

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROZILENE LOPES DE SOUSA

“QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...”:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO
DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB (1968 – 1980)

João Pessoa – PB
2009

ROZILENE LOPES DE SOUSA

**“QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...”:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO
DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB (1968 – 1980)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza

**João Pessoa – PB
2009**

Dados Internacionais de Catalogação – na - Publicação - (CIP)
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Centro de Formação de Professores - CFP
Cajazeiras - Paraíba
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096

S725q SOUSA, Rozilene Lopes de
“Que saudades da professorinha...”: histórias e
memórias da educação de São José da Lagoa Tapada-PB
(1968-1980) / Rozilene Lopes de Sousa. João Pessoa,
2009.

117f. : :il.
Bibliografia

Orientador: Wojciech Andrzej Kulesza.
Dissertação (Mestrado) UFPB.

1. História da Educação - São José da Lagoa
Tapada - Paraíba. 2. Educação – memórias.
3. Ensino primário. I. Kulesza, Wojciech Andrzej.
II. Universidade Federal da Paraíba. III. Título.

CDU – 37(091)(813.3)

ROZILENE LOPES DE SOUSA

**“QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...”:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO
DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB (1968 – 1980)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/2009

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza – Orientador - UFPB

.....
Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes – Examinadora - UFPB

.....
Prof. Dr. José Arimatéia Barros Bezerra – Examinador Externo - UFC

.....
Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso – Suplente - UFPB

A Antonio e Rosa,
pelos sentidos.

A Wanderley,
(que não) é óbvio;

À Cecília Jade, João Paulo e Marcelo,
que me ensinam todos os dias os mais diversos
sentidos da palavra EDUCAÇÃO;

A Rocenaldo,
pela admiração fraterna explícita;

À Rosa Helena e Ana Luiza,
tão bem vindas em nossas vidas.

Aos meus sogros, cunhados e cunhadas,
pelo incentivo constante;

Às Professoras Denizia e Judite,
pelo bordado da história da educação primária de
São José da Lagoa Tapada: aquela colcha de
retalhos...

COM AMOR, DEDICO.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Professor Doutor Wojciech Andrzej Kulesza,
pela orientação e pelo incentivo na continuidade do trabalho. Ele sabe do período conturbado
que eu vivenciei e prontamente me deu apoio para a conclusão deste trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB,
pela oportunidade de uma qualificação mais sólida;

Aos professores Doutor José de Arimatéia Barros e Doutora Lúcia Nunes,
pelas significativas contribuições teórico-metodológicas apresentadas após a leitura atenta
deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos,
Que me apresentou ao tema e me ensinou o que é **um grande desafio**;

Pelas informações prestadas,
a Marilúcia Formiga de Araújo e demais professoras do Genésio Araújo;

Pela contribuição com informações, documentos e fotos,
aos tantos amigos de São José da Lagoa Tapada;

Pela comunhão de utopias,
aos colegas de curso;

Pela paciência nas esperas,
a Seu Valdi;

A DEUS,

Pela escrita de minhas tantas histórias.

Meus Tempos de Criança

Ataulfo Alves

Composição: Ataulfo Alves

**Eu daria tudo que eu tivesse
Pra voltar aos tempos de criança
Eu não sei pra que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança**

**Aos domingos missa na matriz
Da cidadezinha onde eu nasci
Ai, meu Deus, eu era tão feliz
No meu pequenino [São José]**

**Que saudade da professorinha
Que me ensinou o beabá
Onde andaré Mariazinha
Meu primeiro amor onde andaré?**

**Eu igual a toda meninada
Quanta travessura que eu fazia
Jogo de botões sobre a calçada
Eu era feliz e não sabia.**

(grifos nosso)

RESUMO

A história da educação brasileira tem dado margem a pesquisas que cuidam de enxergar a gênese do sistema educacional, ao longo dos tempos. Sob este prisma o presente trabalho tem como objetivo analisar a estruturação do campo educacional da cidade de São José da Lagoa Tapada, pelo viés da educação primária, a partir da criação da Escola Genésio Araújo. Discute-se, assim, a importância das lembranças de professoras que atuaram, principalmente, na periodização compreendida entre os anos de 1968 e década de 80, naquela cidade, sob a forma de narrativas gravadas para a (re) construção de momentos significativos da história da educação brasileira e do município em foco. Entende-se, assim, que o estudo contribui para que, a partir da escuta e escrita de histórias orais temáticas dessas professoras, discuta-se a identidade do professor e as concepções de educação e sociedade veiculadas nas práticas cotidianas relatadas pelas colaboradoras entrevistadas, com vistas a enxergar os reflexos da educação brasileira, principalmente do ensino primário, no processo de democratização da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Ensino Primário. Lembranças de Professoras.

ABSTRACT

The history of Brazilian education has given rise to researches who care to see the genesis of the educational system over time. From that perspective this paper analyzes the structure of the educational field in São José da Lagoa Tapada, the bias of primary education, from the creation of the School Genésio Araújo. It is argued, therefore, the importance of memories of teachers who worked primarily in accruals between the 1968 and 80s, in that city, in the form of narratives written to the (re) construction of significant moments in history Brazilian education and the city in focus. It is understood, therefore, that the study contributes to that from listening and writing oral histories of these issues teachers, discuss the teacher's identity and conceptions of education and society conveyed in the daily practices reported by the collaborators interviewed with order to see the reflections of Brazilian education, especially primary education, in the process of democratization of society.

KEYWORDS: History of Education. Elementary School. Memories of Teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A OPÇÃO PELA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	12
1.1.1 A história oral temática no contexto da investigação qualitativa.....	14
1.2 O PERCURSO INICIAL DA PESQUISA.....	16
1.3 SOBRE OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM MINHA VIDA.....	20
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA.....	26
2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA.....	33
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONSTRUÇÃO NOS ANDAIMES DA HISTÓRIA.....	39
2.2.1 A história oral temática no contexto da investigação qualitativa.....	41
2.3 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: REVISITANDO A HISTÓRIA PROPOSTA.....	44
2.4 GRUPOS ESCOLARES: OS PILARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	49
2.4.1 O método intuitivo no contexto da era dos grupos escolares.....	51
2.4.1.1 Entre mudanças: a importância do tempo escolar.....	54
2.5 A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAIBANA.....	58
2.5.1 O método intuitivo no contexto da era dos grupos escolares.....	64
3 A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB.....	67
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	68
3.2 VOZES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB.....	70
3.3 O QUE AS NARRATIVAS REVELAM.....	71
3.3.1 O porquê da escolha pelo magistério.....	72
3.3.2 A concepção do papel social do professor.....	79
3.3.3 A caracterização da formação obtida.....	82
3.3.4 A influência do momento histórico sobre a docência.....	87
3.3.5 A importância da ação docente para um modelo de educação local.....	89
4 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....	93
REFERÊNCIAS.....	98

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira sempre foi alvo de pesquisas, sob os mais diversos ângulos, que cuidam de enxergar os (in) sucessos do sistema educacional no Brasil. Sobre tudo nestes “novos tempos”, em que se delineiam novos paradigmas, novas posturas e formas de aquisição do conhecimento, para além da modernidade, busca-se entender o processo histórico de estruturação da educação no nosso país.

Quando voltamos os nossos olhos para a história do Brasil, enxergamos que um dos maiores desafios da nossa sociedade, ao longo dos tempos, foi o acesso à educação. Todos os modelos de escola que nos foram apresentados refletiam a realidade política de cada momento e as linhas do tempo têm revelado que a marginalização educacional de grande parte do nosso povo sempre esteve presente na história da educação brasileira.

Como reflexo dessa realidade, uma grande parcela da população sempre teve condições diferenciadas de acesso à escola que, desprovida das condições necessárias ao seu pleno funcionamento, contribui para os exorbitantes índices de repetência e evasão escolar ao longo da vida de estudos do cidadão brasileiro.

Com as grandes mudanças de ordem social, cultural, política e econômica, que aceleraram o processo de urbanização e industrialização, principalmente, nos maiores centros urbanos do país, entre os anos 68 e 80, deparamo-nos com a necessidade de qualificação de um maior contingente de pessoas para atender às novas exigências sociais. A criação de escolas por todo o país e a garantia de acesso das crianças de classes populares a essas instituições, passa a ser condição fundamental para fazer do Brasil um país a se desenvolver.

Essa possibilidade de acesso incondicional ao saber escolarizado permitiu a abertura de um modelo de educação pública pautado na noção de “falta” de escolas, de professores devidamente qualificados, de condições de trabalho que assegurassem a efetivação de uma cultura escolar pautada nos princípios da cidadania, sobretudo porque a escola não estava preparada política e pedagogicamente para atender aos setores oprimidos da população que sempre lutaram pela superação de desigualdades, que atestavam a sua situação de classe.

Além das condições físicas e materiais, esse modelo educacional não dava conta de ter nos seus quadros, profissionais devidamente qualificados para atuarem de forma efetiva e serem capazes de amenizar os índices alarmantes de exclusão e de fracasso escolar.

O perfil da sociedade brasileira, no final da década de 1950, tomava como pressuposto a discussão sobre a educação popular, uma vez que se conseguiu pequenos avanços até a primeira década dos anos 60. Entretanto, recuando violentamente, a partir de 1964, com o estabelecimento da ditadura militar no nosso país.

Como forma de reação a esse modelo social, diversos intelectuais brasileiros uniram-se em defesa da conscientização das camadas populares, adotando como estratégia política, a educação. Sem dúvida, o representante mais significativo desse movimento foi Paulo Freire, que viu, na superação de uma *Pedagogia do Oprimido*, a possibilidade de transformação dessa realidade social.

Nesse cenário foi criado, em 1968, na cidade de São José da Lagoa Tapada – PB, o Grupo Escolar Genésio Araújo, com o objetivo de assegurar aos moradores daquele município o direito à instrução e ao ensino primário. Entretanto, como reflexo, principalmente, do modelo ditatorial imposto ao Brasil da época, esse acesso ficaria restrito a uma pequena parcela da população são-joseense, reforçando a exclusão de segmentos sociais menos favorecidos economicamente.

Pautado nesses princípios, o objetivo maior deste trabalho, tomando como fio condutor a história de vida de professoras aposentadas de São José da Lagoa Tapada – PB, é inventariar e analisar a estruturação do espaço educacional daquela comunidade, principalmente nos anos de 1968 e década de 80, e os diferentes problemas interferentes na escolarização dos moradores da população rural e urbana daquele município, daquele período e os seus reflexos nos dias atuais. Os olhares convergem, sobretudo, para a gênese do Grupo Escolar Genésio Araújo, fundado naquela cidade, em 1968.

A condução da nossa pesquisa assumiu como procedimentos teóricos e metodológicos os fundamentos da História, da Nova História, da História Oral, da Investigação Qualitativa, da História da Educação Brasileira.

Para a condução da presente pesquisa, na perspectiva da Investigação Qualitativa, a história oral temática foi tomada como o principal recurso metodológico para a investigação.

Isto porque este tipo de abordagem tem sido adotado como expressivo recurso no campo da Nova História, porque permite a reconstrução de experiências passadas de grupos sociais excluídos, dando possibilidade de registro, oficial ou não, de suas ações e vidas.

Some-se a esse recurso metodológico, a busca por outras fontes de informação, a exemplo de documentos oficiais, diários de classe, boletins escolares, currículos e programas de disciplinas adotados na época em questão, fotografias e outros materiais que abordam a tônica central deste trabalho.

1.1 A OPÇÃO PELA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Toda investigação se baseia numa orientação teórica, entendida aqui como o conjunto de asserções que possibilitam as intervenções dos sujeitos sobre o funcionamento do mundo. Ou seja, a teoria possibilita a construção dos modos de interpretação da realidade. Nesse sentido, a teoria ajuda a dar coerência aos dados e permite ao investigador sistematizar os acontecimentos.

O objetivo maior da abordagem fenomenológica está em compreender os sujeitos com base no seu modo de pensar, que constituem os pontos de vista. É a busca pelos pontos de vista, não dos sujeitos investigados, mas dos investigadores sobre o seu objeto de estudo. Nessas representações encontram-se os cernes subjetivos dos indivíduos. Há, portanto, uma ênfase na subjetividade sem, contudo, haver uma negação à existência de uma realidade exterior.

Esses jogos interacionais possibilitam múltiplas formas de interpretação das experiências vividas pelos sujeitos que, por seu turno, referendam a idéia de que a realidade é socialmente construída.

Significa dizer que nem os objetos, nem as pessoas, nem as situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio, os sentidos lhe são atribuídos, num processo de interação simbólica.

Por esse viés, é possível referendar a importância da interpretação para que as definições se desenvolvam. Tem-se claro, portanto, que o objetivo da investigação qualitativa é tentar compreender de que forma as definições se desenvolvem.

Isso ocasiona a construção do *self*, que se consubstancia como o conjunto organizado de necessidades, motivações e normas ou valores internos que constituem as experiências. O *self* é, portanto, uma construção social que decorre da percepção e definição do sujeito em si e de sua relação com o outro. Essa relação dialética permite aos indivíduos crescerem e modificarem idéias, crenças e valores, na medida em que vão aprendendo sobre si mesmos e sobre os outros, num processo interativo. (BOGDAN, R.; BIKLEN, S. , 1994).

Ainda no campo do domínio teórico da investigação qualitativa, o conceito de cultura deve ser assumido pelo investigador. Isto porque é tarefa de quem investiga despertar os leitores o modo de comportamento adequado aos diferentes contextos culturais.

Nessa perspectiva, as práticas culturais são resultados da interação entre as pessoas, que constroem significados para a realidade dentro de contextos específicos. Por esse viés, pelo uso efetivo da linguagem os fenômenos se tornam inteligíveis e, por extensão, passíveis de serem socialmente partilhados.

No campo da investigação qualitativa o conceito de cultura é, ainda, fundamental para a *etnometodologia*, que se ocupa de estudar o modo como os indivíduos constroem e compreendem a vida no cotidiano.

Pela *etnometodologia*, os estudos culturais dão conta de entender que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder, que devem ser compreendidas a partir das interpretações dos sujeitos sobre as suas situações contextuais. As pesquisas nesse campo defendem, ainda, que toda investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social. Enfatizam, também, a importância dos métodos qualitativos para a apreensão da relação entre a estrutura social e a ação humana. (BOGDAN, R.; BIKLEN, S. , 1994).

Em um estudo analítico, as decisões são tomadas à medida que avança o estudo em questão. Por isso, investigadores experientes têm uma agenda de investigação que de forma planejada apresenta os temas e objetivos do estudo.

No caso do investigador inicial, pela inquietação que lhe é peculiar, o estudo pode ser buscado a partir de várias fontes. Nesse caso, a biografia pessoal pode servir como ponto de partida para a condução da pesquisa.

Algumas orientações devem ser seguidas a fim de que a disciplina se efetive e o pesquisador não se perca no emaranhado de hipóteses que um objeto de estudo pressupõe, a saber:

- O assunto escolhido para estudo não deve suscitar o envolvimento pessoal do pesquisador. Conduzir uma pesquisa com quem se conhece pode ser confuso e embaraçoso;
- As primeiras visitas aos colaboradores devem ser tomadas como oportunidades para que se tenha uma dimensão de que tipo de trabalho pode ser desenvolvido;

1.1.1 A história oral temática no contexto da investigação qualitativa

A história oral temática é um tipo de estudo que se caracteriza pela realização de entrevistas narradas em primeira pessoa. Essa modalidade de pesquisa baseia-se na tradição oral e objetiva a obtenção de detalhes da história de vida do participante.

Na perspectiva dos cidadãos comuns serve para o desenho da percepção da história cotidiana por essas pessoas. Constitui-se, portanto, como a formulação de documentos, que se opõem às situações estabelecidas e se explica no confronto de opiniões. Tem sempre caráter social, uma vez que as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. E Meihy & Holanda (2007, p.38) referendam essa idéia ao dizerem que: “Em termos de história oral pura, os projetos temáticos devem fazer as vozes se confrontarem de maneira a promover o esclarecimento das versões e assim as superações das dúvidas que, afinal, justificam o projeto”.

O estudo de história da história oral temática é determinada pela natureza do objeto e, essencialmente, do sujeito, de acordo com a sua disponibilidade, capacidade de registrar fatos na memória, experiência e participação nos acontecimentos que se pretende investigar. Em geral é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático, torna-se um meio de busca de esclarecimentos sobre situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. Dependendo do foco de atenção da pesquisa, a exteriorização do tema organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto, pelo contrato que se firma entre entrevistador e colaborador..

É possível por essa modalidade de investigação realizar outros estudos, a exemplo de estudos comunitários. A diferença reside na análise situacional que vai se ocupar da investigação de um determinado acontecimento, como por exemplo, a expulsão de aluno do ponto de vista de certos membros da sala de aula. Nesse caso, os registros são tomados de forma alargada. Pensando assim, Almeida (1998, p.51) reforça a importância dessa modalidade de pesquisa para estudos de natureza memorialística.

A linguagem oral, usada pelo narrador e captada pelo entrevistador na prática de ouvir depoimentos representados por lembranças recuperadas pela memória, tem sido uma das escolhas metodológicas da História Oral e Social e vem privilegiando um lado subjetivo e afetivo do ser humano que é o desejo de contar histórias, de dar depoimentos sobre sua vida, de relembrar o passado e os anos vividos como se, por esse procedimento, o tempo passado pudesse, de alguma forma, novamente estar presente.

Certo é que qualquer que seja o estudo de história oral é preciso que o investigador proceda à verificação da viabilidade de execução da pesquisa. A atenção também deve ser dada no sentido de não permitir que os pressupostos definam o plano de investigação. É a entrevista em si que define esse plano.

É preciso determinar uma amostragem interna de pessoas documentos e horários envolvidos na investigação a fim de que as decisões tomadas a partir da idéia geral.

No caso dos sujeitos a serem entrevistados a escolha é feita a partir dos dados obtidos e da disponibilidade dos sujeitos. Dos indivíduos selecionados, os colaboradores deverão ter uma atenção maior, por se constituírem como ricos em informações a serem disponibilizadas para a pesquisa.

Quanto ao tempo dedicado à realização das entrevistas, este deve ser definido em comum acordo com os colaboradores, que poderá ser reajustado na medida em que a pesquisa caminha, de acordo com as necessidades que o trabalho impõe. Na etapa da coleta de dados é preciso evitar a saturação de dados, com a acumulação de informações repetitivas, que poderão ficar à margem, dependendo do tempo disponibilizado para a pesquisa.

Em suma, a pesquisa pautada na história oral temática centra seu olhar sobre o sujeito e sugere a adoção da narrativa como possibilidade metodológica que fará desfiar as informações necessárias à condução do trabalho.

Isto porque, lembrar, essência da narrativa, é um desafio fundamental, uma vez que a memória se constitui como artifício político-social, que marca a identidade da comunidade em estudo.

1.2 O PERCURSO INICIAL DA INVESTIGAÇÃO

O nosso objeto foi sendo delineado a partir da conversa informal com ex-professoras do Grupo Escolar Genésio Araújo. Ainda mais, quando da revisão de literatura sobre a história da educação brasileira e, principalmente sobre a educação paraibana, constatou-se que ainda há muito que se pesquisar. No caso de São José da Lagoa Tapada, os estudos são muito mais restritos por não haver significativas investigações a respeito da história da educação desse município/cidade e a inexistência de estudos históricos sobre o seu processo de escolarização primária, justificando, dessa forma, a necessidade da presente investigação.

A metodologia desenvolvida corresponde à pesquisa qualitativa, por meio da adoção da história oral temática, sob a forma de entrevistas com ex-professores do Grupo Escolar Genésio Araújo e de outras escolas; e a pesquisa bibliográfica e documental mediante o levantamento das fontes primárias, disponíveis na instituição escolar e nos acervos do município.

Partimos para o levantamento de fontes primárias sobre a escola que auxiliassem no desenvolvimento da pesquisa, o que nos levou a constatar que não havia na própria instituição

documentos oficiais suficientes sobre o histórico de criação da escola, além de histórico escolar, livro ata de exames, livro de posse e exercício dos professores. O recorte temporal do objeto que se colocou naquele momento dizia respeito à data de criação da escola na cidade, correspondendo ao ano de 1968.

No intuito de precisarmos a data da criação da Escola, buscamos por fontes documentais que confirmassem a data que nos foi informada por funcionários da escola. As fontes primárias correspondentes a esse período, em sua maioria, já se perderam. O registro mais preciso que encontramos foram as anotações feitas em históricos escolares, atestando que ato que autorizou o funcionamento da escola foi o Decreto 4.621 de 17 de junho de 1968, além da placa de inauguração de uma reforma das instalações físicas afixada à entrada da sala da diretoria. Portanto, optamos por marcar o ano de 1968 como o recorte inicial da pesquisa. Elegemos como marco final os anos iniciais da década de 80 do século XX, por representar o momento de criação e implantação de escolas da rede municipal de ensino, seguindo as orientações da Lei 5.692/71 que reformula a organização da educação nacional.

Tendo em vista que o grupo escolar foi oficialmente criado num período relativamente novo de instalação do município, ou seja, dez anos, nossa indagação consistiu em compreender o que representou o Grupo Escolar Genésio Araújo para a cidade de São José da Lagoa Tapada no processo de consolidação do município. Esta questão se formulou a partir da leitura da literatura sobre os grupos escolares no Brasil e no Estado do Paraíba, e das fontes documentais que havíamos reunido.

