

LISIANE SIAS MANKE

DOCÊNCIA LEIGA
HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS LEIGAS
(PELOTAS, 1960-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Terezinha Peres

PELOTAS
05/12/2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca examinadora:

Eliane Terezinha Peres/UFPeI

Beatriz T. Daudt Fischer/UNISINOS

Elomar Tambara/UFPeI

Agradecimentos

O término deste trabalho significa o começo de uma nova fase. O crescimento pessoal e profissional que esta jornada me proporcionou é indescritível. A caminhada, nestes dois anos, foi repleta de desafios e conquistas, e todas as etapas foram partilhadas com pessoas que muito significam para mim; algumas já faziam parte da minha história, outras passaram a fazer durante a realização da pesquisa. Sem dúvida, muitas das dificuldades foram amenizadas pela presença dessas pessoas. Sendo assim, são muitos os agradecimentos que preciso fazer e é grande a gratidão que me acompanhará:

A Deus...

À Professora Dr^a. Eliane Peres, a quem serei eternamente grata. Um exemplo a ser seguido pela competência e profissionalismo, pela generosidade e humanidade com que realiza o seu trabalho. Agradeço pela confiança que depositou em mim. Pela paciência, disponibilidade e carinho com que sempre me recebeu!

Às colegas de mestrado pelo conhecimento compartilhado e pela agradável convivência.

À amiga Carla Rosane, que durante um longo período caminhou ao meu lado – da graduação à especialização – e em inúmeros momentos me estendeu a mão. Obrigada por ter me apontado a possibilidade de ingresso no mestrado.

À amiga Inês de Fátima, que vislumbra comigo a possibilidade de um ensino mais significativo para nossos alunos. Obrigada por ter “quebrado tantos galhos” durante estes dois

anos letivos. Obrigada também pelas palavras de incentivo, pela amizade e presteza que tiveste para comigo no momento em que mais precisava. Estarei sempre torcendo por ti!

Às professoras entrevistadas, que gentilmente se dispuseram a participar deste trabalho. Sem elas muito pouco poderia ser dito.

À Professora Lucia e aos demais professores e funcionários com quem tive contato na escola Garibaldi, por me atenderem com tanta atenção e interesse em todos os momentos que necessitei.

À Professora Dr^a. Beatriz Fischer e ao Professor Dr^o. Elomar Tambara pelas contribuições que trouxeram na ocasião da qualificação.

A minha família, meu pai e minha mãe, aos quais jamais conseguirei agradecer pela confiança que sempre depositaram em mim, pela sabedoria que me transmitiram, pelo apoio incondicional, pelo incentivo, pelo amor... e, principalmente, por serem grandes amigos com quem sempre tive a possibilidade de abrir meu coração!

Aos meus irmãos, Emerson e Evair, obrigada pela existência. O convívio nem sempre “amigável”, mas sempre permeado de amor, nos ensinou a sermos os cidadãos que somos. Estarei sempre torcendo por vocês!

Aos demais amigos e familiares que indiretamente estiveram presentes, obrigada por estarem torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas.

Ao Fabrício, pelo amor, compreensão e incentivo, e, principalmente, por compartilharmos sonhos e realizações.

Sumário

Relação de Quadros e Ilustrações	VI
Resumo	VII
Abstract	VIII
Introdução	9
1. Aspectos Teórico-metodológicos	14
1.1 A construção do projeto de pesquisa	15
1.2 Entrelaçamentos: Nova História e História da Educação	16
1.3 A história oral como instrumento metodológico	20
1.4 A essência do trabalho: as fontes orais	27
1.5 A contribuição das fontes escritas	32
2. E então tornaram-se professoras!	35
2.1 Tenho a satisfação de apresentar!.....	36
2.2 Por que ser professora?.....	41
2.3 E como tornaram-se professoras?.....	48
2.4 “Leigas” até o fim?.....	57
2.5 E a prática como ficou após os certificados?.....	68
3. A prática docente leiga	71
3.1 Prática pedagógica: “ <i>e agora o quê que eu faço?</i> ”	72
3.2 Conteúdos: “ <i>embora tivesse tudo prescrito, eu fazia muita coisa que eu acreditava!</i> ”.....	78
3.3 Dois Departamentos de Ensino: Assessoria Técnico Administrativa e Serviço Técnico Pedagógico	88
3.4 Cadernos Diários: “ <i>nossa avaliação era feita de acordo com aquele diário...</i> ”	94
3.5 Provas Finais escritas e orais: “ <i>não que nós não confiássemos nas professoras, de forma alguma...</i> ”	99
Considerações finais	117
Fontes de Pesquisa	122
Referências Bibliográficas	126
Anexos	132
Anexo I	133
Anexo II	136
Anexo III	143
Anexo IV	146

Relação de Quadros e Ilustrações

Quadro 1: Ano de início profissional	36
Quadro 2: Idade início profissional	37
Quadro 3: Grau de escolaridade no início da profissão	38
Quadro 4: Tempo total de atuação docente	39
Quadro 5: Conclusão da primeira formação docente	58
Quadro 6: Formação realizada após o ingresso no magistério primário.....	59
Ilustração 1: Certificado de conclusão do Curso Ginásial	62
Ilustração 2: Diploma de Professor Primário	63
Ilustração 3: Certificado	63
Ilustração 4: Planilha de agosto de 1970.....	81
Ilustração 5: Notícia.....	83
Ilustração 6: Caderno diário (dias 23 e 24 de abril de 1975)	84
Ilustração 7: Treinamento de Professores da Zona Rural	89
Ilustração 8: Caderno diário (dia 24 de março de 1975)	90
Ilustração 9: Treinamento para Professores da Zona Rural	91
Ilustração 10: Caderno diário (dias 26, 27 e 29 de maio de 1970)	92
Ilustração 11: Cadernos diários (capas)	96
Ilustração 12: Caderno diário II de 1969 (dias 10 e 11 de julho)	97
Ilustração 13: Gráfico de Sabatina.....	108

Resumo

Esta dissertação tem como foco principal a história de vida de professoras primárias leigas, isto é, professoras primárias que iniciaram a profissão sem formação específica para o magistério. O objetivo deste estudo, portanto, é o de investigar a trajetória social e profissional destas professoras, buscando estabelecer uma discussão sobre como tornaram-se professoras e a forma pela qual desenvolveram a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com base na história de vida de treze professoras primárias leigas. A coleta de dados ocorreu a partir de dois tipos de fontes: orais e escritas. As fontes orais foram coletadas através de entrevistas livres, nas quais as depoentes tiveram a liberdade de falar sobre sua trajetória pessoal e profissional. As fontes escritas foram disponibilizadas pelas próprias professoras ou, ainda, localizadas no arquivo de uma determinada escola, e constituem-se em cadernos diários, subsídios orientadores para professores rurais, provas, certificados, entre outros. No entanto, a memória de professoras leigas apresenta-se como a principal fonte de pesquisa. As treze professoras analisadas iniciaram as atividades profissionais na zona rural do município do Pelotas, entre as décadas de 1960 e 1980, com escolaridade variando entre 5ª série do ensino primário e o ginásial.

Palavras chave: História da Educação, História de Vida, Memória, Professoras Primárias Leigas.

Abstract

This dissertation has as its main focus the history lives of primary lay teachers, that is, teachers that started their professional lives without specific teaching formation. The aim of this study, however, is to investigate the social and professional trajectory of these teachers, searching for a discussion about how did they become teachers and their pedagogical practice. This research was done based on the history of thirteen primary lay teachers. The data gathering happened in two different ways: oral and written. The oral ones, were collected through free interviews, in which they had the freedom to speak about their personal and professional trajectories. The written ones, were given by the teachers or found in a school file, such as diary books, granted orientation for rural teachers, tests, certificates, and others. Nevertheless, the memory of primary lay teachers happened to be the main source. The thirteen teachers analyzed, started their professional activities in the rural area of Pelotas, between the decades of 1960 and 1980, having studied between the 5th grade to end of primary school.

Key words: History of education, life history, memory, primary lay teachers

Introdução

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse lócus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens – o professor e o aluno – envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste (THERRIEN, 1993, p.43).

O autor indica que tanto o educador como o educando desenvolvem uma relação pedagógica na qual o saber é elaborado, e nesta construção diária surgem novas formas de pensar sobre si próprio e o sobre seu entorno. Não apenas o educando constrói o saber através da escola, o educador tem, nesse cenário, na maioria das vezes, a possibilidade de constituir-se verdadeiramente profissional da educação.

Foi através da escola e das práticas desenvolvidas nesta que os sujeitos desta pesquisa tornaram-se educadoras. Refiro-me às professoras leigas que ingressaram entre as décadas de 60 e 80 no ensino primário da rede municipal de Pelotas, e que se constituíram professoras no contexto escolar, no qual, através das relações cotidianas, desenvolveram os saberes relacionados à prática pedagógica. O objetivo deste estudo, portanto, é o de investigar e analisar a história de vida social e profissional de professoras primárias leigas, buscando entender como as profissionais investigadas tornaram-se professoras e de que forma realizaram a prática pedagógica sem formação específica para o desempenho da profissão.

Neste estudo, emprega-se o termo “leigo” relacionando-o ao profissional da educação que não tem formação específica para o desempenho da docência. No mesmo sentido exposto por Amaral:

Na linguagem religiosa, leigo é o profano, contraposto ao sagrado. Quando se examina hoje a questão do professor “leigo”, está-se claramente sugerindo tratar-se de professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionar em um determinado nível ou série (1991, p. 43).

Utiliza-se, portanto, nesta pesquisa, o termo “leigas” como indicativo de professoras que não possuem uma formação básica para lecionar, especificamente, neste caso, no magistério primário. Desta forma, este trabalho está estruturado a partir da história de vida de professoras que iniciaram a profissão sem formação específica. E através da história destas professoras busca-se entender e reinterpretar um aspecto da história da educação, que é a trajetória e a prática de docentes leigas.

Compreendo que a escolha de uma questão de pesquisa é influenciada por questões pessoais na maioria das vezes e não foi diferente neste caso. Investigar a trajetória de vida profissional e social de professoras primárias leigas é uma questão que me suscitava muita curiosidade e colocava-se como um grande desafio. Ouvir as histórias que minha mãe contava sobre sua época de escola sempre foi muito gostoso, e é desta época que vem a inspiração para realizar este trabalho.

Na década de 1960, minha mãe cursou o ensino primário, em uma escola da zona rural do município de Pelotas. Com certeza, “anos dourados” de sua vida, mas apesar de gostar muito da escola, não quis sair da casa de seus pais para continuar seus estudos e tornar-se uma professora, como era do seu desejo e da vontade de seus pais, profissão pela qual eu optei, realizando indiretamente um anseio da minha mãe.

As marcas dos 5 anos em que ela esteve na escola ficaram fortemente gravadas em sua memória. A capacidade de produzir uma boa redação, o caderno bem organizado com uma letra caprichada, as notas, os elogios da professora, eram exemplos que deviam ser seguidos. Junto a todos os relatos, encontravam-se também os boletins escolares, cuidadosamente guardados. Era a “prova documental” que exemplificava o sucesso escolar.

Esse passado me é relativamente próximo, uma vez que alguns anos me separam do tempo em que minha mãe foi estudante, em uma época diferente e singular. Aluna de professoras leigas, a professora Romilda (entrevistada nessa pesquisa) e a professora Denesí, as relações afetivas marcaram-na como aluna, já que sempre se referiu aos gestos carinhosos que permearam sua vida escolar: “quando chegávamos e saíamos da escola sempre recebíamos um beijo da professora”. Esses laços afetivos mostravam-se relativamente fortes não só entre professor-aluno, mas também entre as famílias e as professoras. Constituíam-se, assim, um ambiente escolar com características especiais.

Entre os acontecimentos rotineiros que compõem as lembranças da vida escolar de minha mãe, se destacam as provas finais aplicadas no término do ano letivo por funcionários da Secretaria de Educação. “Era um dia de muito nervoso para nós, eu tinha que tomar um chazinho antes de sair de casa”, conta minha mãe sobre os dias de exame final.

Essas histórias inquietavam-me, assim como o fato destas professoras pertencerem à comunidade rural e não terem estudado para tornarem-se professoras. Minha mãe sempre dizia: “apesar de não serem formadas, eram boas professoras”. Durante muito tempo acreditei que aquela história era única, pertencia à trajetória escolar da minha mãe. Com o tempo percebi que era uma história com características próprias realmente, mas que aquelas não eram as únicas professoras que haviam se tornado “professoras sem serem professoras”.

A presença de professores/as leigos/as no magistério primário é apontada por alguns autores, como Romanelli (1978), Quadros (1998), Almeida (2001). No entanto, raros são os materiais que analisam a atuação destes profissionais. Em pelo menos dois livros encontramos artigos que tratam especificamente de temas relacionados à docência leiga. Trata-se do livro “Educação e Escola no Campo”, organizado por Therrien e Damasceno (1993), e do caderno SENEb n. 3 que se intitula “Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?”. Nestes dois trabalhos, encontra-se uma ampla abordagem desta temática. No entanto, na maioria das vezes, relacionado a políticas educacionais e abordando aspectos referentes à região nordeste do país, com estudos específicos sobre os Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Ressalta-se, desta forma, que os estudos que tratam desta temática especificamente no Rio Grande do Sul, são ainda mais raros, senão inexistentes, especialmente no que se refere à prática pedagógica destas docentes.

Apesar da escassez dos estudos nessa área, sabe-se que o número de professores sem formação que atuaram em todo o Brasil é bastante significativo, especialmente na década de 60. Conforme apresenta Amaral (1991):

O problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente (...). Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (p.39 e 40).

Segundo a mesma autora, destes 884.257 professores de todo o Brasil, em 1980, 165.444 atuavam na Região Sul, estando 26,9% destes na condição de professor leigo. Sendo

a Região Sul a segunda com o menor número de leigos, perdendo apenas para a região Sudeste (AMARAL, 1991, p.53).

Ao observar-se os números apontados por Quadros (1998, p.75) relacionados especificamente ao Rio Grande do Sul, entre 1958 e 1961, percebe-se que a presença de professores leigos aumentou na década de 60 também no Estado do Rio Grande do Sul:

Qualificação do corpo docente das escolas públicas

ANO	NORMALISTAS	%	S/ CURSO NORMAL	%
1958	12 672	45,33	15 282	54,66
1959	15 298	45,92	18 015	54,07
1960	16 684	48,3	17 857	51,69
1961	19 263	48,27	20 643	51,72

Os números demonstram que havia um crescimento contínuo de professores em atuação neste período e, paralelamente, crescia também o número de docentes sem formação pedagógica. Para Quadros (1998), esta situação se justifica pela política educacional adotada pelo governador Leonel de Moura Brizola, que pôs em prática um Plano de Escolarização e investiu na construção de prédios escolares. Para o funcionamento destas escolas, precisou aumentar o quadro de professores, aumentando simultaneamente o ingresso de professores leigos.

Se o Estado absorvia um significativo número de professores leigos, a situação dos municípios era ainda mais grave, como demonstra o *survey* realizado pelo INEP em 1955, no Rio Grande do Sul, sob a coordenação e execução de Roberto Moreira. Segundo este autor, devido às modestas políticas municipais de valorização profissional e ao pequeno número de profissionais formados neste período, restava às escolas municipais a contratação de um número ainda maior de professores leigos. Além disto, o autor ainda constata:

A matrícula nas escolas elementares municipais é maior, quase o dobro, que a matrícula nas escolas primárias mantidas pelo Estado. A explicação desse fato está em que a escola municipal é mais barata. O Município constrói com mais modéstia e, estando em contato direto com as populações interessadas, obtém, destas, cooperação em mão-de-obra e material. Além disso, recrutando seu magistério no próprio ambiente em que se instala a escola, pode pagar salários bem menores que os estaduais, porque mais ou menos os ajusta ao padrão de vida local (MOREIRA, 1955, p.78).

Não há dados específicos relacionados ao número de docentes leigos do município de Pelotas; no entanto, percebe-se, a partir dos depoimentos coletados para esta pesquisa, que a

presença de professoras sem formação neste município era bastante significativa. As professoras entrevistadas afirmam que tinham muitas amigas que ingressaram no magistério de forma leiga e que esta era uma situação comum na educação primária, não havendo inclusive a necessidade de investir na formação.

Diante desta realidade e da inexistência de estudos sobre a trajetória de vida de professoras leigas, me aventuro no mundo da pesquisa com o firme propósito de investigar a trajetória e a prática profissional destas professoras. Acredito que pesquisar com afeto, com dedicação e entusiasmo, faz com que o processo da pesquisa se torne mais ameno e o trabalho mais produtivo e satisfatório. Foi com esta concepção que desenvolvi este trabalho, buscando respostas para meus anseios pessoais, através de uma abordagem comprometida com o trabalho científico.

O processo de análise dos dados me indicou dois aspectos que deveriam ser aprofundados na pesquisa. Assim, da questão inicial que se colocava: Como é “ser professora sem ser professora?”, a pesquisa passou a centrar-se em duas principais questões: Como tornaram-se professoras? e Como realizaram a prática pedagógica? Desta forma, a dissertação estrutura-se em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda o processo e a metodologia de pesquisa, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados, além do apoio teórico que sustenta a problemática deste estudo.

O segundo capítulo apresenta o grupo de professoras entrevistadas, apontando as principais características das treze professoras leigas. Discutindo, ainda, a forma pela qual estas mulheres ingressaram na profissão, constituindo-se professoras na construção da carreira docente.

Já o terceiro capítulo aborda as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas primárias, buscando observar o papel desempenhado pelas professoras leigas. Nesse contexto da docência leiga, a presença da Secretaria Municipal de Educação foi constante. Analiso, assim, o apoio e o controle ao qual as professoras estavam submetidas no exercício profissional.

Por fim, apresento as considerações finais, abordando os principais temas discutidos no decorrer da dissertação, com o intuito de realizar uma síntese que venha a responder as questões propostas por esta pesquisa.

1. Aspectos teórico-metodológicos

1

PROFESSORA RURAL

Do livro Negro da Gaita

De: Gilberto Carvalho

No rincão – a gurizada
vem de carroça, ou a pé,
ou no lombo do petiço
pra Escola beira de estrada.

No fundo da bolsa branca,
para a hora do recreio
rapadura, pão caseiro
e o caderno junto vem,
pra somar um mundo novo
a este mundo que eles têm.

Jovem, juntando sorrisos
a grandeza do ideal,
para o grupo pequenino,
traz a mágica do ensino
a Professora Rural.

Pelo sonho de ensinar
perde muito... pouco ganha,
e enquanto soma idade
vai deixando a mocidade
no colégio de campanha.

Deus te guarde professora
que na escola rural
a grandeza de ideal
faz ser rica sem ter nada...

Pelo rumo de tua mão
o guri que se fez homem
vai fazer mundo na estrada.

¹Poema disponibilizado pela professora Geni. A professora ganhou de uma irmã no Dia do Professor logo depois que iniciou a profissão docente, na década de 60.

1.1 A construção do projeto de pesquisa

Tendo como objetivo analisar a história de vida de professoras primárias leigas, no 1º semestre de 2004, ao cursar a cadeira de História da Educação em Pelotas I, como aluna especial do PPGE (FAE/UFPEL), dei início à investigação do tema, buscando as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa referente a estas profissionais da educação. O primeiro passo foi localizar uma professora que atendesse ao seguinte requisito: ter iniciado a carreira profissional sem ter tido formação pedagógica específica para o desempenho do magistério primário.

Através do uso da história oral, de acordo com autores como Maria I. P. Queiroz (1988), Paul Thompson (1992) e José C. B. Meihy (1998), realizei duas entrevistas com uma professora primária que havia iniciado a carreira profissional tendo apenas a 5ª série do ensino primário, aos 17 anos de idade, no ano de 1964. Por ser prima de minha mãe, não houve dificuldades para localizá-la. Após um contato prévio, foi realizada a primeira entrevista, de forma livre, na qual busquei questionar como a entrevistada havia se tornado professora. Posteriormente foram definidas algumas categorias de análise, e a segunda entrevista foi realizada a partir de questões semi-estruturadas. Essa talvez tenha sido a mais rica em informações, lembranças e documentos, pois a professora guarda uma série de documentos que registram sua carreira profissional.

A partir da história de vida narrada por esta professora, pude constatar um universo rico em informações que possibilitavam o desenvolvimento do tema proposto. Portanto, conforme Thompson indica, esta primeira entrevista foi “exploratória”, e contribuiu para mapear a futura pesquisa:

A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevista exploratória, mapeando o campo e colhendo idéias e informações. Com a ajuda desta, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo (THOMPSON, 1992, p.254).

Sendo assim, ao definir os objetivos da pesquisa, torna-se necessário buscar embasamento teórico-metodológico que possa contribuir para o desenvolvimento do trabalho. A escolha por determinada teoria ou metodologia de pesquisa é determinada por pressupostos que a sustentam, vinculados à especificidade da problemática definida. Conforme observa De Certeau (1995), “uma prática sem teoria leva necessariamente, num momento ou noutro, ao dogmatismo de ‘valores eternos’ ou à apologia de um ‘intemporal’. A suspeita não conseguiria alcançar toda a análise teórica” (p.18). A teoria, portanto, deve estar vinculada à prática, de maneira a articulá-la em relação ao objeto do estudo e aos procedimentos de análise, pois, segundo o mesmo autor, não há discurso “científico” que consiga estabelecer-se de forma contundente se não buscar a relação com o “corpo” social que está sendo estudado (DE CERTEAU, 1995). Da mesma forma, também não há estudo empírico que não necessite relacionar-se diretamente com uma teoria historiográfica.

1.2 Entrelaçamentos: Nova História e História da Educação

Este estudo busca uma aproximação com a Nova História, que se coloca como corrente teórica a ser aprofundada de maneira a embasar a pesquisa. A Nova História surge a partir da revista “Analles”, criada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, tendo como principal objetivo apresentar novas propostas à ciência histórica.

A Nova História se consolidou principalmente por desenvolver uma linha de pesquisa em oposição à chamada História Tradicional, que valorizava os grandes nomes e os grandes acontecimentos para destacar os fatos históricos, buscando nas fontes escritas à “verdade incontestável”. Le Goff (1984), em seu estudo “Documento/Monumento”, faz a seguinte crítica em relação ao documento como prova histórica:

O documento que, para a escola histórica positivista do fim do séc. XIX e do início do séc. XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do

monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (p.95).

Ainda, De Certeau (1995) observa que “a história objetiva mantinha, com essa idéia de uma ‘verdade’, um modelo retirado da filosofia de ontem ou da teologia de anteontem” (p.19). Enquanto, a Nova História analisa os fatos sobre outro prisma, tende a dar espaço a “vozes ainda não ouvidas”, apresentando outras possibilidades de fontes, como, por exemplo, os depoimentos orais.

A Nova História com suas novas propostas, contribui para uma reflexão profunda sobre o “fazer histórico”. Desta forma, na busca pela superação dos limites da historiografia tradicional de fundo positivista, na década de 20 do século passado, organizou-se o movimento que se traduziu na “Escola dos Annales”. Até 1969, este movimento pautou-se pela busca da construção racional de uma história totalizante. No entanto, é na segunda metade deste século, que os “Novos Annales” consolidam a chamada Nova História Cultural, tendo como principal expoente Jacques Le Goff.

A partir dos anos 70, dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da lingüística e da etnologia que desemboca na autodenominada “Nova História”, a qual se converteu no pivô do atual debate teórico e metodológico no campo da História ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada, seja na perspectiva tradicional à qual se atribuía a influência positivista, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária da Escola dos Annales das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel” (SAVIANI, 2000, p.9).

A década de 70 demarca uma nova forma de compreender a História, desenvolve uma aproximação com outras áreas de conhecimento ampliando o campo historiográfico, além de aumentar os objetos e estratégias de pesquisa, conforme expõe Burke (1991):

... a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las (p.126).

Além de ampliar as questões de pesquisa, essa nova concepção do fazer histórico, recusa à idéia de neutralidade do pesquisador, tendo por base a idéia de que a realidade é social e culturalmente construída, abrindo espaço, desta forma, para novas perspectivas de estudo. As novas concepções do fazer histórico, com a incorporação de novos temas, alguns

negligenciados por muito tempo, trazem uma contribuição ao conhecimento histórico, em especial à História da Educação, com a qual este estudo está relacionado.

Conforme Fonseca (2003, p.56), a História da Educação foi construída primeiramente como disciplina escolar, tendo sua trajetória marcada pelas relações com outras áreas, como a Filosofia e a Psicologia da Educação, configurando-se como um conjunto de saberes sobre a história das idéias pedagógicas com função prática na formação de professores. Desta forma, por estar muito mais vinculada à formação docente, a História da Educação nasceu primeiramente distante dos institutos de pesquisa, estando diretamente atrelada ao campo da Pedagogia. A disciplina História da Educação data seu início no final do século XIX. Sobre este aspecto Lopes e Galvão (2001) afirmam:

A disciplina História da Educação[...], desenvolve-se sobretudo nas Escolas Normais e nos cursos de formação de professores e não, com se poderia supor, nos institutos de pesquisa e ensino da História propriamente dita. [...] Assim, a História da Educação não se desenvolveu, em sua trajetória, como uma área da História, embora seu objeto fosse (seja) extremamente importante para se compreender o passado das sociedades. No campo da História, a educação tem sido, tradicionalmente, um objeto ignorado ou considerado pouco “nobre”, embora, com a progressiva influência da Nova História Cultural, isso venha, aos poucos, mudando (p.25).

