficava na Escola. Ninguém saía falando: aquele aluno fez isso ou fez aquilo pela rua, só dentro da Escola.	- A ética sendo como essencial para o trabalho tanto dentro como fora da Escola; - A ética profissional para ser exemplo para sociedade;
P.07: A ética foi fundamental, e o que eu achava importante também, interessante pra, pro aluno passa de ano, porque teve épocas que tinha, que não podia passar o sexto ano com idade	- A ética como aspecto importante para o trabalho em sala de aula;

de segundo, não ia segundo com idade de sétimo, de oitavo, mas eles iam. O meu método era o seguinte, nenhum aluno passava pra série seguinte se não soubesse as quatro operações, que era o básico da segunda série, e lógico que tinha o reforço da leitura, da interpretação no português, que o básico era da primeira série, segunda se não soubesse uma das operações pegava recuperação, ou aprende, ou fica.	
P.08: A ética era algo importantíssimo. Bem, pra se ter uma ideia: quando fui dar aula de OSPB, Moral e Cívica eu tive que buscar no Fórum um atestado de idoneidade moral, então imagina. A postura do professor era cobrado ter ética e valores, porque o professor era visto como autoridade na sociedade. E também com os colegas, você ser ético é essencial para o trabalho fluir, né? Muito, muito importante.	- A ética era fundamental para as relações e era uma postura muito cobrada dos professores;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. Base na entrevista com os sujeitos que atuaram nas Escolas no período de 1930 a 1980.

APÊNDICE J – QUADRO DAS DIRETRIZES, METAS E AÇÕES – PRODUTO

Elencamos algumas metas e ações que podem servir de diretrizes, dando suporte para o pensar das políticas e ações voltadas à formação dos professores. Desse modo, compreendemos os princípios da criatividade, da criticidade e da ética, nas dimensões científicas, pedagógica e humana e, apostamos aqui, em metas e ações voltadas, especialmente, à última dimensão, como podemos observar no quadro que segue.

DIMENSÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E HUMANA

METAS	AÇÕES
Articulação entre os espaços formativos (escola e universidade), entre a teoria e prática e entre o ensino e a pesquisa.	• Promover tempo e espaço para a pesquisa e construção de novos saberes, de modo que futuros profissionais e profissionais em exercício possam realizar processos formativos em conjunto, com trocas de experiências, articulando saberes, teoria e prática, para além de apenas estágios curriculares supervisionados; • Cabe aos governos auxiliar na superação de desafios presentes na formação continuada. Soma-se a esses desafios, a questão do financiamento, uma vez que esta questão é de suma importância para atender aos direitos dos profissionais, entre esses a formação continuada em serviço; • Ofertar formação continuada aos docentes da região por níveis de atuação, de modo que as escolas, entre si, possam realizar discussões, principalmente, no que compreende às interpretações das políticas educacionais; • Aos formadores, é necessário que possam realizar um diagnóstico da realidade escolar, para que, durante as formações, compreendam as necessidades e interesses apontados pelos docentes; • Uma relação entre futuros professores e professores em exercício pode possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa, de modo que uns possam ajudar os outros na resolução de desafios presentes na realidade escolar; • Ampliar e efetivar a pesquisa como possibilidade de articulação e construção de novos saberes, por meio da práxis: “Ler” o contexto, refletir sobre o diagnóstico, construir teorias e reconstruir a prática; • Promover seminários de (auto)formação continuada que possibilitem a reflexão de situações vivenciadas na docência; • Investir no desenvolvimento de estratégias que consolidem a articulação entre teoria e prática, ensino e

	pesquisa, por meio da articulação entre os espaços formativos (escola e universidade), de modo que as pesquisas sejam divulgadas e ofereçam contribuições para a melhoria das práticas; • A pesquisa desenvolvida <i>no</i> e <i>pelo</i> trabalho docente pode partir da busca de compreensões dos processos de aprendizagens dos estudantes, por meio da observação, formulação de hipóteses, seleção de instrumentos e procedimentos que ajudem o docente a encontrar novos caminhos para a prática. Para isso, condições mínimas devem ser garantidas para os docentes, começamos pela disposição pessoal do docente e pelo tempo e espaço para fazer pesquisa, e que lhe sejam ofertados materiais e apoio técnico-pedagógico (ANDRÉ, 2012); • Promover formação no que se refere ao uso de tecnologias digitais nos processos educativos, buscando acompanhar as diversidades culturais e tecnológicas.
Tomar a formação humana como centralidade para as propostas de autoformação. Partir da experiência do exercício profissional como recurso para o processo formativo. Encontrar um sentido para formar-se e refletir sobre as experiências vividas.	• Repensar as funções da formação contínua, a partir das propostas de Josso (2010), visando desenvolver as capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade docente, de modo que os processos formativos auxiliem o professor a descobrir as próprias possibilidades e limites, para isso, é necessário se auto conhecer; • Refletir sobre as experiências vividas, produzindo significados e sentidos para a reflexividade da prática, por meio de oficinas pedagógicas e vivências; • Utilizar as histórias de vida individual e coletivas dos profissionais, num processo de recriação e rememoração do vivido, no espaço social e cultural que estão inseridos; • Rememorar e refletir sobre as experiências vividas, pois servem de referência para a construção de suas concepções e visões de mundo, as quais são constituídas por meio das interações sociais, dos signos e significados de um grupo e na relação com o meio (FERRAROTTI, 2010); • Propor uma formação no contexto escolar com enfoque na pesquisa-formação na perspectiva da auto formação; • Assumir-se como um ser inacabado e tornar-se sujeito e objeto da própria formação, de maneira a investigar as próprias aprendizagens, refletir sobre as próprias concepções e resultados de suas práticas pedagógicas; • Refletir sobre a própria identidade pessoal e da equipe escolar, sobre seus percursos de vida, o que valoriza a experiência na formação profissional, pessoal e social dos profissionais;

	• Conceber projetos de formação continuada capazes de promover a reflexão sobre o que é ser professor, numa perspectiva (auto)reflexiva da prática profissional, nas dimensões pessoal e profissional.
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.