O primeiro momento da investigação constituiu-se numa sondagem realizada junto à direção atual da Escola Estadual Genésio Araújo, a fim de saber quais foram os primeiros professores que atuaram naquela instituição. Ainda mais, através de conversas informais, com velhos moradores do lugar, foram buscadas informações sobre quais foram os primeiros professores do lugar, anteriores à existência do Grupo Escolar. De posse dessas informações, inicialmente, dois nomes se destacaram dentre a lista obtida na sondagem: o da professora Denízia Gomes de Sá e o da Professora Judite Araújo, a primeira por ter sido uma das primeiras professoras do Grupo Escolar Genésio Araújo e a segunda por ter atuado numa das primeiras escolas rurais, oficialmente instituídas pelo governo estadual em São José da Lagoa Tapada.

Definidas as colaboradoras da pesquisa, adotou-se a história oral temática como tipo

de coleta de dados. Optou-se pela não adoção de nenhum roteiro pré-estabelecido para as entrevistas, por entendermos que seria mais conveniente tomar a narrativa livre dessas pessoas como pano de fundo para desenovelarmos as questões ligadas as suas origens, formação e atuação profissional.

Num segundo momento foram feitas visitas às residências das professoras para exposição da proposta de trabalho, a fim de fosse recebida a aprovação das mesmas para se constituírem como colaboradoras da pesquisa. Com os devidos aceites dessas pessoas, foram marcadas as datas, os horários e os locais para a realização das entrevistas.

A primeira entrevista serviu como pré-teste para que fosse avaliado se as diretrizes pensadas para o trabalho poderiam ser alcançadas por essa modalidade metodológica. Optou-se, então, pela adoção de um pequeno roteiro com perguntas norteadoras para a abordagem da temática principal do trabalho: a história da estruturação do espaço educacional naquela comunidade.

O gravador foi adotado como material de registro das falas das professoras, sendo que para cada entrevista foram realizados dois encontros devidamente agendados pelas professoras colaboradoras da pesquisa em tela. Foi tomado, também, um caderno de campo para registro de outras impressões extraídas de cada encontro com as professoras, que não poderiam ser percebidas pelas gravações. A transcrição textual dessas entrevistas foi realizada, imediatamente, após cada encontro.

Já devidamente transcritos num terceiro encontro, os textos foram apresentados às colaboradoras para a aprovação dos mesmos e assinatura das cartas de cessões de direitos para uso dos mesmos como instrumento maior de informações para a presente pesquisa.

Os outros instrumentos de investigação foram conseguidos com as professoras entrevistadas, com a direção da Escola Estadual Genésio Araújo e com outras pessoas da comunidade.

Pela adoção desse percurso metodológico, fica evidente que as narradoras inserem seus discursos no curso da história da educação local e, por conseguinte, nacional, pelo reconhecimento dos vestígios de autoridade que se acumulam ao longo das suas falas. Ao se perceberem autoras, as narradoras apagam a condição de sujeito-indivíduo e vão ordenando os signos representativos das suas condições de sujeitos históricos. As falas sociais passam a ser

condicionadas institucionalmente pelo lugar de onde as narradoras falam, delimitando o que pode e o que deve ser dito, daí a existência de momentos de silêncio ao longo das entrevistas.

Assim, a fim de discutir os resultados obtidos com a presente investigação este trabalho apresenta na Introdução um memorial que narra o vínculo da pesquisadora ao objeto da pesquisa. Delineia-se, ainda, a trilha metodológica que referenda o universo estudado, quando se elege o conjunto de professoras de 1ª a 4ª séries (Antigo Ensino Primário), que lecionaram entre os anos de 1968 e década de 80, no Grupo Escolar Genésio Araújo e em outras escolas da cidade de São José da Lagoa Tapada – PB. Desse conjunto foi selecionada uma amostra composta por duas professoras, aposentadas da carreira docente, que atuaram como colaboradoras para a referida pesquisa. Os olhares metodológicos são dirigidos para: a história oral temática – entrevistas gravadas com as professoras selecionadas; fotografias; documentos oficiais de criação do Grupo Escolar Genésio Araújo (jornais, decretos, atas, etc.); currículos e programas desenvolvidos na época em estudo; diários de trabalho das professoras entrevistadas.

Na Introdução apresenta-se a delimitação do tema e objeto de investigação aqui assumidos, explicitando as bases metodológicas buscadas, com ênfase na investigação qualitativa e, em especial na adoção da história oral temática como eixo para coleta e análise da dados. Apresenta um breve memorial que referenda o vínculo da pesquisadora com o objeto investigado.

O segundo segmento apresenta concepções e história da educação, sobretudo centrando foco na política educacional brasileira, nos princípios da educação popular, na organização da instrução pública paraibana, a partir da criação e implantação das cadeiras isoladas e grupos escolares.

No terceiro segmento são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com as colaboradoras da pesquisa, a fim de mapear momentos significativos da história da educação primária da cidade de São José da Lagoa Tapada, ocorridos, principalmente, entre os anos de 1968 e década de 80.

Na conclusão, referenda-se que o emaranhado de sentidos que podem ser lidos nas práticas docentes em diversos momentos da história brasileira, não pode deixar de ser tomado

como pressuposto para análise do trabalho desenvolvido na maioria das nossas escolas, sobretudo nas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

1.3 SOBRE OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM MINHA VIDA

Não nasci educadora. O ser humano, animal que é, nasce bruto. É a educação que lhe lapida o espírito, dá sentido à vida. Pois bem, os sentidos da minha vida começaram a ser bordados com um risco mais definido, primeiro quando ingressei na escola, na condição de aluna e depois como professora de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Este alinhavado de experiências é que me permitem costurar o tecido da minha história.

Nasci em São José da Lagoa Tapada, município do Alto Sertão Paraibano, aos seis dias do mês de setembro de 1968, filha de Rosa Januário, costureira, e de Antonio de Juvêncio, agricultor, que me deram as primeiras lições de vida. Fui eleita como aquela que percorreria todos os caminhos possíveis para ter a educação que meus pais não tiveram. E a estrada me foi apresentada.

Foi em São José, cidadezinha de pouco mais de sete mil habitantes que freqüentei a escola primária, no Grupo Escolar Genésio Araújo e a escola de primeiro grau (5ª a 8ª séries), na Escola Cenecista de 1º Grau Governador Ivan Bichara Sobreira. Lembro-me bem de Denízia, Tinha Braga, Maria Marques e Maria de Dezinho, as professoras que me ensinaram as primeiras letras. *Que saudades das professorinhas...*

Ingressei como aluna do Grupo Escolar Genésio Araújo no ano de 1975. Lembro-me do antigo prédio com suas três salas de aula e o pátio. As carteiras enfileiradas para abrigarem pares de alunos. À frente o birô da professora e o grande quadro.

Estudávamos quatro matérias básicas: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Os assuntos para estudo eram copiados pela professora no quadro e repassados por nós para os cadernos. As aulas da manhã aconteciam das sete às onze horas e as da tarde das treze às dezessete horas. Em cada turno havia um intervalo de meia hora que chamávamos de recreio. Era a hora do lanche e das brincadeiras.

Quanto às atividades de ensino, nas aulas a professora fazia exposição teórica dos conteúdos, cabendo ao estudante a memorização dos mesmos. Não havia infraestrutura na cidade e na escola que possibilitasse o uso de outros materiais didáticos, bem como aulas práticas. Esta escola não comportava uma biblioteca, fato que dificultava o acesso a outros livros que não fossem os didáticos, usados durante as aulas.



FOTO 1 - Rozilene Lopes de Sousa, ex-aluna do ensino primário do Grupo Escolar Genésio Araújo – São José da Lagoa Tapada – PB (Acervo Particular)

Desde cedo, abri os olhos para as precárias condições de vida da minha gente e enxerguei na educação a possibilidade de mudanças. A vontade de ajudar as pessoas, carentes de quase tudo, impulsionaram-me a percorrer uma formação na área de saúde, o sonho da maioria dos alunos pobres, a Medicina. Enquanto alunas de segundo grau, numa escola públicas da cidade de Sousa – PB, não obtiveram os fundamentos necessários para disputar uma vaga no vestibular com alunos de escolas particulares, principalmente de João Pessoa, que por serem privilegiados economicamente, recebem na escola paga, os “macetes” para driblarem os alunos pobres. O sonho foi em vão...

As tentativas frustradas fizeram-me permanecer em São José da Lagoa Tapada por mais tempo. Neste intervalo, apareceu a oportunidade de trabalhar com a educação de jovens

e adultos, na antiga Fundação EDUCAR. Mesmo não tendo nenhuma formação pedagógica, aceitei o desafio. As minhas aulas se resumiam ao repasse das “receitas prontas” que o material do projeto trazia. Não tinha condições de questionar os fundamentos teóricos do programa, nem tampouco de relacionar essa prática à realidade social, econômica e política daquele grupo. A missão era apenas “alfabetizar” jovens e adultos, para com a escrita e leitura do nome, fazerem jus ao título de cidadão e ao direito de votar, para assegurar o poder aos velhos e novos “coronéis”, donos dos currais eleitorais. Só mais tarde é que pude perceber que a vontade dos membros daquele grupo era se fazerem agentes da sua própria história que, relegada ao patamar de baixo, não lhes permitiam avançar para a mudança.

Procurei me engajar, ainda mais, às discussões sobre os problemas locais, através do JUASJ – Jovens Unidos a São José, um grupo de jovens, que no afã da rebeldia, queriam mudar o lugar de uma hora para outra. Ledo engano! Nossos ideais morreram de overdose. Mas se não valeu pela conquista, valeu a intenção de busca por melhores condições de vida. Ali, percebi que as nossas utopias eram também formas de protesto.

Como a maioria dos jovens da minha região, em 1989, fui “empurrada” para um curso no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal da Paraíba, sediado em Cajazeiras, considerada culturalmente como “a cidade que ensinou a Paraíba a ler”. As condições financeiras não me permitiram ir além. Como aluna do curso de Pedagogia daquele Centro, comecei a me interessar pelas questões educacionais e a questionar as práticas educativas nas escolas por onde passei. Procurava enxergar os sentidos da docência na vida das minhas antigas professoras, a questionar a ausência de melhores condições de trabalho para alunos e professores de escolas públicas, a analisar o porquê das lacunas dos currículos e programas da maioria das nossas escolas.

As respostas para estes questionamentos começaram a ser desenhadas por mim ao final do curso, época em que também ingressava como professora temporária de uma escola de 1º e 2º graus que estava sendo implantada em minha cidade. Pude então perceber que as condições físicas da escola, a formação do corpo administrativo e docente e as condições sócio-econômicas dos alunos, são fatores determinantes para a (de) formação do nosso alunado.

Foi ali que percebi que a teoria que recebi na academia cabia muito pouco na realidade daquela escola. Decepcionei-me, ainda, porque tendo optado pela habilitação em

Administração Escolar, vi que esta função era ocupada como cargo de confiança de políticos do lugar, por pessoas que não tinham nenhum preparo para esta atividade.

Esse contato com a escola me fez amadurecer como pessoa, como profissional e, as angústias e decepções experimentadas, foram compensadas com a alegria de receber o primeiro salário da minha vida. Eu nem enxergava que aquilo era muito pouco para a dignidade de qualquer profissional. A partir daí, a educação enovelou-se na minha vida.

Em 1992 casei-me com Wanderley, professor que tinha saído da nossa cidade para lutar por melhores condições de vida. Outra vez a educação se enovelava na minha história. Para acompanhá-lo tive que me transferir para a Capital, onde passei a atuar no Instituto de Educação da Paraíba, escola de formação para o Magistério, na cadeira de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus. Senti-me mais próxima dos postulados que havia recebido no meu Curso Superior. Entretanto, o número elevado de alunos por sala de aula, a falta de recursos materiais e o isolamento entre os professores das diversas áreas, não me permitiram desenvolver o trabalho planejado para aquela disciplina.

Em 1993, voltei para o Sertão para acompanhar meu marido, que havia sido aprovado no concurso público para professor do Curso de Letras do CFP-UFPB. Passei então a atuar como professora do Curso Magistério de um colégio de freiras, o Nossa Senhora de Lourdes, daquela cidade. Com melhores condições oferecidas pela escola, pude desenvolver um trabalho mais significativo.

Em 1994 fui aprovada como professora substituta para o Curso de Pedagogia do CFP-UFPB, hoje UFCG, e sonhei desenvolver um trabalho na área de Didática, que ao menos fosse mais produtivo que o visto por mim, quando fui aluna daquele mesmo curso. As angústias e decepções foram as mesmas experimentadas ao longo da minha história enquanto educadora. Sabia que era preciso ir mais além, mas me sentia “verde”. Permaneci perseguindo a tão sonhada educação emancipatória.

Em 1996 afastei-me da sala de aula para realizar outro grande sonho da minha vida: ser mãe. Neste ano, nasceu Cecília Jade, em 1997, nasceu João Paulo e, em 1999, nasceu Marcelo Wanderley. Com estas três grandes lições de vida, pude experimentar outros sentidos para a educação.

Em 1998, tive que me mudar para São Paulo para acompanhar meu esposo que fora aprovado para um curso de Doutorado na UNESP, de Araraquara. Guardei os meus desejos de prosseguir nos estudos para dar a força que ele precisava.

De volta a Cajazeiras, desengavetei meus projetos de vida e, outra vez, persegui o meu desejo de buscar outros sentidos para a educação em minha vida e, conseqüentemente, na vida da minha gente. Olhando para trás ousei buscar o fio da meada para rastrear e analisar a construção da identidade do professor que, atuando num cenário local, não dá conta de enxergar a sua participação na escrita da história de uma educação nacional.

E foi com esta proposta que optei por ingressar como aluna no Curso de Mestrado em Educação do PPGE - UFPB, para tentar ir além e comungar com o pensamento de ODÁLIA (1997), que proclama:

Nossas utopias e nossas certezas desapareceram. Nossas esperanças se não desvaneceram, permanecem encolhidas, suspensas num não lugar, quase anônimo. Por não sermos mais os mesmos, resta ainda um grande caminho de recuperação, de retorno ao passado, fazendo as perguntas que não fizemos, aguçando nossa curiosidade e nossos ouvidos para as vozes que deixamos surdas, procurando encontrar o lugar onde a trilha se bifurcou e nós nos perdemos.

A partir do curso de algumas disciplinas, pude perceber que a escrita da história local pode permitir que enxerguemos as relações entre a história da educação brasileira e a produção da história da educação local, no nosso caso da cidade de São José da Lagoa Tapada - PB. Além disso, enxerguei ser possível, ampliar a minha formação como pedagoga, ocupando-me de, pelo desenovelar das lembranças de velhas professoras que atuaram na referida cidade, refletir sobre as questões de acesso da população ao processo de escolarização oferecida por escolas oficiais instaladas naquele lugarejo, como o Grupo Escolar Genésio Araújo.

Pensamos, pois, como LOPES (1991, p.13) que:

De toda maneira, no mínimo é reconfortante constatar o fim dos tempos em que o autor desaparecia por trás dos discursos, e que a vida privada, o homem, a mulher, a criança, o aluno, o trabalhador, o professor se diluíam em categorias tão amplas que o sangue e a carne da História eram jogados fora como inúteis figurações.

Enveredando por essas trilhas o presente trabalho tem como objetivo maior inventariar e analisar, a partir dos relatos orais de velhas professoras de São José da Lagoa Tapada – PB, a estruturação do espaço educacional daquela comunidade, especialmente entre os anos 60 e 70, e os diferentes problemas interferentes na escolarização dos moradores da população rural e urbana daquele município, naquele período e os seus reflexos nos dias atuais.

Essa partilha que tem sido empreendida junto às professoras entrevistadas tem me permitido o desenho da história da educação primária de São José da Lagoa Tapada – PB que, indubitavelmente, abriga a minha história. Ouvir a história dessas professoras tem me permitido a escuta do sensível. Portanto:

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

Cremos, pois, que nas memórias das professoras do Grupo Escolar Genésio Araújo também se aninha a história da educação brasileira.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA

Qualquer investigação que rastreie o conceito de educação deve assentar as suas bases em estudos, sobretudo, de natureza histórico-sociológica e econômica. As confluências e/ou divergências de pensamentos de autores que se apóiam na relação entre educação e sociedade sugere que se vislumbre tal conceituação sob dois prismas. Pelo primeiro olhar, a educação deve ser tomada como doutrina pedagógica baseada numa filosofia de vida e nas concepções de homem e de sociedade. Num segundo plano, o processo educacional acontece na realidade social concreta vivenciada nas instituições, a exemplo da família, igreja, escola e comunidade, de um modo geral.

Surgem no contexto de intensa urbanização e, conseqüente modernização do país, novas necessidades de (re) pensar a educação cuja meta a ser alcançada é a escolarização, que sugere a expansão escolar como estratégia de desenvolvimento econômico, social.

A educação passa, pois, a ser uma necessidade real. De um lado concebida como doutrina pedagógica, baseada numa filosofia de vida, nas concepções de homem/sociedade e, de outro vista como processo que acontece através das instituições (família, igreja, escola, comunidade).

Esse projeto educacional, em vias de implantação, vai buscar nos estudos desenvolvidos por Durkheim, sociólogo francês que acreditava que a raiz dos problemas do seu tempo não era de natureza econômica, mas sim de uma certa fragilidade moral da época, explicações para o comportamento dos indivíduos. Ou seja, os indivíduos são vistos por Durkheim como seres passivos, que precisam se adequar às regras impostas pela sociedade. As instituições como família e escola cabia reproduzir tais regras e os valores morais às novas gerações. A educação tinha, assim, caráter de transmissão de valores morais e sociais, capazes de garantir a continuidade da sociedade.

Os fatos sociais eram exteriores aos indivíduos que ao nascer já encontravam a sociedade pronta. Caberia à educação difundir os direitos, os costumes, as crenças religiosas, criadas por gerações anteriores, que seriam repassadas às novas gerações, através da experiência.

Durkheim insistia que era necessária a educação dos hábitos e comportamentos do homem moderno para um bom funcionamento da sociedade, sobretudo pela moderação dos interesses econômicos e pela construção da noção de disciplina e dever, mecanismos indispensáveis para o culto à sociedade. (DURKHEIM, 1974).

A ação educativa servia, assim, para impor ao indivíduo as normas existentes e a solidariedade com o sistema social. Pautados nesse modelo educacional, os conteúdos escolares seriam independentes e exteriores aos indivíduos, uma vez que deveriam ser voltados para o bem comum com o objetivo de manter a ordem social. Ainda mais, as necessidades individuais precisavam ser transformadas em necessidades sociais. O processo educativo funcionava, nesse sentido, como uma “troca” de necessidades entre sistema/indivíduos, onde ambos se beneficiavam.

Para Durkheim, não havia valores e normas específicas para cada sistema social, mas a necessidade de preservação de valores genéricos, como conservação, ordem, harmonia. A educação era, então, tomada como um processo básico para manter a estrutura e o funcionamento da sociedade através da assimilação e internalização de valores e normas que as gerações mais velhas transmitiam as mais novas, a partir de instituições sociais, a exemplo da família e da escola.

A filosofia de vida dessa teoria é a experiência que procurará dar continuidade à sociedade, ou seja, as necessidades pessoais precisam ser transformadas em necessidade sociais, sobretudo através da educação. Sob este prisma, o sistema social, para manter o bom funcionamento, precisa internalizar nos indivíduos normas e valores que garantam esses objetivos. Há, portanto, uma troca de necessidades entre o indivíduo e a sociedade, em que para garantir e manter algumas gratificações, o indivíduo se sujeita às exigências sociais.

Sob a ótica de Durkheim a educação é, pois, um processo básico e necessário para manter a estrutura e o funcionamento da sociedade. O homem livre é delineado por esse modelo como aquele que molda as suas necessidades de acordo com os fins de proteção da coletividade, da sociedade de um modo geral.

O homem livre é aquele que contém seu egoísmo natural, subordina-se a fins mais altos, submete-se os desejos ao império da vontade [...] A divinização do indivíduo é obra da própria sociedade, e a liberdade deste é utilizada para o benefício social. (QUINTANEIRO, 2002, p.95)

Contrário a essa posição de Durkheim aparece o pensamento de Dewey e Mannheim, que vêem a educação como processo dinâmico, onde as inovações podem ser percebidas tanto no indivíduo como na sociedade, ao longo das experiências transmitidas de uma geração a outra, incorporando ações e comportamentos. Assim, na medida em que analisam criticamente as experiências de vida, podem reestruturar e reorganizar a sociedade.

Para Dewey, a educação é extensão da vida, aprende-se no cotidiano, nas experiências diárias, e o ato educacional deve proporcionar ao indivíduo a organização das experiências de forma sistematizadas. Educação, por essa ótica é, pois, uma maneira de se implantar a democracia, o que pressupõe que a partir do meio, a escola efetive a comunidade democrática, onde os indivíduos possam ter chances iguais, a partir de regras fixadas e aceitas por todos.

Assim sendo, o modelo de sociedade para Dewey não é questionado ou modificado, já que as mudanças sociais acontecem a partir do momento, em que as estruturas democráticas se aperfeiçoam e, uma vez implantadas, sugerem a luta pela sua permanência.

Mannheim, ao aprofundar os estudos de Dewey, e a partir deste, defende uma sociedade democrática planejada. A natureza e a história do homem, à luz dessa teoria, precisam ser controladas de forma racional e democrática por técnicas sociais, cabendo à educação manter essa democracia através da socialização dos indivíduos. A ação educativa assume, portanto, um caráter político no sentido de manter a sociedade racional, harmoniosa, planejada. Isso é possível através de técnicas sociais de intervenção racional capazes de corrigir e planejar as distorções, os defeitos.

Defende-se, ainda, que as práticas democráticas adquiridas nas instituições como família, escola, trabalho, devem ser reproduzidas e fortalecidas por essas instituições para se tornar possível um controle maior sobre os indivíduos.