A relação estabelecida entre a História da Educação e a Pedagogia (e desta forma ao ensino das idéias pedagógicas e da história das políticas educacionais), além de estabelecer uma ligação vinculada às práticas positivistas, dificultou a constituição da História da Educação como uma área de pesquisa propriamente dita. Segundo Lopes e Galvão (2001), “é sobretudo a partir dos anos de 1950 e 1960 que começa a se configurar um campo de pesquisa em História da Educação, com a realização, por exemplo, de levantamentos de fontes” (p.29).

Assim, se estabelece um vínculo entre a Nova História e a História da Educação, pois o mesmo movimento que orientou as mudanças de direção da historiografia ampliando o território histórico, atingiu o campo de pesquisa que se consolidava: a História da Educação.

Observa-se que a História da Educação, inicialmente, estabeleceu uma ligação com a historiografia positivista, passando por uma aproximação com o marxismo. No entanto, as tradicionais, história das idéias pedagógicas e história das políticas educacionais, foram sendo superadas e incrementadas por outros objetos e problemas. Nesse sentido “entre os chamados novos objetos, predominam a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas” (FONSECA, 2003, p.61).

A História da Educação passou, assim, por um processo de renovação, principalmente após 1970, estabelecendo uma nova concepção do fazer histórico, influenciada principalmente pela teoria historiográfica da Nova História Cultural. Desta forma, objetos de pesquisa foram incorporados, e fontes até então tidas como pouco “confiáveis e científicas” passam a serem consideradas. Temas como a cultura, o cotidiano escolar e a história de vida dos agentes educacionais são valorizados na construção do passado educacional.

No entanto, dentre as dificuldades teóricas encontradas na realização de uma pesquisa em História da Educação, não se pode deixar de observar o distanciamento que se estabelece entre os historiadores e o campo educacional, isto é, a dificuldade de reconhecimento da História da Educação como domínio da história. Lopes e Galvão (2001) ao referirem-se as dificuldades teóricas dos historiadores da educação afirmam:

Há ainda um certo preconceito que segrega os historiadores da educação que, mesmo com habilidade e competência e tratando de temas para os quais são os mais indicados para investigar - principalmente quando se pensa que a educação é objeto da cultura e que a cultura é o cerne da Nova História Cultural -, não gozam de prestígio e credibilidade acadêmica junto aos historiadores por formação. Parece haver uma tentativa maior de aproximação da História da Educação em direção à história do que o contrário (p. 32).

Apesar disso, a História da Educação vêm se estabelecendo significativamente no território da pesquisa, o que tem enriquecido amplamente os estudos históricos e pedagógicos. Seguindo essa linha, este trabalho pretende apropriar-se da contribuição teórica oferecida pela Nova História Cultural, ao investigar um tema ligado à História da Educação. Buscando a história dos agentes educacionais, através da análise da história de vida de professoras leigas, utilizam-se novas fontes e métodos baseados nas novas tendências historiográficas. Cita-se, por exemplo, a metodologia apresentada pela história oral, já que a pesquisa tem como principal fonte histórica à memória de professoras leigas.

1.3 A História Oral como instrumento metodológico

Segundo estudiosos/as da história oral, esta passou a ser valorizada em um contexto social de crise, no qual os documentos escritos não correspondiam ao contexto de transformações sociais que vinham ocorrendo. Como abordam Janotti e Rosa:

Só após a Segunda Guerra Mundial surgem estudos nesse sentido, com o intuito de oporem-se ao domínio da história política positivista, baseada em documentação escrita. É com a vitória do marxismo no leste europeu e com a formação dos estados socialistas que a historiografia se volta decididamente para o estudo da questão social e passa a valorizar depoimentos e histórias de vidas de trabalhadores, de líderes sindicais e de representantes de minorias, objetivando elucidar lacunas encontradas no discurso dominante (1992/1993, p.7).

Desta forma, depoimentos orais são incorporados aos estudos historiográficos com o intuito de compreender de forma ampla e completa a sociedade que se estabelecia. Von Simson (1988) conceitua este método da seguinte forma:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (p.19).

Sendo assim, a história oral apresenta-se como a possibilidade de sanar lacunas deixadas pela história tradicional, incluindo o estudo de pessoas e de fatos considerados pouco importantes até então. O objetivo não é escrever outro tipo de história, distinta daquela que utiliza fontes escritas, mas escrever uma história mais ampla e completa. Alcàzar i Garrido (1991/1993) diz contundentemente que: “as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessárias, mas imprescindível para se fazer história” (p.48). O autor ainda afirma a importância das fontes orais na busca pelas histórias silenciadas:

O uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador mas nos

permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (ALCÁZAR I GARRIDO, 1991/1992, p.36).

Da mesma forma, Thompson (1992), ao referir-se a esta problemática, afirma que o enfoque político que a história carregava no século XIX apresentava-se como uma documentação da luta pelo poder, que pouca atenção dispensava à vida das “pessoas comuns”. Uma história que se dividia entre reinados e dinastias. No momento em que as experiências de vida de “pessoas comuns” passam a serem analisadas como matéria-prima, a história apresenta uma nova dimensão. Dessa forma, a construção da história, a partir da história oral, se faz em torno da pessoa, acrescentando uma rica contribuição ao contexto analisado pela historiografia. O mesmo autor diz, ainda: “a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição, e oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história” (THOMPSON, 1992, p.44).

Ainda, em relação à crítica direcionada a história oral como método apoiado na memória, Pollak (1992) faz a seguinte observação:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (p.8).

Portanto, este estudo tem por essência o uso da história oral, de forma a buscar uma aproximação com a memória de professoras leigas, e assim observa-se cuidadosamente a afirmação de Almeida: “memória e história oral confundem-se nas pesquisas. A memória constitui-se em fonte histórica e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos (2004, p.92)”. A história oral, desta forma, apresenta-se como uma ferramenta de aproximação com a fonte que será analisada neste trabalho: a memória de professoras primárias leigas. Sabe-se que a memória compõe-se de lembranças do passado, que são alteradas com o tempo, mas que guardam aspectos de uma vida particular permeada por acontecimentos sociais. Segundo Rousso (1996, p.66), “a memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado”. No entanto, também se observa que a memória ultrapassa a mera capacidade de lembrar fatos passados, mas representa a capacidade de reconstruir estes fatos, não como a realidade vivida no passado, mas como acontecimentos passados e observados com os “olhos do presente”.

A memória recebe destaque, como exercício cultural, desde os povos gregos. Na Antiguidade *Mnemosyne* era a deusa memória, mãe das musas protetora da arte e da história. Desde então, se estabelece uma forte ligação entre memória e imaginação, memória e poesia. Hoje, busca-se a memória para dar conta de identidades e subjetividades. Sabendo-se que, tanto no plano individual, como no coletivo, a memória se constitui de lembranças e esquecimentos que são constantemente recriados, evocados e marcados pelo presente. Em relação à reconstrução da memória Bosi (1994), inspirada em Halbwachs, afirma:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho... A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (p.55)

Desta forma, o uso da memória como fonte histórica requer alguns cuidados, como, por exemplo, “saber distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno” (ALCÁZAR I GARRIDO, 1992/1993, p.39). Esse aspecto deve ser cuidadosamente observado, tendo em vista que a percepção do sujeito ou do grupo em relação a um acontecimento difere do “fato real”. Em cada fala que narra um acontecimento, existe uma carga de subjetividade, construída por meio de vivências, de recordações que o tempo tratou de modelar. Assim, entende-se que a memória é mediada pelo presente. Ainda, sobre este aspecto Rousso (1992) faz a seguinte afirmação:

Um indivíduo, quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência (publicando, por exemplo, suas memórias), quer seja interrogado por um historiador (tornando-se assim testemunha ou ator da história), não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade (p.98).

No entanto, a memória do passado narrada a partir do presente, não deixa de ser uma forma legítima de reconstrução do fato passado, apesar de ser este o principal argumento usado por críticos, em relação à confiabilidade da memória como fonte histórica, visto que esta, com o passar dos anos, seria distorcida pela deterioração física e pela nostalgia própria da idade.

Ainda em relação a este aspecto, Thomson (1997) afirma que, principalmente na década de 70, os autores dos primeiros manuais sobre História Oral buscaram a partir da Psicologia e da Antropologia, mostrar como determinar as tendências e fantasias da memória e a importância da retrospectiva, estabelecendo critérios sobre como interpretar as reminiscências. Embora sempre lembrando aos historiadores tradicionais que os documentos escritos não eram menos seletivos e tendenciosos. No entanto, os historiadores orais, nos últimos anos, vêm desenvolvendo métodos de entrevistas e abordagens analíticas que buscam uma observação diferenciada sobre o material coletado. De forma que o processo de afloramento de lembranças passou a contribuir para explorar os significados subjetivos das experiências vividas e, assim, as distorções da memória, embora aparentemente representassem um problema, tornaram-se um recurso. Como observa Samuel (1997):

É que a memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de imagens do passado, é, isto sim, uma força ativa, que molda; que é dinâmica – o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que ela lembra – e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo (p.44).

Sendo assim, o que já foi considerado uma limitação, hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral, pois os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Sobre este aspecto, Cruikshank (1996, p.156) diz que “fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa”. No caso das professoras investigadas neste trabalho, percebe-se que a maneira pela qual as histórias de vida são narradas, varia conforme a trajetória pessoal destas. Por exemplo, em alguns casos, as lembranças brotavam a partir de recordações da vida profissional, pois esta foi a que definiu a vida pessoal; em outros casos, a trajetória pessoal (de mulher, mãe, filha), é que definiu a trajetória profissional, e é a partir destas recordações que a trajetória profissional foi narrada. Sendo este um aspecto que apresenta-se subjetivamente, na fala de praticamente todas as entrevistadas.

Cruikshank (1996, p.157) ainda afirma: “o que as pessoas dizem está intimamente ligado ao como dizem”. As falas revelam aquilo que é permitido, ou seja, aquilo que pode justificar um procedimento ou outro frente à sociedade. Ao observar as entrevistas realizadas, percebe-se que as professoras que não concluíram sua formação, por exemplo, tendem a justificar esta atitude afirmando que a teoria não acrescenta muito a prática, pois as escolas

estão cheias que professores recém formados, que não sabem como começar o trabalho e, muitas vezes, buscam auxílio na experiência das professoras leigas, sendo a experiência o mais importante. Já as professoras que buscaram a formação, demonstram grande orgulho pelo diploma que conquistaram, apesar de também atribuir grande significado a aprendizagem adquirida no cotidiano escolar. Percebe-se, no entanto, através dos depoimentos, que questões pessoais e sociais, tiveram grande relevância para que a formação fosse concluída ou não. Sobre a construção da identidade Pollak (1992) esclarece:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (p.5).

Partindo desse pressuposto, sabe-se que a construção da memória é carregada de afetividade, imaginação, crenças e acontecimentos reais, que foram sendo repensados e reconstruídos com o passar do tempo, pois os atos de lembrar ou esquecer são construídos socialmente, não podendo se desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que está recordando acontecimentos do passado. Sendo assim, a memória individual está intrinsecamente envolvida ao social. Segundo Rousso (1996, p.94), a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. No entanto, sendo a memória um fenômeno construído em nível individual ela pode ser consciente como inconsciente, pois Pollak (1992, p.5) afirma: “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”.

Para Portelli (1996), a memória coletiva antes de tudo é individual, pois os atos de lembrar e esquecer são sempre individuais, e estão ligados a questões pessoais. Desta forma o autor afirma:

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática. Como todas as atividades humanas, a memória é social e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo

tem algo a contribuir para a história “social”); mas ela só se materializa nas reminiscências e nos discursos individuais. Ela só se torna memória coletiva quando é abstraída e separada da individual (p.127).

Deve considerar-se que ao analisar a história de professoras leigas, busca-se o conjunto, o grupo, onde as relações profissionais são estabelecidas. No entanto, parte-se do indivíduo, a partir da história individual de cada uma das professoras se extrai a história coletiva, salvaguardando-se a individualidade de cada história de vida. E, desta forma, a história oral valoriza o indivíduo que narra a sua história, conforme Thomson (1996, p.71), “a exploração coletiva de histórias de vida em projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas”. No caso específico desta pesquisa, o próprio fato de serem entrevistadas fez com que as professoras se sentissem gratificadas, pois, de certa forma, o contexto em que tornaram-se professoras passou a ser importante para alguém e falar sobre ele foi motivo de satisfação, na maioria dos casos. E assim, a partir da história individual investiga-se a história coletiva.

A memória, portanto, está fortemente envolvida em acontecimentos sociais, sendo os fatos sociais, muitas vezes, referência para recordações pessoais. Como exemplo, observamos o caso de uma das professoras entrevistadas, que não lembrava com exatidão o ano em que foi trabalhar na zona urbana, então se referiu da seguinte maneira: “*foi no ano em que o homem foi a lua, naquele ano, agora lembro*”(Geni, 2004). Este acontecimento fez com que ela se localiza no tempo e no espaço social. Assim, através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social. Segundo Stephanou (1998, p.138), “a história começa onde a memória social acaba, e cabe à história dessacralizar a memória enquanto tradição”. Desta forma, enquanto a memória é a vivência presente do passado, a história é a representação do passado. Assim, através das lembranças individuais relacionadas com o contexto social, se estabelece a (re)construção da história de determinado grupo social que, neste caso, é representado pela história de vida de professoras primárias leigas.

Desta forma, ao desenvolver um trabalho cuja principal fonte histórica baseia-se na memória, é preciso considerar a afirmativa de Rousso (1996, p.97) que alerta ser a tarefa do historiador dupla, por um lado, cumpre-lhe satisfazer a necessidade de estabelecer ou restabelecer verdades históricas, ainda que seja ilusão descrever ou explicar “o que realmente aconteceu” e, por outro lado, com métodos e questionamentos diferentes, deve expor e explicar a evolução das representações do passado. Assim, conforme observa Thomson (1996, p.69) nos últimos anos, os historiadores orais procuraram criar métodos de análises e de

entrevistas que se fundamentam em um entendimento mais complexo da memória e da identidade, o que sugere meios novos para tirar o maior proveito das memórias para fins de pesquisa histórica e sociológica. Desta forma, a memória passa a ser estudada e firma-se como sinônimo de lembrança, reminiscência, tempo passado, tradição, esquecimento, assim como, a garantia da identidade individual e coletiva de determinados grupos sociais; sendo, este trabalho de reconhecimento da memória fundamental. Thomson (1996, p.69) reconhece que “freqüentemente estamos tão interessados na natureza e nos processos de rememoração quanto no conteúdo das memórias que registramos”.

Desta maneira, a memória é revisitada e é colocada em destaque nesta pesquisa, por ser a principal fonte de investigação, pois, as histórias de vida de professoras leigas constituem o material empírico deste trabalho. Assim, de forma a aproximar-me da memória destas professoras leigas, lancei mão, portanto, da história oral. E, neste caso, a história oral de vida, na qual a depoente aborda as experiências pessoais que contribuem para a formação de sua identidade. Queiroz (1988, p.20), traz a seguinte definição para esta metodologia:

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

Já Bourdieu (1996), em seu estudo “A ilusão biográfica”, observa que o real é descontínuo, formado por elementos sobrepostos sem razão e aleatoriamente. Afirma o autor:

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (Bourdieu, 1996, p.185).

Nas entrevistas com as professoras leigas, percebeu-se que as recordações brotavam de maneira natural. Assim, constata-se que houve um “descompasso” nas informações, ora as professoras falavam do início da carreira, ora da atuação atual. Além disto, em vários momentos, buscaram exemplo nos dias atuais para explicar uma dificuldade do início da carreira. Desta forma, as informações não aparecem cronologicamente nos relatos, cabendo ao entrevistador a tarefa de estabelecer a cronologia necessária a partir da análise dos dados coletado. Queiroz (1988, p.20) mesmo quando afirma que a história de vida é uma narrativa linear de acontecimentos significativos para o indivíduo que relata suas experiências, também

faz a seguinte constatação: “avanços e recuos marcam as histórias de vida; e o bom pesquisador não interfere para estabelecer cronologias, pois sabe que também estas variações no tempo podem constituir indícios de algo que permitirá a formulação de inferências”. Almeida, também, faz a seguinte observação a este respeito:

Investigar as memórias é como entrar em um “terreno movediço”, em que nada parece estável, tudo se mexe e se transforma continuamente. Nossas memórias não traduzem certezas, nem são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos do presente. A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou (2004, p.92).

No entanto, a autora ainda afirma que, a memória guarda o mérito de trazer à tona fragmentos do passado, que podem estar obscuros, esquecidos ou inatingíveis através do uso de outras fontes documentais. Assim a oralidade traz a possibilidade singular, simbólica e subjetiva de retratar, através da fala, das lembranças e esquecimentos, aspectos que talvez não sejam perceptíveis em outras fontes documentais.

1. 4 A essência do trabalho: as fontes orais

A partir da entrevista “exploratória” realizada ainda em 2004, busquei outras depoentes que viessem a contribuir com o estudo desta coletividade de professoras, pois, conforme Alcàzar i Garrido (1991/1993), a “história oral não é a soma de entrevistas independentes entre si, mas o conjunto orgânico e coerente de entrevistas. Uma entrevista concreta não é mais que uma parte do conjunto e somente adquire seu real significado no todo que integra a amostra” (p.38). Partindo deste princípio, busquei ampliar a investigação com outras vozes.

As profissionais deveriam preencher o mesmo requisito da primeira entrevista: *ter sido professora primária leiga*. Várias eram as informações da existência de professoras leigas, principalmente na zona rural, não havia, no entanto, dados mais concretos, como por

exemplo, os seus endereços atuais. Aos poucos, a partir de variadas indicações, comecei a localizar algumas professoras, com um empenho que motivou toda a minha família. Onde estávamos não deixávamos de perguntar sobre determinada professora que um dia já havia sido de nossas relações. Assim, no primeiro semestre de 2005, localizei, entrei em contato e realizei entrevistas com quatro professoras que já eram conhecidas da família. Outras duas professoras foram indicadas por amigas, e uma outra, ainda, foi indicada por uma das professoras entrevistadas. No total foram realizadas sete entrevistas, num curto espaço de tempo, além da entrevista “exploratória”, somando um total de oito. Sendo este primeiro grupo das professoras: Geni, Alda, Terezinha, Ieda, Romilda, Marlene, Sueli e Maria da Graça.

A partir das entrevistas realizadas, tornou-se possível definir o foco da pesquisa, a saber, analisar a história de vida de professoras primárias leigas que atuaram/atuam na rede pública de ensino, do município de Pelotas, no período determinado entre as décadas de 1960 e 1980. O foco foi definido, portanto, a partir do levantamento das fontes orais.

Apesar da prévia definição do perfil dos sujeitos da pesquisa, duas das professoras entrevistadas neste primeiro grupo não corresponderam à característica exigida. Sabe-se, no entanto, que o trabalho com história oral admite levar em conta cada informação, mesmo que ela, aparentemente, não nos interesse naquele momento. Desta forma, mesmo percebendo no momento da entrevista que não correspondiam às características da coletividade que estava sendo pesquisada, realizei as duas entrevistas, que me trouxeram informações bastante interessantes acerca do magistério primário. Foi o caso da professora Marlene e da professora Maria da Graça, com histórias de vida bastante diferentes, ambas já tinham conhecimento pedagógico no início da profissão. A professora Marlene havia cursado o Curso Normal na Escola Imaculada Conceição, em Pelotas. Foi-me indicada indevidamente por ter sido professora durante 25 anos em uma única escola da zona rural. Já a professora Maria da Graça ingressou na faculdade, no Curso de Pedagogia e, após cursar dois semestres, começou a dar aulas em uma escola municipal, em um bairro da periferia da cidade de Pelotas, em uma turma de 3^a série. Posteriormente interrompeu a faculdade e continuou trabalhando no magistério primário. Depois de 10 anos afastada da universidade, voltou e concluiu o Curso de Pedagogia. Dessa forma, apesar da riqueza de ambas as histórias, tornou-se necessário que essas fossem “descartadas”, para preservar a questão de pesquisa. Sendo assim, foram analisadas apenas seis das entrevistas deste primeiro grupo, que apresentam características bastante ricas do universo da docência leiga.

Após este período inicial, já no segundo semestre de 2005, tendo definido por completo a questão e os objetivos da pesquisa, busquei ampliar o número de entrevistas. Para isto, realizei, em um primeiro momento, contato com a Secretária de Educação de Pelotas através de funcionários que lá trabalham há alguns anos. Obtive, então, o número do telefone de uma professora leiga que ainda atua como professora primária. Assim, localizei e realizei uma entrevista com a professora Sonia. Esta me sugeriu que conversasse com uma colega de trabalho que também é professora leiga. Foi, então, que cheguei até a professora Carmem. As duas professoras atuam até os dias atuais sem formação pedagógica. Além de histórias ricas, disponibilizaram fotografias do início da carreira profissional, que guardam com muita afeição. Por sua vez, professora Carmem indicou-me uma colega, a professora Maria Jurema. Ambas haviam começado a profissão trabalhando na Escola Garibaldi, localizada na colônia Maciel, zona rural do município de Pelotas.

Estas últimas me sugeriram uma visita à Escola Garibaldi, onde poderia possivelmente encontrar informações sobre professoras primárias deste período, uma vez que hoje esta se tornou uma escola pólo, e a documentação das escolas da redondeza estariam arquivadas na Escola Garibaldi. Além disto, a professora Maria Jurema passou-me o telefone de mais quatro professoras leigas. Dessas, apenas uma foi possível localizar, a professora Loreni, que por sua vez indicou-me a professora Neli. Desta forma, a pesquisa foi ampliando-se, principalmente através do método “bola de neve”, na qual uma depoente indica outra.

Mais duas professoras ainda foram localizadas, a professora Zila e a professora Flora, esta última indicada por uma professora da Escola Garibaldi, quando lá estive. Com isso, o número de entrevistadas, que em um primeiro momento somava seis professoras, passou para treze professoras, um número considerável frente à riqueza e diversidade das histórias relatadas. A este respeito, Fischer (2001, p.163) observa: “em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter.”

Além das entrevistas com as professoras leigas, realizei uma entrevista com uma Orientadora de Ensino, a professora Marlene, que me foi indicada por uma das professoras. Com a professora Marlene, Orientadora de Ensino no município de Pelotas durante 20 anos consecutivos — iniciou o trabalho junto a Secretaria Municipal de Educação no ano de 1959 — obtive dados importantes referentes à Educação Primária em Pelotas e sobre o trabalho docente.

Um aspecto relevante do trabalho com história oral, e que necessita de atenção especial, refere-se ao primeiro contato com o/a depoente. Torna-se necessário deixar claro os

objetivos e intenções da pesquisa desde o primeiro contato, para que os sentimentos de desconfiança e dúvida quanto à entrevista sejam logo anulados. Ao entrar em contato com as depoentes, senti reações bastante diferentes; em um dos casos, por exemplo, logo que me identifiquei como aluna do Curso de Mestrado e expus o interesse de conversar sobre o início da sua carreira profissional, encontrei uma forte resistência, com comentários do tipo: “não tenho muito a dizer, acho que não posso contribuir”. Porém, no momento em que insisti dizendo que seria muito bom se pudessemos conversar, pois ela havia sido professora de minha mãe, que guardava boas recordações a seu respeito, então a receptividade foi outra, continuamos a conversar e marcamos uma data para a entrevista, na qual fui muito bem recebida. Para tentar aproximar-se do/a depoente, é bastante válido fazer o contato com a recomendação de outra pessoa, dizendo quem a indicou e de que forma a localizamos.

Em relação à coleta dos dados, em um total de 16 entrevistas realizadas, apenas uma das professoras pediu para que a entrevista não fosse gravada, pedindo-me que apenas fosse anotando o que considerasse importante, dizendo que iria falar devagar. Desta forma, surgiu o problema, pois a entrevista ficou “travada”, todo o momento em que fazia uma anotação a depoente parava de falar, prejudicando nitidamente a sua concentração. Percebendo este inconveniente, optei em nada anotar no momento da entrevista, fazendo algumas anotações e considerações posteriormente. No entanto, houve um prejuízo considerável em relação ao não uso do gravador. Nas outras entrevistas o gravador foi aceito sem maiores problemas. Percebi, porém, que as depoentes ficavam bem mais tranqüilas no momento em que esclarecia que as entrevistas seriam transcritas e enviadas a elas, para que fosse aprovado o conteúdo das mesmas. Essa foi uma relação de respeito que se estabeleceu e que resultou em uma segurança maior por parte das depoentes, que se deixaram levar pelas lembranças, não se “policinando” quanto às colocações que estavam fazendo.

É preciso considerar, também, que, durante as entrevistas, é necessário que haja uma interação de ambas as partes, e, por parte do entrevistador, a demonstração de um grande interesse quanto ao que está sendo narrado. Tudo deve ser analisado e levado em conta, pois muitas vezes a partir de uma informação aparentemente sem relação com a pesquisa vem uma lembrança valiosa relacionada ao tema pesquisado. Thompson (1992) aponta como características que devem ser consideradas por um pesquisador que opta pela história oral, o respeito pelo outro, a capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião do entrevistado e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar.

Quanto ao tipo da entrevista realizada, optei pela forma livre, na qual as depoentes tiveram a liberdade de falar sobre seu passado, pontuando aspectos significativos de sua

trajetória pessoal e profissional. Quando concluído um pensamento, uma lembrança, então, solicitava alguma informação que não havia ficado clara no decorrer da fala ou questionava a respeito de alguma situação em particular, sempre com perguntas abertas, que dessem a liberdade para a depoente continuar rememorando a partir da resposta. Thompson esclarece o real significado de uma entrevista livre:

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque são importantes para a compreensão do texto fundamental a ser estudado. Assim, quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor. Contudo a entrevista completamente livre não pode existir. Apenas para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial precisa ser feita (1992, p. 258).