Para Mannheim, os indivíduos são imperfeitos, necessitando ser corrigidos pela educação a partir de estruturas sociais concretas também imperfeitas. Nesse sentido, há divergências entre o pensamento de Dewey e o de Mannheim.

Enquanto para Dewey a sociedade imperfeita é reproduzida de forma perfeita pela escola/educação, para Mannheim a razão/inteligência, através da reflexão consciente, possibilita o planejamento e execução do modelo de sociedade planejada e democrática.

Nesse sentido, democracia se constitui como poder autoritário em que o povo permite ser controlado, a fim de que os conflitos sejam extirpados racionalmente para que a ordem, a harmonia social prevaleça sobre as diferenças individuais.

A Educação, sob tais olhares, reproduz de forma democrática as desigualdades sociais e históricas, até então percebidas como “naturais”, através de igualdade de chances camuflada.

Tanto Durkheim, como Dewey e Mannheim concebem o homem como ser universal, ideal e negam o homem histórico, condicionado por fatores sócio-econômicos e culturais, conscientes das estruturas condicionadoras da sociedade. Vêem na educação um instrumento de manutenção das relações sociais para manter a ordem e a tranquilidade da sociedade, já que projetam uma sociedade democrática e harmoniosa.

Contrário a essas idéias tem-se o pensamento de Passeron e Bourdieu que têm uma visão histórica da sociedade capitalista dividida em classes, com uma divisão social do trabalho em que a apropriação de bens materiais e culturais se dá de forma diferenciada.

Nessa perspectiva, a educação assume duas funções distintas e intimamente relacionadas: de um lado pode reproduzir a cultura, através de representações simbólicas, que constituem a ideologia e, do outro lado, pode reproduzir a estrutura de classes.

Assim, o sistema educacional garante a reprodução das relações estabelecidas entre trabalho e classe social e as idéias produzidas acerca dessas relações. Há, nesse sentido, uma transmissão hereditária de poderes e privilégios. Ainda mais, a neutralidade aparente do sistema, camufla os interesses e assegura cumprimento e reprodução das ideologias dominantes. A ação pedagógica assume, nesse cenário, o caráter coercitivo, violento, na medida em que impõe normas e valores de um certo grupo social. O sistema impõe o *habitus* da classe dominante de maneira radical e propicia a elaboração de um sistema de pensamento que leva a classe dominada a aceitar a dominação, a exclusão, explicado por falta de habilidades, mau desempenho.

Aqui, as funções da escola não se limitam à reprodução social, ela tem como meta aprimorar os recursos humanos e refuncionalizar o sistema educacional. É, portanto, das relações entre o crescimento econômico e nível educacional dos membros de uma sociedade que os investimentos em recursos humanos podem contribuir para o aumento da educação

formal da população com vistas ao desenvolvimento da nação.

Esse investimento que aparentemente beneficia a todos pretende, além do retorno social, convertido em progresso, permitir um retorno individual, caracterizado pela lei das recompensas. Dessa forma é preciso haver uma repartição justa entre indivíduos e sociedade, para que ambos possam se beneficiar. Essa é a principal tese da economia da educação, que vai buscar no planejamento uma forma de utilizar os recursos educacionais com o mínimo de desperdício.

Dessa forma, os investimentos econômicos “rentáveis” deveriam oferecer um aumento quantitativo/qualitativo de educação formal que viabilizasse o desenvolvimento da nação, que beneficiava a população e o Estado. O investimento, atendendo a essa expectativa, seguia dois modelos: um primeiro modelo que se concentrava na racionalidade e nos gastos públicos, na tentativa de tanto ajudar como negligenciar algumas escolas e o ensino. O segundo modelo preocupava-se com a preparação de uma mão-de-obra qualificada, para atender às exigências do mercado de trabalho. O que resultava na manipulação do sistema educacional, ou seja, esse tipo de modelo contribuía para formação do pessoal na busca da maximização dos lucros capitalistas.

O indivíduo, nesse sistema social, desempenha papéis e posições sociais, ocupa espaços nessa sociedade, no que for habilitado, gerando o disfarce da “igualdade de chances”, que supostamente é garantida a todos, através da lei de recompensas e gratificações.

Essa tese da economia em que há um retorno social/individual é uma forma camuflada de justificar a exploração da força de trabalho. Nesse sentido, Marx, através da teoria de valor, enfatiza que “[...] só pode haver equivalência entre duas mercadorias desde que medidas com uma unidade padrão que seja comum a ambas: o tempo médio socialmente necessário absorvido para sua produção”, conforme Freitag (1980, p.31).

Portanto, a força de trabalho como o processo produtivo que gera mais valor para o empresário, que o salário recebido pelo processo de produção, não pode ser tomada como equivalente, já que o excedente produzido não retorna ao indivíduo, ficando o salário “mínimo” condicionado ao lucro que acabou de gerar.

Esses modelos teóricos de Becker e Schultz descrevem apenas o aspecto exterior do funcionamento dos sistemas sociais, não revelando as desigualdades produzidas na relação

teoria/realidade.

Quem mais se aproxima da análise da essência do fenômeno educacional relacionando aspectos econômicos, políticos e sociais é Althusser, que caracteriza a escola como aparelho ideológico do estado (AIE).

Localizada no ponto da interseção da infra-estrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho; e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. (FREITAG, 1980, p. 33)

Pela tese dos AIE, a reprodução das falsas consciências é criada e mantida pela escola, para a dominação de classe através da ação pedagógica que se constitui como um ato violento de exploração e dominação.

Althusser, porém, não consegue explicar quais os mecanismos usados para evitar a tomada de consciência da classe trabalhadora para evitar que a luta por melhores condições de sobrevivência aconteça.

É sabido que a escola assume uma função fundamental na manutenção/reprodução das relações materiais e sociais de produção, mas não pode ser considerada como a instituição responsável pelo impedimento da luta de classes, uma vez que os conflitos dessa luta entre as classes sociais acontecem fora da escola, é o fator da infra-estrutura econômica e que determina e causa a falsa consciência, perpetuando-a.

Falta, portanto, para Althusser, o ponto inicial em que ocorre a sobredeterminação (manutenção/reprodução) e a explicação para tentar superar o controle ideológico apontando caminhos para o processo emancipatório.

É Gramsci que indica que a escola e outras instituições têm que ter a dupla finalidade de conservar e superar as estruturas capitalistas. Nesse sentido, a preocupação central dos estudos gramscianos não é a escola na sua função específica, mas o delineamento de uma teoria da educação a partir do pensamento social.

É, ainda, Gramsci que revisa o conceito de Estado dividindo-o em sociedade política (poder repressor) e sociedade civil (associações privadas, a exemplo de igrejas, clubes, meios de comunicação de massa).

A função da sociedade civil é tentar convencer da necessidade de manutenção da estrutura do poder junto com a sociedade política, que domina através da ditadura. A sociedade civil, porém, busca manter a dominação através da hegemonia, cabendo a ela, através da hegemonia, elaborar conceitos que busquem a emancipação da classe oprimida.

Nesse cenário, a educação atrelada à força política deve ser instrumento de reprodução e dominação das relações capitalista. É a classe hegemônica, pois, que impõe através de idéias difundidas entre a classe subalterna, a concepção de mundo. Assim a função hegemônica se realiza quando a classe no poder paralisa a circulação da contra-ideologia. Aí, a classe dominante recorre as instituições privadas, entre elas, a escola para manter o controle da sociedade civil.

Assentando suas bases nessas trilhas investigativas, somente Gramsci permite a conceituação de uma pedagogia do oprimido na busca do delineamento de uma educação emancipatória, visando, através da escola, oferecer instrumentos para pensar e realizar uma nova estrutura social, uma nova forma de pensar o mundo.

Pelos princípios dessa pedagogia, o controle do sistema educacional é decisivo na luta de classes, e é exercido pela classe dominante, tendo o Estado como mediador. Introduz-se, assim, na sociedade civil a concepção da burguesia, através da adoção da escola como espaço propício para a criação de mão-de-obra qualificada capaz de atender às exigências sugeridas para o desenvolvimento social.

A política educacional passa, pois, a funcionar como uma superestrutura para reproduzir e ampliar o capital. As escolas se transformam em centros de qualificação da força de trabalho, cabendo ao Estado ativar as forças produtivas e em nome do progresso social manter as relações de exploração das classes subalternas.

2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

A Igreja, a partir da Constituição de 1937, passou a ter uma influência menor junto à sociedade, modificando, pois, o ensino confessional, tornando-o facultativo e reduzindo a sua aplicabilidade, sobretudo, ao ensino primário. Assim, à medida que as escolas oficiais iam sendo implantadas as escolas religiosas iam diminuindo sua atuação. O Estado, a partir de então, passa a organizar o sistema educacional, transformando-o em *aparelho ideológico do estado*.

É nesse período, que a política do Estado Novo transforma o sistema educacional num instrumento de manipulação das classes populares. Contrárias a esse modelo educacional, as lutas em defesa da escola pública aconteciam num movimento crescente.

O ensino profissionalizante, que passou a ser exigência para ampliar a força de trabalho, ajudou a criar e reafirmar a dualidade do sistema educacional através das escolas técnicas, destinadas aos menos favorecidos. Instituíram-se, portanto, condições para que a diversificação da força de trabalho, a exploração, a produtividade, criadas e financiadas pelo Estado, assumissem um caráter paternalista, através da aparente igualdade de chances e condições. Nesse sentido, enquanto a burguesia financeira preocupava-se com a formação dos dirigentes em escolas agrupadas, tidas como de qualidade, a classe subalterna temia que o ensino profissionalizante produzisse e reproduzisse a divisão de classes.

Essa crescente valorização do ensino técnico-profissionalizante tinha como objetivo precípua associar a educação ao mercado de trabalho, ou seja, caberia à escola formar os técnicos necessários ao desenvolvimento da nação e afastar a classe trabalhadora das universidades que teriam acesso restrito à formação de intelectuais, oriundos da classe burguesa.

A fase entre 1945 e 1964 marcou a aceleração do modelo econômico brasileiro. O processo de industrialização se intensifica, a economia por sua vez começa a ditar as regras políticas e o Estado Liberal começa a fragmentar-se. A população começa a perceber que a “popularização” no governo Getulista era uma maneira cordial para dissipar os conflitos, mantendo o povo sob vigilância e aparente paz, na nação em “desenvolvimento”.

Posteriormente, ao assumir o governo, Jânio Quadros tentou conter a expansão do ensino superior, além de defender a educação privada.

A I Convenção Estadual realizada em São Paulo, em maio de 1960, foi organizada para instituir a campanha em defesa da escola pública liderada por liberais.

Na verdade, é no governo de João Goulart que acontece uma intensa mobilização em defesa da escola pública. No final de 1963 João Goulart torna público, o seu desejo de mudar a realidade da educação brasileira. A política educacional, que até então era representada como fator de desenvolvimento nacional, não dava conta de explicar por que metade da população era analfabeta e por que dos alunos que ingressavam no ensino primário, a maioria não conseguia chegar a quarta série.

Para mudar esse quadro de calamidade foi lançado o Plano Nacional de Educação, que tinha os seguintes objetivos:

Educar toda a nação e não só a elite como, até então, por séculos, vinha-se fazendo; expandir a rede de ensino por todo o país; desencadear a Campanha Nacional de Alfabetização para erradicar o analfabetismo; apoiar a universidade em sua obra de “renovação nacional” e do embasamento da transição para a modernidade brasileira. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 42).

O plano, além de obrigar o governo a aplicar, no mínimo, 12% dos recursos da União para a Educação, continha metas quantitativas a serem alcançadas num período de oito anos, compreendido entre 1963 e 1970.

Nesse período foi criado um Plano Emergencial, o *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social* (1963 – 1965), que tinha como prioridades a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, formação e treinamento do pessoal técnico, medidas importantes a serem desenvolvidas para melhorar a educação em todo o Brasil.

Os planos de ensino, até então, buscavam investir na área educacional, principalmente nas reformas de base, dando prioridade ao ensino elementar como questão fundamental para o

sonho de construção da nação democrática, que acabou por dissipar-se com a ditadura militar de 1964, colocando um final no Plano Nacional de Educação.

O período de ditadura foi pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares da educação elementar de boa qualidade, implantação do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério.

Constituiu-se como um período em que há a tentativa de criação de um novo espaço econômico, a partir de dois caminhos: as reformas estruturais da sociedade visando permitir à grande massa o consumo de bens, de maneira mais expansiva, à medida que cria a demanda adicional onde reorganiza o consumo interno e aproveita o mercado externo, que garantia a comercialização de produtos.

Delineou-se uma nova situação econômica, com a reorganização da sociedade política e civil. Os setores políticos tradicionais, constituídos pelas massas populares e intelectuais, foram excluídos das decisões políticas, entrando em cena a força militar que era capaz de manter a segurança e ordem nacional.

A política educacional assumiu a mediação da reordenação da ordem social e do controle político. Portanto, buscou-se a reestruturação do sistema educacional para assegurar o controle. A educação colocava-se, pois, a serviço dos interesses econômicos, assegurados através das leis educacionais. Caberia à educação, nesse cenário, ser instrumento para controlar e disciplinar os estudantes e operários.

Ao nível da legislação, na base legal da Constituição de 1967, a política educacional antecipou alguns aspectos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, fortalecendo o ensino particular, fornecendo ajuda técnica e financeira às instituições privadas, prolongando a obrigatoriedade do ensino primário que passou de quatro para oito anos, além de assegurar a gratuidade do ensino primário, que na prática não foi alcançada, já que era baixa a quantidade de crianças matriculadas nesse nível de ensino.

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

Em 1964, cinco milhões de crianças não tinham sido escolarizadas enquanto 3,3 milhões nem sequer tinham conseguido o acesso à escola. A lei que defendia o direito e o dever da educação para todos os cidadãos não conseguia ser cumprida. A escola “neutra” que propunha o tratamento dos alunos de forma igualitária, selecionava os melhores, segundo critérios de inteligência, desempenho, e exclui os que não se adequassem aos padrões estipulados.

Dentre as dificuldades encontradas para justificar o alto índice de analfabetismo e a evasão, destacavam-se os currículos inadequados, equipamentos deficientes, professores mal qualificados.

A seletividade funcionava mesmo antes da criança entrar na escola por conta da realidade sócio-econômica deficiente da maioria da população. Na prática, a realidade educacional tratava com indiferença os alunos da classe baixa que iam ficando pelo caminho. A lei criou barreiras que impediam, conseqüentemente, o acesso das classes baixas aos níveis superiores de ensino.

A classe proletária consciente dos direitos legais reivindicava um sistema educacional de qualidade. Entretanto, o sistema de ensino voltado para o atendimento dos interesses dominantes precisa deixar de existir. Para calar as pressões das classes subalternas, a classe hegemônica ameaçada e querendo manter-se no controle do sistema educacional modificava os mecanismos de acesso à escola, impondo a seletividade.

A Lei 5440/68 da reforma do ensino superior refletia esses mecanismos já que foi idealizada e aprovada no gabinete presidencial sem a participação efetiva da sociedade, havendo a participação de apenas dois brasileiros e cinco americanos. O ensino superior brasileiro passou a ser baseado no modelo universitário americano, adotando o sistema de créditos.

A Lei se movimentava, portanto, em torno de dois princípios: racionalização das estruturas e dos recursos e da democratização, princípios que são aparentemente contraditórios. A intenção da lei, na prática, era congestionar a entrada do aluno de classe popular à universidade. Em detrimento dessa camuflada exclusão, surgiu a necessidade de uma lei de primeiro e segundo grau que contemplasse a formação técnica desse aluno cerceado do direito à educação universitária.

Assim, o ensino profissionalizante que deveria ser meio de ascensão da classe popular à universidade, servia para conter o acesso da classe trabalhadora já que possibilitava a profissionalização, ao menos, em nível de segundo grau. Entretanto, para surtir o efeito desejado era necessário corrigir os níveis anteriores do ensino de primeiro e segundo graus. Convinha, pois, reformular e adequar os três níveis de ensino, ao nível ideológico, estrutural e funcional.

A Lei 5692/71, pautada nessa reestruturação, que teve os primeiros esboços entre os anos de 1964 a 1969, apresentou algumas inovações, a saber:

1. Extensão definitiva do ensino primário gratuito em escolas públicas;
2. Redução do ensino médio de sete anos para três a quatro anos;
3. Profissionalização do ensino médio e garantia da continuidade e terminalidade;
4. (Re) estruturação do funcionamento do ensino integral, com definição do núcleo comum e multiplicidade de matérias optativas.

Porém, um dos aspectos mais discutidos dessa lei é o relacionado à questão da profissionalização, que tinha a qualificação para o trabalho como meta, assumindo o sentido de terminalidade para ingresso imediato no mercado de trabalho e preparação de uma demanda suficiente para o mercado de trabalho, ou seja, aliviar as pressões de ingresso sobre a universidade.

Para efetivar o objetivo da lei faltavam recursos financeiros e recursos humanos capacitados. Isso provocava a evasão do aluno e não conseguia cumprir as exigências do currículo. Na prática, o ensino supletivo abriu caminhos para o ensino privado como mecanismo do fornecimento de diplomas para ingresso nas universidades.

Assim, a educação e o ensino profissionalizante passam a ser orientados pela Teoria do Capital Humano, que tem como princípio aprimorar as habilidades úteis dos membros de uma determinada sociedade, para facilitar a formação e a inserção no mercado de trabalho.

Essa teoria considera que na realidade observada, a força de trabalho é heterogênea e não homogênea como algumas teorias neoclássicas defendiam. Os indivíduos são, portanto, diferentes e as diferenças no mercado de trabalho como consequência dessas diferenças

interferem na remuneração desses trabalhadores, que diferem entre si, principalmente nas qualificações e habilidades que adquirem.

Para Becker (1975), o capital humano deve ser concebido “como as habilidades do indivíduo, ligadas à capacidade produtiva e incorporadas no conhecimento e qualificação para determinadas tarefas”. Ou seja, investir em capital humano significa tornar a mão-de-obra mais produtiva, à medida que há um aumento do conhecimento, aumentando também a qualificação da mão-de-obra.

O conceito de capital humano pode estar ligado à aquisição do bem-estar do indivíduo, independente de sua aplicação no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, partes das capacidades mentais e físicas dos trabalhadores são inatas, outras são adquiridas através do investimento planejado. Essas capacidades adquiridas é que conduzem à melhoria ou à manutenção do valor do trabalho.

A educação formal passa a ser condição para a participação bem sucedida no mundo de trabalho. A inserção nesse mundo do trabalho vai depender, sobretudo, do nível de escolaridade que o homem venha a adquirir. Quanto maior a escolaridade há um aumento da produtividade e, em consequência, há um aumento considerável dos rendimentos. Portanto, o indivíduo ao buscar o aumento de seus conhecimentos e habilidades, há o aumento da resolução de problemas ligados ao processo produtivo. O capital humano, nesse sentido, é conceituado como um meio produzido de produção incorporado em um ser humano. Essa idéia gerou críticas e Schultz (1967) fez dessas críticas um marco do novo modelo de capital humano, já que segundo ele o indivíduo ao investir em si mesmo pode aumentar sua amplitude de escolhas disponíveis. O capital humano aumenta, portanto, as habilidades de produzir bens e serviços. Para Schultz existe uma relação direta entre capital e distribuição de rendimentos.

Para Becker (1975) algumas formas de atividades e comportamentos influenciam a renda monetária futura das pessoas ao aumentar os recursos dos indivíduos. Ou seja, o desenvolvimento de habilidades do homem trabalhador é um fator básico para a redução das desigualdades de renda pessoal.

A educação envolve, portanto, consumo e investimento já que possibilita um retorno maior no futuro. Neste sentido, o investimento em capital humano através da educação exige

a avaliação de custos e benefícios auferidos, o que pode ser percebido de forma diferenciada por parte do indivíduo que recebe da sociedade que mantém, desde que ambos dividam os custos. O aumento na renda de uma pessoa é interpretado, pois, como uma medida de crescimento da economia, à medida que, há melhor funcionamento dos mercados de trabalho, diminuição das taxas de crime, melhor escolha eleitoral.

Nesse curso da história, no contexto da ditadura, como forma de atender aos anseios de educação da maioria do povo brasileiro, sobretudo dos menos ou nada instruídos, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1967, com o objetivo de alfabetizar adultos e formar um contingente de eleitores. Scocuglia (2001, p. 45) explicita os reais objetivos dessa campanha, ao dizer que:

Na esteira da aplicação de um método (eficaz e rápido) de alfabetizar adultos, estariam também propiciadas as condições especificamente pedagógicas para formar milhões de eleitores ‘conscientes da realidade nacional’ (...) Era, enquanto projeto, a revolução pela educação e pelas urnas.

A Lei 5.379/67 que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, refletia a ideologia da educação como investimento, combinando a ideologização política, moral e cívica, seguindo a fórmula de que com a alfabetização, a educação continuada, a população iria melhorar o nível de vida, conquistar melhores salários e, conseqüentemente, produzir mais para o desenvolvimento e progresso da nação.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONSTRUÇÃO NOS ANDAIMES DA HISTÓRIA

A Educação Popular, como concepção geral de educação, passou por diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização entre os anos de 1950 e 1960 e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos de 1970 a 1980, até a *escola cidadã*, nos últimos anos, constituindo-se como um mosaico de interpretações, convergências e divergências. Via de regra, como uma concepção geral de educação, a educação popular se opôs à educação de adultos como uma extensão da escola formal.

Atualmente, a educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, objetivando colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos. Essa luta é, sobretudo, em favor da diminuição do impacto da crise social na pobreza e da possibilidade de dar voz à indignação e desespero morais das minorias.

Isto sugere que qualquer estudo que se queira empreender no campo da educação popular carece de fundamentos históricos que assegurem uma concepção clara do que é educação e em quais bases se assentam as suas dimensões populares. Dessa forma, façamos uma viagem de sobrevôo sobre o percurso histórico da educação popular no Brasil.

Sob os auspícios das campanhas em favor da Educação e Conscientização no Brasil, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, há uma efervescência política, econômica e social marcada pela experiência da educação de adultos desenvolvida por Paulo Freire.

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 e cujos reflexos se estenderam pelos anos de 1960, deixou à mostra a necessidade de desenvolvimento de um programa permanente de educação, cujos projetos deveriam ser pensados sob duas tendências significativas: a) a primeira entendida como educação libertadora, cujo objetivo maior era a conscientização; b) a segunda que se pautava numa perspectiva de educação funcional, objetivando o treinamento de mão de obra produtiva, útil ao projeto desenvolvimentista.

Sob o prisma da educação libertadora a práxis educativa constituía-se como requisito indispensável para a construção de um novo projeto histórico. Ou seja, uma teoria cognoscitiva decorrente da prática concreta para a construção do saber, a fim de tornar o educando como sujeito do conhecimento. Entendia-se, por esta ótica, a alfabetização como processo lógico, intelectual, afetivo e pessoal. Passou-se, portanto, a conceber a educação de adultos como efeito da falta de condições sociais (pobreza) gerada por uma estrutura social desigual e injusta que, conseqüentemente, gerava o analfabetismo.

Sob a mesma tônica, a educação de base e comunitária deveria partir da realidade, da identificação dos problemas cotidianos, com vistas a analisa-los e, possivelmente, superá-los. Paulo Freire, um dos mais fervorosos defensores desta bandeira de luta propunha uma relação

dialética do educador com o educando. Ao entender que mesmos os analfabetos possuíam uma cultura, o projeto freireano negava o modelo de educação bancária e propunha uma ação educativa que não negasse a cultura, isto porque, através do constante diálogo enxergava possibilidades de transformá-la.

Aos olhos de Freire, aprender constituía-se como um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, a educação deveria partir da situação real vivida pelo educando e resultar numa aproximação crítica dessa realidade. Pensando assim, entendia-se que a base da pedagogia deveria ser dialógica e começar antes da situação pedagógica propriamente dita. (FREIRE, 1967; 1974; 1996).

A pedagogia freireana delineava como projeto educativo àquele que numa etapa preparatória efetivasse a pesquisa do universo vocabular, das condições de vida do educando, como mecanismos de aproximação entre educador e educando. Sob esta ótica, o objeto do conhecimento surge como elemento de justaposição e a educação passa a ser entendida como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, dialógica por natureza. (SOUZA, 2001).

Utilizando ilustrações, slides, evidenciava-se o papel ativo dos homens como produtores de cultura; negava-se o binômio cultura letrada e cultura não letrada; visava-se o trabalho, a arte, a religião como responsáveis pelos diversos padrões de comportamento. O objetivo deste trabalho era, antes de iniciar a escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável.

Cumprida esta etapa inicial, passava-se ao estudo de palavras geradoras, apresentadas junto com cartazes contendo imagens referentes as situações existenciais a ela relacionadas. Posterior ao debate é que a palavra escrita era analisada.

O material didático desse período era caracterizado pela intenção de problematizar a realidade, atendendo aos objetivos da proposta libertadora e conscientizadora de educação.

2.2.1 O MOBREAL e a educação popular: pontos e contrapontos

Com o Golpe Militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular, multiplicados a partir de 1961, foram extintos e Paulo Freire exilado. O Plano Nacional de

Educação também foi extinto e todos os projetos por ele pensados foram reprimidos. Nesse cenário, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de caráter assistencialista.

Em 1967 o governo organizou e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, como resposta do regime militar à grave situação de analfabetismo que se alastrava pelo Brasil afora. A idéia era propiciar uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e, camufladamente, controlar a população, sobretudo do meio rural, para legitimação do governo.

Essa tentativa de acalmar as pressões populares que clamavam pela escolarização de adultos apoiava-se em orientações metodológicas que reproduziam procedimentos freireanos. Buscava-se a alfabetização a partir de palavras – chave, retiradas da vida cotidiana. As mensagens veiculadas pelos programas de escolarização privilegiavam o esforço individual, a modernidade. Mas, uma grande diferença marcava os limites entre a concepção alfabetizadora do MOBRAL e a educação popular pretendida por Paulo Freire.

As idéias político-pedagógicas de Freire, no dizer de Scocuglia (2001, p.48) fizeram surgir o *método* que defendia: a conscientização; o fim dos transplantes educacionais. O método contribuía para erradicar o analfabetismo e tinha como preocupações básicas as práticas educativas que necessitam estar vinculadas às questões políticas, sociais, econômicas e culturais. O problema do analfabetismo deixava de ser concebido como doença e passava a ser enxergado como fruto de condições sociais e econômicas às quais a população estava submetida.

Sobre o MOBRAL, Paulo Freire declarava que o mesmo era uma negação reacionária ao seu *método*, ao seu discurso.

Todos os planos educacionais anteriores e durante o período da Ditadura tinham como meta a implantação de políticas educacionais necessárias ao desenvolvimento econômico e social.

A predominância do MOBRAL no ensino supletivo se intensifica a partir de 1973, ano em que este movimento foi integrado ao ensino supletivo e vinculado ao MEC. Defendia-se, a partir daí, quatro pilares básicos no processo de escolarização das camadas populares:

- A aprendizagem baseada na formação metódica para o trabalho;
- A qualificação através de cursos especiais de profissionalização;
- A suplência, que abarcava a alfabetização e escolarização.
- O suprimimento, através da oferta de cursos de reciclagem e aperfeiçoamento em qualquer nível.

A população se concentrava nos cursos da suplência, que treinava as classes subalternas para o trabalho. Essas classes viam nessa modalidade a garantia do diploma que assegurava uma vaga no vestibular. Havia uma forte tendência de substituição da escola formal pelo ensino supletivo, embora a substituição não acontecesse totalmente, servia de álibi para um sistema educacional elitista, excludente. Essa “falsa” democratização do ensino contribuiu para reforçar a dualidade do ensino. O ensino formal ficava com a elite, e o ensino supletivo destinado àquela classe que não conseguia ficar no ensino formal, ou seja, um ensino de segunda categoria para as classes subalternas que entrava em contradição com os objetivos da lei.

A educação torna-se, portanto, elemento central de produção e reprodução das formações sociais, das estruturas do poder. Passa, pois, a ser tomada como instituição estratégica para conseguir, ideologicamente, substituir o modelo econômico, criando um senso comum unificador, necessário ao asseguramento e difusão do bloco histórico hegemônico, que se transforma numa luta entre classes ditas de elite contra as subalternas.

Cabia à educação, então, reproduzir a ideologia hegemônica, para produzir a dominação, a exploração e reprodução da força de trabalho, fator educacional capaz de implantar, dinamizar e consolidar o capitalismo no país.

Afirmava-se que planejamento educacional, nesse contexto, fazia-se necessário para promover o desenvolvimento econômico. Na realidade, reforça-se a idéia de que as reformas de ensino no Brasil, a partir de 1964, tinham como meta a solução dos problemas educacionais, a fim de adequar a educação às necessidades presentes e expandir o capitalismo. Para tanto, era preciso assegurar através da legislação e do planejamento o máximo de eficácia nos níveis de 1º, 2º e 3º graus, aumentando o número de vagas e uma adequada formação profissional.

A política educacional da ditadura fracassa, sobretudo, pela incapacidade dos recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino em profissionalizante. Com a abertura política, a partir de 1964, a sociedade civil fortalecida, luta pela volta da democracia.

A idéia de profissionalização obrigatória que na verdade não interessava à grande maioria, é derrubada em 1982, inclusive no objetivo da lei. A idéia de que o Estado brasileiro poderia sair do subdesenvolvimento e passar para o capitalismo social, a partir do investimento no capital. Isso não resolveu o problema e as injustiças sociais, ou seja, o ensino técnico não conseguiu capacitar o trabalhador, não conseguiu diminuir as mazelas da sociedade, nem provocou o sonhado aumento do salário da classe trabalhadora. Ao contrário, esse sistema de ensino com conhecimentos específicos, retirou os conhecimentos gerais que poderiam dar ao trabalhador maior mobilidade social, já que a falta de conhecimentos básicos gerais tirou do trabalhador a oportunidade de aprofundar os conteúdos escolares necessários para a formação, para a vida, o trabalho e a cidadania.

Com a mesma tônica, outros programas surgiram, mas no final da década de 70 e início dos anos 80 assistiu-se ao resgate dos postulados freireanos, que culminaram com a extinção do MOBRAL, em 1985. Essa reviravolta decorreu, sobretudo, das lutas pela redemocratização da sociedade. Com a abertura política, o MOBRAL desacreditado e descontextualizado foi, finalmente, extinto.

2.3 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: REVISITANDO A HISTÓRIA PROPOSTA

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a tentativa de alguns intelectuais para implantar um novo modelo de educação no país, através da apresentação de projetos de leis e da criação de escolas, na tentativa de imprimir idéias liberais. Pode-se dizer que essas várias tentativas esbarraram nas forças conservadoras que impediram a implantação de uma política de educação sistemática e planejada.

Com a República, a urbanização crescente do país, aliada à industrialização, fez surgir novas necessidades para a população, entre elas a escolarização, que aparece como um dos principais objetivos para as famílias de melhores condições financeiras que enxergavam na educação um futuro melhor para os filhos.

A grande diversidade de classes sociais presentes na República possibilitou a construção de um sistema de ensino pouco democrático, onde a elite, além de enviar os filhos para os colégios particulares, utilizava o Estado para criar um ensino em que esses filhos fossem beneficiados. O ensino elementar não era visto, nesse cenário, como meta prioritária. O sistema voltava a atenção para o ensino secundário e superior.

Essas escolas viam na mulher a figura ideal para o professorado. Criava a imagem idealizada da mulher como pura e santa, ao mesmo tempo dotada de valores morais e biológicos. Ou seja, a projeção da mulher-mãe, que deveria ter o papel de educadora e que permitia a união entre o campo doméstico e o campo público, capaz de ensinar os homens a serem cidadãos. Mãe e professora deveriam exercer conjuntamente, a maternidade cívica nos lares e no espaço escolar. Os atributos femininos possibilitavam, portanto, a entrada da mulher no magistério, e por outro lado, eram fatores negativos da função social que ocupava, o que tornava o discurso de inserção da mulher no magistério, contraditório. Como seria possível a escola ser extensão do lar, se à mulher era negado o acesso à esfera pública? Tal questionamento contribuiu para discutir a necessidade do reconhecimento da profissão como atividade assalariada, sobretudo, na esfera pública. (LOURO, 1997).

Na segunda metade do século XX, a presença majoritária do sexo feminino no magistério, deixou à mostra a ambigüidade de significados que a profissão sugeria: ora aparecia como denúncia de proletarização, de sacerdócio, ora a mulher representava a professora como vítima de um sistema capitalista/machista, onde os jogos de poder responsáveis pelas políticas educacionais no país relegavam a atuação feminina na esfera pública, pelo magistério, a um segundo plano.

A profissionalização feminina estava, pois, associada às profundas transformações sociais do início do século XX, face à produção capitalista e ao novo modelo de educação pautado nos ideais escolanovistas, marcados pelo processo de deslocamentos de significados da escola e da mulher na profissão do magistério. A feminização da profissão, por esses princípios, ocorre, principalmente, pelo ingresso maciço de mulheres no ensino primário. (LOURO, 1997).

No Brasil, a Lei 4024/61 institui a criação da rede pública de ensino, e a entrada de mulheres na ocupação de professora teve objetivos específicos: exaltar as qualidades femininas e apresentar o magistério como extensão das atividades maternas. Pelo desenho da Lei, mãe e professora deveriam instruir na formação dos valores morais: o papel de mãe permitia-lhe desenvolver a maternidade cívica, uma função pública exercida nos lares. Já o espaço escolar deveria se constituir espaço de trabalho assalariado fora de casa. Pensando por esse viés, Almeida (1998, p.62) destaca que:

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

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

Para a qualificação de professores, as Escolas Normais são implantadas no final do século XIX, destinadas, primeiramente, ao ensino masculino. Mais tarde a clientela se modifica e passa a ser constituída, essencialmente, pela figura feminina.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola retrata os ideais escolanovistas, marcado pela criação de grupos escolares, como forma de expansão da rede pública de ensino. Aqui, a escola primária surge com o objetivo de combater o analfabetismo como meta para que o país que começava a vislumbrar uma economia urbano-industrial pudesse caminhar rumo ao desenvolvimento econômico e social. A escola se torna, portanto, o principal caminho possível para que a política desenvolvimentista alcance a sua meta. Para tanto, adota-se na escola, assim, como na empresa, o princípio racionalista: a escola, diga-se o professor, precisa com o menor custo possível, num tempo mínimo, reduzir as altas taxas de analfabetismo.

Há, por essas possibilidades, uma necessidade de reorganização dos espaços educacionais e de dedicação integral dos professores às suas funções. Ocorre, nesse cenário, um burburinho acerca da urgência de criação de escolas primárias nas regiões em que o

ensino ainda não existia, efetivamente.

Entretanto, a preocupação com a educação a uma parcela maior da população acentua-se, de forma mais nítida entre as décadas de 1940 e 1960. Há, por parte dos governantes, um maior investimento no ensino rural, especialmente no interior do país. A intenção desse modelo educacional era criar sistemas regionais para atender às necessidades específicas de cada região, sem, contudo, perder de vista o objetivo maior da educação naquele período: a formação do cidadão para o fortalecimento da nação. Esse projeto de educação nacional, via na escola rural a possibilidade de ampliar a rede educativa e um crescente aumento da qualidade educacional.

Esse modelo de educação rural foi implantado para suprir carências sócio-culturais e educacionais vividos por uma significativa parcela da população brasileira da época. Visava-se também o controle da migração do campo para a cidade e a discussão sobre a nacionalidade brasileira que em uma de suas vertentes se opunha à política de migração e exacerbação de valores que seriam representativos do caráter nacional brasileiro.

Nesse cenário, o rádio era o único veículo possível de acesso à informação, ainda que precário. A famosa difusora municipal que funcionava no prédio da prefeitura municipal contribuía para reunir pessoas de todas as idades para ouvir a programação que variava de notícias a momentos de entretenimento pelas músicas tocadas e novelas veiculadas por esse instrumento. Era nesse espaço, que os laços de amizade se estreitavam. O rádio era, portanto, “o agente catalisador e socializador do espaço urbano ao veicular as mesmas notícias e os mesmos acontecimentos para todos...” (ALMEIDA, 1998, p. 167).

As ruas no início do século XX nas pequenas cidades praticamente não existiam, só se via um conjunto de casas isoladas que possibilitavam as famílias sentarem-se nas calçadas para conversar sobre acontecimentos rotineiros. Esses encontros não ultrapassavam as nove horas da noite, já que boa parte das cidades não dispunham de energia elétrica e o sistema de iluminação tinha hora marcada para ser desligado.

As festas sociais centravam-se nas atividades religiosas e a igreja se constituía como espaço para encontros de casamento, da missa aos domingos, da festa do santo padroeiro e até mesmo para os velórios. Esses rituais cheios de significado simbólicos serviam para perpetuar, acentuar os valores tradicionais de cada comunidade.

Nesse espaço interiorano as famílias escolhiam as mesmas escolas para os seus filhos. A educação municipal não era estruturada, fato que só passou a se efetivar a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesse cenário, o que existia até o início dos anos 60 era o ensino primário dado nas salas de casas ou outros espaços físicos de pessoas que tinham um certo grau de instrução. Isso ilustra o modelo tradicional das cadeiras isoladas que, posteriormente, passa a ser substituído pela implantação dos grupos escolares.

O processo de implantação dos grupos escolares surge, na Paraíba, em consonância com o modelo nacional, decorrente da política econômica e social de instaurar o processo de desenvolvimento nacional. Cabia à educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar. Nesse sentido, deveria preocupar-se com a preparação do homem para o bem estar social.

A escola organizada tinha função disciplinar com o intuito de promover a integração social ganha espaço pelo país para cumprir a função de moralizar e formar cidadãos capazes de contribuir para o progresso social. Esse movimento em prol da formação do cidadão através da educação se alastra pelo país inteiro, inclusive em São José da Lagoa Tapada, cidade do sertão paraibano.

Nas escolas mantidas pela rede municipal não houve oferta da escolarização pública, que oscilava entre oferta de escolas rudimentares e elementares. Essa realidade ilustra os conflitos de interesses e concepções entre estados e municípios para gerenciamento da instrução pública na época. Assim, as críticas a esse modelo educacional foram constantes durante a década de 1920.

Apesar de todos os entraves, entre 1909 até 1926, ocorreu um crescimento de cento e cinquenta por cento das escolas rudimentares e elementares mantidas pelas prefeituras. A título de ilustração, em 1921 havia 150 escolas rudimentares e elementares criadas e mantidas pelos municípios. Percebeu-se, portanto, que em quase todos os municípios ocorreu um aumento significativo de escolas e de frequência de alunos.

A partir de 1930, começa a extinção das cadeiras isoladas mantidas pelos poderes municipais e assumidas pelo poder estadual.

2.4 GRUPOS ESCOLARES: OS PILARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A criação dos grupos escolares proporcionou ao sistema educacional brasileiro mudanças institucionais significativas, uma vez que ao instituir espaços escolares numa sociedade em processo de urbanização e modernização, garantiria a esse espaço o progresso, a superioridade.

Os grupos escolares tinham como função organizar o ensino de caráter estatal, que se pautava no projeto político republicano que defendia a reforma social e difusão da cultura popular. Denominados, inicialmente, de escolas “graduadas, seriadas ou centrais”, deveriam garantir a homogeneização do saber, com um programa enciclopédico obrigatório.

Esse novo sistema educacional, sob a ótica de Pinheiro (2002) permitiu introduzir o sistema de classes e séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças em idade escolar.

Para tanto, o novo modelo escolar exigia mudanças desde a estrutura física até as relações vivenciadas no interior do espaço escolar, constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho do professor e de outros sujeitos que compõem o cenário escolar: aluno, diretor, porteiro, servente, etc. a divisão de responsabilidades e o reforço à autoridade era instituída para que a organização e funcionamento do espaço escolar acontecessem de forma expressiva.

Dessa forma, a “nova escola” representada pelo grupo escolar surgiu, num primeiro momento, para garantir o ensino das primeiras letras à população. Já num segundo momento passaram a ter uma força moral, cívica e educativa e a serem responsáveis pela vida social do aluno.

Os grupos escolares, criados pelos republicanos paulistas, constituíram-se, portanto, num modelo para o ensino primário, já que desde a criação seriam mais racionais e abrangentes.

A organização dos currículos e programas dos grupos ligava-se diretamente à organização do tempo escolar, aos métodos adotados, sobretudo, à distribuição das classes e

turmas. Era um projeto inovador porque reunia, num mesmo espaço, várias crianças sob a responsabilidade de um professor, que também assumia a função de diretor, permitindo ao docente mais dedicação à instrução das crianças, que deveriam estar num mesmo nível de aprendizagem.

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

Até os anos de 1920, na primeira fase de instalação dos grupos escolares no Brasil, a pedagogia adotada era a tradicional, expressa nas classes sequenciais, idade homogênea dos alunos, professoras dos grandes centros formadas em Escolas Normais, disciplina escolar muito rígida. A organização das atividades didático-pedagógicas era baseada no método intuitivo, realizado pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinados a suceder triunfalmente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da outra escola. Assim, os métodos mais vivos, voltavam-se para as necessidades da vida. As atividades propostas por tal método consistiam na realização de exames orais e escritos e numa disciplina mais severa entre professores e diretores. (PINHEIRO, 2002).

Na arquitetura, os edifícios eram imponentes, imprimindo-lhes um prestígio visível. Constituíam-se, assim, como “santuário” privilegiado para o desenvolvimento de um ensino laico e de acordo com os princípios republicanos.

Com o aumento da demanda por escolarização, os prédios tiveram que adequar a estrutura física aos princípios pedagógicos modernos, onde a divisão de sexos deveria ser observada, bem como as diferentes jornadas de turnos: manhã, tarde e noite.

A partir dos anos de 1970, tem início uma nova forma de conceber a educação. Adota-se uma nova linguagem arquitetônica e pedagógica. Dos prédios suntuosos passa-se a construção de prédios escolares mais simples. No nível pedagógico começa-se a introduzir princípios da Escola Nova, com a proposta de um ensino que concebia a criança como o

centro da aprendizagem, em oposição à rigidez da pedagogia tradicional. A escola, a partir desse momento, deveria se constituir como espaço alegre, espaçoso, higiênico, acolhedor, capaz de assegurar a educação integral da criança. Caberia, então, à escola a preparação do indivíduo para a democracia, aperfeiçoando o sistema de educação nacional.

Nessa época, o Presidente Gaspar Dutra demonstrando preocupação com os problemas educacionais das regiões e localidades mais afastadas adotou um projeto de educação nacional, com vistas a atender as populações das pequenas cidades, onde na maioria não existiam escolas e nas que existiam padeciam de problemas graves do ponto de vista material e pedagógico.

2.4.10 método intuitivo no contexto da era dos grupos escolares

Os grupos escolares, no Brasil, nasceram no contexto histórico da Abolição da Escravatura, da Proclamação da República e da promulgação da Constituição, em 1891.