Desta forma, a entrevista livre proporciona ir além do que está sendo narrado e buscar o significado de um silêncio ou de um sorriso, sendo este um desafio que se coloca ao pesquisador. Estar atento àquilo que não é dito e buscar seus significados, valorizando a subjetividade presente neste tipo de trabalho, é o que, em muitos casos, dá o real significado à pesquisa.

Com o depoimento coletado há uma nova etapa, bastante difícil, da pesquisa: a transcrição das entrevistas. Neste momento é necessária a atenção redobrada para que não se perca a singularidade da linguagem e os sentimentos expressos durante a fala. Dessa forma, este é um trabalho que compete preferencialmente ao próprio pesquisador. Optei, portanto, por transcrever as entrevistas logo que possível, e sempre antes de realizar a próxima entrevista. Após a transcrição realizei anotações sobre as impressões observadas durante o contato com a entrevistada.

A partir dos depoimentos transcritos, pude desenvolver a etapa mais complexa e ao mesmo tempo satisfatória do trabalho: a análise dos dados. É neste momento que nos apropriamos da matéria-prima, que deverá ser lapidada, problematizada e comparada entre si, para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Analisando as aproximações e distanciamentos de cada trajetória de vida, torna-se mais visível o conjunto que constitui o grupo de professoras leigas: Quem eram estas mulheres? De que forma tornaram-se professoras? Como enfrentaram uma tarefa para a qual ainda não estavam teoricamente preparadas? Foram questões que a pesquisa se propôs a responder.

Sem dúvida a história oral permite uma interpretação histórica rica e completa. Principalmente, por permitir que se busque as experiências, os medos, as práticas profissionais que não se encontram em documentos oficiais. Nesta pesquisa, a história oral apresenta-se como instrumento imprescindível, pois parte da história de vida das professoras leigas, na forma como me proponho a analisar, não poderia ser encontrada senão através da “voz das próprias professoras”. Não se tem, com isso, a intenção de desprezar as fontes documentais em detrimento das fontes orais, apenas estas colocaram-se como essenciais na realização deste trabalho.

1.5 A contribuição das fontes escritas

Ao buscar conhecer a história de vida da coletividade pesquisada de maneira mais abrangente e rica, além dos depoimentos coletados, analiso, também, alguns documentos escritos. Desta forma, cabe ao historiador, analisar, discutir, problematizar, cruzar e buscar elos de aproximação e distanciamento entre todas as fontes encontradas. Le Goff (1996, p.98), citando Febvre, afirma que: “a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais”. Desta forma, como me foi oferecida, no decorrer da pesquisa, a possibilidade de utilizar fontes escritas para a “fabricação do mel”, estas foram de imediato incorporadas ao conjunto de fontes analisadas. Trata-se, principalmente, de documentos que foram encontrados ou indicados através das professoras entrevistadas .

Durante as entrevistas realizadas, algumas professoras ilustravam os seus depoimentos a partir de documentos, que continuavam guardados como relíquia de um tempo passado. Entre estes, foram disponibilizados pelas depoentes contratos de trabalho, títulos de nomeação, certidões de tempo de serviço, diplomas escolares, entre outros. Dentre os documentos algumas fotos, que representavam claramente a realidade narrada. No entanto,

não foram apenas documentos de cunho administrativos que foram localizados. De forma pouco comum uma das depoentes guarda cuidadosamente um significativo número de materiais didáticos que utilizou durante os 30 anos de profissão. Trata-se da professora Flora, uma simpática senhora de origem alemã, que guarda materiais que utilizou desde o início de sua carreira como professora auxiliar, na década de 50. A professora disponibilizou-me cadernos contendo conteúdos trabalhados, diários de classe, provas, cartazes ilustrativos, subsídios a serem desenvolvidos, apostila de treinamento de professores da zona rural, entre outros. Sem dúvida uma das mais ricas entrevistas realizadas. Durante a entrevista a professora buscava no material escrito aflorar suas lembranças. Ao folhar o diário de classe, da década de 60, ia recordando de seus alunos, uma espécie de “guarda-memória”, que lhe fazia recordar de fatos praticamente esquecidos.

Outra situação importante na pesquisa foi o contato com a Escola Garibaldi, indicada por duas professoras entrevistadas que haviam iniciado a profissão docente nesta escola. Segundo elas, a escola seria uma fonte importante, por ter em seu arquivo um significativo número de documentos que recebera de escolas primárias desativadas. Assim, realizei contato com a escola em um primeiro momento por telefone e tomei as informações de como faria para chegar até lá, uma vez que se trata de uma escola rural. No dia combinado, tomei um ônibus e após uma hora de viagem cheguei à escola. No primeiro momento fui muito bem recebida pela professora Lúcia, uma das “guardiãs da documentação”, e, posteriormente, fui surpreendida por um acervo riquíssimo que a escola preserva com muito cuidado. Trata-se de pastas e mais pastas com materiais pedagógicos datados desde a década de 40 que foram preservados pela escola. Nesta primeira visita, foi possível verificar algumas pastas rapidamente e fazer fotocópias de alguns documentos, em função do tempo. Uma nova visita foi realizada, dessa vez com mais tempo, quando, então, verifiquei cuidadosamente a grande maioria dos arquivos; e aos poucos foram surgindo registro de provas finais, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, subsídios a serem desenvolvidos pelas professoras, apostilas de instrução para professores rurais, entre outros. Estes documentos ilustraram e esclareceram alguns depoimentos, contribuindo grandiosamente com a investigação realizada, uma vez que toda a documentação encontrada destinava-se às escolas rurais, e todas as professoras entrevistadas iniciaram a profissão docente na zona rural do município de Pelotas

Além desses, também consultei a legislação que regia o ensino público neste período, a partir de algumas leis que foram localizadas junto à atual Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas. Através dessas leis se pode observar, entre outras coisas, quais os critérios utilizados para admissão de professoras leigas no magistério municipal.

O conjunto de fontes deste trabalho, orais e escritas, apresenta aspectos relacionados com a docência primária leiga, mas a forma de análise de cada tipo de fonte é diferenciada. De forma a responder a questão de pesquisa, buscou-se respostas principalmente nas fontes orais, pois a partir destas foram estipuladas as categorias de análise que os documentos escritos ajudaram a esclarecer. No entanto, o trabalho procurou unir fontes escritas e fontes orais com a intenção de enriquecer a pesquisa, a fim de atingir o objetivo principal, que é o de investigar a trajetória social e profissional de professoras primárias leigas, a partir de suas histórias de vida, buscando estabelecer uma discussão sobre como tornaram-se professoras e de que forma desenvolveram a prática pedagógica sem formação específica. Essa discussão será apresentada nos dois próximos capítulos.

2. E então tornaram-se professoras!



2



² Na primeira foto a professora Carmem com seus alunos, na década de 70 (na escola Garibaldi a qual refiro-me na dissertação). Na segunda foto a professora Sonia com seus alunos, também na década de 70.

2.1 Tenho a satisfação de apresentar...!

Tenho a satisfação de apresentar, a partir de agora, as 13 professoras que constituem este trabalho de pesquisa. Assim, em um primeiro momento, apresento alguns aspectos que caracterizam o perfil das professoras entrevistadas. Posteriormente, exponho momentos da história de vida destas professoras, com o objetivo de explorar as circunstâncias em que estas deram início à carreira docente.

No quadro 1, apresento as professoras e o ano em que ingressaram na profissão:

QUADRO 1

Nome	Ano de início profissional
Flora	1956
Alda	1960
Terezinha	1961
Geni	1964
Ieda	1964
Romilda	1964
Sonia	1976
Sueli	1977
Carmem	1977
Maria Jurema	1977
Neli	1978
Zila	1979
Loreni	1981

Pode-se observar que as depoentes deram início à profissão docente entre as décadas de 50 e 80. Sendo uma no final da década de 50, cinco na década de 60, seis na década de 70 e uma no início da década de 80. Durante a análise dos dados, não se observou rupturas ou

mudanças significativas durante esse período no que diz respeito ao desempenho das atividades docentes. Com exceção da década de 80, quando algumas características relacionadas à prática pedagógica diferenciam-se, como, por exemplo, a forma de avaliação dos alunos, aspecto que irei abordar de forma mais ampla posteriormente.

Outro aspecto relevante é a idade que estas professoras tinham quando ingressaram no magistério, tendo, em alguns casos, idade inferior a 18 anos, conforme demonstra o quadro 2.

QUADRO 2

Idade início profissional	
Flora	17 anos
Alda	16 anos
Geni	17 anos
Terezinha	17 anos
Ieda	18 anos
Romilda	18 anos
Sonia	25 anos
Sueli	28 anos
Carmem	18 anos
M ^a Jurema	18 anos
Neli	19 anos
Zila	19 anos
Loreni	22 anos

A idade que tinham quando iniciaram a profissão docente surpreende inclusive as próprias professoras, pois estas argumentam que além do despreparo para a profissão, eram muito jovens. A professora Geni (2004) enfatiza: “... *eu comecei a lecionar com a 5ª série, tinha 17 anos, não tinha nem 18 anos ainda!*” Da mesma forma a professora Terezinha (2005) compara a sua idade a de seus alunos, dizendo: “*comecei com 18 anos, de 17 para 18, fiz naquele ano, eu tinha alunos maiores do que eu na sala, que já tinham quase a minha idade*”.

A pouca idade, ao mesmo tempo em que traz certo orgulho a estas professoras por terem assumido a responsabilidade docente tão jovens, traz também a lembrança de que tinham muito a aprender. Além disto, ao apontar as dificuldades do início da carreira

profissional, a professora Ieda refere-se a sua idade como um fator relevante para a difícil relação com a comunidade onde iniciou a carreira:

A outra professora que trabalhou ali trabalhou 12 ou 15 anos e tinha um relacionamento bom com todo mundo, daí chegaram aquelas duas novas, eu com 18 anos, fiz 19 aquele ano, então eu era uma criança, acho que eles não aceitaram muito bem, e não sei, aquele foi o pior ano da minha vida, foi muito difícil...(2005).

Da mesma forma, a professora Alda, aos 16 anos de idade, já com o curso ginásial completo, tornou-se professora auxiliar de seu pai, que era pastor evangélico e professor primário, além de, no turno inverso, preparar alunos para o Exame de Admissão ao Ginásio. Quando completou 18 anos, inscreveu-se como candidata ao ensino municipal em Pelotas e foi admitida. Tornou-se então “oficialmente” professora, apesar de já exercer a docência anteriormente.

Todas as professoras entrevistadas iniciaram as atividades profissionais na zona rural do município de Pelotas, com escolaridade variada, como se pode ver no quadro 3.

QUADRO 3

Grau de escolaridade no início da profissão	
Flora	5ª série do primário
Alda	Ginásial Completo
Geni	5ª série do primário
Terezinha	5ª série do primário
Ieda	Ginásial Completo
Romilda	5ª série do primário
Sonia	Técnico em Contabilidade
Sueli	Ginásial Incompleto
Carmem	Ginásial Completo
Mª. Jurema	Ginásial Incompleto
Neli	Técnico em Aux. de Escritório
Zila	Ginásial Incompleto
Loreni	Ginásial Completo

Conforme se observa, quando iniciaram a profissão como professoras primárias, das treze professoras apenas quatro tinham o Curso Ginásial completo (equivalente ao Ensino Fundamental) e duas tinham cursos técnicos, as demais contavam com o ginásial incompleto ou apenas a 5ª série do Ensino Primário. Percebe-se que, apesar de haver diferença em relação ao nível de escolaridade, todas ingressaram no magistério sem ter formação pedagógica, constituindo, assim, um aspecto comum entre as professoras pesquisadas.

Com exceção da professora Romilda, que casou e precisou acompanhar o esposo para outra cidade, afastando-se do magistério, as demais professoras tiveram larga experiência profissional, com atuação tanto na zona rural como na zona urbana. Conforme se observa no quadro 4.

QUADRO 4

Tempo total de atuação na profissão docente	
Flora	1956 a 1986 – 30 anos
Alda	1960 a 2005 – 45 anos
Terezinha	1961 a 1994 – 33 anos
Geni	1964 a 1989 – 25 anos
Romilda	1964 a 1968 – 5 anos
Ieda	1964 a 1989- 25 anos
Sonia	1976 a 2005- 29 anos
Sueli	1977 a 2005- 28 anos
Carmem	1977 a 2005- 28 anos
Mª Jurema	1977 a 2001- 24 anos
Neli	1978 a 2002- 24 anos
Zila	1979 a 2005- 26 anos
Loreni	1981 a 2001- 24 anos

Percebe-se que, em relação ao tempo de experiência profissional, a maioria das professoras (dez) têm entre vinte e trinta anos de profissão, uma professora tem mais de trinta anos e outra quarenta e cinco anos de trabalho docente.

Durante os anos de profissão, as professoras procuraram aperfeiçoar seu trabalho, buscando a formação pedagógica; algumas chegaram a concluir, inclusive, o curso superior, outras, apesar de não terem alcançado a formação pedagógica, buscaram se manter informadas e participar de todos os cursos de aperfeiçoamento que lhes eram oferecidos pela

Secretaria de Educação. Neste sentido, a professora Jurema (2005) relata: “eu vim para a cidade e então fiz o 2º grau completo e fiz alguns cursos que eram oferecidos para professores leigos, tudo isso eu fiz, mas não o curso superior”. Ao contrário de Jurema, a professora Geni (2004) buscou a formação pedagógica como principal objetivo de vida. Ela afirma: “eu tinha uma vontade de sempre aprender mais...”. Assim sendo, concluiu a licenciatura curta em Matemática e Ciências e lamenta não ter tido condições de continuar estudando.

Ao analisar as histórias de vida destas treze professoras, percebe-se a singularidade de cada história, pois todas possuem aspectos específicos que as caracterizam. No entanto, suas histórias se entrelaçam a todo o momento, porque fazem parte de uma coletividade específica. Desta forma, mesmo ao apresentar cada uma das professoras, busca-se o conjunto, o todo que estas compõem. Como bem expressa Queiroz (1988, p.24): “o que se quer é captar, através de seus comportamentos, o que se passa no interior das coletividades de que participam. O indivíduo não é mais o ‘único’; ele agora é uma pessoa indeterminada, que nem mesmo é necessário nomear, é somente unidade dentro da coletividade.” É com esta premissa que este trabalho é desenvolvido, a partir da voz de cada uma das professoras, investiga-se as histórias de uma vida cotidiana que compõem o passado da educação brasileira em geral e da profissão docente em especial.

Portanto, para a análise dos depoimentos, oriento-me em Alcàzar i Garrido (1992/93, p.45) que diz: “o texto transcrito é matéria-prima e não informação elaborada. O mais adequado é fragmentar o texto tematicamente e criar um conjunto de subtemas. Assim, a unidade explicativa não será o testemunho individual, mas o testemunho coletivo organizado pelo historiador”. Desta forma defini, com base nas entrevistas, algumas categorias de análise daquilo que era mais recorrente em todos os depoimentos. E, assim, proponho questões a serem analisadas, tais como: Em que circunstâncias iniciaram a profissão docente? Por que optaram por esta profissão? Por que não realizaram a formação pedagógica? ou De que forma fizeram a formação para a docência? O que mudou na profissão depois de alcançar a formação pedagógica? Passo agora a abordagem das questões propostas.

2.2 Por que ser professora?

Estudos sobre formação docente com ênfase na pessoa do professor são recentes. Segundo Nóvoa, o redirecionamento das pesquisas das práticas de formação, tem início principalmente com a obra de Ada Abraham - O professor é uma pessoa -, publicada em 1984. É a partir de então “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Nóvoa, 1995, p.15), colocando os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Para tanto, é necessário “ouvir” o que os professores têm a contar, conforme observa Dóris Almeida:

A História da Educação vive nas memórias dos professores, eles que cotidianamente envolveram-se com dificuldades, ansiedades e alegrias da profissão, eles que enfrentaram desafios em sua realidade, para a qual, muitas vezes, não estavam preparados. Por tudo isso, é fundamental nos aproximarmos e escutarmos o que eles têm a nos contar (2001, p.145).

Escutar as professoras para assim ter condições de falar sobre elas. É desta forma que são abordadas questões referentes ao início de suas carreiras docentes, momento em que teoricamente ainda não estavam preparadas para atuar no magistério, visto que não tinham formação específica para o exercício da docência.

Ao observar as treze histórias de vida, percebe-se que a profissão foi/é algo de grande destaque em suas vidas, são, neste sentido “mulheres-professoras”, ou seja, a profissão as caracteriza fortemente. O início profissional foi caracterizado pelas professoras como um momento em que lhes foi oferecida a “oportunidade” de serem professoras. Para algumas, essa oportunidade significou o início de uma tão desejada profissão; já para outras professoras este momento representou a conquista da independência financeira, uma forma de profissionalizar-se. Os motivos que levam ao desempenho da profissão docente variam, conforme esclarece Gonçalves:

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais (1992, p.162).

Assim, as histórias de vida analisadas permitem perceber uma diversidade de motivos que levaram ao desempenho da profissão docente. Das treze histórias analisadas, apenas cinco professoras sempre “sonharam” em ser professoras. Mas percebe-se que esta “vocação” sofreu influências externas que motivaram o sentimento de “querer” desempenhar a profissão docente, como: boa experiência escolar na infância, influência familiar, além, da representação social da profissão docente, ou seja, status social.

Conforme Assunção (1996, p.14), quando o “discurso de vocação” se apresenta, os outros se calam, pois ele é conclusivo, traz a idéia de algo sobrenatural, inato, de uma força interna que orienta as pessoas para determinada profissão. No entanto, não é o que se percebe no relato destas cinco professoras, pois o “querer ser professora” não se apresenta como algo inato, mas como “um querer” influenciado por questões externas. Neste caso, o sonho com a profissão docente não se caracteriza como vocação. Sobre este aspecto, a professora Flora afirma:

Sempre sonhei em ser professora, desde o tempo da escola. Porque quando nós íamos para o colégio eu era professora dos meus irmãos, fazíamos uma sala de aula de brinquedo e eu ensinava eles. E às vezes mexiam comigo: - E aí, vai ser professora?, Eu sempre gostei muito, sempre quis ser professora! (2005).

A professora Flora sempre viveu na zona rural, desde sua infância. Diante das dificuldades da vida na zona rural e das tarefas um tanto árduas, ensinar os irmãos era uma brincadeira. Ter tempo e disponibilidade para “brincar de escola” tornava-se uma atividade prazerosa, o que sem dúvida motivou a jovem Flora a cultivar o sonho pela profissão docente, que mais tarde concretizou-se.

A professora Sueli e a professora Alda apresentam nos relatos os motivos que as influenciaram no “querer ser professora”:

Desde criança eu brincava de ser professora, eu tinha três primas que eram professoras, e eu me espelhava muito nelas, elas eram todas mais velhas do que eu. E quando eu ia para casa da minha tia eu ficava observando elas confeccionarem aqueles materiais de magistério, e eu me influenciava muito com aquilo. Aí eu ficava brincando com as crianças da minha idade, brincando de professora e sempre eu era a professora, eu queria dar aula e tal... (Sueli, 2005).

Eu fui aluna do meu pai, que foi meu professor, meu primeiro mestre, como eu sempre digo, foi para mim um ícone, não só como pai, mas

como exemplo de profissional da educação... e isso foi me fazendo pegar gosto pela profissão... e querer ser professora... (Alda, 2005).

Ambas as professoras cultivaram desde a infância o gosto pelo magistério, espelhando-se em profissionais da educação que, acima de tudo, eram exemplos, referências, eram “personalidades” a serem seguidas. Além disso, ser professor trazia certo prestígio, e tornar-se uma “pessoa respeitada e admirada” por todos incentivou na escolha da profissão, conforme também expressa a professora Sonia:

Na minha época aquilo era uma coisa assim, em que o professor era valorizado, tinha status, era uma pessoa importante. Eu ainda estudei em uma escola meio pra fora e o professor era muito valorizado, eu lembro de ter pedido para a mãe para a professora ir almoçar lá em casa, e a gente enfeitava a nossa casa e a mãe fazia comida especial, pra receber a professora. Então eu tinha aquela vontade de ser professora, porque naquela época os pais valorizavam muito o professor, os alunos respeitavam muito o professor (2005).

A professora Romilda também sentiu-se motivada a escolher a profissão devido às primeiras experiências com a vida escolar: “desde que eu estava no colégio, sempre fui muito aplicada, e sempre gostei muito da escola...(2005)”. Percebe-se que estas cinco professoras, ao mesmo tempo em que demonstraram o desejo em desempenhar a profissão docente desde cedo, também deixam transparecer os motivos que as influenciaram a “sonhar em ser professora”. Gonçalves (1992), ao abordar o assunto, a partir do estudo realizado com 32 professoras primárias através de entrevistas, faz a seguinte constatação:

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

Observa-se, assim, uma aproxima o do estudo do autor com as entrevistas analisadas no que se refere aos motivos que pesaram para estas cinco professoras desejarem a profissão docente, pois os discursos v o da “voca o” ao “sonho fomentado”, expressando-se ora explícito ora implicitamente na op o pelo magistério. Como observa-se na fala da professora

Sonia: “o professor era valorizado, tinha status... então eu tinha aquela vontade de ser professora...”.

Conforme também citado por Gonçalves (1992), as demais professoras, oito, seguiram a carreira docente, fundamentalmente, por inexistência de outra alternativa profissional ou por razões financeiras. Com se pode observar em alguns relatos:

Bom, a princípio eu nunca tinha pensado em ser professora, foi uma profissão que eu iniciei sem nunca um dia ter sonhado em ser professora. Eu casei muito cedo, eu sou da zona rural, interior de Pelotas hoje Capão do Leão, e muito cedo eu me separei e daí eu tinha que trabalhar, eu tinha 19 anos (Zila, 2005).

Eu não tinha pensado antes, eu já estudava em casa, e queria seguir estudando, mas eu não tinha pensado em ser professora. Foi a nossa professora que sugeriu, e eu comecei e gostei. E também lá fora não tinha muitas opções (Terezinha, 2005).

Eu estava procurando serviço, estava acabando o curso de auxiliar de escritório, quando me avisaram que a Secretaria de Educação estava admitindo professoras.... e continuei sempre, eu já estava naquilo, e acabei me acostumando e gostando. E depois o serviço estava muito difícil, era muito difícil arrumar uma boa colocação (Neli, 2005).

A profissão docente, desta forma, abriu a perspectiva de uma atividade remunerada que possibilitava a independência financeira. Assim, em alguns casos, a carreira docente tornou-se um ótimo “negócio”, mesmo para quem não cogitava esta profissão, como a professora Zila, que com o fim do casamento precisou desenvolver uma atividade remunerada. Da mesma forma, para quem morava na zona rural, a possibilidade de seguir outro caminho que não fosse o trabalho agrícola era limitada. Para quem residia na zona urbana, entrar no mercado de trabalho também não era tarefa fácil. Sendo assim, ingressar em uma profissão sem a necessidade de um preparo prévio, ou seja, sem formação específica, e que ainda oferecia certo prestígio social, tornava-se uma boa opção profissional. Como considera Alencar (1993), ao referir-se especificamente às professoras leigas:

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

Além dos motivos que se observa nos relatos, tornar-se professora poderia ser um desejo da família. Foi o caso da professora Ieda:

Eu terminei o ginásio, naquela época, e aí, eu queria ser aeromoça ou entrar para o colégio agrícola, meu pai não deixou, ele queria que eu fosse professora. Bom, então se ele quer que eu seja professora, eu vou entrar agora, porque naquela época tinha umas quantas amigas que entravam só com o ginásio.(2005)

Em sua fala, a professora revela que a carreira profissional não foi uma escolha pessoal, antes pelo contrário, era um desejo do pai – que via no magistério a atividade ideal para a filha mulher –, ao qual ela atendeu com naturalidade, sem transgressões; sua escolha profissional, no entanto, não condizia com aquilo que o pai idealizara para ela.

Percebe-se, neste caso, relações de gênero caracterizadas por atitudes de poder e submissão, como analisa Assunção:

As relações de gênero são construídas e refletem concepções que foram incorporadas por homens e mulheres e se fazem presentes em suas atitudes, como é o caso das relações de poder, de dominação, de submissão... a produção de determinadas concepções e atitudes não se deu apenas pelo homem ou pela mulher separadamente, mas na relação entre eles e apoiada em condições propícias (1996, p.18).

Assim, nesta relação de dominação, o dever de filha era obedecer à vontade do pai, que vislumbrava o melhor para ela, pois o magistério não se apresentava como uma simples profissão, mas uma profissão que preparava para o papel de “futura esposa e mãe”, situação incorporada também com naturalidade pela própria professora, quando esta afirma: “... isso tudo foi muito bom, me ajudou muito, até na educação dos meus filhos...” (Ieda, 2005).

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

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

permitiu indiretamente o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público (ALMEIDA, 1998, p.118).

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

Entre as oito professoras que investiram na carreira docente por escolha deliberada, está a professora Loreni, ela conta que sempre teve vontade de estudar:

Eu terminei na 5ª série, tinha 12 anos, e a minha professora queria que eu continuasse estudando, eu também queria, mas não tinha escola de 1º grau completo na zona rural, então tinha que se deslocar para a cidade, e meus pais não tinham condições, e era assim, se meu irmão mais velho não tinha estudo eu também não podia.”