Nesse contexto histórico-social as principais transformações que marcaram esse período foram a remodelação das relações de trabalho do regime escravo para o de trabalho livre e assalariado; a relação imigração-urbanização com a chegada de imigrantes nas cidades para exercerem atividades industriais e artesanais; a presença forte do capital estrangeiro; a intensa circulação de novas tendências do pensamento positivista, fundamentado no industrialismo em contraponto ao ruralismo; além da idéia geral de necessidade do progresso.

Nesse cenário, a organização do sistema escolar fundamentou-se na necessidade de implementação da instrução pública com caráter civilizador, para a ordenação social e moralização pela disciplina. Funda-se, assim, o ensino obrigatório, gratuito e laico com a implementação da **escola graduada e seriada**, a criação do **jardim de infância**, das **escolas-modelo**, dos **grupos escolares**. Há, nesse contexto, modificações profundas na formação do professor. Acentua-se a necessidade de racionalização do **tempo escolar** com maior controle e organização das atividades. (PINHEIRO, 2002)

Assim, os tipos de escolas constituíram-se de *escolas públicas para meninas, escolas públicas para meninos, escolas mistas, grupos escolares, cursos públicos noturno para adultos e escolas particulares*.

A Direção de Ensino das escolas públicas era exercida pelo Presidente do Estado e seus auxiliares, pelo Secretário do Interior, pelo Conselho do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, pelos Inspectores de Distrito e pelas Câmaras Municipais. Por essa organização, a estrutura escolar burocrática era hierarquizada e de competência dos Delegados de ensino, Diretores de Escola, Inspectores, Professores, Porteiros e Serventes.

O Diretor da Escola era nomeado pelo Governo entre os professores da mesma escola e tinha como funções fiscalizar a escola, proceder a matrícula, cuidar da primeira classificação e desligamento do aluno do corpo discente da escola, submeter os alunos a exames mensais, elaborar e apresentar os mapas mensais e semestrais de atividades escolares, cumprir todas as disposições legais a respeito de estatísticas, recenseamento e das “caixas econômicas escolares”. Tinha, ainda, por obrigação zelar pela boa guarda do edifício, bibliotecas, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares; anotar as faltas diárias dos professores, organizar a folha mensal de pagamento de todos os docentes e empregados do estabelecimento escolar; propor medidas necessárias ao Conselho Superior e representar a escola em todas as atividades externas.

A escrituração escolar consistia nos livros de: matrículas, de ponto, de inventário, de termos de exames e de atas, para diário de “caixa escolar”, de movimento das cadernetas nas caixas econômicas e de visitas.

Os alunos provinham de vários setores sociais e tinham por obrigação cumprir a ordem disciplinar por higiene, ordem e obediência. O cumprimento ou não desses deveres se convertiam em prêmios ou castigos.

Houve, nesse período, uma reconfiguração dos espaços escolares pela necessidade de locais próprios, com mobiliário moderno e material didático abundante, segundo os princípios da Escola Nova.

Nesse sentido, *a priori*, o ensino deveria se fundamentar no **método intuitivo** ou de “Lição das Coisas”. Esse método surgiu na Alemanha, no final do século XVIII, com base nas teorias de Bacon, Rousseau, Comênius, dentre outros. Foi difundido mundialmente por

Basedow, Campe e, sobretudo, Pestalozzi. Consistia, pois, no símbolo da modernidade educacional. E passou a ser responsável por uma nova concepção de infância fundamentando-se na intuição, nos sentidos e na observação. Tinha, assim, como base a natureza infantil caracterizada pela curiosidade, imaginação, inquietude e recreação, que era defendida por Pestalozzi que proclamava: “começai pelos sentidos e nunca ensineis a um menino o que ele puder descobrir por si”. (In: ARANHA, 1996)

Os princípios do método intuitivo consistiam, principalmente, em reduzir cada matéria a seus elementos mais simples, explicar uma dificuldade de cada vez, atribuir a cada lição um objetivo determinado, imediato e próprio e a desenvolver a idéia e não a palavra.

No Brasil, a implementação do método deu-se pela difusão por diversos intelectuais. Desse conjunto, Rui Barbosa foi o principal representante por traduzir o manual “Primeiras Lições das Coisas”, de Calkins. Aqui, o método reclamou uma nova organização didático-pedagógica e uma orientação geral do ensino. A sua implementação necessitava de ambiente próprio, formação de professores com base no método, bibliotecas e museus escolares, organização do tempo escolar (racionalização), livros, cadernos e manuais específicos.

Os materiais específicos adequados à Aritmética eram as Cartas de Parker, compassos, contadores mecânicos, caixas de formas geométricas, cadernos de aritmética, dentre outros.

Para o ensino de Linguagem deveriam ser utilizados coleções de abecedários e de cartões parietais para a leitura, ardósias, cartas de alfabeto e cadernos de caligrafia.

Em Geografia e História requeriam-se globo terrestre, tabuleiros de areia, quadro de História do Brasil e mapas.

Para os estudos de Ciências Físicas e Naturais eram necessários laboratórios, museus, quadros Deyrolle, estampas, quadros de História Natural, esqueletos humanos, bússolas, microscópios, dentre outros materiais.

Por essas exigências era necessária a adoção de diversos livros e manuais que deveriam conter lições de patriotismo, exaltação das virtudes morais, trabalho e generosidade, além de enaltecer o valor da Escola.

As bibliotecas e museus escolares deveriam estar equipados de diversos materiais, tais como cristais, esqueletos, animais empalhados, etc.

O método intuitivo previa modificações em toda a estrutura escolar, desde o prédio, à formação de professores, até a jornada de trabalho, assinalada pela cadência, por ritmos, por intervalos, por descanso. O saber foi fragmentado em matérias, unidades, lições, exercícios. Foi, sem dúvida, uma revolução na História da Educação, inclusive no Brasil.

Para a docência, por esse método, os professores deveriam ser submetidos a concursos, através de prova escrita e oral, com questões sobre a disciplina do ano sobre o qual versaria o concurso. Este deveria ser feito mediante uma comissão composta pelo Diretor da Escola (Presidente), um delegado do Governo e três examinadores (professores da escola).

Já os exames para alunos deveriam ser anuais, através de provas escritas com ditado, composição e questões práticas de aritmética; práticas de caligrafia e desenho e provas orais com todas as outras matérias do programa.

A avaliação desses exames era feita em quatro graus: distinção, aprovação plena, aprovação parcial ou reprovação.

As principais dificuldades para implementação do método foram a falta de formação de professores e de material especializado para seus fins.

A partir dessa nova concepção de educação um dos pontos importantes para a compreensão dos seus objetivos é a análise do “tempo escolar”.

2.4.1.1 Entre mudanças: a importância do tempo escolar

A expansão do ensino primário, pelos fundamentos da racionalização, insere o tempo escolar em outros **tempos sociais**: tempo do trabalho, do ócio, do lazer.

As práticas escolares simbólicas representadas pelos rituais de entrada, intervalo, preparação para o recreio, mudança de atividades/aula, distribuição de prêmios ou castigos

por comportamento asseguram a identidade da escola como uma instituição especial dotada de normas e códigos próprios. Porém, o tempo da escola não deixa de ser um tempo de trabalho que enlaça professores e alunos influenciados pelos ideais de eficiência que reinavam na sociedade urbana do fim do século XIX.

Certo é que o processo de racionalização da escola primária, desencadeado no século XIX gerou uma nova ordenação do tempo escolar. As necessidades de controle e organização do saber (matérias de ensino) e das atividades de professores e alunos transformaram calendários e horários em importantes registros de ordenação do tempo. O tempo deveria ser maximizado, aproveitado, tornando útil, em consonância com a maquinaria de precisão e otimização do tempo moderno.

A disciplina do tempo foi incorporada ao cotidiano escolar sob uma ótica contrária à ociosidade que valorizava a regularidade, a pontualidade e a ordem. O tempo da escola, juntamente com o tempo cultural regula o tempo vivido na infância, contendo impulsos e levando à obediência, à sincronia dos ritmos, aos hábitos de ordem e trabalho.

No contexto do tempo escolar, a tentativa de articulação dos níveis de ensino resultou na implementação da escola graduada em:

- **Ensino Primário** – subdividido em **Escola Preliminar** de 04 anos com 02 séries e **Escolas Complementares** de 04 anos;
- **Ensino Secundário** – realizado em 06 anos;
- **Escolas Normais** – realizado em 04 anos cada qual com 02 séries;
- **Ensino Superior**

O Curso Superior anexo à Escola Normal duraria dois anos.

No tocante às avaliações de alunos e controle das atividades escolares a passagem de ano e de grau se dava mediante a aprovação nos exames finais. Já o calendário das escolas públicas assinalava o início dos trabalhos um mês depois da realização dos exames finais. Os professores deveriam enviar aos inspetores, no início dos meses de junho e novembro de cada ano, mapas sobre o estado de sua escola e adiantamento dos alunos.

As escolas funcionavam de 06 de fevereiro a 30 de novembro com férias de oito a 10 dias no meio do ano, entre os meses de junho a julho. Os exames se iniciavam no final do ano

(novembro, dezembro e não deveriam ultrapassar este período). As Escolas preliminares deveriam exercer suas funções durante cinco horas diárias.

Os principais feriados eram:

- **Religiosos** – Carnaval, Semana Santa (quinta a sábado), Nossa Senhora Aparecida (12/10) e Finados (02/11);
- **Cívicos** – Constituição da república (24/02), Descoberta do Brasil (22/04), Tiradentes (21/04), Abolição da Escravatura (13/05), República. Liberdade e Independência dos Povos Americanos (14/07), Independência do Brasil (07/09), Descoberta da América (12/12) e Proclamação da República (15/11).

Segundo os princípios da racionalização era necessária a harmonização do tempo escolar com o tempo social e com os costumes de alimentação, os quais eram cada vez mais determinados pelo estilo de vida urbano, onde o tempo era governado pelo relógio, pelo trabalho e pela lógica do Capital.

Por esses princípios, a direção dos trabalhos era estabelecida segundo discussão científica acerca da fadiga e do funcionamento fisiológico que reclamava a necessidade de interrupções freqüentes e intercaladas entre trabalho e descanso, atividade e recreio e o pressuposto de que algumas matérias exigiam maior dispêndio de energia cerebral, (especialmente Linguagem e Cálculo).

No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares, havia um intervalo de meia hora para descanso dos professores e recreio dos alunos, que era concedido sob vigilância dos professores e adjuntos. Era prevista por Lei a privação do recreio, como uma forma de castigo, sem que, entretanto, o aluno deixasse de ter, pelo menos cinco minutos, de “inteira liberdade”.

Nos domingos, o exercício escolar cessava completamente, assim como nos feriados e nos períodos de férias mencionados. Além disso, o exercício escolar poderia cessar, excepcionalmente:

- Quando houvesse incômodos na saúde do professor ou de seus familiares, assim como morte de seus ascendentes ou descendentes, cônjuge, tio, irmão ou cunhado;

- Nos dias de casamento;
- Nos dias de ocupação em serviço militar obrigatório ou a chamado do governo (faltas abonáveis);
- Nos casos de epidemia, com autorização do inspetor.

O professor, no caso de estar impedido de dar aula deveria, no caso de Escolas isoladas, comunicar imediatamente o ocorrido ao Inspetor de Distrito, e no caso de Grupos Escolares o comunicado deveria ser feito ao Diretor da Escola.

O tempo social ainda se impunha teimosamente quebrando o ritmo do calendário marcado pela temporalidade racional do trabalho escolar, por diversas motivações sociais, incluindo moléstias que marcavam a cadência do ir e não ir à escola.

A infrequência era um dos maiores problemas do ensino público, devido às necessidades, hábitos, costumes, problemas familiares e ao trabalho infantil, sobretudo, o trabalho no campo. A escola como um lugar de trabalho, deveria ser frequentada regularmente pelos alunos, tendo em vista as exigências pedagógicas de seqüência e ordem das matérias.

Constata-se, então, que a frequência sempre se constituiu, a priori, como uma questão política. É o requisito da obrigatoriedade do cidadão e critério de eficiência do ensino público. Deste modo, a frequência era rigidamente controlada por chamadas diárias, meia hora depois da marcada para o início dos exercícios. Ao final do mês, deveria ser calculada a frequência média diária de cada aluno.

Os alunos retardatários eram punidos com advertência e perdas de notas. Os que tivessem que sair mais cedo por algum motivo qualquer, deveriam ser anotados (nome, hora e motivo da saída). Os alunos que faltassem sem justificativa durante 25 dias tinham suas matrículas canceladas.

Havia da parte do professor a obrigatoriedade da elaboração e cumprimento dos horários-programa, que tinham caráter regulador, educativo e disciplinar da arquitetura temporal escolar. Nesse sentido, o tempo deveria ser minuciosamente distribuído na lógica do rendimento econômico, onde cada período de espera deveria ser preenchido por atividades e exercícios, fixando as dualidades: tempo de trabalho/tempo de estudo, tempo ocupado/tempo

livre, tempo de aprender/tempo de brincar, tempo de atividade/tempo de ócio, tempo de silêncio/tempo de fala.

Os horários operavam uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada um possuía pelo tempo a ela destinado. Evitar a ociosidade tornava-se, ao mesmo tempo, uma medida de caráter disciplinar e moral.

A legislação deixava o emprego do tempo escolar, principalmente, a cargo do professor. Ainda assim, recomendava-se que os exercícios e os estudos de Aritmética, Linguagem e outros conteúdos que exigiam maior esforço ocupassem o primeiro período de trabalho. Os professores deveriam organizar o horário de forma a tornar exequível o programa, tendo que atender ao princípio da integralidade e simultaneidade das matérias e apresenta-lo à apreciação do Inspetor ou Diretor. Esse horário deveria ser rigorosamente observado e cumprido, tornando-se instrumento de controle do trabalho docente. Acrescenta-se a esse o registro diário nos diários de todos os conteúdos e atividades desenvolvidos pelo professor junto aos alunos.

As exigências de organização e sincronização do trabalho industrial contaminavam os inspetores de ensino e diretores escolares. O tempo escolar era para eles um instrumento de uniformização do ensino.

2.5 A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAIBANA

Até o final do século XIX, a instrução paraibana era incipiente e estava a cargo da iniciativa privada. Apesar do centralismo do império, em 1842, houve a iniciativa para implantar a instrução pública por toda a província de Parahyba do Norte que passou a contar com 22 cadeiras. Esse crescimento da oferta das cadeiras fez surgir a Diretoria da Instrução Pública, através da Lei 14, de 4 de outubro, que deu margem à elaboração do primeiro regulamento da instrução primária e secundária da Parahyba do Norte, com vista a organizar o setor da administração pública que estava crescendo.

Essa expansão se deu pela organização da oligarquia e da sociedade política através das relações locais, provincial, estadual e nacional que possibilitaram a estruturação da instrução pública. Nesse cenário de crescimento, em 1854, por reivindicação da povoação de

Cajazeiras, que já tinha um “Colégio de Instrução Superior”, foi criada uma cadeira de instrução primária.

Nesse período, a sociedade civil ainda era pouco organizada, não sendo possível pressionar o Estado a oferecer instrução pública a todos, além da economia ser predominantemente agrária, marcada por um contingente rural elevado, sendo boa parte formado por escravos que não tinham direito à escola.

Nesse cenário, o processo de expansão das cadeiras foi marcado por dois movimentos: um que lutava pela expansão da escola primária pública, através do aumento do número de cadeiras e um outro que tentava conter essa expansão.

Esse processo de criação e extinção das cadeiras era complexo, já que envolvia interesses políticos municipais. A criação das cadeiras e a respectiva provisão por professores davam-se por indicação de grupos eleitoreiros ou por apadrinhamento de homens influentes da região, como forma de garantir a popularidade e o poder dos coronéis na região.

No período do Império, nem sempre as medidas tomadas na sede eram adotadas pelas províncias, já que ficavam condicionadas aos interesses de grupos locais. Faltava uniformidade na instrução primária das províncias. Apesar da Lei de Unificação de Instrução Pública ser defendida, entre todas as unidades da província, não havia uma organização, uma direção comum para estabelecer as relações em todas as partes provinciais.

Só em 1860, quatro anos depois da Lei ser promulgada é que o sistema de dois graus foi implantado na sede. Na Parahyba, em 1866, o presidente da província Ambrósio Leitão da Cunha, defendia a adoção desse tipo de sistema.

Em 1860, a reforma foi suspensa, por falta de recursos, de um regulamento fiscal e da total falta de material pedagógico para implantar a instrução pública. Além da omissão e da indiferença do governo imperial e do poder legislativo, segundo o Presidente da Província Sinval Odorico de Moura (PINHEIRO, 2002), os dirigentes locais não tinham nenhum interesse com relação à educação dos filhos.

Sob essa ótica, no entendimento do processo de organização da instrução pública, havia a necessidade dos gestores administradores conceberem a educação como um problema de caráter nacional, sobretudo, para que fossem criadas formas eficientes de arrecadação de

recursos para expansão da educação a uma maior parcela da população, possibilitando o acesso de todos ao ensino gratuito, promovido pelo Estado.

Para além da teoria, na prática os investimentos na área educacional não foram suficientes para acompanhar a era social moderna, marcada pela industrialização. Isso gerou uma luta dicotômica marcada, de um lado pelos intelectuais que lutavam por uma educação pública acessível ao povo. De outro lado, o Estado investia em programas de alfabetização fragmentados que, mais do que formar sujeitos habilitavam indivíduos, minimamente, para a leitura e escrita, o que assegurava o direito de se constituir como eleitor. A formação desse contingente de eleitores era necessário para o estabelecimento da unidade da nação e promulgação da nova ordem social. (PINHEIRO, 2002).

No caso da Paraíba, os conflitos gerados entre essa dualidade puderam ser sentidos, igualmente, no discurso de intelectuais e políticos da época, que conclamavam para o estado a expansão do sistema educacional. Embora na Paraíba e, por extensão, no Brasil, houvesse o reconhecimento por parte dos poderes, da necessidade de instituição do ensino primário gratuito e obrigatório, na prática isso não aconteceu. Prova dessa inércia é o alto índice de analfabetismo que assinala a década de 20, ou seja, apenas 25% da população em idade escolar estaria, efetivamente, na escola. Na Paraíba esse número caía para 13% de indivíduos em idade escolar ativa inseridos no sistema educacional. Esses índices eram considerados baixos para uma instrução que pretendia ser direcionada a todos.

Em 1921, na Paraíba, dos cento e oitenta mil meninos em idade escolar, só vinte mil recebiam a educação elementar. Constatava-se, então, a necessidade urgente de promover a educação primária por todo o estado. A intenção maior era reverter as altas taxas de analfabetismo, já que era prioridade do governo federal expandir e aperfeiçoar o ensino das primeiras letras. Fundamentado por essa realidade Pinheiro (2002, p. 157) destaca que para a promoção do ensino na Paraíba da época, o Estado deveria favorecer “[...] imposto especial destinado exclusivamente à instrução, auxílio do governo federal, animação à iniciativa particular para a fundação de escolas e prêmios ao professores pela alfabetização de alunos”.

As medidas deveriam, pois, erradicar o analfabetismo local, uma vez que a necessidade de combate ao analfabetismo era responsabilidade do governo central. A sociedade lutava para que se tornasse realidade o surgimento do sistema educacional brasileiro, de fato. O que se buscava era uma escola que fosse além do ensino da leitura, da

escrita e da aritmética. Desejava-se, sobretudo, a implantação das escolas de primeiras letras, que possibilitassem a profissionalização, pautada nos princípios da Escola Nova.

Com a Lei Rocha Vaz de 1925, o governo federal propôs implantar a reforma que permitia a difusão do ensino primário, de forma conjunta, pela união de forças das diversas esferas governamentais por todo o país. Entretanto, essa lei foi considerada reacionária, conservadora, completando o ciclo da educação elitista, pelo modelo de estruturação e organização escolar proposto, uma vez que a rede de escolas não atendia a toda a população, o que gerou problemas gritantes no aumento dos índices de analfabetismo. Um dos destaques maiores da Lei foi a criação e instituição da disciplina Moral e Cívica como obrigatória nas escolas primárias e secundárias.

As reformas realizadas até 1930 não conseguiram a organização da estrutura escolar ideal. A partir de 1930, com a efervescência ideológica entre os intelectuais que discutiam a política educacional brasileira é que se começa a delinear a (re) formulação da sociedade política, que buscava a construção de um Brasil industrializado e desenvolvido, o que possibilitaria a democratização do ensino.

Nesse cenário, no campo educacional, os profissionais expressavam através das grandes conferências nacionais discussões sobre as alterações qualitativas e quantitativas, que possibilitariam a modernização da rede de ensino público. Era, pois, o momento oportuno para repensar e reestruturar a educação brasileira, tornando-a acessível a todos.

No caso da Paraíba, a partir de 1916 a escola pública iniciou o processo de mudança no sistema de ensino, que passou das **cadeiras isoladas** para os **grupos escolares**. Os grupos escolares surgiram, portanto, como uma outra modalidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Surgiu a oportunidade através desse novo espaço, a garantia, a partir de normas e regulamentos, de implantação de diretrizes pedagógicas relacionadas a um novo modelo de atuação nos espaços das salas de aula.

No Brasil e na Paraíba, a escolarização pública pode ser mapeada por dois períodos, ora distintos, ora relacionados. O primeiro refere-se a era das *cadeiras isoladas* que se “[...] constituiu como o modelo de organização escolar implantado pelo Marquês de Pombal e mantido até os anos de 1915 e 1916”. (PINHEIRO, 2002, p.7). Esse modelo não se configurou, efetivamente, como uma educação pública e organizada.

A partir dos anos de 1915 e 1916 surgiram os *grupos escolares*, assinalando uma nova organização do sistema educacional brasileiro, especificamente no âmbito do ensino primário, que passou a ser organizado em séries. Procurou-se, efetivamente, com esse modelo o agrupamento e classificação de alunos por idade e pelo nível e domínio dos conteúdos escolares, numa busca de homogeneização do público que compunha as salas escolares.

Nas primeiras décadas da implantação dos grupos escolares, foram discutidas questões referentes à gradação do ensino como também, tentou-se definir o número ideal de salas, já que se constituíam como edificações suntuosas, não podendo ser hipertrofiadas.

Os grupos escolares propiciavam ao Estado brasileiro benefícios que, de um lado aperfeiçoavam o controle estatal sobre o sistema educacional, uma vez que através desse modelo os mecanismos de disciplina foram aperfeiçoados, instituindo o tempo de forma padronizada e a racionalização dos recursos. Como consequência surgiram as equipes pedagógicas, o corpo técnico-administrativo, responsáveis diretos pela organização da estrutura escolar que estava se implantando, já que a preocupação com o cumprimento das funções escolares era necessária para desenvolver o trabalho no âmbito da escola. Assim, fortaleceu-se o sistema produtivo capitalista, ou seja, o desenvolvimento da escola, de forma organizada, que traria como consequência o desenvolvimento do trabalho. Também, destacou-se como tarefa da escola a preparação do homem ideal ao culto dos valores patrióticos, indispensáveis à formação do cidadão.

No seio das transformações culturais, políticas e econômicas da época, a Paraíba, através da elite, começou a se preocupar com a implantação das reformas educacionais. Assim, em 1916 foi criado o primeiro grupo escolar da Paraíba. Mais tarde, em 1917, ainda os intelectuais, professores locais, preocupados em formular diretrizes pedagógicas, através de Regulamento, no artigo 90, decreto nº 873, procuraram incentivar a educação local, voltada para uma produção pedagógica que atendesse aos ideais pedagógicos, tendo entre esses recursos o livro didático. Era, portanto, necessário modernizar o ensino e, assim, manter e assegurar a ideologia dominante.

Na tentativa de buscar a identidade educacional paraibana, os intelectuais e políticos paraibanos defendiam uma educação humanista, com a principal preocupação na formação do indivíduo, humanizando-o na tentativa de fortalecer a Nação. Priorizava-se nessa formação o culto à moral, aos bons costumes, os ideais que atendiam aos interesses da Nação.

Nessa perspectiva, a escola deveria ser responsável pela educação moral de seus alunos. Apareceu, portanto, como instituição responsável pela formação do caráter e como sede do sentimento patriótico a ser cultuado. As matérias ideais para estudo seriam aquelas que propiciassem a preparação do homem para a construção do Estado-Nação, a exemplo de história e geografia. Além disso, nas aulas de educação cívica, as crianças deveriam ser despertadas para o culto aos sentimentos de nacionalidade e de patriotismo.

O educador deveria dar atenção a essas questões para que a “ordem e o progresso”, defendidos pelos conservadores fossem colocados em prática. Para cumprir os objetivos da escola, foi lançado em 1922, o livro de história, destinado ao ensino primário público, intitulado *Pontos de História do Brasil*, da professora Eugênia Vieira, professora da Escola Normal da Parahyba do Norte. Esta obra tornou-se um marco importante na história do livro didático na Paraíba, uma vez que as idéias por ele propagadas assemelhavam-se aos objetivos dos ideais pedagógicos da época. Sobretudo porque relacionava os fatos ocorridos na Paraíba, naquele período, com aspectos do contexto brasileiro.

Esse ideário pedagógico que destacava que a escola seria a responsável pela formação do sentimento patriótico, tornou-se hegemônico, através do discurso nacionalista patriótico, a fim de ampliar as forças produtivas do capital, e para intelectuais, professores e gestores como espaço de difusão dessas idéias, materializadas através do livro. Reforce-se a importância da normatização da cadeira de educação moral e cívica, implantada pela primeira vez na Paraíba, na Escola Normal e Liceu Paraibano, para em seguida ser colocada nos grupos escolares.

Embora os novos ideais fossem propagados, o progresso da pedagogia moderna foi sendo incorporado ao cotidiano escolar de forma lenta. Ainda dominava o ensino livresco, clássico, com a preocupação centrada nos aspectos metodológicos. Cabia, nesse cenário, aos professores aprender técnicas para trabalhar bem os conteúdos.

Na década de 1920, o ensino rural passou a ser defendido pela necessidade de ampliação dos objetivos educacionais. Além disso, evidenciava-se a preocupação com o ensino profissional secundário, assinalado pela implantação da Academia do Comércio Epitácio Pessoa, em 1925. O então Presidente do Estado, João Suassuna, declarou-se desejoso de que a Paraíba tivesse uma organização escolar modesta, dentro dos parâmetros financeiros do estado, devendo, nos seus limites, atender as necessidades reais do meio. Para tanto, propôs o aumento do orçamento estadual a fim de ampliar o sistema de instrução escolar.

Defendeu, também, a criação de um museu escolar para a exibição de filmes com conteúdos pedagógicos.

Na época da criação dos grupos escolares, foram introduzidos currículos específicos para atender escolas, tanto do meio rural como do meio urbano. Verificou-se, também, uma preocupação com o sistema produtivo, com o desenvolvimento do trabalho. As crianças, para tanto, precisavam apresentar vocações a serem desenvolvidas.

Nos grupos escolares, o ensino primário começou a ser organizado em séries. Ainda mais, passou-se a organização de equipes pedagógicas e de corpos técnico-administrativos para atuarem nos espaços educacionais. O aumento da concentração de alunos reverteu-se na preocupação com a elaboração de regimentos internos e de espaços para ampliar as inovações do ensino. Entretanto, de forma negativa, verificou-se a fragmentação do trabalho pedagógico, pela distribuição do poder no interior da escola.

Os grupos escolares surgiram, a priori, para se constituírem como espaço privilegiado para a difusão dos ideais escolanovistas na Paraíba. Nesse sentido, contribuíram para o aperfeiçoamento e sofisticação do controle do Estado, bem como a melhoria na qualidade do ensino público. Foi nesse período que houve um maior número de investimentos destinados à educação, já que as despesas com instrução e maior eficiência técnico-pedagógica propiciaram uma diminuição progressiva do analfabetismo local.

2.5.1 As políticas educacionais paraibanas no contexto da era dos grupos escolares

A política educacional, na década de 1930, provocou profundas reformas educacionais. Por isso se constituiu como um período complexo para a história da educação brasileira. Nesse cenário, a elaboração de uma política educacional colocou em evidência vários projetos com idéias diversificadas. De um lado, posicionavam-se os liberais intelectuais comprometidos com a construção de um país com bases assentadas num modelo urbano-industrial, que no campo da educação defendiam as idéias da Pedagogia Nova, obviamente em defesa de uma educação nova. Do outro lado, em oposição aos profissionais, posicionavam-se os católicos que defendiam a Pedagogia Tradicional, que defendia teses ultraconservadoras, baseadas no nazismo e fascismo europeus.

Aparece, ainda, uma outra força de disputa, na figura do Ministro Francisco Campos que procurou colocar em prática no recém criado ministério uma política própria e pouco democrática. Uma quarta força, representada pela classe popular, ressalta-se também defendendo a necessidade de um ensino democratizado.

A expansão dos grupos escolares tem início nesse período da década de 30, quando os idealizadores da Escola Nova começam a defender a extensão da educação pública. Na Paraíba, entre os anos de 1930 até o final de 1940 foram criados cerca de setenta grupos escolares, construídos de forma suntuosa, nos grandes centros como João Pessoa e Campina Grande, cujo planejamento arquitetônico cuidadoso primava por atender as necessidades da classe média e da pequena burguesia local.

Os prédios escolares do interior, pelo contrário, eram projetados de forma simples, constituindo-se na maioria em adaptações. As escolas eram totalmente desprovidas de recursos didático-pedagógicos, já que o acesso era favorável à grande massa de trabalhadores, diferente do modelo pensado para a burguesia.

Pela contramão, a política educacional escolanovista tinha como proposta educacional a ampliação da educação escolar primária, o analfabetismo e a criação de um sistema de educação nacional, que materializavam o discurso defendido pelos profissionais de educação e pelo governo.. Nessa perspectiva, a construção de novas unidades educacionais, os grupos escolares, serviria como espaço privilegiado para a difusão desses ideais. A implantação desse novo modelo pedagógico dependia, sobretudo, da mudança de comportamento pedagógico dos professores.

Os gestores paraibanos que queriam transformar os professores em agentes de difusão do escolanovismo enviaram ao sul do país, um dos profissionais da educação estadual, mais representativo da época, o Professor José Baptista de Mello para estudar as propostas pedagógicas a serem adotadas na Paraíba.

Em 1933, os gestores patrocinaram a Primeira Semana Pedagógica com a intenção de fazer com que os professores dialogassem acerca desses “novos” ideais, como confirma Pinheiro (2002, p, 188): “Era fundamental que essas ‘idéias’ novas fossem bem mais compreendidas pelos professores, principalmente, nos aspectos relativos à prática pedagógica

em sala de aula propriamente dita”. Ainda com a intenção de disseminar os ideais pedagógicos, em 1934, o governo promove a Segunda Semana Pedagógica.

É também nesse período que é criado, na Paraíba, em João Pessoa, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores destinada a capacitação dos profissionais da educação, a partir das perspectivas propostas pelos novos ideais pedagógicos. Essa escola funcionou numa das salas do Grupo Escolar Doutor Tomaz Mindello.

Em 1935, com a reforma da educação pública na Paraíba a Escola de Aperfeiçoamento de Professores transformou-se em Instituto de Educação. De acordo com Pinheiro (2002 p. 190):

Nesse mesmo tempo foi criado o Departamento de Educação que compreendia: o Instituto de Educação: com Escola de Professores – Escola Secundária – Escola de Aplicação e Jardim da Infância. Criadas divisões a que competia administrar a Escola Normal Rural Modelo, as escolas profissionais.

Por esse novo modelo de educação, uma das técnicas adotadas foi a introdução de filmes de caráter pedagógico, bem como a utilização de rádios educativas empregadas como meios necessários à facilitação da aprendizagem.

A adoção dessas e outras medidas e a criação dos grupos escolares contribuíram para diminuir a evasão escolar, que era preocupante na época. Reduziu-se, também, o número de estabelecimentos de ensino, aumentou-se o número de matrículas e houve queda no índice de evasão escolar.

Tomando essa base teórica como fundamentação, o próximo segmento analisa a estruturação do campo educacional em São José da Lagoa Tapada, com olhares especiais para o final da década de 1960 e década de 1980.

3 A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA - PB

Pautado nos pressupostos da história da educação brasileira, com especial atenção para a gênese da educação primária no país, o presente trabalho configura-se como possibilidade de reconstituição de momentos significativos da estruturação do sistema educacional de São José da Lagoa Tapada, entre os anos de 1968 e década de 80. Para tanto, as investigações pautaram-se no resgate da história vivida de professoras que atuaram nesse cenário educacional. Busca-se, pela análise das narrativas de vida dessas mulheres interpretar o percurso profissional das professoras, a partir do início do exercício do magistério em escolas rurais até a implantação de grupos escolares naquela cidade.

Entende-se que a reconstrução da prática docente, feita a partir das lembranças de professoras aposentadas, através da narrativa, permite o cruzamento de fatos passados e presentes. Enxerga-se, portanto, nessas narrativas a possibilidade de (re) escrita da história de estruturação do campo educacional daquela comunidade, possibilitando o entrecruzamento de realidades vividas e compartilhadas socialmente.

Essas narrativas não se constituem como histórias isoladas, posto que são relatos singulares, em que o sujeito é concebido como uma figura histórico-discursiva produzida pelos arquivos que derivam da/pela linguagem.

São histórias construídas na prática do cotidiano, na colaboração, nas experiências compartilhadas, na participação em atividades diversas, na tomada de decisões e no desenvolvimento das responsabilidades sociais e políticas. Através da linguagem, expressas nas narrativas, os acontecimentos históricos podem ser consolidados e ampliados por essas narradoras particulares, que vão tecendo a história, desenhando as representações sociais, pelas práticas discursivas.

Percebe-se, portanto, que é possível pela escuta e análise das vozes desses sujeitos singulares, nesse caso as professoras aposentadas entrevistadas para esta pesquisa, buscar o fio condutor para a (re) construção da história de criação dos grupos escolares, na Paraíba e, em especial, em São José da Lagoa Tapada – PB, no qual as professoras colaboradoras teceram as suas práticas profissionais que se entrelaçam às suas histórias pessoais.

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

São José da Lagoa Tapada, município do estado da Paraíba, está situado na micro-região da Depressão do Alto Piranhas. Distante 420 km da capital estadual (João Pessoa), limita-se com as cidades de Aguiar (30 km), Coremas (33 km), Sousa (28 km), Nazarezinho (22 km) e Pombal (66 km).

O município tem uma área de 338,36 km². e possui como principal curso d'água o Rio Trapiá, seguido pelos riachos Jatobá, Jenipapeiro, Caatinga, Roncador e Cabaças. O abastecimento de água da zona urbana é feito através do Açude do Morcego. São acidentes geográficos de destaque, as serras Cascavel, entre Sousa e Pombal e Catirina, entre Nazarezinho e Coremas.

Segundo dados disponibilizados pelo IBGE¹, as terras que, atualmente, correspondem ao município de São José da Lagoa Tapada, até 1959 pertenciam a Sousa, na mesorregião do Sertão paraibano. Nesse ano, a cidade obteve sua emancipação político-administrativa. Nesta época contava com uma infraestrutura condizente com a situação em que se encontrava de município recém criado, sem rede de abastecimento de água, luz elétrica e esgoto, além de poucas residências e estabelecimentos comerciais.

Em 1970, o município contava com 9.101 habitantes, destes, 4.472 eram do sexo masculino e 4.632 do sexo feminino. 1.561 moradores residiam na cidade e os demais na zona rural, o que equivalia a uma taxa de urbanização de 17,1%. (IBGE, 2008a). O índice de desenvolvimento humano da época era de 0,251. A taxa de analfabetismo correspondia a 67% da população, com renda familiar per capita de 0,17, correspondendo a um percentual de 98,8 de pobres.

Em 1980, a população total da cidade era de 8.485 habitantes, destes, 4.196 eram do sexo masculino e 4.289 do sexo feminino. 1.880 moradores residiam na cidade e os demais na zona rural, o que equivalia a uma taxa de urbanização de 22,2%. (IBGE, 1997). O índice de desenvolvimento humano da época era de 0,262. A taxa de analfabetismo correspondia a

¹ FONTE: IBGE, Malha Municipal Digital do Brasil 1997 – <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/ufs/pb.htm>. Acessado em 20.05.2009.

75,7% da população, com renda familiar per capita de 0,21, correspondendo a um percentual de 94,68 de pobres.

No contexto de boa parte dos municípios paraibanos nas épocas em questão, é possível assinalarmos alguns fatores que contribuíram para o alto índice de analfabetismo que os números expressam: a falta de interesse da população, que não reconhecia a necessidade de instrução; a pobreza das famílias, que trazia impedimentos de várias ordens como a dificuldade em suprir as condições materiais mínimas para que as crianças frequentassem a escola; o acesso difícil, causado pela condição das estradas, ou pela distância em que a escola se situava com relação ao local onde as crianças residiam. Considerando que a maior parte da população estava situada na área rural, a natureza do trabalho nas lavouras de subsistência requeria a colaboração das crianças com os afazeres dos pais, ocasionando a ausência das aulas e, em alguns casos, a evasão escolar.

A cidade de São José da Lagoa Tapada está localizada no Sertão da Paraíba, até bem pouco tempo era uma região de difícil acesso por conta das estradas, do tipo carroçal. Com uma economia baseada na agricultura de subsistência é, como a maioria da microrregião, constantemente assolada por períodos de seca. Denominada, primeiramente, Oiticicatuba, Oiticica, São José, e posteriormente, São José da Lagoa Tapada. O povoado, inicialmente, era formado de casas isoladas, com destaque para a casa grande do Padre Izidro Gomes de Sá que, segundo estudos, a exemplo de Sousa (2003), abrigou uma das primeiras escolas do povoado.

A população urbana do início do séc. XX, naquela localidade, que se ligava ao município de Sousa, como distrito, não tinha o contato com formas de diversão mais elaboradas. O acesso à educação era restrito e a pequena burguesia do lugar encaminhava os filhos para estudar em outras cidades, a exemplo das moças que eram encaminhadas para o Colégio Normal de Cajazeiras, hoje Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

O primeiro espaço escolar de São José da Lagoa Tapada, pelo relato das professoras colaboradoras desta pesquisa, enquadrava-se nos moldes das cadeiras isoladas. Foi uma escola criada na zona rural e a professora era, também, a diretora, que ainda cuidava da limpeza e residia nos cômodos dos fundos da referida escola. A principal função dessa instituição era ensinar as primeiras lições de leitura, escritura e aritmética. Cuidava, ainda, de moralizar e

formar bons cidadãos e contribuir para o progresso social, sobretudo pelo ensino religioso, conforme atestado nos relatos das professoras colaboradoras desta pesquisa.

Entretanto, estudos demonstram que os indícios de uma atividade escolar em São José da Lagoa Tapada remonta ao século XIX e está diretamente relacionada à história da cidade de Cajazeiras, a quem se atribui a vocação educacional da região, conforme atesta Sousa (2003, p. 246):

Em estudos históricos sobre a vida e a obra do Padre Inácio de Sousa Rolim, a quem se atribui a fundação da cidade de Cajazeiras, LEITÃO (1991, p.46) referenda a presença de habitantes no município de São José da Lagoa Tapada, através da figura de Manoel Rolim, irmão de Padre Inácio Rolim que, tendo se formado em Direito, no ano de 1837, abdicou de todos os bens materiais e decidiu residir em São José da Lagoa Tapada, onde fundou uma escola de Latim.

Porém, o que as narrativas revelam é que a vocação educacional da região não se firmou como herança para São José da Lagoa Tapada, que enfrentou inúmeros problemas para a implantação e consolidação da educação no município, principalmente pelos moldes da escola pública.

3.2 VOZES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA - PB

Essa parte o trabalho apresenta as análises das entrevistas gravadas com as professoras colaboradoras da pesquisa.

O roteiro de análise das entrevistas pautou-se a partir da observância dos seguintes aspectos:

- O porquê da escolha pelo magistério;
- A concepção do papel do professor segundo a ótica dessas professoras
- A caracterização da formação que obtiveram para o exercício da profissão
- Os entraves, os desgastes e esperanças vivenciados pelas professoras durante todo o percurso profissional;

- A influência do momento histórico sobre o exercício profissional das mesmas ao longo de suas carreiras;
- A importância das práticas docentes para o fortalecimento de um sistema de educação local.

Os nomes das professoras colaboradoras são reais e as autorizações para a utilização das entrevistas foram concedidas através de cartas de cessão de direitos, devidamente assinadas pelas professoras, conforme modelo apresentado em anexo.

Para uma melhor condução das análises das entrevistas, optou-se pela a apresentação da transcrição das entrevistas numeradas por blocos (apresentadas na íntegra nos anexos deste trabalho). Utilizam-se, ainda, as convenções abaixo delimitadas (sugeridas por Kleiman, 2001), que servem para marcar textualmente os gestos e reações das colaboradoras percebidas durante as entrevistas, e que foram devidamente anotadas, ao longo da pesquisa, no diário de campo. Foram também utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica.

Convenções de Transcrição

- (...): pausa pequena;
- (+): pausa longa;
- (/): interrupção ou corte brusco da fala;
- []: sobreposição de vozes;
- (- - -): silabação;
- MAIÚSCULAS**: alteração da voz, com efeito, para marcar ênfase;
- (xxx): fala incompreensível.

3.3 O QUE AS NARRATIVAS REVELAM

As análises que ora se sucedem pautam-se na análise das entrevistas gravadas com as professoras colaboradoras da pesquisa, dos arquivos pessoais, de fotografias e de outros relatórios pedagógicos ou burocráticos que abrigam a memória da educação primária de São José da Lagoa Tapada – PB. O ponto maior que norteia as leituras empreendidas, a partir

desses documentos, é a possibilidade de (re) significar a cultura escolar local a partir da memória docente que se fia a uma história maior da educação brasileira. As principais colaboradoras da pesquisa foram as professoras Judite Lourenço de Araújo e Denizia Gomes de Sá, que disponibilizaram as suas entrevistas gravadas para a sistematização e análise de dados para o presente estudo.

A professora Judite Lourenço de Araújo nasceu em São João do Rio do Peixe (antiga Antenor Navarro), em 20 de outubro de 1928. Coursou o Ensino Primário na mesma cidade.

Iniciou a carreira de magistério em Cajazeiras, em 1943, quando fazia a Admissão (estudos de transição entre o Primário e o Ginásio).

Começou a trabalhar em São José da Lagoa Tapada, em 27 de janeiro de 1956, na zona urbana do município. Em 1962, passou a trabalhar no Sítio Lagoa Comprida, permanecendo até a sua aposentadoria, em 1978.

A professora Denizia Gomes de Sá nasceu em São José da Lagoa Tapada, no dia 15 de março de 1948. Estudou as primeiras letras com a tia, Dona Raimundinha Gregório. Coursou o Ensino Primário e o Ginásio na cidade de Sousa – PB, onde também fez o curso de preparação para o Magistério.