Diante de tais dificuldades o casamento era uma alternativa que se apresentava, conforme conta a professora:

Depois de ter ficado parada 4 anos, surgiu a 6ª série na escola Benjamim Constan e eu não perdi tempo, meus pais não queriam naquele tempo, mas eu e mais 3 colegas combinamos de fazer o 1º grau, porque depois implantaram a 7ª e a 8ª série. Mas eu depois que fiz a 7ª série achei melhor casar, porque casar era tudo, né? Casei, parei um ano de estudar, quando então fiquei grávida. Nós morávamos com um tio do meu esposo, e cuidávamos de uma lavoura de aspargo. O meu tio era diretor da escola, e um dia eu fui conversar com ele, e disse: “Tio Elves, eu gostaria de continuar estudando, mas é tão difícil, quem sabe eu faço um supletivo para terminar o 1º grau”, e então ele me respondeu: “não te preocupa, eu vou todos os dias de manhã cedo para o colégio e tu vais comigo”. E foi o que eu fiz, então conversei com o meu marido, arrumei uma menina para ficar com a Juliana, ela tinha dois meses, e assim retomei os estudos. Nesta época eu tinha 21 anos, mas eu passei muito trabalho, de manhã antes de ir para o colégio, na época do aspargo eu levantava cedo e ia na lavoura, ajudava ele a organizar tudo e voltava para a casa, me lavava e às dez para às oito [horas] eu ia correndo até o tio Elves e ia com ele para o colégio. E para estudar eu não tinha tempo, tinha que prestar atenção na aula, aí de tarde eu tinha a minha filha para cuidar, tinha a casa e ainda ajudava meu esposo na lavoura. Mas terminei a 8ª série. E no final daquele mesmo ano, engravidei da Fernanda, e foi tudo “aos trancos e barrancos”, no dia da formatura eu já estava com barriga, e no ano seguinte a Fernanda nasceu e em setembro me chamaram para começar a trabalhar, como professora, não deu nem tempo de parar muito (Loreni, 2005).

Percebe-se que a opção da família de Loreni era de que o filho homem tivesse a preferência em continuar os estudos, provavelmente porque a filha tinha a possibilidade de casar e viver sob a responsabilidade do marido, enquanto o filho teria a “obrigação” de sustentar uma família. Para Loreni, no entanto, ser esposa e mãe não era o suficiente, e a busca pela profissionalização deu-se através da continuidade dos estudos. Deve-se ressaltar, porém, que o fato de não ser necessária uma formação específica para o ingresso na profissão docente influenciou na sua opção pelo magistério. Assim, a esposa e mãe passou a exercer a docência primária em uma escola próxima a sua residência na zona rural, ao concluir a 8ª série, conciliando família e profissão. Sobre este aspecto Bruschini e Amado (1988, p.7) afirmam que a preferência feminina pelo magistério primário justifica-se, também pela possibilidade de conciliar os papéis domésticos e profissionais, sendo uma ocupação que permitia harmonizar vida familiar e profissional.

Assim, as professoras apresentaram de diversas maneiras os motivos que as levaram a tornarem-se professoras, entre estes estão a opção própria, a influência familiar, as questões de gênero, a representação social da profissão, além de, expressarem indiretamente, a opção pela docência devido ao fato de haver a possibilidade de ingresso na profissão sem formação específica. A respeito disso, Fontana (2000), em seu livro “Como nos tornamos Professoras”, diz:

No processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos, as condições em que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão. Sem contar as influências de época, a propaganda, a valorização social...”(p.101).

No entanto, independente do motivo que as levou a desempenhar a docência, todas as professoras são unânimes em afirmar que sentiam e sentem prazer no desempenho da profissão. Sendo uma atividade que, apesar das dificuldades que existem, apresenta um retorno afetivo significativo, conforme relata a professora Ieda, que sonhava com outra profissão:

E é como eu te disse, eu nunca pensei que eu fosse conseguir ser professora, e no fim, gostei, e nunca pensei em desistir. Me aposentei com 25 anos de trabalho com 44 anos de idade. Com o tempo eu peguei um amor muito grande naquilo que eu fazia.(2005)

A aceitação do magistério e a satisfação no desempenho da profissão é um fato característico da carreira docente, como observa Almeida (1996):

Quando se trabalha com fontes orais, durante a realização de entrevistas com antigas professoras, percebe-se que existe um discurso afetivo em relação à

profissão que um dia exerceram. Palavras como amor, afeto, carinho, solidariedade, maternagem, aparecem entremeadas com as suas lembranças, e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que realizaram um dia na sala de aula. O seu discurso apresenta um tom saudosista, impregnado de ternura e afeto pelo magistério e pelas crianças às quais ensinaram e ajudaram a educar. Ao mesmo tempo são enfáticas em ressaltar tanto a importância da dignidade de seu trabalho, que possibilitou-lhes uma vida melhor em termos de sobrevivência, realizações e recompensas afetivas. O que teria sido delas sem essa profissão? O que lhes restaria além do casamento e o invisível trabalho doméstico, ignoto e frustrante porque não reconhecido e ausente de resultados? (p.76).

Da mesma forma, o ingresso no magistério primário por estas treze professoras é lembrado com grande entusiasmo e orgulho. O início profissional foi marcado pelo fato de não terem formação pedagógica, mas também, por questões relacionadas ao “ser mulher”. De maneira geral, estas professoras buscaram na carreira docente a concretização da “missão maternal”, aliada à possibilidade de profissionalizarem-se.

2.3. E como tornaram-se professoras?

Após discutir as motivações apresentadas pelas professoras para optarem pelo magistério, procuro responder a seguinte questão: Em que circunstâncias estas professoras ingressaram na profissão sem a formação pedagógica? A fim de responder esta questão, proponho, primeiramente, observar a legislação referente ao Ensino Público Primário do Município de Pelotas em relação à admissão de novos professores.

A Lei 1469, de 1º de janeiro de 1966, que dispunha sobre o Ensino Público Primário do Município de Pelotas, exigia a seguinte escolaridade dos candidatos ao magistério público:

Art. 18º - Serão admitidos à inscrição no concurso de ingresso no Magistério Público Primário, os professores diplomados pelos Institutos de Educação, pelas Escolas Normais, Colégios, Escolas Normais Regionais e Ginásios.

Portanto, a formação pedagógica não era um pré-requisito básico para o ingresso no magistério primário, visto que, perante a lei, pessoas com o Curso Ginásial eram admitidas

para prestar concurso para o cargo de professor primário. A classificação no concurso era obtida através do número de pontos somados pelo candidato, a partir dos títulos apresentados. Não consta na lei 1469 a realização de prova escrita para a classificação em concurso. Conforme estabelecido na mesma lei, artigo 67º, o Magistério Primário Municipal se constituiria das seguintes classes de professores:

- 1) professores em estágio probatório
- 2) professores efetivos
- 3) professores substitutos
- 4) professores contratados.

Todas as treze professoras ingressaram no magistério primário através de contrato. Não são especificados na lei 1469, no entanto, os critérios necessários para o ingresso de professores contratados. Desta forma, entende-se que, conforme a necessidade, pessoas, até mesmo sem o Curso ginásial completo eram contratadas, uma vez que a formação pedagógica não era exigida nem para a realização de concurso público.

Moreira (1955), em seu estudo sobre o sistema educacional do Rio Grande do Sul, ao referir-se às escolas municipais, aponta razões pelas quais os municípios muitas vezes não contavam com um corpo docente com formação pedagógica, referindo-se inclusive ao município de Pelotas, quando diz:

Alguns municípios, como o de Pelotas e o de Livramento, elaboraram regulamentos próprios para seus sistemas educacionais. Em linhas gerais, esses regulamentos não se afastam das normas traçadas pelo Estado. São, porém, específicos no que diz respeito ao recrutamento e admissão de professores, pois, pagando geralmente muito menos que o Estado, têm dificuldades de obter normalistas, razão pela qual sujeitam os candidatos a exames ou concursos de suficiência (p.80).

A justificativa apontada, a partir do relato das professoras, para a contratação de professoras leigas, dá-se pelo fato de não haver um número suficiente de profissionais formadas no mercado de trabalho. Observa-se, no entanto, que além de haver um pequeno número de professoras formadas, o Estado absorvia a grande maioria destas profissionais, principalmente por oferecer melhores salários. Assim, restava aos municípios recrutar pessoas sem formação para preencherem as vagas existentes, especialmente para as zonas rurais. Conforme também observa Moreira (1955, p.169): “tendo as unidades mantidas pelo Estado capacidade de absorver a totalidade dos professores formados cada ano, não sobra o menor contingente para as escolas municipais e particulares”. Diante desta realidade social, muitas “mulheres sem formação” tornaram-se professoras primárias.

As professoras entrevistadas, ao relatarem a forma pela qual obtiveram uma vaga no ensino primário, descrevem duas maneiras: inscreveram-se na Secretaria de Educação, no momento em que abria inscrições para a contratação de novos professores primários, ou ainda, entraram em contato diretamente com autoridades municipais, indicadas por outra pessoa para locais em que houvesse carência de professor. Conforme se observa nos relatos das professoras que residiam na zona rural:

Bom, tinha outra professora naquela escola, depois ela foi transferida para outro lugar... não ela fez concurso para o estado e passou. A escola ficou sem professor, e nenhum professor queria ir para lá, por que era muito longe. Então meu pai veio a Pelotas, falou com as autoridades, e eles me colocaram a trabalhar aquele ano, em experiência (Geni, 2004).

Eu tinha na época 7ª série, e os pais como gostavam de mim e eu era da localidade, e eles por saberem que eu estudava na cidade, já era uma situação diferente da deles, e então eles reivindicaram junto a Secretaria, fizeram um abaixo assinado solicitando que eu fosse dar aula nesta escolinha. E então eu comecei, no dia 21 de março de 1979, na Escola Professora Maria Teresa Vasconcelos de Lemos, no Passo das Pedras de Cima, comecei como professora unidocente, tinha de 1ª a 4ª série num turno só (Zila, 2005).

Eu comecei estava fazendo a 8ª série, e era numa escola na colônia Maciel. E na época era muito difícil as pessoas formadas irem para lá e então eles me convidaram para trabalhar, pois eu morava na localidade. E então me pediram que eu iniciasse assim de agosto de 1977 até o fim do ano, mas quando chegou o fim do ano o pessoal da Secretaria achou que estava bom o trabalho e eu continuei, durante 24 anos! (Maria Jurema, 2005).

Quando eu comecei foi assim: a minha professora, lá de fora, que foi minha professora até a 5ª série lá fora, chegou lá em casa com esta idéia. Não sei se faltou professor formado, eu sei que foi de interesse pegar gente da comunidade, que tivesse capacidade ou tivesse um pouco de instrução para dar aula para os outros que estavam sem escola. Então ela deu a idéia, que eu e a Denesí tínhamos condições, aí a gente veio falar com a Secretaria de Educação e logo começamos (Terezinha, 2005).

A influência política, neste momento, parecia definidora, pois o conhecimento que o pai tinha junto às autoridades locais contribuiu, por exemplo, para que a professora Geni conseguisse a vaga no magistério, somada à falta de professor na localidade. Tratando-se de docência leiga esta situação parece comum. A contratação de professores através da indicação

de autoridades municipais é abordada, também, por Amaral (1991) ao referir-se à realidade nordestina:

Se a questão da expansão das escolas rurais historicamente esteve e está vinculada ao clientelismo político, a contratação, nomeação e dispensa de professores leigos – rurais, em sua grande maioria – segue a mesma lógica. As nomeações por designação interina e as contratações precárias se fazem através do controle político-clientelístico, vindo a constituir-se em uma distribuição desigual de condições de acesso ao saber. Todos os dados indicam que está na rede municipal a maior concentração de professores não habilitados e é onde predomina o controle político clientelístico (p.68).

Além da questão política que envolve a contratação de professoras leigas, outro aspecto relevante é a preferência dos pais por moças da comunidade rural, o que contribuía para a contratação de professoras sem formação que pertencessem à própria localidade. Desta forma, esse era um aspecto considerado no momento da contratação das professoras, como observa Peres (2000) :

As candidatas da cidade eram, muitas vezes, preteridas para o exercício do magistério em favor das moradoras das localidades rurais. É o que revela o *survey* realizado pelo INEP em 1955. Segundo Roberto Moreira, “os pais, de seu lado, nos declaravam que preferiam as professoras ‘dali mesmo’ às moças da cidade que não sabiam compreender a vida na roça” (p. 167).

As entrevistas realizadas também revelam esta preferência dos pais pelas moças da localidade rural, como, por exemplo, no caso da professora Zila, que afirma ter tido o apoio dos pais pelo fato de pertencer à localidade rural. Provavelmente este procedimento se justificava pelo fato de os pais entenderem que por ser do mesmo ambiente rural a professora teria uma interação melhor com a comunidade, fazendo com que os hábitos, costumes e crenças fossem preservados, pois compreenderia melhor “a vida rural”.

Outra forma relatada pelas professoras para ingressarem no magistério primário era a inscrição na Secretaria de Educação e a espera pela chamada:

Uma vez terminado o ginásio, eu tinha 16 anos, não tinha como lecionar, não tinha idade, havia a exigência da idade mínima de 18 anos, então retorno para a minha cidade e fico como professora auxiliar do meu pai, quando completo os meus 18 anos me inscrevo, então, como professora do ensino municipal aqui em Pelotas, essa seleção era feita pelas notas do curso ginásial e uma entrevista na então Diretoria do Ensino Municipal. Então a minha primeira escola oficial e o meu primeiro trabalho oficial, começa em 1962, na escola Ernesto Bore, hoje extinta, como professora contratada do Município de Pelotas (Alda, 2005).

Quando me casei mudei de município, eu vim morar em Pelotas, meu marido trabalhava numa empresa e veio para cá. Aí a Secretaria de Educação estava fazendo uma solicitação de professores, eu fui lá e fiz a minha inscrição, e eles me deram uma escola na zona rural. Só que até aí, eu não tinha concluído o meu 2º grau, e o meu 2º grau não era de magistério, mas como era para a zona rural e não havia professores, eles me deram uma vaga e eu fui para a escola José Saturnino, que pertencia a Capão do Leão, então eu comecei a trabalhar de 1ª a 5ª (Sueli, 2005).

De uma forma ou de outra todas as professoras iniciaram o trabalho na zona rural do município de Pelotas. Das professoras entrevistadas, sete moravam na localidade onde começaram a trabalhar. Para estas, as dificuldades iniciais devido ao despreparo para o desempenho da profissão foram amenizadas pelo fato de estarem em uma escola de sua comunidade, evitando, por exemplo, o transtorno da locomoção e da adaptação em outra localidade. As demais, seis professoras, relatam que realizaram verdadeiras “maratonas” para atenderem as escolas para as quais foram designadas:

Nós caminhávamos 6 km, para pegar o ônibus, para vir para casa no sábado, e aí nós tínhamos que voltar domingo de noite, porque domingo tinha o ônibus do Arroio Moreira que passava na frente da escola. Era uma escola que não tinha recursos, se tu quisesse se comunicar com a Secretaria não tinha telefone, não tinha nada, tudo ficava isolado. Então uma ficava na cidade segunda-feira se quisesse falar com a Secretaria, e depois para ir tinha que caminhar 6 Km, não era fácil (Ieda, 2005).

Eu comecei no 10º distrito, na escola Silva Jardim, na divisa de Canguçu, em agosto de 1978, era uma escola muito distante. Do Recanto dos Coswig tinha mais uma hora de ônibus. Eu tinha 19 anos na época e passei a morar na escola, a gente cozinhava lá, e onde era a secretaria a gente fez um quarto porque não tinha ônibus para ir e voltar. E na escola a gente não tinha luz, era muito complicado (Neli, 2005).

Quando me chamaram fui ver o local para ver se tinha como eu voltar todos os dias, era uma escola na estrada da Gama, daí fazendo uma maratona enorme eu consegui ir e voltar todos os dias, com a empresa de ônibus kopereck.. Eu ia de Pelotas até a Cascata, da Cascata eu pegava um ônibus que era Estrada da Gama, que me largava na escola, quando ele retornava de Pelotas então eu pegava aquele ônibus e ia até a Cascata, assim não precisava ficar na escola (Sonia, 2005).

Iniciar as atividades docentes na zona rural era uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, conforme observa a professora Alda:

Era uma norma, uma diretriz do ensino, tu ir trabalhar primeiro na colônia, eu fui bem classificada na seleção então eu pude escolher o local, e escolhi um bem distante aqui de Pelotas, que era divisa do município de Canguçu [...], era uma escola confessional, onde funcionava a escola e a igreja, e meu pai manifestou o desejo de pedir transferência para lá, para eu não ficar sozinha no interior (2005).

Essa exigência estava em consonância com a lei 1469, a qual estabelecia que as escolas primárias municipais estavam classificadas em três estágios, de acordo com a sua localização. Conforme se observa nos artigos 13º, 14º e 15º desta lei:

Art. 13º - São consideradas de primeiro estágio, as escolas localizadas em zonas rurais do município.

Art. 14º - São de segundo estágio, as escolas localizadas nas zonas suburbanas do município.

Art. 15º - São consideradas de terceiro estágio, os Grupos Escolares localizados na sede do município.

Os artigos 31º, 32º e 33º estabelecem a distribuição das vagas do ensino primário para professores classificados em concurso público:

Art. 31º - Ao candidato que conquistar o primeiro lugar, reserva-se ao direito de escolha das vagas, em qualquer estágio.

Art. 32º - Aos candidatos classificados em segundo e terceiro lugar, caberão as vagas existentes nas escolas mais próximas da sede.

Art. 33º - Aos demais, o Diretor da Educação designará as vagas do primeiro estágio.

Desta forma, percebe-se que iniciar as atividades na zona rural não era algo destinado apenas às professoras leigas. Teoricamente todas deveriam cumprir estágio de dois anos na zona rural do município, com exceção dos três primeiros colocados no concurso. A professora Marlene, Orientadora de Ensino no município de Pelotas entre os anos de 1959 a 1979, relata o motivo pelo qual havia a exigência de que o trabalho docente iniciasse na zona rural, portanto, em escolas de primeiro estágio:

Não havia professores, e na zona rural só tinham aqueles moradores na zona, e estes moradores não eram suficientes para suprir as escolas. Então era também por este motivo e outro motivo era para que não se entrasse direto numa outra realidade, porque a zona rural tinha outra realidade, lá se trabalhava de 1ª a 5ª série, então reunia-se todas as crianças em uma sala de aula no mesmo período, porque normalmente eram poucos. Então tinha que aprender a trabalhar com realidades diferentes, com idades diferentes, com crianças diferentes, tinha algumas que não falavam o português, então era uma realidade para

depois se ver a outra realidade da zona urbana, onde o meio socioeconômico era outro. Era como se fosse um teste, se justificava porque não havia professores, mas era exigência, ninguém ficava direto aqui, só ficava na cidade quem tirasse no concurso o 1^a lugar, então ganhava uma escola de periferia, uma escola mais retirada (2005).

Era um teste justificado pela falta de professores, como afirma a Orientadora Marlene, e que deveria ser realizado na zona rural, uma vez que, na zona urbana, “o meio sócio-econômico era outro”, e ao, que parece, “exigia” professoras mais preparadas e com maior experiência profissional. Um teste bastante difícil de ser superado em alguns casos, conforme relata a professora Ieda, ao falar das dificuldades que enfrentou na primeira escola em que atuou:

Eu fui morar na Cascata, fui sozinha, só eu e uma outra colega, ficávamos na própria escola, tinha um quarto. Era uma sala de aula, então uma dava aula de manhã e outra á tarde, e nós dormíamos ali e tinha uma pecinha bem pequenina, mas nós não tínhamos cozinha, então a vizinha do lado nos dava o almoço, a gente pagava e ela dava o almoço. E depois tinha uma rapaziada que gostava de assustar a gente, então, batiam na janela..., Mas a outra que estava comigo era mais velha, e era uma pessoa muito mais firme, para mim ela foi uma “mão na roda”, é minha amiga até hoje, eu nunca vou me esquecer de tudo que ela fez. Tinha dias que eu me desesperava a chorar, e ela dizia: - O que é isso? Não. Vamos embora! Vamos em frente!! Ali sozinha não tinha condições de ficar. Era um horror, a gente sentia uma solidão imensa (2005).

Obrigadas a iniciarem a carreira profissional na zona rural, as professoras oriundas da zona urbana, além de “contarem os dias” para serem transferidas para a zona urbana, encaravam aquela primeira escola como um “castigo inicial”. Além das dificuldades de adaptação, os dois primeiros anos, que correspondiam ao período que deveria ser cumprido na zona rural, eram intensamente supervisionados pelos órgãos Superiores de Educação. Segundo os relatos, eram levadas em consideração, na avaliação das professoras, questões referentes à assiduidade, percentagem de promoção dos alunos, e ainda, frequência em cursos e reuniões. Além do acompanhamento da prática docente, por parte da Secretaria de Educação, assunto que irei abordar de forma mais ampla no próximo capítulo.

Apesar de todas as dificuldades iniciais, as professoras elegem a escola rural como um ambiente de trabalho bem mais agradável se comparado à zona urbana. Até mesmo a professora Ieda (2005), que passou “maus momentos” na primeira escola em que atuou,

depois de 25 anos de experiência no ensino rural e urbano, afirma: “tudo na zona rural é melhor... a criança é melhor, o modo deles tratarem as professoras... todo mundo respeitava a professora!”. É o mesmo caso da professora Geni (2004), com experiência nos dois ambientes escolares, ela afirma: “na zona rural é muito melhor, os alunos são mais interessados, mais amigos, é mais família, os pais se preocupam em saber como os filhos estão, querem que o filho aprenda mesmo.” Este aspecto é unânime entre as professoras ao compararem a experiência do ensino urbano e rural.

O início da profissão na zona rural em alguns aspectos contribuiu para o bom desempenho e continuidade do trabalho docente destas professoras, considerando principalmente que a relação de afetividade e respeito que ocorria nas comunidades rurais ajudava as professoras a desempenharem a profissão com entusiasmo e dedicação. Além disso, a experiência no ambiente rural também lhes dava auto-confiança. Vários são os relatos que expressam o quanto as professoras eram respeitadas neste meio:

O que me marcou na carreira profissional foi o trabalho na zona rural, ver aquelas pessoas humildes com um objetivo comum que era estudar. Eles davam muito valor para o estudo, e a gente incentivava para que continuassem estudando. E aquilo foi muito gratificante para mim, aquela relação professor-comunidade era um laço que envolvia muito mais do que hoje. Era uma relação... que saudade, uma relação que jamais vai apagar da minha memória, as crianças eram maravilhosas, jamais tive problema de relacionamento, ou que eles não me obedecessem ou coisa do gênero, eles eram pessoas extremamente acessíveis, professora para eles era quem sabia as coisas, e eles obedeciam. Porque eles valorizavam muito o estudo e as famílias também, as famílias me visitavam, me presenteavam cotidianamente. Era muito bom (Sueli, 2005).

Na escola rural havia muito mais educação e respeito, na cidade já é diferente, a minha escola é muito boa, mas... a grande diferença era o carinho, a atenção, tu era “professora”! Hoje em dia eles não te respeitam mais da mesma forma (Carmem, 2005).

O status que as professoras tinham na zona rural não dependia da formação profissional. O fato de estarem na posição de quem ensina era o suficiente para serem respeitadas enquanto “professoras”. Desta forma, o despreparo profissional era superado, também, pelo apoio e incentivo das comunidades rurais, onde iniciaram a carreira docente.

O perfil das professoras que atuavam na zona rural é traçado por Moreira (1955) de uma forma que aproxima-se muito das características das professoras que estão sendo investigadas, conforme segue:

São os professores municipais gente simples, quase humilde, não dispõem de grande cultura intelectual e técnica, pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos, mas, via de regra, como são eficientes! Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias, não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução, mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa, em nenhum vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais (p.185).

Algumas dessas características também percebe-se nas professoras primárias leigas que iniciaram suas atividades na zona rural do município de Pelotas, sendo elas oriundas da zona rural ou urbana.

No contexto das escolas rurais, a professora leiga desempenhava diversas funções. Além de ensinar “técnicas culturais básicas”, também cabia a ela ser servente, diretora, conselheira, estabelecendo ampla relação entre escola e comunidade rural. Podendo, assim, contar com a colaboração constante dos alunos e dos pais. As professoras falam sobre a relação de ajuda mútua entre a comunidade escolar:

Eu senti muito quando eu vim embora, numa última escola que eu estive lá fora, eu tinha 12 alunos de 1ª a 5ª série, e era muito bom, porque as crianças colaboravam com tudo, eu tinha que limpar a sala de aula, banheiro e pátio, mas tudo eles ajudavam, não é como aqui, né? Eu tenho muita saudade dos meus alunos lá de fora, aqui [zona urbana] não existe a mesma relação, tem muita diferença em relação aos alunos lá de fora (Loreni, 2005).

Sempre teve diferença, esta comunidade onde eu iniciei era um exemplo, porque os pais eram unidos, se juntaram e abriram o ginásio, não deixaram parar na 5ª série. E lá, os alunos também ajudam o professor, claro que já mudou um pouco, mas os pais dão muito mais valor ao professor, ainda acham que o colégio é uma continuação da casa, e então valorizam mais, os pais e conseqüentemente os alunos (Maria Jurema, 2005).

O bom relacionamento não se dava apenas em situações relacionadas ao trabalho escolar, mas na organização de outras atividades, como nas festas. Uma atividade prazerosa narrada por várias professoras refere-se ao momento de festas na escola. As mais comuns

eram as realizadas no dia das mães e nas comemorações juninas. A professora Romilda relata esta situação:

Ah! Eu acho que nem existe mais aquela relação que existia no tempo em que eu comecei. Porque pra fora [zona rural] o pessoal é mais amigo, na cidade a gente não tem muito tempo de desenvolver amizades. A gente fazia uma festa junina, de tardezinha, e os pais vinham com aquelas carroças, traziam lenha para fazer a fogueira, as crianças traziam a pipoca, a batata doce assada para a festa. Se fazia estas festas e brincadeiras para angariar dinheiro e a gente comprava coisas para a escola. Porque era difícil a gente não conseguia muita coisa da Secretaria de Educação, a gente mantinha mais com a ajuda da comunidade. Era bom, bom mesmo! (Romilda, 2005).

As professoras leigas que atuaram na zona rural, no momento em que passam a atuar na zona urbana, perceberam muitas diferenças, principalmente em relação ao “respeito” dispensado a elas na zona rural, tanto pelos alunos com pelos pais. E o motivo que leva as professoras a passarem a atuar na zona urbana está relacionado principalmente a possibilidade de continuarem seus estudos, pois o isolamento da zona rural impedia, muitas vezes, o acesso às escolas de formação.

2.4.. “Leigas” até o fim?

Conforme já salientado, todas as professoras deram início à carreira profissional sem formação pedagógica, possuindo desde o Ginásial incompleto até Cursos Técnicos, no momento em que assumiram a atividade docente. Durante a carreira profissional procuraram aperfeiçoar-se, concluindo o Curso Ginásial, realizando o Curso Normal, o Ensino Superior ou apenas cursos de apoio oferecidos pela Secretaria de Educação. Todas as professoras afirmam terem se mantido atualizadas, mesmo as que não chegaram a realizar a formação pedagógica em cursos específicos como o Normal ou o Ensino Superior.

No quadro abaixo, podemos observar o ano em que as professoras iniciaram a atividade docente e o ano em que concluíram a primeira formação pedagógica. Percebe-se

que algumas atuaram por um pequeno período sem formação, enquanto outras permaneceram “leigas até o fim” da carreira, conforme o quadro 5:

QUADRO 5

	Início Profissional	Conclusão da primeira formação docente	Período s/ formação
Flora	1956	Sem formação para docência	30 anos
Alda	1960	1967 - Curso Normal	7 anos
Terezinha	1961	1973 – Curso Normal	12 anos
Geni	1964	1973 – Curso Normal	9 anos
Romilda	1964	Sem formação para docência	5 anos
Ieda	1964	1970 – Curso Normal	6 anos
Sonia	1976	Sem formação para docência	29 anos
Sueli	1977	1999 – Graduação em Pedagogia	22 anos
Carmem	1977	Sem formação para a docência	28 anos
M ^a Jurema	1977	Sem formação para a docência	24 anos
Neli	1978	Sem formação para a docência	24 anos
Zila	1979	1994 - Lic. Ed. Artística-Hab. Música	15 anos
Loreni	1981	Sem formação para a docência	20 anos

Observa-se que das professoras entrevistadas, apenas quatro (4) atuaram por um período inferior a 12 anos, no ensino primário, sem formação pedagógica. Sete (7) professoras atuaram por um longo período sem formação, considerando-se de 20 a 30 anos de atuação no ensino primário de forma leiga; destas sete professoras apenas uma realizou o Curso Superior em Pedagogia, após 22 anos de profissão, quatro aposentaram-se sem formação pedagógica e duas ainda atuam no magistério primário sem formação. E, ainda, cita-se duas (2) exceções, a professora Romilda que afastou-se do magistério após cinco anos de atuação e a professora Zila que durante 15 anos trabalhou com o ensino primário, sem ter formação pedagógica, após este período, tendo concluído o Curso Superior em Educação Artística com Habilitação para Música, passou a atuar como professora de música no Curso de Magistério.

O quadro 6 apresenta a formação realizada pelas professoras, até o momento (2005).

QUADRO 6

	Formação inicial	Formação realizada após o ingresso no magistério primário				
		Ginasial	Secundário	Ensino Superior	Especialização em:	Formação p/magist. primário
Flora	5ª série	concluiu				não
Alda	Ginasial		C. Normal	Licenc. em Pedagogia	Educação	sim
Terezinha	5ª série	concluiu	C. Normal	Licenciatura Geografia	Alfabetização	sim
Geni	5ª série	concluiu	C. Normal	Licenc. Curta Mat./Ciên.		sim
Romilda	5ª série	concluiu	supletivo	Grad. em Economia		não
Ieda	Ginasial		C. Normal			sim
Sonia	Téc. Contábil.					não
Sueli	Ginasial Incompl.	concluiu	supletivo	Licenc. em Pedagogia		sim
Carmem	Ginasial					não
Jurema	Ginasial Incompl.	concluiu	supletivo			não
Neli	Téc.Aux. Escritório					não
Zila	Ginasial Incompl.	concluiu	supletivo	Lic.Ed.Artist. Hab. Música	Ed. Especial	não
Loreni	Ginasial Incompl.	concluiu	supletivo			não

Pode-se observar que existe uma diversidade bastante grande em relação à formação realizada pelas treze professoras. No entanto, de maneira geral, todas concluíram o Curso Ginásial, umas antes, outras depois do ingresso no magistério. Já o Curso Secundário não foi realizado por duas das professoras, enquanto quatro professoras fizeram o Curso Normal junto ao Secundário, duas já contavam com o Curso Secundário Técnico quando ingressaram no magistério e as demais, cinco professoras, concluíram o Curso Secundário através de supletivo. O Curso Superior foi realizado por seis professoras, mas apenas duas optaram pelo Curso de Pedagogia, uma professora fez Licenciatura em Geografia e outra Licenciatura Curta em Matemática/Ciências (apesar de continuarem a trabalhar com o ensino primário), uma realizou Graduação em Economia quando já estava afastada do magistério, e a outra professora fez Licenciatura em Educação Artística, deixando de atuar no ensino primário. Assim, percebe-se que destas professoras, cinco realizaram a formação para atuar no ensino

primário, através do Curso Normal ou do Ensino Superior. As demais, não realizaram formação específica para o magistério primário.

O fato de terem concluído, ou não, a formação pedagógica apresenta-se com grandes particularidades em cada história de vida. Acredita-se que ao observar as diferenças existentes nestas histórias, em relação ao nível de escolaridade, deve-se considerar principalmente os aspectos pessoais e sociais que contribuíram para a busca, ou não, da formação. Desta forma, as cinco professoras que realizaram a formação para o magistério primário, e ainda, a professora que fez Licenciatura em Educação Artística, expressam, nos relatos, a preocupação que tinham em relação aos estudos e a imensa satisfação pessoal e profissional por terem concluído a formação. As demais, sete professoras, demonstraram que as dificuldades e os problemas da vida pessoal foram mais fortes, impedindo que avançassem além do Ginásio ou do Curso Secundário.

Questões sócio-econômicas são apontadas como principais motivos para que as professoras não continuassem seus estudos quando ainda jovens. Especialmente no caso das professoras que moravam na zona rural do município. Conforme os relatos:

A família era grande, éramos em 9 irmãos, eu era a segunda da família. Não tinha escola perto de casa, então na primeira série nós estudamos com uma professora particular, que era nossa vizinha (na década de 50). Depois na segunda série fomos estudar em uma escola, que ficava a 5 km lá de casa, na Escola Joaquim Caetano da Silva, na Capela da Buena. Ali eu estudei até a quarta série. Nós vínhamos de charrete, a pé, ou a cavalo. Fazia muito frio, [risos] a gente chegava com os pés dormentes na escola. Depois na quinta série, abriu uma escola perto da minha casa, a João da Costa Goulart Júnior, onde eu estudei a quinta série (Geni, 2004).

Foi assim, eu terminei a 5ª série na Visconde de Ouro Preto, tinha 12 anos, e a minha professora queria que eu continuasse estudando, mas não tinha escola de 1º grau completo na zona rural, então tinha que se deslocar para a cidade, aí meus pais não tinham condições. E depois de ter ficado parada 4 anos, surgiu a 6ª série no Benjamim Constant e eu não perdi tempo (Loreni, 2005).

Eu tinha o primário, até a 5ª série, depois eu fiz o admissão ao ginásio, mas na época era pago e a gente não tinha condições, nós morávamos no interior. Eu lembro de uns vizinhos que iam de lambreta, na época, tirar o ginásio, e nós ficávamos loucos de inveja; ah eles podem e nós não! Porque era bastante caro e era longe (Flora, 2005).

Assim, a dificuldade de acesso à escola na zona rural, após a conclusão da 5ª série, é apontada como o principal motivo para a interrupção dos estudos. Por outro lado, para as

professoras oriundas da zona urbana, as razões são um pouco diferenciadas. No caso específico da professora Sueli, faltou, segundo ela, o incentivo familiar:

Não fiz o curso normal porque meus pais optaram por mim, foi opção deles, eles decidiram que eu não iria ficar na escola normal, porque era paga. Então eu fiquei até um período na escola normal, mas eu era bolsista, depois da 5ª série eu passei para a escola dos padres, com um curso simples, mas não cheguei a concluir o curso. Eles achavam que sem estudar numa escola normal (e naquela época podia mesmo) ficava fácil ser professora, entende? Eles não achavam que tinham que pagar uma escola normal para me tornar professora, tinham muitas pessoas que faziam uma escola pública e que conseguiam uma vaga para ser professora, não é como hoje! (Sueli, 2005).

Além da questão econômica, neste caso, houve uma real desvalorização da formação pedagógica, uma vez que os pais de Sueli acreditavam que não havia necessidade de investimento em um curso específico, pois pessoas sem formação ingressavam no magistério primário. E, realmente, conforme a própria professora salienta “naquela época podia mesmo”, visto que a 5ª série do ensino primário era o suficiente, em alguns casos, para o exercício da profissão docente. A professora Sueli atuou durante 22 anos sem formação pedagógica, quando então teve a possibilidade de realizar a licenciatura em Pedagogia, concluída em 1999, em um programa especial de formação para professores, denominado “Programa de Formação para Professores Leigos das Redes Públicas de Ensino da Região Sul/RS”, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

As professoras Ieda e Carmem, oriundas da zona urbana, também revelam, situação semelhante em relação à não conclusão do Curso Normal:

Eu tinha feito, pela vontade do meu pai, o vestibular para a escola normal, eu cheguei a entrar para escola normal, frequentei março, abril e maio, aí me chamaram, porque eu tinha me inscrito na Secretaria de Educação. Aí eu tive que desistir, porque passava a semana na escola, era muito longe...(Ieda, 2005).

Eu cheguei a iniciar o Curso Normal, mas acabei parando, coisa de adolescente, não quero e não quero... mas depois como surgiu essa oportunidade de trabalhar lá fora, aí assim! Acabei sendo professora sem curso, sem formação, mas com muito amor! (Carmem, 2005).

Observa-se que as próprias condições de trabalho eram contraditórias, pois a possibilidade das candidatas ao magistério serem admitidas sem formação específica influenciava a interrupção dos estudos. Além disto, a exigência de que os primeiros anos

fossem cumpridos na zona rural impedia que dessem continuidade a formação, que em muitos casos ficava relegada por longo tempo. A professora Ieda, assim que passou a trabalhar na zona suburbana do município de Pelotas, dois anos depois do início da carreira, voltou para a Escola Normal e concluiu o curso. No entanto, a professora Carmem atualmente continua a exercer a profissão sem formação pedagógica, somando 28 anos de docência leiga.

Investir na formação profissional, para algumas professoras, era algo prioritário, como no caso da professora Terezinha e da professora Geni, que falam com grande entusiasmo da trajetória em busca da formação.

Eu comecei em 8 de agosto de 1961, e aí eu fiquei vários anos sem estudar, porque a escola era pra fora [zona rural] e sempre fazia os cursinhos dado pela Secretaria de Educação. Aí para continuar estudando o regular nós tínhamos que vir para a cidade. Eu vim para o Capão do Leão, morava na cidade [Pelotas] e trabalhava no Capão do Leão, e assim foi. Conclui o curso normal no Assis Brasil. Porque, naquela época, a gente estudava até a 5ª série lá fora, que era o admissão, e tinha que fazer até a 8ª para acabar o ginásio, então eu fiz o curso supletivo. Aí fiz o normal, depois fiz a faculdade de geografia, depois fiz pós-graduação em alfabetização...(risos), (Terezinha, 2005).

A professora Geni começou a falar sobre a formação alcançada, tendo em mãos os seus certificados. Assim, julguei importante ilustrar o texto com estes documentos, visto que no momento da entrevista a professora fez questão que os certificados “falassem” por ela. O primeiro refere-se ao curso de conclusão do Ginásio, em 1969. A professora explica: “comprava as apostilas na Secretaria de Educação, estudava em casa e fazia as provas no Gonzaga, pois nesta época eu ainda morava e trabalhava lá fora” (2004). A conclusão do curso ginásial, portanto, foi em forma de supletivo e com estudo à distância.

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PELOTAS COLÉGIO GONZAGA RIO GRANDE DO SUL

Certificado de Conclusão do Curso Ginásial

Certificamos que GENI BILHALVA PACHECO
Filho de Agostinho Bartos Pacheco e de Geni Bilhalva Pacheco
natural de Pelotas - R.S., nascido em 26 de agosto de 1926 tendo em vista os resultados obtidos nos EXAMES DE MADUREZA, é considerado habilitado no Supletivo Ciclo Secundário, nos termos do Art. 99 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024 de 20/12/61) e em conformidade com o Dec. n.º 51.080-A de 28/11/1963 e Portaria Ministerial n.º 90 de 30/4/1963, com os seguintes resultados:

Média	Data	Estabelecimento	Localidade	Estado
Português : 5,8	fevereiro de 1969	Colégio Gonzaga	Pelotas	R.S.
História : 5,0	julho de 1968	Colégio Gonzaga	Pelotas	R.S.
Ciências : 5,2	julho de 1968	Colégio Gonzaga	Pelotas	R.S.
Matemática : 6,3	fevereiro de 1969	Colégio Gonzaga	Pelotas	R.S.
Geografia : 5,3	fevereiro de 1969	Colégio Gonzaga	Pelotas	R.S.

Observações: _____

Pelotas, 17 de março de 1969

Leopoldo Augusto Pacheco Diretor

Leopoldo Augusto Pacheco Diretor

(Decreto de 4011 de 11 de Junho de 1961, Lei n.º 4024 de 20-12-61)

Ilustração 1

As disciplinas não foram realizadas de uma só vez, em julho de 1968 foram concluídas as disciplinas de História e Ciências, e em fevereiro de 1969 as de Português, Matemática e Geografia. Após a conclusão do Ginásial, a professora Geni iniciou o Curso Normal, no Instituto de Educação Assis Brasil. Então, em 1973, quatro anos depois, adquiriu a habilitação para o Ensino Primário. Como demonstra a próxima ilustração:

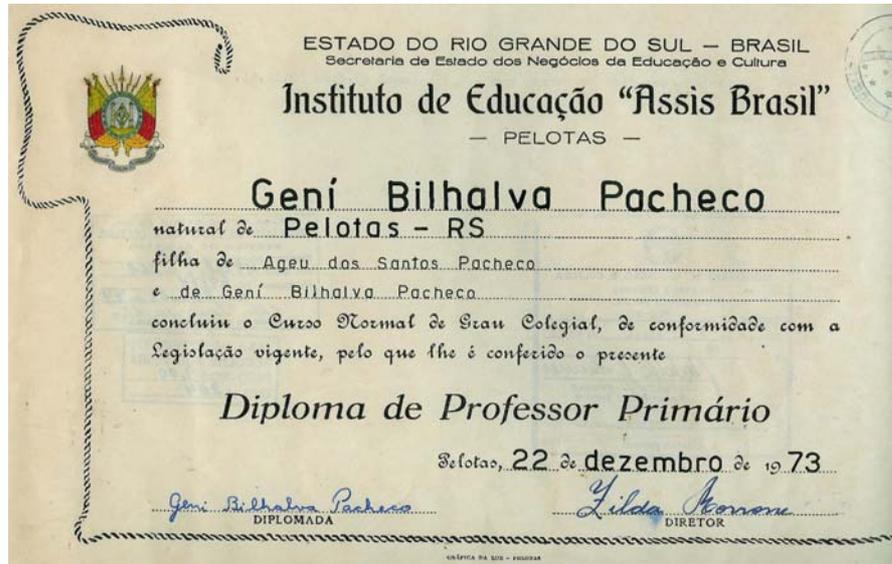


Ilustração 2

No entanto, para ela não foi o bastante. Frente a possibilidade de fazer um curso superior, a professora não hesitou. Em 1977, concluiu o curso na Universidade Federal de Pelotas, “era uma licenciatura curta, um curso de férias, que habilitava em Matemática e Ciências” (Geni, 2004).



Ilustração 3

Através do certificado pode-se observar que o curso refere-se à Licenciatura Parcelada Experimental para Professores Leigos de Matemática e Ciências. No entanto, neste momento, a professora Geni não era mais professora leiga em relação ao ensino primário, uma vez que já havia concluído o Curso Normal, e, também, não atuava como professora leiga de Matemática e Ciências. A opção pelo curso ocorreu, portanto, pela oportunidade que ora se apresentou e pela preferência que a professora tinha pelas disciplinas cursadas. No entanto, após esta formação, a professora trabalhou, em momentos esporádicos, com turmas de 6º e 7ª série, na área de Matemática e Ciências. Assim, os 25 anos de carreira docente foram desempenhados, especialmente, no ensino primário.

A partir destes programas que incentivavam a formação e o aperfeiçoamento de profissionais leigos, as professoras foram concluindo a formação pedagógica, ou, ao menos, atualizando-se em cursos de aperfeiçoamento. É o caso da professora Loreni, que não chegou a concluir a formação, mas realizou o 2º grau com o apoio da Secretaria de Educação, da mesma forma que a professora Ieda contou com a Secretaria de Educação para realizar formação pedagógica. Conforme relatam:

Eu tinha a 8ª série, aí eu fiz um curso de férias que a Secretaria de Educação ofereceu para quem não tinha 2ª grau, a Secretaria pagava 50% e a gente pagava o restante, isto em 88, 89. Eu viajava mais de uma hora de ônibus, ia e voltava todos os dias e não tive férias. Isso durante dois anos, janeiro e fevereiro e mais um ano durante o mês de julho. E era bem puxado, eu lembro que em matemática eu fiquei na recuperação, e uma colega rodou (Loreni, 2005).

Depois de dois anos eu vim morar em casa, então terminei o curso normal, porque aí já trabalhava em Pelotas, e a Secretaria de Educação nos deu o curso normal no colégio São José (Ieda, 2005).

A professora Marlene, Orientadora de Ensino, revela que havia uma preocupação e até mesmo uma exigência por parte da Secretaria de Educação, para que as professoras continuassem seus estudos. Conforme observa-se no quadro 6, mesmo as professoras que não realizaram a formação pedagógica, concluíram pelo menos o Curso Ginásial. Sobre este aspecto a professora Marlene, observa que:

Bem, conforme o tempo ia passando os professores iam sendo mais exigidos em matéria de formação pedagógica, então eles iam entrando para os cursos normais, iam fazendo aqueles cursinhos de férias e iam fazendo cursos intensivos para se especializarem e terem uma formação pedagógica, porque até ali eles não tinham nada (2005).

No entanto, algumas professoras não realizaram a formação pedagógica, como, por exemplo, a professora Sonia e a professora Carmem, que ainda atuam sem terem formação específica para o ensino primário. Ao falarem sobre o assunto, apontam como motivo aspectos familiares e certo descaso com a formação:

Até hoje eu não tenho formação, eu vou fazer 30 anos de trabalho em sala de aula, e eu ainda não tenho formação pedagógica, porque eu acabei não fazendo, acabei o curso de contabilidade e fiz vestibular acabei não passando e relaxei, e a minha mãe ficou muito doente e eu precisei cuidar dela e acabei não fazendo a faculdade (Sonia, 2005).

Não cheguei a concluir a minha formação porque casei, tinha filho pequeno e fui relaxando, e foi ficando, e ficou, e vai ficar! (Carmem, 2005).

Percebe-se que em ambos os casos questões referentes ao “papel de mulher”, isto é, a responsabilidade para com a mãe e com o filho, são apresentadas como justificativa para o não investimento na carreira profissional. Como também ocorre no caso da professora Loreni, que quando teve a oportunidade de realizar a formação, já no final da carreira profissional, optou em ter outra filha. Ela conta:

Em 1994 eu vim para cá [zona urbana de Pelotas], e nós resolvemos ter outra filha, a Vitória, então tive que optar ou pela faculdade que a Secretaria de Educação ofereceu à noite ou pela Vitória, aí engravidei e optei pela Vitória e depois pedi a aposentadoria proporcional, então me aposentei em 2001, e não cheguei a fazer faculdade. Eu não me arrependo, porque hoje eu estou com ela, mas se eu tivesse continuado [exercendo a profissão] eu teria feito (Loreni, 2005).

A profissão e a vida familiar nem sempre podem ser conciliadas, em alguns momentos torna-se necessário fazer escolhas. Assim, as três professoras em evidência buscam argumentos nas relações familiares para justificar o fato de não terem realizado a formação pedagógica, o que confirma que as relações femininas estão ligadas ao mundo doméstico. Dentro dessa discussão, Louro (1989) apresenta uma divisão entre o mundo da mulher e do homem a partir das características de gênero:

Com raízes muito antigas, construiu-se uma divisão entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) que, se nunca foi rígida e definida, se oscilou e até mesmo inexistiu em algumas sociedades, ainda hoje não foi realmente destruída. Esta divisão empurra as mulheres para dentro de casa e incita os homens às atividades externas. Como decorrência, atribui-se à “natureza” de cada um dos gêneros características que são adequadas às suas

diferentes funções e atividades: as mulheres seriam “naturalmente” dóceis, submissas, intuitivas, pacientes; os homens, mais lógicos, organizados, fortes, agressivos, independentes, decididos (p.34).

Desta forma, as mulheres, devido à gravidez, à amamentação e ao cuidado com os filhos, estariam submetidas ao mundo privado, “a vida doméstica”, distanciando-se do mundo público. Carvalho (1999) aborda esta questão de forma crítica, questionando o motivo pelo qual esta descrição associa a esfera doméstica a valores tidos como positivos, tais como a afetividade, visto que conflitos, ódio e violência estão também presentes nas relações familiares (p.27). Para a autora, a vida privada, da família e do trabalho doméstico, corresponde a uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas e mais afetivas. O que deve ser questionado, segundo Carvalho (1999), é a bipolaridade que opõe homens e mulheres como portadores de identidades radicalmente distintas, sem levar em consideração um determinismo biológico estrito, isto é, posições que derivam das características de homens e mulheres diretamente ligadas à biologia (p.29). A partir desta perspectiva, os aspectos físicos do corpo passam a justificar a natureza do indivíduo que ele abriga, e as diferenças nos corpos de homens e mulheres, entre as quais a capacidade de gestação é a principal, não servem mais apenas como sinais da distinção entre masculino e feminino, mas como questões essenciais na explicação das diferenças de gêneros. Para a autora, o fato de atribuir o mesmo significado à maternidade e ao cuidado infantil é uma generalização indevida.

As professoras em questão (Loreni, Carmem e Sonia) não se mantiveram presas à esfera privada; através da docência adentraram a esfera pública, no entanto, não afastaram-se das responsabilidades inerentes à mulher, do mundo privado. Desta forma, como afirma Carvalho (1999, p.30), “são os diferentes genitais, ou a presença do útero, ou a capacidade de gestação ou as diferenças hormonais que explicam e causam a bipolaridade nas personalidades masculinas e femininas”, ou seja, se observarmos o caso específico da professora Loreni, que resolveu junto com o esposo ter outra filha, e ao mesmo tempo percebeu que não teria condições de conciliar o trabalho, a gravidez e a faculdade, tendo que fazer uma escolha, torna-se claro o papel da mulher nesta relação. Somente ela tem a capacidade física de gerar um filho. Devido a esta característica física, e não apenas à característica dócil e afetiva, é que a mulher está tão ligada ao mundo privado.

No caso das professoras Maria Jurema e Neli, foram os aspectos financeiros que pesaram para o não investimento na carreira profissional, pois, conforme relato de ambas, depois de alguns anos já não era mais vantagem realizar a formação.

Eu fiz alguns cursos, mas não fiz faculdade, porque na época também fazer faculdade era difícil, só pagando, os cursos que tinham de graça não tinha horário e depois eu me envolvi com o comércio e acabei tomando outro caminho, e achei que não era interessante, até pelo salário não valia a pena (Maria Jurema, 2005).

Quando implantaram a nova LDB [1996], deram o prazo de 7 a 10 anos para todos os professores fazerem uma faculdade, mas para mim não iria fazer diferença, eu estava quase me aposentando. Então eu optei por não fazer, porque não iria me dar retorno. Teve colegas minhas que fizeram faculdade e agora vão se aposentar com um salário irrisório, porque é por tempo de serviço (Neli, 2005).

Assim, quando a professora Maria Jurema viu-se frente à possibilidade de desenvolver uma atividade mais rentável, não esperou completar o tempo necessário para aposentar-se com professora primária. Após 24 anos de atuação sem formação pedagógica, decidiu mudar de profissão, devido principalmente à desvalorização do magistério primário. O mesmo justifica a professora Neli, que por não ter retorno financeiro com a realização da formação pedagógica optou em aposentar-se como professora leiga.

Um caso específico é o da professora Zila, que durante 15 anos atuou no magistério primário sem formação específica, e, posteriormente, optou em realizar o curso de Licenciatura em Educação Artística. A professora justifica esta escolha da seguinte maneira: “como eu sempre gostei de música e como eu via que as escolas não cantavam mais, as escolas tinham emudecido em relação à música, eu resolvi fazer música, fiz Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música”. A partir de então passou a atuar com alunas do Curso de Magistério, tendo, segundo ela, conquistado um espaço para a música dentro deste curso.

Desta forma, se percebe diversos motivos que tendem a justificar a realização ou não da formação pedagógica pelas professoras analisadas. No entanto, segundo Huberman (1995), para compreender as escolhas profissionais dos docentes, deve-se considerar as diversas “fases” ou “estágios” pelos quais os professores/as passam durante a vida profissional. As professoras que realizaram a formação pedagógica, com exceção da professora Sueli, que concluiu a formação com 22 anos de profissão, concluíram a formação específica para o magistério primário entre 6 e 12 anos de profissão. As demais professoras atuaram/atuem de 20 a 30 anos sem formação pedagógica. Huberman (1995), considerando o ciclo de vida dos professores, classifica este período como “fase da serenidade”, caracterizando-o:

O nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (p.44).