Em 1969 ingressou na rede estadual de ensino da Paraíba como professora primária, ofício que exerceu até 1993, quando solicitou aposentadoria.

Durante toda essa trajetória de docência exerceu as suas atividades no Grupo Escolar Genésio Araújo.

3.3.1 O porquê da escolha pelo magistério

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

Professora Denízia: “Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro”.

Observa-se, portanto, que a escolha pelo magistério tem raízes histórico-sociais e circunstanciais, porque a mulher do século XIX até meados do século XX tinha oportunidades de acesso restrito ao mercado de trabalho.

Há uma ênfase na questão disciplinar dos alunos, que atendia aos interesses defendidos pelos projetos maiores de governo que objetivavam a ordem para o progresso social e desenvolvimento da nação. A fala da professora Denízia destaca, também, esta questão: “Era tudo muito organizado, desde a entrada, todos deviam estar em fila, em frente a escola às sete horas [...] Cada professor organizava a fila para cantar o Hino Nacional”.

Tal voz atesta o objetivo educacional da época, que se voltava para questões disciplinares que deveriam ser trabalhadas pela escola. O objetivo maior do ensino era a formação do cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática. Para tanto, no cenário educacional esses princípios deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Cívica, disciplina responsável, sobretudo, pela formação da consciência patriótica do alunado.

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

A partir da metade da década de 1960, começam a surgir, no município de São José da Lagoa Tapada, as escolas com modelos mais definidos, incluindo aí uma escola primária urbana que atendia a população local. Com a emancipação política do município, chega à cidade o tão sonhado grupo escolar.



FOTO 2 – Prédio do Grupo Escolar Genésio Araújo, hoje, Escola Estadual de Ensino Fundamental Genésio Araújo, em São José da Lagoa Tapada - PB. (Acervo Particular)

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



FOTO 3 – À esquerda, o Governador Pedro Gondim, À direita o prefeito nomeado para São José da Lagoa Tapada e filho de Genésio Araújo e ao centro, Raimundo Rodrigues Coura, o primeiro prefeito eleito para o município. (Acervo Particular)

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

A cidade, até então, contava com duas escolas localizadas na zona rural, mantidas pelo Estado. A Escola da Várzea dos Martins e a Escola que funcionava no Sítio Manoel Celestino, um dos bairros mais povoados do município, conforme atesta a professora Denísia: “A família Gomes de Sá doou um terreno onde foi construído um salão para ensinar, um galpão para a recreação e nos fundos a casa da professora”.

A criação de um sistema educacional para o município, defendida desde os anos 20, começa a se solidificar com a criação do Grupo Escolar Genésio Araújo, uma vez que a

educação naquele lugar era, anteriormente, ministrada em escolas isoladas. Os recortes dos depoimentos das professoras colaboradoras, que se seguem, ilustram esses dois momentos da história da educação em São José da Lagoa Tapada.

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

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

Casei em 1956. Daqui pedi minha transferência pra São José. Casei no dia 20 de janeiro, já no dia 27 de janeiro, com sete dias saiu minha transferência pra lá. Quando cheguei lá não tinha lugar pra ensinar, não tinha professora, não tinha grupo, não tinha nada, só tinha o sobrado. Não lembro se foi alugado pra escola ou se foi dado. (PROFESSORA JUDITE).

Ensinava Desterro de Antonio Gregório, particular. Mas naquele tempo ninguém tinha dinheiro pra pagar nada. Ninguém ia pra escola. A professora que tinha era eu, do Estado, só era eu. Estudo multisseriado, os meninos mais velhos de Zé Almir estudaram comigo: Zé Carlos, Cildinha, Célio, Coracy, fizeram a segunda série. (PROFESSORA JUDITE).

O depoimento das colaboradoras revela as precárias condições com que eram instaladas as primeiras escolas no município. Se o Grupo Escolar Genésio Araújo surge como sede para o espaço educacional do município, antes o que se verifica é o funcionamento de escolas em espaços diversos:

Fiquei no sobrado, aí depois pediram o sobrado e eu fiquei ensinando em casa. Eu morava naquela casa que hoje é de Criseuda, que era de Manoel Coura e Pedro

alugou pra gente morar. E eu ensinava, aí resolvi terminar o curso. Aí pedi a transferência pra Sousa. Manoel Coura até me prometeu. “Ah! D. Judite você mora de graça na casa pra ensinar a meus meninos”. Eles gostavam de mim, aí eu disse: não eu vou me embora pra Sousa. (PROFESSORA JUDITE).

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

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

Em 62, Maria Marques foi nomeada, porque antes, por causa de política, ela pediu demissão e ficou dez anos sem ensinar. Depois entrou de novo, em 1962, a segunda vez. (PROFESSORA JUDITE).



FOTO 4: Antigo Sobrado que serviu com espaço escolar por um determinado período na cidade de São José da Lagoa Tapada e que pertencia ao pai das professoras Maria Marques e Marlene Rufino. (Acervo Particular)

O processo de escolha da profissão docente, pela voz das colaboradoras, revela-se como reflexo da realidade política educacional brasileira da época. A extensão da obrigatoriedade escolar cria mecanismos que possibilitam à mulher o acesso a uma formação profissional, que não se desvincula do seu papel no lar de protecionismo, instinto materno, zelo pela educação moral das crianças, conforme atesta Almeida (1998, p, 64):

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

Essas idéias revelam-se na voz da Professora Judite, ao reconhecer a dimensão do seu trabalho:

Lá em Lagoa Comprida, em 1962, não tinha o grupo da rua e eu queria trabalhar no sítio pra ajudar a Pedro, meu marido a criar os meninos e dar educação a eles. Foi uma besteira que eu fiz. Devia ter ficado na cidade mesmo. Ai fui pra lá que nunca teve professor. Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz. Ai também era descuido dos pais. (PROFESSORA JUDITE).

Esses princípios permitem-nos entender que a preparação para o magistério se tornava o único caminho possível para a mulher conquistar o seu espaço social, além de possibilitar o reconhecimento da profissão como atividade remunerada e de utilidade pública. E isso não foi diferente no cenário educacional de São José da Lagoa Tapada – PB.

3.3.2 A concepção do papel do professor

O papel do professor primário, ao longo da história da educação brasileira, tem sido concebido como organizar, favorecer situações de ensino e planejar as disciplinas com disciplina. O planejamento aqui compreendido é característica da época em questão, em que planejar deveria ser como discute a teoria tecnicista. Ou seja, o trabalho escolar devidamente pensado para ser aplicado com menos gasto, num tempo determinado previamente, para o alcance dos objetivos educacionais de desenvolvimento das potencialidades e preparação para o exercício da cidadania. Ser professor, independente da formação necessária era saber planejar e organizar o trabalho na sala de aula, além de manter a disciplina.

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

A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Ai tinha que detalhar cada aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e

responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno). (PROFESSORA DENIZIA).

Pela voz das narradoras fica evidente que a organização didático-pedagógica e administrativa do processo ensino-aprendizagem, era também responsabilidade dos professores, ficando inclusive responsáveis pela aquisição do material didático, uma vez que o Estado não contribuía com o envio desses recursos.

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

Isso nos faz entender que a mulher como figura ideal para a docência deveria também ser responsável pela condução da boa educação, ainda que fossem mínimas as condições materiais e intelectuais oferecidas. Além da missão de ensinar que lhe era delegada, cabia à mulher-professora, no início da carreira docente arcar com a compra dos mínimos materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho.

O Estado comprometido em expandir a rede pública de ensino, principalmente o primário, via a possibilidade de eliminar o analfabetismo. Na prática, não eram dadas efetivas condições para que o ensino pudesse ser democratizado e qualificado. Esse modelo educacional vivenciado pelas narradoras deixa à mostra que o ensino primário da época, mais que democrático, era excludente, elitista, desprovido de condições de favorecer uma formação integral e de qualidade aos que acorriam à escola.

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

Interessante é notar, pela fala da Professora Judite, que uma figura tinha destaque na regulação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar: a do *fiscal de ensino*. Isto porque

as atividades escolares, segundo a colaboradora, eram observadas pelo inspetor de ensino que tinha a função de registrar as impressões acerca do trabalho desenvolvido pela escola, no tocante ao investimento do professor no desenvolvimento dos conteúdos escolares e no cumprimento das diretrizes curriculares impostas pelo Estado.

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

O fiscal chegou tirou retrato, me elogiou muito, tirou retrato da menineira toda e ficou com os planos, é isso que falta nas escolas hoje. Quando eu ensinava em São José mesmo, eu cheguei em 56, em janeiro, quando foi dia de São José teve a festa. Aí as bebidas foi guardadas no sobrado. No outro dia eu não pude ensinar porque tava cheio de coisa. Pois o fiscal chegou. E era daqui de Cajazeiras. Professor Jeruizo, ainda me lembro o nome dele. Aí eu fui contar a situação, que não estava ensinando aquele dia por causa do movimento da festa que era todo no sobrado. (PROFESSORA JUDITE).

Esses embates vivenciados ao longo da profissão das colaboradoras deixam à mostra seqüelas que atestam a ineficácia da educação brasileira, ao longo da história, em vários segmentos. Mas, se por um lado, há o reconhecimento das limitações vivenciadas pelas narradoras, por outro lado reafirma-se o zelo, o amor, a vaidade vivenciada ao longo do exercício de magistério: “Só digo é que trabalhei muito e não me arrependo. Dei estudo a muita gente de São José. Quem quiser que reconheça”. (PROFESSORA JUDITE).

Pela mesma linha de pensamento (GUEDES; SOUSA In: FREITAS, 2000, p. 115) destaca que os desgastes sofridos ao longo da docência são suplantados pela dedicação e amor devotados à profissão. A vivificação da cena escolar na vida dessas professoras se intensifica com a permanência das mesmas, por opção, no exercício da profissão, mesmo depois de aposentadas. “É uma questão de vida mesmo: o profissional, o ser humano e o cidadão são interfaces de uma mesma totalidade”.

3.3.3 A caracterização da formação obtida para o exercício da profissão

Pela voz das professoras entrevistadas, ainda eram restritos os cursos de formação de professores no interior da Paraíba. O Estado tinha o objetivo de expandir a rede pública, mas não contava com professores capacitados.

As escolas de aperfeiçoamento para as professoras entrevistadas consistiam na realização do Curso Normal no Centro de Treinamento, em Sousa, ou Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Cajazeiras. Esses cursos tinham a preocupação de preparar as alunas para a instrução primária.



FOTO 5 – Professora Judite Lourenço de Araújo, durante solenidade de formatura do Curso Normal. (Acervo Particular)

Na verdade, a maioria das professoras só teve acesso à formação para o magistério, a partir da criação do Projeto LOGOS, que foi concebido em 1973, para habilitar professores para o ensino nas séries iniciais da escolarização, sem retirá-lo da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas, que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário.

(...) Eu fui pra Sousa terminar o curso, já tinha o segundo ano, fiz o terceiro, o quarto e o quinto normal e terminei. Quando terminei falei com Doutor Lelêla, que era deputado. Ele arranhou, voltei pra São José e abri uma cadeira no sítio Lagoa Comprida, meu sítio. Lá tinha uma cadeira criada pelo Estado pra mim, onde ensinei 16 anos. Era uma escola estadual registrada: **Escola Elementar Mista Estadual**. TODA A VIDA TRABALHEI PELO ESTADO. (PROFESSORA JUDITE)

A formação dos professores por essa proposta consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do curso, uma vez que era dividida em duas etapas – LOGOS I e LOGOS II. O primeiro objetivava estabelecer a eficácia dos materiais e meios que seriam utilizados no curso, na segunda etapa, que consistia na expansão do projeto em nível nacional. O curso visava, na primeira parte, uma formação geral, a partir de doze matérias, estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de micro-ensino.

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

Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos, no Brasil, Pelas idéias de Alonso (2005), o Projeto LOGOS sofreu severas críticas, tais como:

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

Em 1976, o Projeto passou a ser coordenado pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e, apesar de todas as críticas, havia remanescentes do LOGOS II nos estados da Paraíba e Piauí.

Pela fala da professora Denízia verifica-se a limitada formação que a maioria das professoras de São José da Lagoa Tapada obtiveram ao longo da vida de estudos. Ainda assim, a professora faz questão de destacar a importância do Grupo Escolar Genésio Araújo no contexto de mudanças do campo educacional em São José da Lagoa Tapada.

Segundo as professoras entrevistadas, a formação continuada era restrita a uma minoria e a distribuição de materiais pedagógicos para as escolas do interior paraibano era escassa, o que pode ser exemplificado pela fala da Professora Denízia:

Nunca participamos de cursos de capacitação. Esses só existiam na Capital e era difícil para nós irmos por falta de recursos [...] os materiais pedagógicos não existiam, eram os professores que compravam os livros, o giz, tudo [...] As revistas nunca chegavam ao Interior. (PROFESSORA DENIZIA).

Percebe-se, por essa fala, a necessidade que as professoras sentiam, naquela época, de participarem de forma mais ativa do momento educacional proposto para aquele período. Mas, para as cidades do interior isso era uma realidade distante de ser alcançada, uma vez que as discussões pedagógicas mais efervescentes centravam-se na capital do Estado, João Pessoa, distante 420 Km daquela comunidade.

Muito mais difícil era a realidade da época da Professora Judite, como ela mesma diz: “Era difícil professora formada, em São José, uma das que primeiro se formou foi Nazinha Formiga”.



FOTO 6: Nazinha Formiga, uma das primeiras professoras de São José da Lagoa Tapada, com formação mínima para a docência (Curso Normal). (Acervo Particular)

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

No caso da formação docente em nível superior o acesso era ainda mais restrito, conforme declara a Professora Denízia:

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

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



FOTO 7 – Professora Denízia Gomes de Sá durante a solenidade de colação de grau do Curso de Licenciatura Plena em Geografia – CFP – UFPB. (Acervo Particular)

3.3.4 A influência do momento histórico sobre a docência

O contexto sócio-econômico e cultural constitui o pano de fundo histórico que caracteriza o modo de pensar e agir do profissional de educação. No caso das narrativas em análise, constata-se que, apesar das dificuldades próprias da profissão, nossas colaboradoras tecem, pelo somatório de suas experiências, o interesse de terem estado, ao longo da carreira, modificando as formas de atuação no cenário escolar. Essas mudanças singulares visavam, especificamente, a idealização de mudanças e o delineamento de condições de formação escolar mais “avançadas” do que as que obtiveram.

Entretanto, a falta de investimentos nos recursos didático-pedagógicos e na formação docente, o modelo escolar vivido pelas entrevistadas demonstra a impossibilidade, naquela época, de um trabalho que pudesse ser concebido como “educação moderna”. Os depoimentos das professoras Judite e Denízia revelam que, na prática, não foi possível superar o modelo tradicional de educação, centrado na memorização dos conteúdos, decorrente das precárias condições de trabalho oferecidas para as escolas daquela comunidade, acrescido da formação profissional inconsistente obtida pelas narradoras.

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

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

A função da escola centrava o seu foco na formação de uma consciência nacional e patriótica, com ênfase maior na necessidade de formação cívica dos indivíduos. A preocupação estava, portanto, nos fins sociais que a educação precisava cumprir. Atendendo a essa preocupação, no conjunto de disciplinas que compunham o currículo escolar, a ênfase foi centrada nos estudos de Moral e Cívica. O objetivo maior da disciplina era reforçar o

sentimento de nacionalidade no aluno, a partir da difusão dos ideais de “ordem e progresso” da nação brasileira.

Nessa perspectiva, além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, outras atividades referendavam esse modelo de formação, a exemplo dos desfiles cívicos.

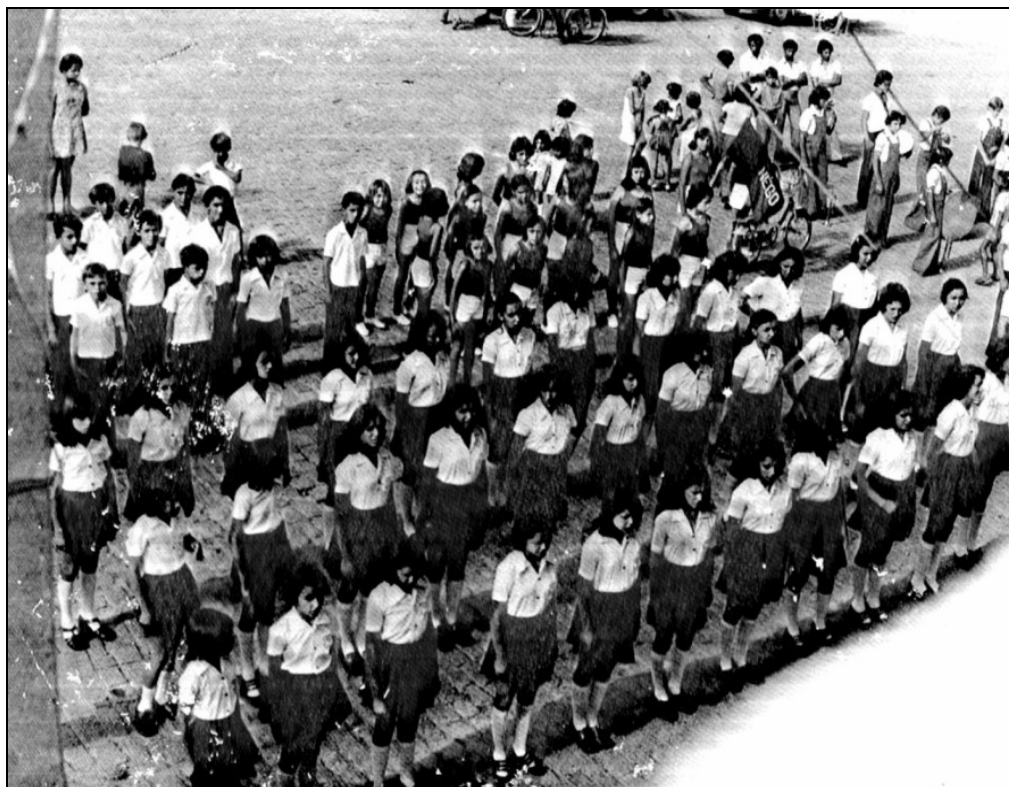


FOTO 8: Desfile cívico em comemoração à Independência do Brasil, realizado pelas escolas de São José da Lagoa Tapada, na década de 70. (Acervo Particular)

Essas atividades extraclasse são desenhadas pela fala da professora Denízia :

A comunidade participava das festas da escola, principalmente o dia 7 de setembro, que era muito comemorado era lindo[...] Os ensaios começavam no início de agosto, cada professor ficava responsável pela sua turma, a gente dava a idéia do que ia representar e Lindaury com as professoras decidia o que cada turma ia representar, referente a Independência. A turma da primeira série ficava responsável pela libertação dos escravos. Aí escolhia uma criança para ser princesa Isabel, D. Pedro I e o restante iam representar os escravos. Tinha cavalo, carroças, tudo era lindo. Um

pelotão representava a escola e o restante era trajes relacionados ao sete de setembro, data importante para o Brasil. (PROFESSORA DENIZIA).

A intenção era, portanto, valorizar os aspectos históricos relevantes para a época e o ambiente escolar se constituía como um espaço privilegiado para cultivar as práticas de cultura cívica. A ordem e a disciplina se constituíam numa série de práticas escolares, a exemplo do cântico do Hino Nacional Brasileiro, hasteamento da Bandeira Nacional, uso do fardamento escolar, que assinalavam o modelo de educação da época, referendando um tempo em que as atividades cívicas deveriam ser vivenciadas da/na escola como parte integrante da vida social da comunidade.

3.3.5 A importância da ação docente para um modelo de educação local

As práticas pedagógicas rememoradas pelas professoras colaboradoras desta investigação foram marcadas por inúmeras dificuldades em organizar o processo ensino-aprendizagem no contexto das escolas de São José da Lagoa Tapada, em especial no Grupo Escolar Genésio Araújo, tais como: número excessivo de alunos, a não adaptação da escola às transformações do sistema educacional vigente, a deficiente formação das professoras, dentre outros.

Ao reconstruírem as suas trajetórias profissionais, as entrevistadas reafirmaram as lacunas existentes na formação inicial marcadas, principalmente, pela falta de fundamentos teórico-metodológicos necessários a uma atuação docente de qualidade. Essas lacunas são assinaladas pelo desenho das atividades desenvolvidas em sala de aula, pelas metodologias adotadas, pelas tantas outras dificuldades e angústias vivenciadas e compartilhadas com as companheiras de trabalho.

Essas experiências, ainda que marcadas por dificuldades, eram motivos de prazer para as professoras, que referendaram o orgulho pela profissão, que se constituía aos seus olhos como momentos de reconhecimento e respeito aos papéis que estas representavam frente à comunidade.

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

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

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

A construção da identidade profissional das colaboradoras é, portanto, alinhavada aos papéis sociais que estas representavam no contexto das escolas de São José da Lagoa Tapada e na comunidade de um modo geral. São práticas cotidianas que se fiam pelas experiências compartilhadas. Essas mulheres-professoras promoveram, naquele momento histórico, a leitura da realidade local. Pelas lembranças de suas atuações, repensaram, reviveram, refizeram a cartografia do trabalho docente numa sociedade marcada, sobretudo, pelos contrastes sociais, políticos, econômicos e culturais. Entretanto, embora denunciando os problemas enfrentados ao longo das trajetórias profissionais, condicionados pelas precárias condições de trabalho, as colaboradoras demonstraram prazer pelo vivido e pela dedicação devotada aos tantos alunos com os quais conviveram e contribuíram para as suas formações. Tal devoção revela-se de forma tão forte que as professoras demonstram tristeza por terem se afastado da profissão. Era uma dificuldade para elas ter que assumir a aposentadoria.