Desta forma, considera-se que as questões que foram ponderadas pelas professoras para o não investimento na formação, sejam de carácter familiar ou económico, estão também associadas a um momento em que as professoras não ambicionam mais a carreira profissional.

2.5 E a prática como ficou após os certificados?

De forma geral, as professoras divergem em relação às mudanças que possam ter ocorrido na prática docente após os certificados. Para algumas, a teoria contribuiu no desempenho da prática, outras acreditam que a prática adquirida em sala de aula é superior à teoria, conforme relatam as professoras Ieda e Terezinha:

Não, a formação não mudou o meu trabalho, porque eu já tinha muita prática. Os primeiros 2 anos foram muito difíceis, mas a gente tinha muito apoio, então aí não se tornava difícil, era e não era! E depois a gente vai pegando prática, é claro, não tinha muita pedagogia mas ia aprendendo. Eu sempre gostei muito de lidar com crianças, este foi um ponto muito positivo, isso me ajudou um pouco (Ieda, 2005).

Sim, a formação contribuiu, eu acho que a gente está sempre aprendendo e procurando melhorar, até hoje, que eu não trabalho mais, eu já penso que algumas coisas poderiam ser diferentes. Lá fora a gente fazia mais na boa vontade, porque a gente não tinha muita noção (Terezinha, 2005).

A professora Alda conta que estar atuando como professora no momento em que realizou a formação pedagógica contribuiu significativamente para o crescimento profissional:

Então trabalhava um turno e comecei a escola normal no outro. E isso me permitiu traçar um paralelo entre teoria e prática, à medida que o tempo foi avançando a gente ia aperfeiçoando, ia adquirindo uma

maior autonomia, até para argumentar junto à Diretoria do Ensino, as coisas que a gente estava fazendo, por que estava fazendo. Por que estava mudando este fazer em função do que se estava estudando (Alda, 2005).

Além de aperfeiçoar a prática pedagógica, a formação contribui para uma maior autoconfiança no desempenho do trabalho, segundo a professora Sueli:

Antes de fazer a faculdade eu sempre ficava me perguntando: Será que é por aqui? Será que está certo? Mas depois que eu fiz a faculdade eu percebi o quanto que eu vinha trabalhando bem, porque lá na faculdade eu consegui ajudar muitas pessoas, com a minha experiência, aí eu pude valorizar o quanto eu vinha trabalhando bem (2005).

Os depoimentos demonstram uma forte tendência, de todas as treze professoras, em valorizar o conhecimento adquirido na prática. Mesmo aquelas professoras que realizaram a formação pedagógica não deixam de mencionar o grande significado do conhecimento prático, embora admitam que a teoria tenha contribuído para o aperfeiçoamento da profissão. A professora Ieda, que atuou menos tempo sem formação, somando seis anos de docência leiga, considera que “a formação não mudou o meu trabalho, porque já tinha muita prática”. Diante destes depoimentos, pode-se avaliar que a formação aperfeiçoou e influenciou o trabalho destas professoras, no entanto, as professoras tendem a valorizar fortemente o saber pedagógico adquirido na prática docente.

No caso da professora Sonia, que atua há 28 anos e não fez formação pedagógica, a importância dada à prática cotidiana é ainda maior:

Acredito que o aluno nos ensina, a vida nos ensina, a teoria é muito diferente da prática, a teoria é muito bom, não se pode dizer que não, porque eu passei muito trabalho sem saber determinadas coisas, e quando eu penso assim nas coisas que eu errei sem saber como fazer diferente, mas a vida foi um aprendizado para mim, as amigas professoras sempre me ajudavam, elas me diziam: “ tu tens que fazer isso e isso”, mas no mais eu aprendi com o próprio aluno e com a realidade dele. Até hoje eu estou aprendendo, e mudando, quando se é mãe se muda e estamos sempre aprendendo (Sonia, 2005).

A professora, no entanto, também admite que a teoria é muito importante, principalmente porque observa que a ausência da teoria lhe trouxe insegurança e problemas que a “vida-prática” foi tratando de superar. Sobre este aspecto Fontana (2000) esclarece:

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização (p.48).

Conforme aborda a autora, os “indivíduos que se fazem professores” vão constituindo-se enquanto profissionais a partir das relações sociais e do cotidiano educativo. Da mesma forma, as professoras analisadas demonstram a construção deste saber adquirido na prática, que foi sendo lapidado diariamente, através de relações escolares.

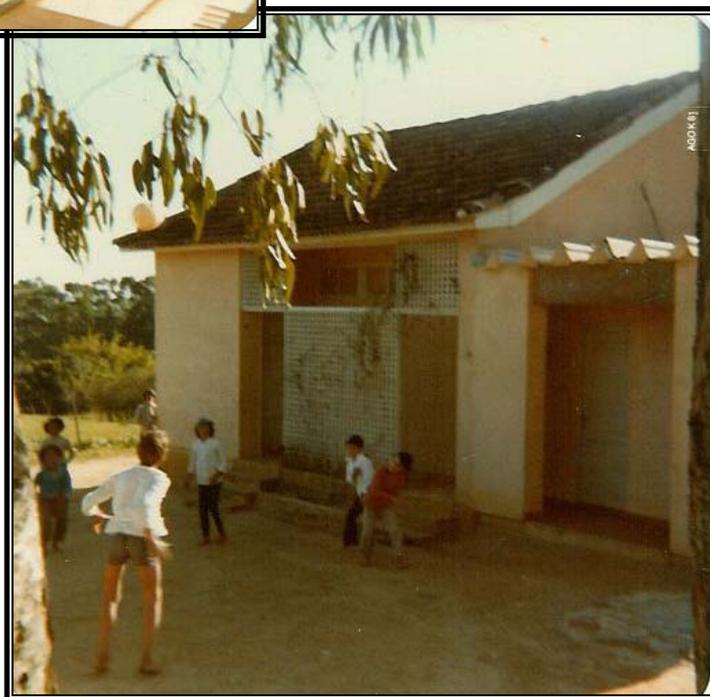
Ao analisar a história de vida das professoras, têm-se possibilidades que provavelmente nas formas mais tradicionais de pesquisa não se encontraria. Os motivos que levaram estas professoras a realizarem a formação, ou não, as divergências em relação à importância da teoria pedagógica, as dificuldades e inseguranças causadas pela inexperience profissional, certamente são singulares a cada história de vida. Mas também se sabe que estas questões dificilmente poderiam ser analisadas de outra forma, senão através de seus depoimentos, que tão bem ilustram a carreira, os sentimentos, as motivações, as decepções, enfim, a vida de professoras primárias leigas.

A partir da análise desses depoimentos, busco, no próximo capítulo, abordar aspectos relacionados ao fazer pedagógico dessas professoras, considerando as relações que contribuíram e influenciaram a prática docente leiga.

3. A prática docente leiga



3



³ Alunos da professora Zila, na escola Maria Tereza Vasconcelos de Lemos, local onde iniciou a carreira docente, na década de 70.

3.1 Prática pedagógica: “e agora o quê que eu faço?”

Neste capítulo abordo questões relacionadas com a prática pedagógica das professoras primárias leigas, a fim de compreender os meios que utilizaram para desempenhar o trabalho docente, considerando, principalmente, o início da atividade profissional quando lhes faltava a “teoria pedagógica” e a “experiência profissional”. Analisando questões como: De que forma ocorreu o primeiro contato com o meio escolar, enquanto professoras? Como organizaram o trabalho cotidiano da sala de aula? De onde buscaram embasamento para desenvolver a “difícil arte de ensinar”? Que participação teve a Secretaria Municipal de Educação neste contexto?

Ao analisar o desenvolvimento das práticas escolares pelas professoras leigas, deve-se caracterizar o significado deste termo, o que se entende por práticas pedagógicas ou como práticas escolares. Peres (2000) aborda ambos os termos na seguinte perspectiva:

As práticas escolares são todas as vivências, as experiências e as ocorrências escolares – intencionais ou não – entendidas como práticas sócio-culturais (...). Práticas sócio-culturais porque: primeiro, são produzidas pelos atores educativos – administradores, orientadores, professores, alunos; segundo, são produtoras de outras práticas e de outros discursos e são produzidas também sob a influência de outras práticas sociais e culturais, ou seja, as práticas escolares são construídas no interior da escola e da sala de aula, mas mantêm uma relação direta com o mundo exterior. Há, portanto, uma inter-relação entre práticas escolares e práticas não-escolares que são mutuamente produtoras uma da outra (p.26)

Entende-se, portanto, que as práticas desenvolvidas pelas professoras leigas foram resultado das relações estabelecidas dentro e fora da escola. Observa-se que a interação com “os atores educativos” e com o “mundo exterior” influenciou de forma significativa as práticas pedagógicas que foram construídas diariamente no interior na sala de aula. A partir desta interação estabeleceram-se as estratégias de ensino, a utilização de materiais didáticos, programas escolares, planos de aulas, exames e avaliações, enfim, formas de fazer e viver o dia-a-dia da escola.

No entanto, em relação à abordagem das práticas pedagógicas, Peres (2000, p.38), citando Antoine Prost (1974), revela as dificuldades de analisar estas práticas que “estão envoltas em um quadro de discrição e silêncio”. Segundo Prost (1974), as fontes de pesquisa devem ser as mais variadas, desde os arquivos escolares – levando em consideração tudo o que se pode “arrastar” de um sótão de uma escola ou colégio, como horários, exames, cadernos de alunos, registros de inscrição – até depoimentos orais e escritos merecem ser valorizados. Conforme Peres (2000, p.23), “atualmente são insuficientes os estudos que contemplam a configuração de mapas históricos de práticas docentes, não há ainda consolidada uma história das práticas pedagógicas na historiografia educacional brasileira”. Frente a esta realidade, investigar e analisar as “práticas escolares leigas” tornasse bastante desafiador.

Desta forma, como ensina Prost (1974), a pesquisa busca explorar todas as relações estabelecidas no contexto escolar. Sendo assim, foram considerados como fontes para esta abordagem os materiais escolares (cadernos, programas, provas, etc.) localizados junto ao arquivo da Escola Garibaldi e os disponibilizados pela professora Flora, além dos depoimentos orais. Assim, pretende-se compreender o trabalho diário desenvolvido no interior das salas de aula a partir da ação e interação dos agentes educacionais: as professoras leigas.

O início da profissão docente não foi algo fácil para as professoras entrevistadas, os depoimentos apontam para um início profissional conturbado e difícil, apesar de todo o esforço e empenho despendido por elas. O primeiro dia de aula, a insegurança, as dúvidas, os erros ficaram registrados na memória dessas professoras e serviram de base para a construção da carreira profissional. É o que se observa no relato das professoras em relação aos primeiros momentos em sala de aula:

Para o meu primeiro dia de aula, eu lembro que preparei uma aula de matemática, o assunto eu não lembro, eu só sei que foi tão difícil que tu nem imagina, eu comecei com um diário, um caderninho pequenino, e eu tinha que ficar “em cima dos livros”, trazia livros do colégio e ficava estudando, porque eu não lembrava mais, como é que eu ia ensinar alguma coisa errada, né? Foi muito difícil, eu não estava preparada. Claro, eu queria, mas foi de uma hora para outra, praticamente do dia para a noite. Foi muito difícil no início, mas muito bom também! (Loreni, 2005).

Eu nunca me esqueci quando pela primeira vez eu fiz um ditado para eles, eu comecei a ditar e achei que eles deveriam saber onde que era ponto e letra maiúscula, e quando eu estava no meio do ditado, eu

disse: ah, o que estou fazendo? Eles são pequenos, eles não sabem, só na leitura eles não iriam descobrir onde era o ponto e a letra maiúscula. Era um texto pequeno, mas eu ditei só com a entonação, e isso ficou marcado para mim (Carmem, 2005).

Mas é uma coisa engraçada, tu chega, entra numa sala de aula e vê aquele monte de carinha ali te olhando, e tu pensa: e agora, o que que eu faço? O que eu quero com essas crianças aqui na minha frente? Eu estava apavorada. Quando eu comecei, peguei a 2ª e a 3ª série, as duas turmas juntas, mas eu repartia o quadro e dava aula para uma e para outra (Neli, 2005).

Situações simples do dia-dia tornavam-se complicadas no momento em que a inexperiência somava-se ao despreparo profissional. No entanto, apesar das dificuldades, era preciso dar continuidade ao trabalho e criar meios eficientes para o desempenho da profissão docente.

As dificuldades iniciais não se restringiam ao fato de as professoras não terem formação profissional; além disso, as condições de trabalho normalmente eram complicadas, as escolas eram distantes e não contavam com uma estrutura adequada, as turmas eram multisseriadas, sendo necessário que o trabalho fosse desdobrado entre as diferentes séries em uma mesma sala de aula. Diante desse contexto escolar as professoras foram criando meios de desenvolver o trabalho, como relatam:

Porque eu comecei assim, em uma sala de aula, eu tinha 4 classes, porque não era um número de alunos muito grande, então eu dava aula para a 2ª, 3ª, 4ª e 5ª série. Os alunos da 5ª série não tinham nem um quadro para eles, um quadro negro, como se chamava, mesmo porque eles eram um número muito pequeno, então eles copiavam tudo dos meus cadernos. Porque as aulas eram todas programadas, com a matéria prontinha. Agora os outros a gente dividia o quadro (Terezinha, 2005).

Com relação às crianças eu tinha no primeiro ano uma média de 18 alunos, de 1ª a 4ª série em uma sala, um quadro de giz pequeno, livros, o meu caderno e folhas mimeografadas. Então eu dividia o quadro para duas turmas, o meu caderno e uns livros, e todos trabalhavam ao mesmo tempo. Explicava para todos, e nem sentia, para mim aquilo era natural, eu aprendi daquela forma, trabalhar com todos sem deixar ninguém parado (Zila, 2005).

Naquela primeira turma, eu lembro que tinha uns alunos quase do meu tamanho, maiores que eu, quase da minha idade. Os da 5ª e da 4ª séries eram maiores que eu! Mas eles colaboravam muito, aqueles alunos mais velhos e mais adiantados ajudavam a escrever no quadro... terminavam o trabalho deles e ajudavam a atender os menores, os da

primeira série. Era uma base de quinze em cada turno no início, depois eles foram se mudando e foi diminuindo (Geni, 2004).

Os depoimentos demonstram a organização do trabalho em sala de aula e os meios utilizados pelas professoras para desenvolver as atividades escolares. As tarefas eram divididas, os alunos trabalhavam em conjunto, os mais adiantados auxiliavam a professora e os colegas, os recursos didáticos (quadro, cadernos, livros) eram organizados de forma que todos os alunos tivessem acesso. Assim, as professoras foram aprendendo formas de organizar o trabalho escolar, a partir da realização das atividades diárias.

No entanto, organizar as atividades escolares não era suficiente, mais do que isso as professoras tiveram que buscar subsídios que as auxiliassem na tarefa de ensino-aprendizagem dos alunos. Quando questionadas a respeito de como “aprenderam a dar aulas”, as respostas foram variadas. Foi citado o empenho pessoal em estudar os conteúdos que deveriam ser aplicados, a utilização de métodos das suas antigas professoras, a busca de auxílio com outras professoras mais experientes, enfim, a construção da prática pedagógica se deu de diversas maneiras e sob diferentes influências. A professora Zila responde a esta questão da seguinte forma:

Bom, a didática da sala de aula... eu enquanto aluna sempre fui boa aluna, e sempre prestei muita atenção em muitas coisas, - e geralmente é assim, até hoje as nossas alunas, mesmo a gente orientando, elas vão lá para as suas origens e vão trabalhar da forma como as suas professoras primárias trabalhavam - e eu procurei me espelhar naquelas que eu achava mais marcantes para mim, e trabalhava da forma que elas haviam trabalhado comigo lá nas séries iniciais (Zila, 2005).

Pode-se considerar que as experiências escolares na infância influenciaram sobremaneira no desempenho da profissão, bem como a identificação com o trabalho de antigas professoras foi fundamental na prática escolar das professoras leigas. Diante do despreparo para a realização do trabalho, as referências se voltaram para as vivências enquanto alunas, para as experiências que outrora tiveram no ambiente escolar. A mesma situação é observada por Peres (2002, p.125), ao abordar a formação escolar de professoras primárias estaduais:

Pode-se dizer que, independentemente do nível de escolarização, a experiência escolar prévia foi referência para a prática pedagógica das professoras. Elas construíram suas práticas a partir de modelos de docência a que foram submetidas ao longo de suas vivências na situação de alunas, tanto na escola

primária (principalmente para as duas professoras que tiveram apenas este nível de escolarização) quanto na escola de formação docente que frequentaram — Complementar ou Normal (p. 125).

No entanto, para as docentes que não frequentaram a escola de formação, a relação com o trabalho de suas antigas professoras torna-se mais evidente. Aspecto que é observado, também, por Therrien (1993) ao referir-se às professoras sem formação que atuam na zona rural no contexto nordestino:

Nas suas narrações de experiências escolares de infância, registradas nas suas histórias de vida, as professoras do estudo revelaram profundas impressões e marcas deixadas pelos métodos de ensino e os modelos de personalidade dos seus mestres escolares. Embora elas questionem tais referências, tendem a reproduzir essas práticas escolares carregadas de saberes formais descontextualizados (p.50).

As antigas professoras, além de referência para a construção de métodos e práticas de ensino, também auxiliavam o trabalho das novas professoras através de materiais didáticos. A professora Romilda, por exemplo, relata que superou a inexperiência dos primeiros anos buscando apoio com a ex-professora e entre colegas mais experientes:

A nossa professora, a professora que eu estudei com ela até a admissão, porque naquela época era admissão, não era 5ª série, ela estava se aposentando, então a gente pegou, é... comprava dela os livros, comprava aquele material que ela tinha. E depois a minha prima e a minha irmã também tiveram muita ajuda de uma professora que tinha feito o normal, ajudava muito elas, assim... em maneiras de ensinar os alunos a gravarem, a aprenderem mais fácil. Então tudo eu fui aprendendo com ela também (Romilda, 2005).

Desta forma, as professoras foram construindo os saberes referentes à prática pedagógica. O aprendizado ocorreu na prática, no intercâmbio com ex-professoras e colegas de profissão, através da troca de experiências, e no contato diário com a sala de aula, como ressalta a professora Sonia:

Acredito que o aluno nos ensina, a vida nos ensina, a teoria é muito diferente da prática, a teoria é muito bom, não se pode dizer que não, porque eu passei muito trabalho sem saber determinadas coisas, e quando eu penso assim nas coisas que eu errei sem saber como fazer diferente, mas a vida foi um aprendizado para mim, as amigas professoras sempre me ajudavam, elas me diziam tu tens que fazer isso e isso, mas no mais eu aprendi com o próprio aluno e com a realidade dele (2005).

O depoimento da professora apresenta claramente a produção desse saber construído com erros e acertos, com a solidariedade de amigos e colegas de profissão. Mesmo não se tratando de um saber adquirido através de uma instituição de ensino, as relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar constituíam-se em um aprendizado que representava uma formação construída no dia-a-dia. Peres (2002, p.129) afirma que a produção de um saber que subsidiava a prática e que não estava “inscrito” e “escrito” em lugar algum, mas que circula oralmente entre as professoras, no mínimo, deve ser considerado na discussão da formação e do trabalho docente.

Neste sentido, observa-se no discurso da professora Sonia a referência em relação ao conhecimento teórico, quando afirma que “teoria é muito bom”, mas que a prática docente é que ensina, o aprendizado diário é que vale para o desenvolvimento da profissão. A professora Sonia exerce a profissão sem formação há 29 anos, deixa claro, no entanto, que a prática de anos na sala de aula fez com que tivesse conhecimento suficiente para desempenhar a profissão docente. Pode-se entender que esse discurso se estabelece, principalmente, por se tratar de professoras leigas, que não contaram com a formação teórica antes de ingressarem na profissão ou também como forma de justificar a posição de docentes leigas. No entanto, Madalena Assunção (1996, p.64), ao referir-se à prática cotidiana de professoras primárias com formação, apresenta a mesma questão, afirmando que há um desprezo e um desencantamento por parte das professoras em relação às “teorias”, por não contribuírem para os desafios cotidianos. A autora conclui, ainda, que “é essa ‘sabedoria docente’ ligada à prática que acaba por direcionar suas atividades pedagógicas, as professoras têm uma representação do teórico completamente dicotomizado do que chamam de ‘prática’”. Nos depoimentos analisados, esta é uma questão bastante presente, uma vez que as professoras deixam transparecer claramente que o aprendizado cotidiano foi o que definiu o conhecimento, direcionando as práticas pedagógicas. A professora Sueli (2005) avalia: “depois que eu fiz a faculdade eu percebi o quanto que eu vinha trabalhando bem, por que lá na faculdade eu consegui ajudar muitas pessoas, com a minha experiência, aí eu pude valorizar o quanto eu vinha trabalhando bem”. Novamente se percebe o valor que é atribuído ao “saber intuitivo” e a sabedoria adquirida com a vivência, que caracteriza as práticas escolares desenvolvidas nas escolas primárias atendidas por professoras leigas. Essas práticas foram sendo criadas, inventadas, copiadas e consolidaram-se no contexto escolar.

No entanto, o contato com a teoria pedagógica, embora não tenha sido salientado de forma incisiva pelas professoras, não deixou de acontecer. Normalmente no período de férias escolares as professoras eram convidadas a realizarem cursos de formação, que tinham o

objetivo de auxiliar as atividades desenvolvidas nas escolas, sendo ministrados por orientadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Nesses cursos as professoras estudavam questões referentes à prática e à teoria docente, conforme relata a professora Romilda:

E todos os anos a gente tinha, nas férias de julho e nas férias de dezembro, que vir para a cidade e ficava fazendo cursos. Estes cursos além de nos darem informações pedagógicas, a gente também adquiria conhecimentos de outras partes das matérias, não que a gente fosse utilizar muito lá fora [zona rural], mas para a gente mesmo. Para a formação do professor. E a gente fez vários cursos, por isso que eu te digo, a gente não veio fazer um curso numa escola normal, mas o curso era desenvolvido pela própria Secretaria de Educação, dado pelas professoras, pelas diretoras, elas é que davam estes cursos (2005).

Moreira, ao visitar o Estado gaúcho, em 1955, refere-se aos cursos de férias como uma alternativa utilizada pelas Secretarias para preparar os seus professores:

O recurso de que lançam mão os municípios, admitindo, mediante concurso, elementos sem formação pedagógica, para depois, com cooperação do Estado, submetê-los a cursos de férias, intensivos, que lhes devem dar o necessário preparo técnico para a função docente. Por mais precária que seja, esta é, não há dúvida, nova maneira de formar professores (p. 170).

Portanto, as professoras não estavam solitárias no desenvolvimento do trabalho docente. As práticas escolares foram construídas principalmente a partir da experiência diária, mas a presença da Secretaria Municipal de Educação era constante, o acompanhamento das atividades e a realização de cursos para auxiliar as professoras leigas eram atividades freqüentemente desenvolvidas.

3.2 Conteúdos: “*embora tivesse tudo prescrito, eu fazia muita coisa que eu acreditava!*”

Se a prática pedagógica foi mediada por relações internas e externas à escola, o que acontecia em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos? O que deveria ser ensinado e de

que forma? A presença da Secretaria Municipal de Educação era determinante em relação a este aspecto. As professoras recebiam as listagens de todos os conteúdos a serem trabalhados e sugestões de como desenvolvê-los. Além disso, o trabalho era periodicamente acompanhado por orientadoras pedagógicas, através de visitas às escolas e de reuniões mensais com as professoras. Essas atividades não se restringiam apenas a professoras leigas, todas as professoras municipais, em especial as que atuavam na zona rural, recebiam o acompanhamento periódico da Secretaria de Educação. No entanto, a presença deste órgão municipal teve significativo papel na história de vida das professoras leigas, seja pela forte supervisão realizada diante da insegurança e despreparo das professoras, ou ainda, pelo auxílio pedagógico, que contribuiu na construção de suas práticas escolares. De uma forma ou de outra, a Secretaria Municipal de Educação esteve presente no desenvolvimento das atividades docentes das professoras em questão.

O currículo escolar era previamente estipulado e compunha-se das seguintes disciplinas: Matemática, Linguagem, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Moral e Cívica, Artes, Educação Física e Educação Musical, conforme se observa na documentação analisada. Na década de 70, no entanto, Educação Musical deixou de ser trabalhada como disciplina específica nas escolas, segundo as professoras entrevistadas.

A fim de observar a maneira como esses conteúdos eram disponibilizados às professoras pela Secretaria Municipal de Educação, utiliza-se como exemplo um dos documentos encontrados junto ao arquivo da Escola Garibaldi. Trata-se do “Subsídio Orientador nº 89/79 – Plano de Ensino para o mês de outubro de 1979”, conforme exposto no anexo nº. I.

Esse Plano de Ensino refere-se ao mês de outubro e era destinado à 1ª série, contendo os conteúdos de Matemática, Linguagem, Ciências, Estudos Sociais, Religião e Artes. Além do conteúdo prescrito, o documento trazia os *objetivos*, os *procedimentos* e a *avaliação* referente a cada um dos conteúdos a serem aplicados. Em alguns casos observa-se que o conteúdo era proposto de forma bastante detalhada, como no item 1, no qual é apresentado como objetivo a ser alcançado a leitura e a escrita envolvendo padrões silábicos das páginas 23, 24 e 25 da cartilha “Ler a Jato”, e ainda estipula os procedimentos que deveriam ser tomados no desenvolvimento do conteúdo, propondo inclusive o percentual de acertos que o aluno deveria alcançar. Como exemplifica o quadro que segue:

Objetivos	Conteúdo	Procedimentos	Avaliação
1. Ler e escrever palavras e frases que envolvam os padrões silábicos apresentados nas lições das p. 23, 24 e 25 da cartilha “Ler a Jato.”	Grupos consonantais: bl; br; cr; dr; dl; fl; fr; gl; gr; pr; pl; tr; vr; vl.	Leituras, cópias, ditados, exercícios de: completamento, separação de sílabas, jogos diversos,	Acertar 60% dos exercícios correspondentes a cada uma das questões propostas para avaliação dos respectivos objetivos (leitura compreensiva, ditado, outras questões, totalizando 20 exercícios.

Desta forma, restava à professora seguir as instruções e buscar na cartilha os exercícios a serem aplicados. Em outros itens, no entanto, se observa que o conteúdo é apresentado de forma bastante ampla. Como no caso do item 8, onde o conteúdo proposto refere-se à relação saúde/higiene, tendo como objetivo a ser alcançado a capacidade de relacionar saúde com hábitos de higiene pessoal, alimentar e ambiental, como se observa:

Objetivos	Conteúdo	Procedimentos	Avaliação
8. Relacionar saúde com hábitos de higiene pessoal, alimentar e ambiental.	Relações saúde/higiene.		Responder perguntas ou através de outra forma de expressão, demonstrar o alcance dos objetivos propostos, atendendo aos padrões e critérios estabelecidos a nível de classe.

Neste item não são apresentados procedimentos a serem seguidos no desenvolvimento do conteúdo, nem critérios específicos de avaliação. O que faz entender que o professor deveria buscar formas de desenvolver o trabalho, neste caso.

Outro documento referente aos conteúdos escolares foi localizado junto ao material disponibilizado pela professora Flora. Destinado à 3ª série, refere-se à planilha de conteúdos do mês de agosto de 1970. Segundo a professora, o seu trabalho era todo organizado conforme as instruções recebidas da Secretaria de Educação: “*eu ficava até meia noite se fosse preciso, mas trazia tudo certinho*” (2005). Orgulhando-se desta atitude, ela apresenta a planilha de conteúdos, reproduzida a seguir, como um exemplo do seu trabalho.

Planilha De Agosto De 1970.		
	Exo.	Observação
Matemática	<p>277</p> <p>A- Numeração romana. Estudo dos símbolos L, C e C. Aplicações prática de símbolos. B- Cálculo mental de adição com dezenas e unidades. C- Domínio de todos fatos fundamentais da multiplicação e da divisão. D- Multiplicação com multiplicadores de um só algarismo, com reserva. Prova da multiplicação pela inversão da ordem dos fatores.</p>	<p>Levar a criança a participar ativamente do trabalho escolar.</p>
Linguagem	<p>B- Grau do substantivo. Emprego da nomenclatura: grau aumentativo, grau diminutivo. III- Uso de pronomes pessoais. IV- Prescritivo de pronomes pessoais. V- Pronomes de tratamento. Uso das abreviaturas mais comuns.</p>	<p>Levar a criança a interpretar a função de pronomes pessoais empregando-o como sujeito.</p>
Estudos Sociais	<p>Rio- Grandenses ilustres que, pela sua atuação elevaram o nome do Estado nos mais variados ramos. Região Planalto Médio- Alto Uruguai. Relação entre aspectos físicos dessas regiões, e as atividades humanas e habitação, uso e costumes, predominantes.</p>	
Religião	<p>A Ovelha Perdida. O Senhor é meu pastor (Salmo 23)</p> <p>A Porta Estreita. Dá uma a todas as criaturas.</p> <p>O Bom Samaritano. Amadai em amor (Ezequiel 6:2)</p>	<p>Despertar nas crianças o sentimento de que Deus ama a todas as criaturas.</p>
Ciências Naturais	<p>Biologia: Experimento: 1º- 1- 84- 88- 49- 87- 42- 47- 78- 24</p> <p>Higiene Experimento: 11- 57- 5- 56- 52- 1- 3.</p> <p>Botânica Experimento: 1120 Finalidade dos alimentos. 2</p>	<p>Levar a criança a cuidar-se adquirindo hábitos de higiene pessoal</p> <p>Levar a criança a desenvolver hábitos</p>

Ilustração 4

A planilha era uma forma de organizar o conteúdo especificado nos Planos de Ensino pela Secretaria de Educação. Como se observa, ela apresenta o conteúdo a ser desenvolvido e os objetivos a serem alcançados no mês, sendo uma maneira de organizar o trabalho docente. O relato da professora Neli em relação ao desenvolvimento dos conteúdos esclarece:

Bem, tinham os conteúdos que a gente recebia da Secretaria Municipal de Educação, para ser desenvolvido durante o ano, e a partir dali com os livros a gente mesmo desenvolvia, conversava e inventava trabalhos. E havia as reuniões na Secretaria Municipal de Educação, onde eles passavam alguns trabalhos, algumas sugestões, passavam como desenvolver certos conteúdos (Neli, 2005).

Percebe-se que a Secretaria de Educação determinava os conteúdos, estabelecia objetivos, sugeria atividades a serem desenvolvidas, e propunha formas de avaliação. No entanto, ainda havia espaço para que as professoras pudessem criar formas de trabalhar o conteúdo. Conforme relatam:

Embora tivesse, assim, tudo prescrito, predeterminado pela diretoria, eu fazia muita coisa que eu acreditava, então por exemplo, a gente

⁴ Trata-se de uma folha de papel almaço, medindo 21cm altura por 44 cm de largura.

estudava história e geografia com quadrinhas, que a gente tinha através dos livros e quadrinhas que as crianças criavam, trabalhava com música, trabalhava com dramatização, e hoje, assim, fazendo uma avaliação, eu digo assim, que foi um trabalho muito rico para época, considerando que não se tinha nem uma idéia da formação pedagógica (Alda, 2005).

Eu alfabetizava sem saber direito, usando as coisas deles, eu não levava desenhos prontos. Por exemplo, a gente ia trabalhar o “A”, bom “A” de quê? Saía A de água, A de açude, das coisas deles, e daí saía o desenho e como eu já gostava de música, a gente criava alguma coisa daquela letra e já cantávamos e assim iam fixando. Então tinha o “V” da vaca, o “T” do tarro, tudo o que tinha a ver com o meio deles. Mesmo sem ter conhecimento de Paulo Freire nem de nada, eu já trabalhava desta forma. Fazia herbários, coisa que hoje apresentam como uma novidade, e eu fazia, catalogava ervas de chá, fazia pesquisa com os mais antigos para saber para que servia determinada erva. Eu fazia isto naturalmente (Zila, 2005).

As narrativas demonstram que as professoras buscavam estratégias para desenvolver o conteúdo programado, formas diferenciadas de organizar o andamento das aulas. Alguns relatos chamam a atenção pelo fato de se tratar de professoras leigas que, apesar da ausência de formação específica, não deixavam de realizar o trabalho de forma criativa, buscando estratégias novas de ensino. Como salienta a professora Alda, ao observar que, apesar do conteúdo ser todo prescrito e determinado pela Secretaria de Educação, não deixou de fazer aquilo que acreditava, mesmo sem “idéia de formação pedagógica”.

Da mesma forma, a professora Flora relata uma atividade extracurricular que realizava com os alunos e que surtia bons resultados, no seu ponto de vista:

Nós tínhamos a hora da notícia, aí no recreio o aluno que trouxe a notícia colocava no quadrinho, eles gostavam muito desta atividade. Eu lembrei porque eu achei esta notícia lá no meio das coisas (Flora,2005).

A ilustração que segue apresenta a notícia à qual se refere a professora:

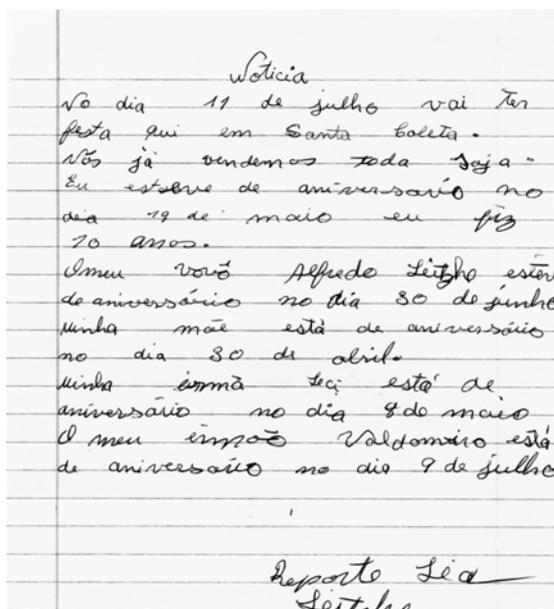


Ilustração 5

Através desse trabalho, a professora Flora tinha a oportunidade de valorizar o cotidiano dos alunos, incentivando atividades culturais da localidade; além de estimular a produção de seus alunos que, ao “brincarem de repórter”, desenvolviam a escrita.

Percebe-se, também, que o livro didático era muito usado pelas professoras, sendo uma das principais fontes de consulta para a organização das atividades diárias de sala de aula. A partir da descrição dos conteúdos pela Secretaria de Educação, as atividades realizadas eram retiradas principalmente dos livros didáticos, como se observa nos depoimentos:

O conteúdo vinha da Secretaria Municipal de Educação, mas o material a gente se virava como podia, tinha biblioteca e livros, lá na Maciel [colônia] principalmente, era mais difícil um pouco de conseguir estes livros, mas tinha (Carmem, 2005).

Ao observar o caderno diário da professora Flora, utilizado em 1975, referente ao conteúdo trabalhado com a 4ª série, percebe-se quanto o livro didático era utilizado. Em praticamente todo o caderno, a professora registra o conteúdo a ser desenvolvido citando as páginas de livros didáticos trabalhados, criando exercícios apenas em alguns momentos, conforme observa-se na ilustração que segue:

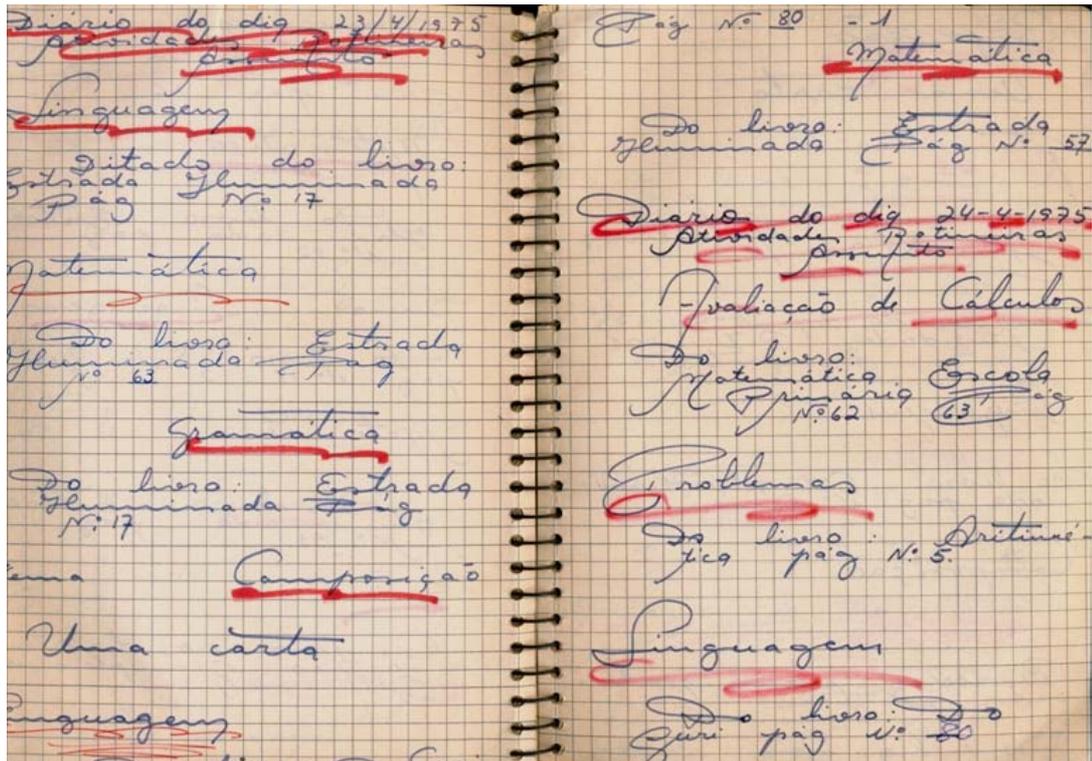


Ilustração 6

Nos dias 23 e 24 de abril de 1975, por exemplo, a professora Flora trabalhou com seus alunos de 4ª série os conteúdos de Linguagem, Gramática, Compozição e Matemática, utilizando atividades de livros didáticos, entre eles, Estrada Iluminada, Do Guri, Escola Primária e Aritmética. O mesmo procedimento se repete em praticamente todas as aulas daquele ano letivo, demonstrando a importância desse material didático no planejamento das aulas, como referência para a prática das professoras.

Assim, a prática pedagógica dessas professoras era desenvolvida entre conteúdos estipulados, planos de ensino, livros didáticos que orientavam o trabalho, e ações criativas, que davam um “toque pessoal” às atividades realizadas. No entanto, todo o trabalho era orientado pela Secretaria de Educação através de uma supervisão periódica com reuniões mensais e visitas às escolas.

As visitas às escolas ocorriam de forma casual e nessas oportunidades o trabalho das professoras era avaliado por coordenadoras pedagógicas, a partir da análise de todo o material utilizado nas aulas, dos cadernos dos alunos e da documentação administrativa. As visitas inesperadas forçavam as professoras a estarem com o trabalho sempre atualizado, pois a qualquer momento poderiam ser submetidas à avaliação.

Outra maneira de acompanhar o trabalho docente eram as reuniões mensais realizadas pela Secretaria de Educação, nas quais os conteúdos eram estudados e as professoras recebiam orientações para o desenvolvimento das atividades escolares: “*nós tínhamos reuniões pedagógicas e administrativas, todos os meses, então tínhamos que ir para Pelotas*” (Flora, 2005). Essas reuniões eram ministradas por dois Departamentos de Ensino: Assessoria Técnica Administrativa e Serviço Técnico Pedagógico. Nessa oportunidade as professoras deveriam levar os documentos administrativos da escola (livro de presença dos alunos, registro de matrículas, etc.) assim como material pedagógico desenvolvido nas aulas, para serem avaliados. Conforme relata a orientadora Marlene:

Nós, na Secretaria de Educação, fazíamos reuniões e dávamos orientações. Assim, orientações rigorosamente mensais, eles vinham e nós preparávamos os assuntos, então lá nós orientávamos cartilhas, as partes que deveriam ser trabalhadas, é..., rigorosamente aquela seleção de conteúdos, distribuíamos exercícios e elaborávamos as provas para os alunos, as provinhas mensais. Então era dessa forma que a gente orientava os professores, eles vinham à cidade, nós marcávamos reuniões com eles, e eles traziam todas as dúvidas que tinham, se um aluno não tinha conseguido vencer aquela dificuldade, os problemas de aprendizagem que tinham, a grafia, a ortografia, enfim, que a gente era especialista para orientar. Porque a avaliação era feita assim, “olho no olho”, agora alguns professores burlavam, não nos traziam caderno, pois nós pedíamos mensalmente quando viessem a reunião, trazer o material para nós avaliar, nós avaliávamos e tínhamos uma ficha que colocávamos: professor tal, material completo, incompleto ou sujeito a sugestões ou modificações. Então aquilo ali era o nosso diário, e essa avaliação era feita quase que diariamente, pois nós íamos diariamente para a zona rural, saíamos daqui às 5 horas da manhã e íamos passando por tudo quanto era escola, fazendo avaliações (Orientadora Marlene, 2005).

Percebe-se, pelo depoimento da orientadora, que era realizado um acompanhamento “rigoroso” junto às escolas. As professoras recebiam as instruções de como e o quê trabalhar e, posteriormente, deveriam “prestar contas” das atividades realizadas. A respeito disso, observa a professora Alda:

Todo o trabalho era planejado por eles [Secretaria de Educação], e a gente tinha um registro diário das atividades. Então recebia-se os objetivos a serem trabalhados, as experiências a serem realizadas durante o mês, e aí na próxima reunião tínhamos que dar conta do trabalho, foi um trabalho bastante intuitivo mas eu gostava muito (Alda, 2005).

Assim, segundo os relatos, as professoras estavam submetidas a um sistema de “*orientações rigorosamente mensais*”, devendo desenvolver “*rigorosamente aquela seleção de conteúdos*”, uma vez que “*todo o trabalho era planejado por eles...*”.

Para Holly (1995), os professores podem ser representados de duas maneiras: os professores técnicos e os professores profissionais. Segundo a autora (1995, p.84), os professores técnicos desempenham papéis e responsabilidades relativas à capacidade de implementar um currículo estandardizado e ensinar os alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição da informação. Esses professores são submetidos a um sistema de currículo mais ou menos fechado, no qual a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimento e os professores os transmissores desses conhecimentos, sendo os objetivos claramente definidos, para não haver hesitação ao avaliar os alunos (p.85).

As características do professor técnico, apresentadas por Holly, podem ser equiparadas à análise realizada em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras leigas, uma vez que suas atividades eram orientadas pela Secretaria de Educação, que todos os meses acompanhava o desenvolvimento do currículo escolar, além de avaliar, através de exames ao final do ano letivo, alunos e professoras.

Não se pode deixar de considerar a necessidade de acompanhamento e orientação dessas professoras, devido à ausência da formação pedagógica; porém deve-se atentar para o que diz Holly sobre esse aspecto ao afirmar que:

Embora haja muitos aspectos da perspectiva tecnicista que são úteis ao desenvolvimento profissional, o predomínio dos materiais estandardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores e das suas personalidades. Quanto mais restritivos e estandardizados são os materiais e os procedimentos de que os professores devem fazer uso, menos predispostos estão para sentir que desenvolvem a sua própria capacidade profissional, ao contribuírem para a sua profissão e para a aprendizagem das crianças, e tanto menos necessitam de fazer apelo aos recursos ocultos e à criatividade conducentes à auto-afirmação (1995, 87).

Embora algumas professoras desenvolvessem estratégias de ensino, buscando formas diferenciadas de trabalho, percebe-se que essa não era a prática mais recorrente. Diante dos materiais pedagógicos recebidos mensalmente, as professoras trabalhavam, principalmente, a partir das instruções recebidas, havendo, inclusive, receio em não estar realizando as atividades de acordo com a orientação da Secretaria de Educação. A forma como o trabalho das professoras era supervisionado marcou o início de suas carreiras profissionais. Os relatos expressam a insegurança e o despreparo das professoras diante da supervisão realizada nas escolas:

Lembro que, quando a gente trabalhava lá fora, seguido ia o pessoal da Secretaria Municipal de Educação visitar a gente. E como não se tinha formação, então, quando vinha aquela caminhonete subindo lá na estrada, a gente ficava num vermelhão! Porque elas acompanhavam o nosso trabalho, e vinha da Secretaria o conteúdo para todo o ano e depois a gente tinha que procurar em livros, mas tinha aquele programa a ser seguido. E quando elas vinham a gente fica pensando: será que eu estou trabalhando certo? Mas normalmente eu recebia parabéns no meu diário, pena que hoje eu já não tenho mais este caderno (Loreni, 2005).

A gente se sentia insegura, com certeza, porque com 18 anos entrar dentro de uma sala de aula... E depois tinha outro detalhe, que durante o ano, aqui da Secretaria de Educação, ia uma diretora na tua sala de aula fazer visita, só que não se sabia quando, nem que hora. Quando se via, a caminhonete parava na frente da escola, e ela [coordenadora] entrava dentro da sala de aula para observar, olhar os cadernos dos alunos, olhar os conteúdos, verificar se estava tudo em dia (Romilda, 2005).

Apesar da insegurança relatada nos depoimentos, a interferência da Secretaria de Educação nas escolas rurais era entendida pelas professoras muito mais como um auxílio ao trabalho do que uma intervenção na prática escolar, com certeza, devido ao despreparo inicial dessas professoras.

Esse trabalho desempenhado pela Secretaria de Educação não se destinava apenas a atender professoras leigas, mas, a princípio, era desenvolvido em toda a rede de ensino. No entanto, a partir dos depoimentos, constata-se que este procedimento era realizado de forma especial nas escolas localizadas na zona rural do município, onde, via de regra, as professoras que ingressavam na profissão docente deviam iniciar o trabalho; no mínimo dois anos de estágio deviam ser cumpridos em escolas de primeiro estágio, isto é, em escolas rurais. Sabe-se que um considerável número de professoras ingressava no magistério primário sem formação pedagógica, desta forma, conclui-se que o acompanhamento das atividades escolares periodicamente ocorria, principalmente, pelo fato de as professoras da zona rural não terem formação para o desempenho da profissão docente. A supervisão e acompanhamento das atividades docentes era realizada por dois Departamentos de Ensino, que são evidenciados a seguir.

3.3 Dois Departamentos de Ensino: Assessoria Técnico Administrativa e Serviço Técnico Pedagógico

Entre os materiais disponibilizados pela professora Flora e os encontrados no arquivo da Escola Garibaldi, havia documentos emitidos por dois Departamentos de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, pela Assessoria Técnico Administrativa, responsável pelas questões administrativas da escola, e pelo Serviço Técnico Pedagógico, direcionado à elaboração de materiais pedagógicos que auxiliavam o trabalho docente. Algumas questões chamam a atenção em relação a esses documentos. Todos eles, por exemplo, traziam no cabeçalho a especificação: “Treinamento de professores da zona rural”, o que demonstra, novamente, que havia a preparação de materiais específicos para as escolas da zona rural, devido ao fato de serem as professoras rurais inexperientes e/ou sem formação pedagógica. Outro aspecto relevante em relação aos documentos refere-se à sua estrutura, uma vez que apresentam a descrição de determinada atividade, conceituando-a e, posteriormente, um modelo ou exercício prático. Assim, o documento era elaborado de forma bastante didática, provavelmente com o objetivo de facilitar sua compreensão. O documento que segue foi emitido pelo Departamento Técnico Administrativo e refere-se à elaboração da correspondência escolar:

PREFEITURA DE PELOTAS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO - ACESSORIA TÉCNICA ADMINISTRATIVA

I TREINAMENTO DE PROFESSORES DA ZONA RURAL

CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR

O F Í C I O

1. Cabeçalho ou timbre da repartição expedidora bem centralizado.
2. Número de Ordem do ofício, rente a margem esquerda.
3. Local e data da expedição na mesma linha do número de ordem e começando no meio da folha.
4. Invocação, vocativo ou chamamento, a três espaços duplos da linha da data.
5. Contexto inicia a três espaços duplos da invocação.
6. Fecho contém uma fórmula de encerramento.
7. Assinatura e cargo do remetente, centralizados na parte inferior direita, a três espaços duplos do fecho.
8. Endereço completo do destinatário a última linha dessa parte devem ficar a 4 centímetros da extremidade inferior da folha.

PREFEITURA DE PELOTAS
GABINETE DO PREFEITO

Nº 05/7...

Pelotas 1º de junho de 197....

Senhor Secretário,

Devendo realizar-se no próximo dia 10 do corrente mês, com início às 21 horas, no Teatro Guarany, a solenidade de formatura dos cursos de ensino de 2º Grau do Colégio Municipal Pelotense, solicito a Vossa Excelência que me represente nos atos que lá se realizarão.

Aproveito o ensejo para reinterar a Vossa Excelência os protestos de minha estima e consideração.

FULANO DE TAL

PREFEITO

Excelentíssimo Senhor
Beltrano de Tal
Digníssimo Secretário Municipal da Educação e Cultura
Nesta Cidade

Ilustração 7

O documento é composto de três páginas, apresenta detalhadamente os passos para a elaboração de ofícios e requerimentos, seguidos por um modelo. A última página traz uma lista com o número de leis a serem citadas, caso fosse necessário. Destinava-se, portanto, à instrução sobre o desenvolvimento de atividades administrativas ligadas à escola, visto que a grande maioria das escolas localizadas na zona rural contava com uma ou, no máximo, duas professoras, encarregadas de realizar todas as atividades da escola. Esses documentos eram disponibilizados aos professores nas reuniões realizadas na Secretaria de Educação, quando então as professoras eram instruídas em relação a esse trabalho. No diário de classe da professora Flora, encontramos o registro de uma destas reuniões:

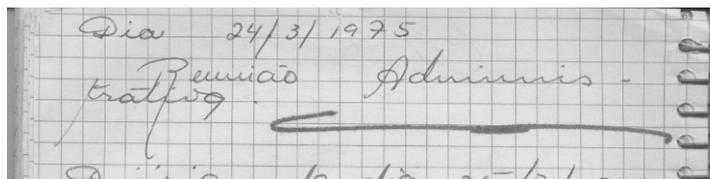


Ilustração 8

As reuniões pedagógicas eram aparentemente mais frequentes se comparadas às administrativas. Entre os documentos disponibilizados pela professora Flora, referentes a materiais recebidos em reuniões, apenas dois documentos provêm do Departamento de Assessoria Técnico Administrativo, enquanto onze foram emitidos pelo Departamento de Serviço Técnico Pedagógico.