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

A professora reafirma pela sua fala a importância do amor pelos alunos, quando se mostra preocupada com a formação do sujeito-cidadão. A cena escolar é cheia de significados, afetos, desafios compartilhados, ou seja, o processo ensino-aprendizagem é visto como uma construção coletiva, resultado das interações entre os sujeitos. Essas marcas afetivas são referendadas por Sgarbi (In MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. 2003, p. 91), ao dizer que os professores:

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

Essa dimensão afetiva da docência permite que se enxergue que as experiências compartilhadas movimentam as relações humanas como matéria-prima para as transformações sociais, políticas e econômicas, a partir dos contextos e práticas educacionais.

As experiências compartilhadas pelas professoras-colaboradoras, a partir da análise de suas entrevistas, permitem que se enxergue que as relações estabelecidas pelas mesmas, a partir da docência, com alunos e comunidade em geral movimentam a práxis cotidiana entre sujeitos rumo a transformações de ordem econômica, política e cultural.

Através da memória dessas professoras, descortina-se passado e presente e são tecidos os modelos pedagógicos assumidos em cada época. Esses eventos rememorados servem de base para o entendimento do contexto local. Pela narrativa, elas assumem a condição de partícipes da construção de um modelo de educação local que se fia a um projeto nacional.

Na época em que eu tava no sítio e já tinha o grupo toda semana tinha que ir pra rua, pra reunião com a Supervisora, depois que apareceu. (/) Lá em casa, na Lagoa Comprida estudou menino de toda a redondeza e gente até da Catinga, que é longe. Uma turma de lá e umas meninas de perto de São José, pois elas iam lá pra casa. Tinha até da Caiçara, do Cedro (...) Mais ou menos uns quinze meninos só da Catinga. As meninas de Chicão, todas estudaram lá em casa, de Zé de Manoel de Joca, uma moça de Zé Januário, Francilda, bonita, mulherão. UM DIA CHEGOU DE CAVALO ATRÁS DE ESTUDAR, EU NEM CONHECIA, TODO DIA ELA IA. (PROFESSORA JUDITE)

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

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

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

4 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

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

O estudo da carreira docente permite detectar o desenvolvimento profissional e como se deu o percurso de formação profissional, para a partir dessa reconstrução ser possível identificar momentos significativos desses percursos.

As histórias vivenciadas na educação local pelas colaboradoras podem ser entrecruzadas com a história educacional brasileira e permitem refletir sobre a estruturação do campo educacional brasileiro, ao longo da sua história. Permite que se pense, de modo particular, sobre a história cotidiana da educação de São José da Lagoa Tapada, principalmente entre os anos de 1968 e década de 80.

Percebe-se pelas narrativas que o início do percurso profissional das colaboradoras, apesar de ser apontado como choque entre o enfrentamento da realidade às descobertas da prática, são considerados os melhores anos da atuação profissional.

Um grande problema apontado por ambas era a carência de material didático-pedagógico fornecido pelo Estado para as escolas da comunidade. A carência provinha, também, da dificuldade de domínio de métodos e técnicas de ensino, propagados pela Escola Nova, modelo educacional vigente na época. Praticamente não se tinha acesso à bibliografias, às discussões pedagógicas propagadas pelo pensamento pedagógico novo.

As professoras demonstraram, pelas suas falas, sentir a necessidade, naquela época, de participar desse momento educacional, mas para as cidades do interior isso era uma realidade distante de ser alcançada, uma vez que as discussões pedagógicas mais efervescentes

centravam-se na capital do Estado, João Pessoa. Isso revela fatos comuns à realidade educacional vigente na época em outras cidades do Estado.

A preocupação estava, portanto, em implementar os ideais escolanovistas, na tentativa de superar o ensino livresco tradicional. Essa mudança precisava além da implantação das diretrizes da Escola Nova, da ampliação do número dos grupos escolares implantados no Estado, pautado em projetos mais simples, menos suntuosos, porém mais aparelhados, mais eficazes. Esse modelo de escola renovada precisava ser implantado, efetivamente, a fim de que as mudanças fossem percebidas no processo pedagógico. Era preciso, então, dotar as escolas de condições materiais e qualificar os professores primários para a adoção de novos métodos e técnicas de ensino.

Entretanto, a falta de investimentos na instrução pública, atrasou esse momento, já que para o professor, sem acesso a materiais didáticos e formação de qualidade, ficava difícil organizar, sob um modelo mais eficaz, o processo ensino-aprendizagem. Some-se a esses problemas, o número excessivo de alunos com os quais o professor tinha que lidar, já que era insuficiente o número de escolas.

O professor precisava (re) criar a sua prática, já que não tinha acesso a livros, revistas e outros materiais bibliográficos especializados para fundamentação teórica da sua prática. O livro didático se constituía como o principal instrumento de trabalho do professor, que padecia de dificuldades para a adoção deste como material de trabalho.

As mudanças advindas da expansão das instituições públicas aumentaram, significativamente, principalmente na década de 70, com a expansão dos grupos escolares. Antes, no início do século, as construções eram suntuosas. Mas, com a expansão quantitativa passam a ser construções simples. Os prédios do interior, particularmente, eram construções modestas e carentes de materiais didático-pedagógicos, o que não permitia implantar os ideais escolanovistas.

A implantação desses ideais exigia, sobretudo, mudanças no comportamento pedagógico do professor, para que fossem agentes ativos na difusão dos objetivos da Escola Nova. Na realidade, os professores interioranos não deram conta de aderirem a esse movimento.

Assim, sem investimento nos recursos didático-pedagógicos e na formação de professores, o modelo escolar vivido pelas colaboradoras demonstra a impossibilidade de desenvolvimento de um trabalho de acordo com as idéias propostas pela educação moderna. Sem materiais, recursos, as professoras faziam o que tinham aprendido a fazer pessoalmente, como alunas, em suas práticas escolares.

Dessa forma, apesar dos discursos oficiais propagarem a valorização dos jogos, dos exercícios físicos, do desenvolvimento psicomotor, com vistas à compreensão da necessidade de estímulos, interesses e espontaneidade da criança, pelas falas, as professoras demonstraram não conseguir superar o modelo tradicional de educação, centrado na memorização de conteúdos, porque tiveram a sua formação baseada nesse método. Assim, até o final da década de 70, a maioria dos docentes brasileiros não conseguiu modificar as posturas pedagógicas por falta de cursos que aprimorassem os seus conhecimentos.

Se essa idéia reforça que o modelo deve ser seguido como ponto de partida para garantir o bom desempenho do professor em sala de aula, é evidente a necessidade de capacitação dos professores para o aprimoramento de posturas teórico-metodológicas. Diferente desse pensamento, as colaboradoras declararam-se criadoras dos seus próprios métodos, ou seja, através das experiências vividas em sala de aula eram delineadas as práticas a serem adotadas. Essa possibilidade de reinvenção surgia das dificuldades vivenciadas, positivamente, isso se revertia no direito das professoras de (re) criarem métodos, de acordo com o contexto cultural e social delas mesmas e dos seus alunos.

Certo é que a leitura de mundo feita por nossas mulheres-professoras é resultado das suas histórias de vida pessoal e profissional, das vivências cotidianas experimentadas ao longo das suas carreiras. Pelas falas, percebe-se que os embates, as atitudes e as representações por elas bordadas são redefinidos ao longo do tempo. Esse movimento dinâmico assinala a prática docente como processo que assegura aos sujeitos nele envolvidos o crescimento individual e coletivo, indispensável à práxis educativa.



FOTO 9: Foto das professoras que atuaram no Grupo Escolar Genésio Araújo, a partir dos anos 70. Da direita para a esquerda: 1) Tinha Braga, 2) Francisca Tomaz, 3) Fanca, 4) Socorro de Zé Sá, 5) Marlene Rufino, 6) Maria Marques, 7) Socorro de Expedito, nora de Genésio Araújo. Depois, 8) Dona Lindarifa, escrivã do Cartório Local.

Apesar dos desgastes e problemas sentidos no decorrer da profissão, a dedicação, o amor à profissão e o reconhecimento social que a profissão traz, converte-se nos depoimentos das colaboradoras em *a paixão pelo possível*. Os laços profissionais somam-se aos laços afetivos, como bem dito por elas por vocação.

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

Pelo bordado das histórias de vida das professoras Denízia e Judite percebemos, que através dos fios da memória é possível tecer o encontro entre o passado e o presente. Resgatar as vozes dessas professoras emudecidas, até então para a história da educação brasileira, é enxergar que a (re) escrita dessas histórias comuns, que não faz parte dos tratados históricos, mas que é necessário para conhecimento de sua existência, permite a partir de registro da história, o conhecimento de existência de momentos significativos que contribuíram para a construção de estudos históricos sobre a educação de São José da Lagoa Tapada – PB, que não deve ser desvinculado de um projeto de educação brasileira.

Na verdade, o que o professor brasileiro, que convive com a noção de “falta”, tem feito ao longo da história, é lutar por respeito e reconhecimento profissional. No desabafo da professora Judite fica evidente esse desejo, ao dizer que: “Só digo é que trabalhei muito e não me arrependo. Dei estudo a muita gente de São José. Quem quiser que reconheça”.

É preciso, portanto, resgatar dos silêncios da história oficial, a contribuição que o professor brasileiro, das mais diferentes regiões do país, presta (e prestou!) para o desenho de um modelo de educação nacional, que persegue a tão almejada democracia. Ora, um país também se faz com *professoras* e livros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.
- ANDERSON, P. **O fim da história** – de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- AZEVEDO, J. C. de. et al (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade: UFRGS: Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- BECKER, Gary S. **Human Capital**. New York :National Bureau of Economic Research., 1975.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bania dos Santos e Telmo Murinho Batista. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. (org.) **Simone Weil: a condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2 ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 (Encyclopedia).
- COSTA, C. B. da. Uma História Sonhada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 17, n. 34, p.133-145, 1997. Disponível na World Wide Web: <[http:// www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acessada em 18 set. 2002.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura P. Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREITAS, M. T. de A. **Memórias de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFIF, 2000.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 6. (Leituras Filosóficas).

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GATTI, B. **A formação de professores e a carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GROSSI, E. P. **Águas da graça da vida**: fragmentos de uma paixão. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1994.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. 2 ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LINHARES, C.; NUNES, C. **Trajetórias de Magistério**: Memórias e Lutas pela Reinvenção da Escola Pública. Rio de Janeiro: Quarteto, 2000. (Educação e sociedade)

LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LOPES, E. M. T. Introdução. In: SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

LOURO, G. L. Mulher e Educação. In: **Projeto História**. São Paulo, 1994, n. 11, p. 189.

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

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabiana. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. (organizadoras). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo, 3).

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. **The Journal of Political Economy**, LXVI (4), p. 281-302, august, 1958.

ODÁLIA, N. **As formas do mesmo**: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

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

SÁ, Judite Lourenço de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 20 junho 2005.

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

SILVEIRA, R. M. G. **Educação, História e Política**. Tema apresentado na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Natal, 1998. (mimeo.)

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Zahar: Rio de Janeiro, 1967.

SOUSA, José Wanderley Alves de. **Se não me falha a memória**: o discurso da história cotidiana nas lembranças de velhos. 2003. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2003. (versão inédita)

SOUSA, Denizia Gomes de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 25 julho 2005.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.. Recife, PE: Bagaço, 2001.

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

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

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: História Oral. Trad. Lólio L. De Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Ilustrações: Ricardo Goulart. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (os sentidos da escola, 15)

VEYNE, P. **Como se escreve a História**. Lisboa: Editora 70, 1987.

ANEXOS

I ENTREVISTA DA PROFESSORA JUDITE LOURENÇO DE ARAÚJO

Convenções de Transcrição

(...): pausa pequena;

(+): pausa longa;

(/): interrupção ou corte brusco da fala;

[]: sobreposição de vozes;

(- - -): silabação;

MAIÚSCULAS: alteração da voz, com efeito, para marcar ênfase;

(xxx): fala incompreensível.

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

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

mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha ainda idade, aí eles aumentaram.

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

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

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

Ensinava Desterro de Antonio Gregório (+) particular. Mas naquele tempo ninguém tinha dinheiro pra pagar nada. Ninguém ia pra escola. A professora que tinha era eu, do Estado (+) SÓ ERA EU. Estudo multisseriado, os meninos mais velhos de Zé Almir estudaram comigo: Zé Carlos, Cildinha, Célio, Coracy, fizeram a segunda série.

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

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

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

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

6 - TRABALHEI TAMBÉM NO MOBRAL, na época de Zé Almir, na década de 70. Zé Almir foi eleito em 72, ano que minha mãe morreu. (...) Em 56, quando cheguei em São José, as duas únicas mulheres que eram empregadas era eu, ensinando e Carmosa, no Correio. O correio funcionava

na casa de seu Izidro e o único telefone que funcionava era lá também. Não tinha quem tivesse um carro (+) esperava pelo povo de Coremas.

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

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

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

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

9 - Nessa época que a gente ensinava, o governo não dava nada, o material os alunos tinham se comprasse, nem dava lápis, nem caderno, nem borracha, nem merenda (+) Não tinha nem servente. Tudo era eu que fazia. A escola que foi criada, quando eu comecei, a cadeira, a minha (+) não tinha prédio, funcionava na minha casa, na sala grande da frente, tudo eu fazia. Já por fim, começou a vir a merenda, o leite, SÓ LEITE. Nesse tempo não usava isso não. Ora eu botei os meninos na escola e nunca recebi um lápis,

uma borracha, um livro. (/) Meus filhos foram alfabetizados por mim. Depois Lindaura ensinou a quarta e Socorro de Expedito, já no Grupo. Depois eu botei pra Sousa e depois pra Cajazeiras.

Estudaram lá até o quarto ano. Depois não tinha como continuar tinha que sair pra Sousa ou Cajazeiras. Na época em que eu tava no sítio e já tinha o grupo toda semana tinha que ir pra rua, pra reunião com a Supervisora, depois que apareceu. (/) Lá em casa, na Lagoa Comprida estudou menino de toda a redondeza e gente até da Catinga, que é longe. Uma turma de lá e umas meninas de perto de São José, pois elas iam lá pra casa. Tinha até da Caiçara, do Cedro (...) Mais ou menos uns quinze meninos só da Catinga. As meninas de Chicão, todas estudaram lá em casa, de Zé de Manoel de Joca, uma moça de Zé Januário, Francilda, bonita, mulherão. UM DIA CHEGOU DE CAVALO ATRÁS DE ESTUDAR, EU NEM CONHECIA, TODO DIA ELA IA.

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

Só digo é que trabalhei muito e não me arrependo. Dei estudo a muita gente de São José. Quem quiser que reconheça.

II ENTREVISTA DE DENÍZIA GOMES DE SÁ

Convenções de Transcrição

(...): pausa pequena;

(+): pausa longa;

(/): interrupção ou corte brusco da fala;

[]: sobreposição de vozes;

(- - -): silabação;

MAIÚSCULAS: alteração da voz, com efeito, para marcar ênfase;

(xxx): fala incompreensível.

1- Meu nome é Denísia Gomes de Sá, nasci em São José da Lagoa Tapada, no dia quinze de março de 1948. Sou professora aposentada do Grupo Escolar Genésio Araújo, desde março de 1993.

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

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

2 - Quando voltei para São José com o ginásio, estava havendo uma seleção no Centro de Treinamento de Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga pra mim,

em 1965, com os políticos da região. O curso durou quatro anos. Nós ficávamos internos na Escola, estudando e nos preparando para ser professor, só vinha para casa nas férias.

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

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

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

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

Quando eu entrei no grupo. (+) A diretora, a supervisora, todo esse serviço era de Lindaura. NÃO EXISTIA A FIGURA DO DIRETOR, eu me lembro que as pessoas a chamavam de supervisora. Até para verificar os cadernos. O plano de aula era feito nos cadernos, a gente planejava por semana, toda semana ia planejando, no final do ano tinha o caderno pronto, que era emprestado pros colegas para o ano seguinte.

Mais tarde no governo (...) que agora não me lembro, era preciso

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

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

As avaliações só eram feitas no meio do ano e no final. O aluno estudava a matéria até o meio do ano e fazia a prova e se não passasse, esperava a prova do final do ano. Não tinha essa recuperação, se não passasse ficava reprovado, por isso, que o povo aprendia melhor. E É PORQUE O PROFESSOR SÓ TINHA O DIÁRIO DE CLASSE, O GIZ E O APAGADOR QUE A GENTE COMPRAVA. As condições de trabalho não eram dadas, o governo não mandava material pedagógico nenhum. Você tinha que trabalhar com turmas de 35 a 40 alunos e registrava as aulas todos os dias.

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

A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Aí tinha que detalhar cada

aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno).

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

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

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

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

6 - Nós éramos responsáveis, nunca gozei férias, nunca tirei licença desnecessária. Só gozei 15 dias, quando fui ser operada em Campina

Grande, depois de ser avaliada por uma junta médica.(/)

7 - Apesar do Genésio ser a única escola, que era pequena, todo mundo da cidade se matriculava. Naquela época, o pessoal da zona rural não se interessava por escola. ERA ALGUM MENINO QUE VINHA ESTUDAR. Os pais colocavam os filhos pra trabalhar na roça pra ajudar em casa.

Pra matrícula, o que tinha que levar era o registro, se tivesse. Caso não tivesse, a mãe dava os dados do filho e matriculava, não precisava de registro. A farda também era assim, não era obrigado fazer (+) A região era pobre, mas a farda como dizia a diretora era para economizar roupas. ERA UMA FARDA BONITA (...) saia azul preguçada, CHEIA DE PREGAS, com a blusa branca de manga e o bolso com o nome da escola. (/)

8 - Na escola era uma mistura de classes sociais, tinha o filho de rico e na mesma sala tinha o filho do pobre. AS TURMAS ERAM GRANDES, eu cheguei a trabalhar com quarenta alunos numa segunda série. Todo mundo que chegava era matriculado.

A dificuldade maior era não ter material didático. Pra nós do interior nunca chegava um livro, uma revista, curso de aperfeiçoamento. O que existia eram pessoas que no final do ano chegavam para dizer como seria a matrícula para o próximo ano.

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

A quarta ninguém queria porque era difícil. Era preciso estudar muito, os livros não vinham completo, o professor tinha que completar, para poder

dar a aula, mas eu gostava da quarta série, passei dez anos ensinando, era muito bom ensinar, apesar das dificuldades, o aluno respeitava, o pai quando ouvia a queixa do aluno, resolvia, ajudava a manter a organização da escola.(/)

10 - Hoje, com a violência, menino armado de faca nas escolas. A diretora do ginásio não aceita menino da periferia para ser matriculado lá. Antes do grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. TODAS ELAS FORAM NOMEADAS PELO ESTADO, POR INDICAÇÃO DOS POLÍTICOS. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II. Zé Almir, casado com Maria Marques, conseguia com o governador do Estado, as nomeações (+) A minha nomeação foi João Agripino como padrinho da turma que deu a 96 bolsistas. Tinha gente de diversos lugares: Patos, Ceará (...) Aí eu procurei o governador em Nazarezinho e ele prometeu a minha nomeação.

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

Tinha mais de duzentos alunos, cada sala tinha trinta, trinta e cinco e até quarenta alunos. Sempre tinha essa quantidade de aluno. HOJE SE UM PROFESSOR PEGA QUARENTA ALUNOS RECEBE UMA GRATIFICAÇÃO POR LEI. Tem professor no sítio que tem quatro, cinco, seis alunos porque não pode agregar as escolas do sítio distante.

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

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

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

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

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

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

15 - E da minha vida como professora, o que eu tinha pra dizer era isso, precisando de mais alguma coisa estou as ordens, depois vou procurar os cadernos e entregar para você ilustrar seu trabalho.(/)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE MESTRADO

**“QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...”:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO
DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA –PB
(1968-1980)**

FICHA DE CONTROLE DO ANDAMENTO DO PROJETO²

▪ **DADOS DO PROJETO:**

Nome do Projeto: “Que Saudades da Professorinha...”: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada – PB (1968-1980)

Instituição Envolvida: Universidade Federal da Paraíba –UFPB – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Responsável: Rozilene Lopes de Sousa

▪ **DADOS DO COLABORADOR:**

Nome completo:

Local e data de nascimento:

Endereço atual:

Profissão atual:

² Ficha baseada na proposta de MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1998.

- **DADOS DO CONTATO:**

Indicação do contato:

Data de contato:

Forma de contato:

Data das entrevistas:

Local de entrevista:

- **ETAPAS DE PREPARO DO DOCUMENTO FINAL**

1. Primeira transcrição:
2. Textualização:
3. Primeira conferência:
4. Carta de cessão de direitos:
5. Carta de agradecimento da entrevista:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE MESTRADO

**“QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...”:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO
DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA –PB
(1968-1980)**

ALUNA – PESQUISADORA: Rozilene Lopes de Sousa

PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. Wojciech Andrzej Kulesza

CARTA DE CESSÃO

Eu (nome do colaborador), (estado civil), (profissão), residente e domiciliado (endereço completo), declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista gravada nos dias (data), em minha residência, por Rozilene Lopes de Sousa, aluna do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, para servir como subsídio para a elaboração de sua dissertação, a ser apresentada e defendida junto ao referido curso, dando-lhe plenos direitos para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de nomes e citações, por prazo indeterminado, desde a presente data, ficando vinculado o controle das informações a pesquisadora responsável pelo projeto.

(Local e Data)

.....
Assinatura da Colaboradora

.....
Assinatura da Pesquisadora Responsável

.....
Assinatura de Testemunha