Os assuntos administrativos, no entanto, eram um compromisso também assumido pelas professoras, tarefa nem sempre fácil, conforme relata a professora Sonia:

Livros administrativos eu não tinha idéia de nada, nada, nada. E eu acho que estava a uma semana na escola, e eles revolveram visitar a escola, porque naquela época a Secretaria Municipal de Educação tinha o controle das escolas e visitavam as escolas, e eles foram lá. A orientadora e a outra equipe do administrativo, e eles pediram os livros de matrícula, e eu não sabia nada, mas nada, eu não tinha nem idéia do que era, aí eles meio que relevaram porque eu estava iniciando, e com boa vontade eu fui conhecendo tudo, eu pegava os livros, olhava, analisava, e quando chegou no fim do ano eu estava com as turmas prontas e consegui fazer aquela parte larga administrativa (Sonia, 2005).

As visitas às escolas não se referiam apenas à supervisão do trabalho pedagógico. Como se percebe, o trabalho administrativo também era acompanhado por supervisores, função desempenhada pelo Departamento Técnico Administrativo da Secretaria de Educação.

Em relação aos documentos emitidos pelo Departamento de Serviço Técnico Pedagógico, o principal objetivo era o de auxiliar na prática pedagógica das professoras. O documento que segue refere-se ao estudo realizado em uma reunião pedagógica, e diz respeito a atividades relacionadas a Língua Portuguesa:

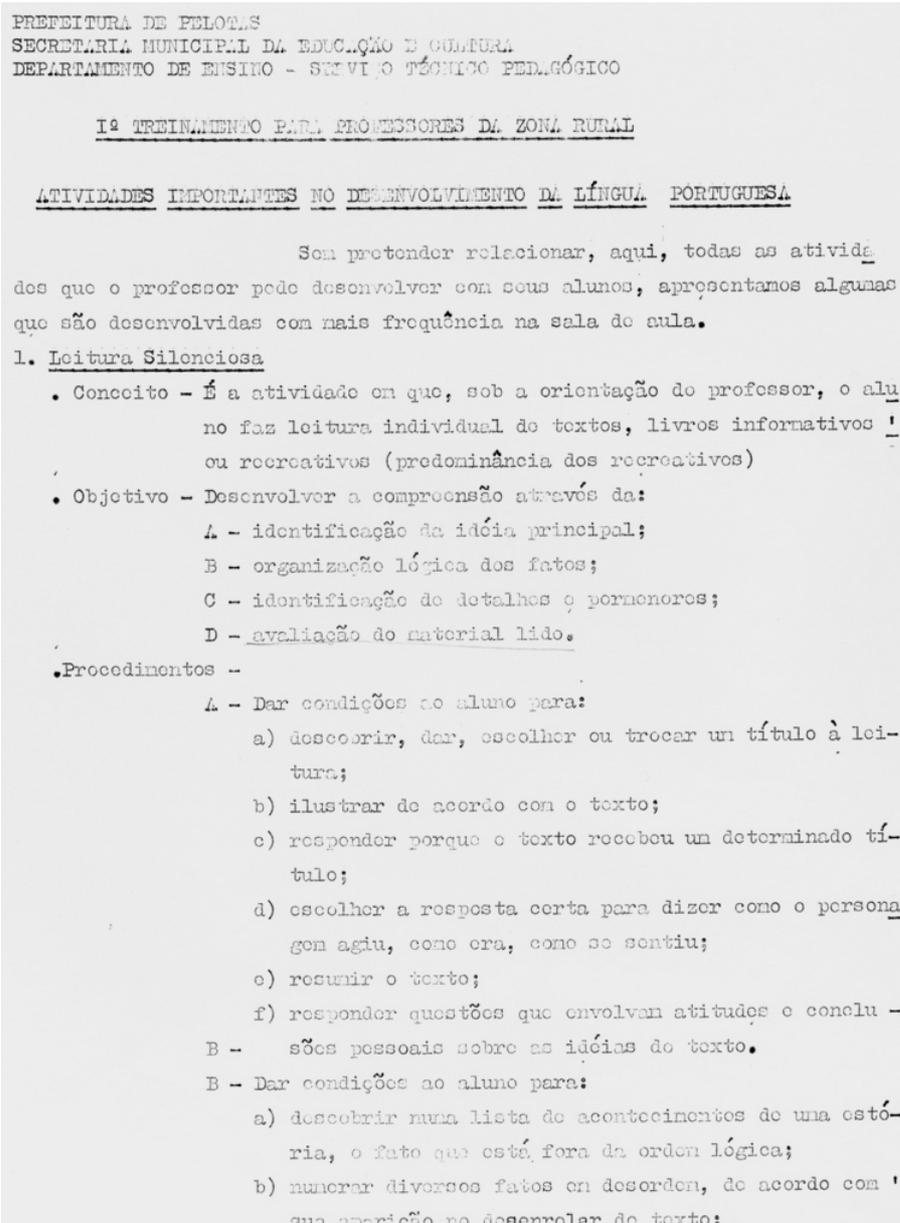


Ilustração 9

O documento é direcionado ao treinamento de professores da zona rural, como especifica o cabeçalho. É composto por 6 páginas, que trazem sugestões para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, entre elas a Leitura Silenciosa, a Composição e o Ditado. Para cada uma das atividades é apresentado desde o conceito da atividade, até a forma como deverá ser avaliada.

Chama a atenção, no entanto, o objetivo do documento, exposto no primeiro parágrafo, quando expressa que: “sem pretender relacionar, aqui, todas as atividades que o professor pode desenvolver com seus alunos, apresentamos algumas que são desenvolvidas

com mais freqüência na sala de aula”. Essas atividades são referentes à leitura, composição e ditado. Percebe-se, assim, que o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação não tinha como função oferecer novas estratégias de ensino, mas, principalmente, auxiliar e orientar a aplicação das atividades mais usuais na escola.

Observando os cadernos diários disponibilizados pela professora Flora, constata-se que em todas as séries o ditado e a composição eram as atividades mais exploradas no conteúdo de Linguagem. Sendo que o ditado era ainda a atividade realizada com mais freqüência. No caderno diário da 4ª série de 1970 da professora Flora, praticamente todos os dias havia o registro da realização de um ditado. Segue alguns exemplos:

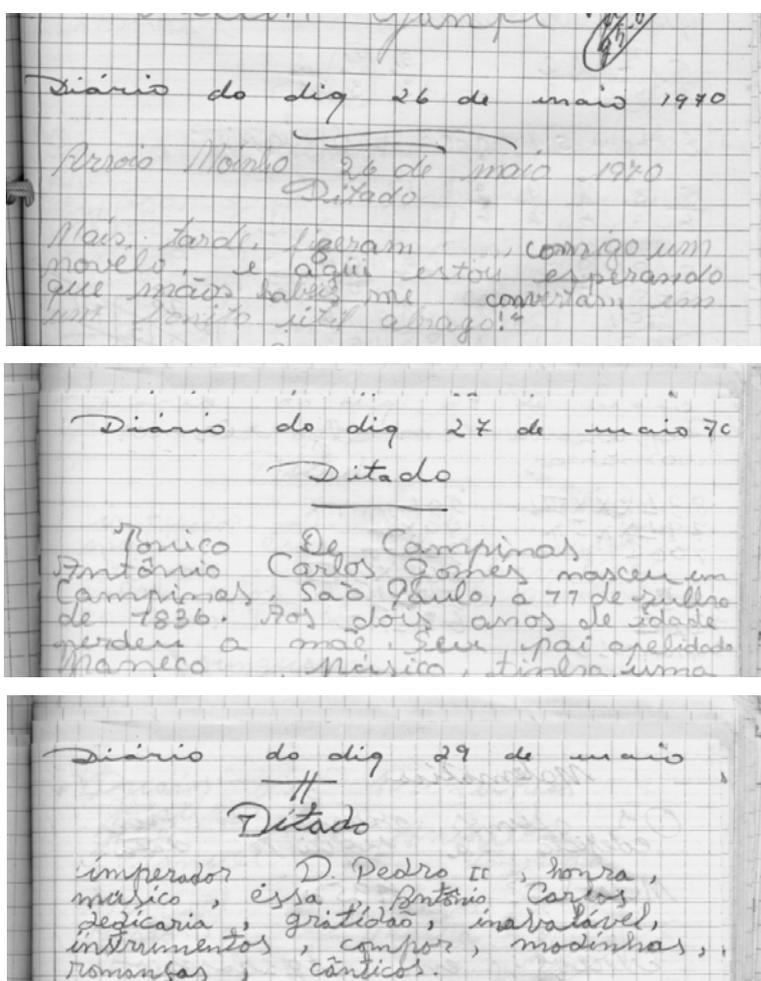


Ilustração 10

Assim, os documentos emitidos pelo Serviço Técnico Administrativo apresentavam-se como “manuais” que disponibilizavam conteúdos e atividades práticas a serem realizadas. Materiais que eram apresentados e discutidos durante as reuniões pedagógicas realizadas mensalmente pela Secretaria de Educação. No anexo nº. II pode-se observar outro documento

com as mesmas características. Composto de sete páginas, apresenta sugestão de tipos de questões a serem elaboradas pelos professores, conceituando-as e apresentando exemplo. Entre as questões sugeridas apareciam as de melhor escolha, múltipla escolha, formulação de perguntas e respostas, enfim, atividades de uso diário.

Através destes Departamentos de Ensino era organizado todo o trabalho de supervisão e apoio prestado pela Secretaria de Educação às escolas municipais. Ao que parece, pela documentação emitida e pelo trabalho desenvolvido com as professoras, realizavam papel semelhante ao do CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacional), órgão vinculado à Secretaria de Educação Estadual, criado em 1943. Segundo Peres (2000, p.135) o CPOE tornou-se o “*epicentro* das decisões educacionais e o órgão que estabeleceria formas de controle sofisticadas, tanto em relação à profissão docente quanto à vida de alunos, da escola e da comunidade escolar de um modo geral”. Percebe-se, no entanto, a influência da política educacional implantada pelo CPOE na organização educacional do município de Pelotas, especialmente, através da atuação do Departamento de Ensino de Serviço Técnico Pedagógico. Segundo a documentação consultada e os depoimentos analisados, era este departamento o responsável pela organização curricular, fiscalização do trabalho docente através de visitas, emissão de “manuais pedagógicos”, ou seja, documentos contendo instruções e procedimentos de ensino, além de realizar estudos pedagógicos periódicos em reuniões na Secretaria de Educação, que também destinavam-se a verificar o andamento das atividades desenvolvidas pelas professoras. Ainda, era responsabilidade desde departamento a realização da avaliação de alunos e professoras, através de exames finais.

Segundo Peres (2000), o CPOE, após a década de 40, assumiu o processo de produção e de divulgação dos princípios da renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, com o objetivo de defender um ensino de base *científico-experimental*, baseado na Psicologia infantil, na Pedagogia Experimental e nos princípios da Escola Renovada. Desta forma, “a renovação pedagógica foi um movimento que pretendeu, fundamentalmente, fixar bases científicas para o ensino” (p.125). Os princípios da renovação pedagógica são percebidos, também, na organização do “Serviço Técnico Pedagógico”, que buscava desenvolver formas de auxiliar o trabalho docente, e conseqüentemente, controlar o processo de ensino-aprendizagem. Como aborda Peres ao referir-se ao processo de renovação pedagógica no Estado:

Essas mudanças caracterizaram-se por um esforço em pautar a administração educacional em princípios técnico-científicos. A figura do *técnico educacional* surgiu, nesse período, com força total. A idéia corrente era a de que a prática

educacional deveria estar fortemente ancorada nos princípios da Psicologia infantil, da Biologia, da Estatística, da Pedagogia Experimental e da Sociologia, principalmente. E a função dos *técnicos, profundos conhecedores das ciências auxiliares da Educação*, era a de produzir, a partir desses saberes científicos, os quadros de referência para as práticas docentes. O resultado disso seria, nessa visão, a eficiência do/no processo ensino-aprendizagem. Era como se tudo estivesse reduzido a uma fórmula: descobertas científicas + mediação de técnicos + aplicação prática + centralização do processo de avaliação = eficiência pedagógica (2000, p.125).

Este processo de renovação, sem dúvida, esteve presente, também, na política educacional municipal. A “fórmula a que se reduzia o processo de ensino-aprendizagem”, como sugere a autora, também era vivenciada na prática docente do grupo pesquisado, a figura do técnico educacional era constante nas escolas primárias, objetivando, como percebe-se pelos depoimentos, a “eficiência” do processo de ensino. Desta forma, o Departamento de Ensino — Serviço Técnico Pedagógico, através dos Orientadores de Ensino, era responsável pela realização dos princípios educacionais estabelecidos, fiscalizando o trabalho docente, emitindo materiais pedagógicos de apoio, estipulando conteúdos com procedimentos específicos a serem desenvolvidos, além, do processo de avaliação, realizado através de exames finais.

Assim, mencionar a presença dos Departamentos de Ensino no sistema educacional do município tornou-se necessário diante do significado e importância que tiveram na prática profissional das professoras pesquisadas.

3.4 Cadernos Diários: “*nossa avaliação era feita de acordo com aquele diário...*”

Entre os meios utilizados pela Secretaria de Educação para acompanhar, controlar e direcionar as atividades docentes estava a utilização de cadernos diários e a prática de provas finais. As professoras revelam que, além das reuniões e visitas às escolas, os cadernos diários e, principalmente, as provas finais faziam com que o trabalho fosse constantemente submetido à apreciação da Secretaria de Educação: “*não se podia fazer as coisas de qualquer jeito...*”

(Zila, 2005). O trabalho precisava ser planejado e desenvolvido dentro das especificações recebidas, mesmo que em alguns momentos as professoras “ousassem” criar novas estratégias de ensino, o conteúdo e a forma de avaliação não podiam fugir da orientação da Secretaria de Educação, uma vez que, no final do ano, o aluno era avaliado por este órgão municipal, como também, as professoras eram avaliadas em função da porcentagem de aprovação de seus alunos.

Desta forma, a utilização de cadernos diários era uma prática diária da sala de aula, uma maneira de comprovar o trabalho realizado nas escolas, conforme relata a professora Carmem:

(...) Tinha realmente - lá na Maciel não tinha porque tinha coordenação- mas no Bruno Chaves tinha. Não lembro como era selecionado o aluno, talvez pela chamada, mas eram todos os dias, o aluno copiava pra ele e copiava ali naquele caderno o conteúdo trabalhado pela professora, ou outro aluno ajudava ele a copiar no caderno dele, era o chamado diário (Carmem, 2005).

Tratava-se, portanto, de um caderno em que o conteúdo trabalhado pela professora deveria ser registrado pelo aluno. Assim, todos os dias um aluno, além de copiar em seu próprio caderno, era encarregado de copiar as atividades desenvolvidas em aula no “caderno diário”, para que, desta forma, o trabalho da professora fosse efetivamente comprovado. A Orientadora de Ensino, professora Marlene, fala sobre esta prática utilizada como meio de supervisionar as atividades docentes nas escolas rurais:

O aluno tinha um diário, diariamente um dos alunos copiava tudo o que a professora passava naquele dia em aula, porque às vezes acontecia o seguinte, a professora dizia: “Ah! hoje eu dei tal e tal dificuldade”, aí, tu chegava lá e perguntava, e as crianças não sabiam, então aquilo não tinha sido trabalhado. “Ah! eu hoje trabalhei higiene bucal”, a gente chegava na escola e perguntava: Tem escovinha de dente, meu filho? Não. A professora não ensinou a escovar o dentinho? Não. Então a que conclusão chegávamos? Que aquilo não tinha sido trabalhado. Tudo que o professor dava o aluno copiava, então a nossa avaliação era feita de acordo com aquele diário e o caderno do professor e nós perguntávamos para as crianças, fazíamos perguntinhas aos alunos (Orientadora Marlene, 2005).

Da mesma forma, Silvina Gvirtz (1999), ao desenvolver pesquisa sobre cadernos de classe no contexto educacional argentino, entre as décadas de 1930 a 1970, refere-se à utilização do *caderno único*. Segundo a autora, o assim denominado caderno único teve origem no movimento da chamada “Escola Nova”, e trata-se de um caderno no qual os alunos

realizavam todas as atividades escolares, não havendo divisões por disciplinas. Sua característica principal era de ser um caderno de exercícios, no qual a produção escolar do aluno era registrada. Uma das razões para justificar o uso do caderno único na Argentina foi a possibilidade de controle das atividades docentes. Como observa a autora:

El inspector este podrá juzgar la labor del docente no sólo por lo que puede ver en un momento dado en una clase, sino por los resultados efectivos de la labor docente, alcanzados hasta el día en que se realiza la visita. El maestro controla “todo” el trabajo del alumno, el director, a su vez controla la labor “integral” del docente y el inspector la de todos sus subordinados. La durabilidad permite supervisar la totalidad de la tarea (GVIRTZ, 1999, p.69).

Percebe-se, no contexto argentino, processo semelhante ao que é narrado pelas professoras leigas em relação ao caderno diário, utilizado como instrumento de vigilância e controle da prática docente. Não bastava a professora registrar o conteúdo no diário de classe, era necessário que a cada dia um aluno copiasse com sua própria letra o conteúdo desenvolvido, comprovando desta forma o efetivo trabalho desenvolvido diariamente. Essa prática era realizada, principalmente, em escolas da zona rural, em especial naquelas onde a professora atuava sozinha; em escolas maiores o diário do aluno não era utilizado, como relata a professora Carmem: “*lá na Maciel não tinha [caderno diário] porque tinha coordenação*”.

Três cadernos diários foram localizados junto ao material disponibilizado pela professora Flora: um do ano de 1969, da 2ª série, e dois do ano de 1970, das 3ª e 4ª séries. Conforme se pode observar através da capa dos cadernos, nas ilustrações que segue:



Ilustração 11

Os cadernos eram montados diariamente, compostos por folhas soltas perfuradas que eram, após a realização das tarefas pelo aluno, amarradas com uma fita à capa. Todas as séries

tinham um diário, as professoras que eram unidocentes tinham, portanto, um caderno para cada turma, e a cada dia um aluno de cada turma assumia a tarefa de copiar as tarefas para anexar neste caderno.

Primeiramente a professora colocava a data, posteriormente o aluno copiava e desenvolvia as tarefas e no final da aula assinava o diário, e a professora novamente colocava a data e o visto. Este procedimento repetia-se diariamente. Conforme se pode observar no diário do II ano de 1960:

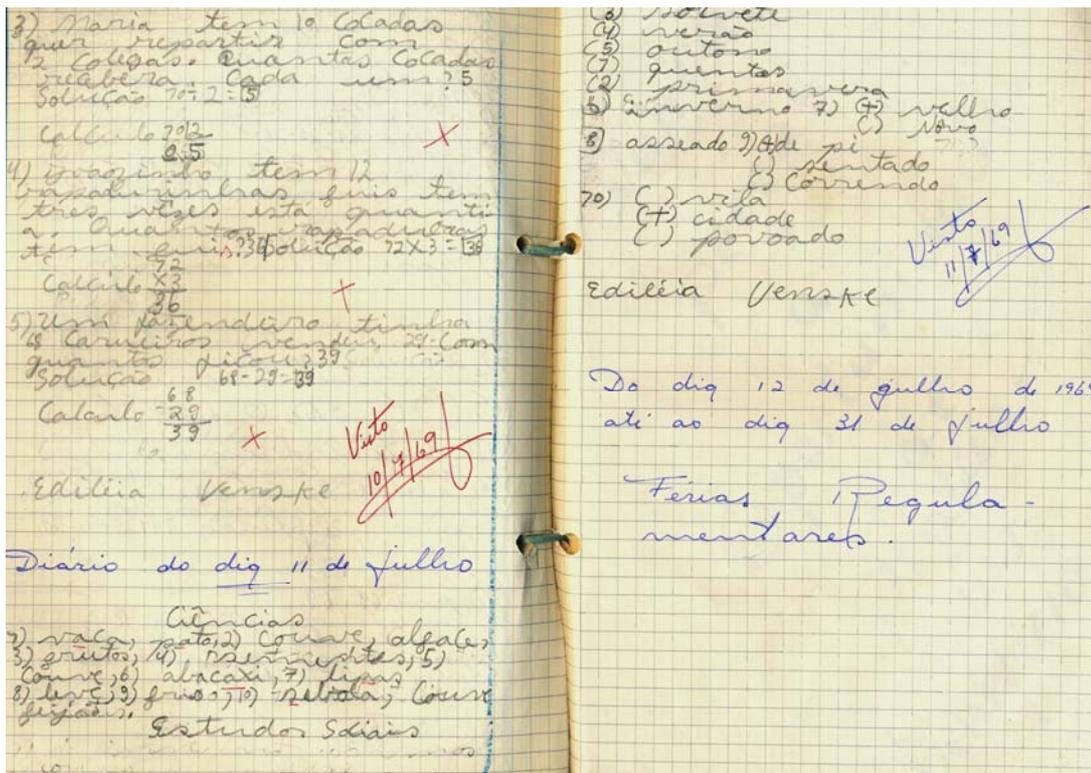


Ilustração 12

No diário, eram realizados apenas exercícios, entre eles, cálculos, questionários, composições, ditados. A introdução aos conteúdos, isto é, os aspectos teóricos não eram registrados neste caderno.

Ao comparar a planilha de conteúdos prevista para o mês de agosto de 1970, da ilustração nº. 4, com o conteúdo do caderno diário deste mesmo mês e ano, ambos pertencentes à professora Flora, verificou-se que o conteúdo previsto para este período foi justamente o mesmo registrado pelos alunos de 4ª série no caderno diário. O programa proposto, portanto, foi rigorosamente desenvolvido pela professora.

Percebe-se que desempenhar a profissão docente exigia disciplina e comprometimento. Cumprir a programação curricular extremamente estruturada, além de um desafio, era a principal tarefa a ser desempenhada pelas professoras. A organização educacional e curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação com o propósito de auxiliar o trabalho das professoras teoricamente não preparadas desdobrava-se em um forte controle sobre o trabalho docente. Apple (1995), ao referir-se à questão, ilustra a discussão com um exemplo:

Nos Estados Unidos, por exemplo, durante o final da década de 50 e a década de 60, havia uma pressão bastante forte por parte de setores universitários, do capital e do estado para restabelecer o conhecimento disciplinar acadêmico como o conteúdo mais “legítimo” para as escolas. Nas áreas de Matemática e Ciências, especialmente, temia-se que o conhecimento “real” não estava sendo ensinado. Uma boa dose de esforço estava sendo feita para produzir programas curriculares que fossem sistemáticos, baseados em fundamentos acadêmicos rigorosos e que, no material da escola elementar, em particular, fossem à prova do/a professor/a. Tudo aquilo com o qual o/a professor/a fosse lidar era fornecido e pré-especificado (p.35).

O autor, ao apresentar este exemplo, refere-se ao controle que o Estado estabelece junto ao capital para intervir no trabalho, no caso da docência, através do controle curricular das escolas, que, por meio da produção de programas curriculares sistemáticos à prova de professor/a, busca uma mudança ideológica e econômica. É possível algumas aproximações com a realidade que as professoras leigas vivenciaram frente ao controle do seu trabalho. Como exemplo, pode-se observar a prática de reuniões mensais, realizadas pela Secretaria de Educação. Percebe-se que estas reuniões não tinham como objetivo o estudo e a discussão teórica que visasse o desenvolvimento profissional das professoras, mas, principalmente, tinham a função de orientar as professoras no desenvolvimento do currículo estipulado. Outrossim, através de planos de ensino, que sistematizavam questões que compunham o currículo escolar, as professoras eram orientadas a fim de desenvolverem da forma mais eficiente o currículo estabelecido. O conteúdo era programado por períodos, isto é, as professoras deveriam desenvolver o conteúdo conforme a programação mensal, como se observa na planilha de agosto, aplicada pela professora Flora. Conforme os relatos, havendo alguma alteração no desenvolvimento das atividades, a Secretaria de Educação deveria ser avisada ou consultada.

Pode-se argumentar que a intenção da Secretaria de Educação era de dar suporte às atividades desenvolvidas por professoras sem formação. No entanto, as diversas formas de

fiscalização e supervisão estabelecidas sobre o trabalho docente demonstram um forte controle que direcionava as atividades docentes. Apple, afirma ainda, a este respeito:

O simples fato de que o estado deseja encontrar formas mais eficientes de organizar o ensino não garante que isto será realmente aplicado sobre um professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas se fecham (1995, p. 36).

A autonomia da profissão docente, sobre a qual o autor faz referência, pode ser diminuída, no entanto, através de mecanismos de controle do trabalho docente. Como na prática escolar de cadernos diários, onde o aluno deve, através do registro do conteúdo desenvolvido, comprovar o trabalho docente. O que também ocorre com a prática de provas finais, que são elaboradas e aplicadas na escola por orientadores de ensino, com o objetivo de avaliar tanto alunos como professoras.

Sendo assim, a história de vida dessas professoras leigas apresenta características de uma profissão altamente dominada pelo controle do estado, muito embora, este controle ocorresse com a aceitação da classe docente, diante da justificativa do despreparo profissional.

3.5 Provas Finais escritas e orais: “*não que nós não confiássemos nas professoras, de forma alguma...*”

Entre as atividades que marcaram a carreira profissional dessas professoras está a prática de provas finais, um processo de avaliação ao qual alunos e professores eram submetidos. Essas provas eram realizadas no final do ano letivo, em todas as escolas municipais, por professores enviados pela Secretaria de Educação do município.

A avaliação pode ser compreendida como uma forma de verificar os conhecimentos adquiridos, e, neste caso, de verificar os conhecimentos transmitidos também, visto que não

eram apenas os alunos que eram avaliados por essas provas, mas também, o trabalho docente. A professora Zila fala sobre essa prática:

Não se podia fazer as coisas de qualquer jeito, até porque no final do ano, os exames finais eram aplicados por alguém da Secretaria de Educação e os exames eram elaborados pela Secretaria, nós não tínhamos acesso a nada. Nós tínhamos reuniões mensais pedagógicas, onde eram dadas as sugestões para o trabalho, só que não eram bem sugestões, porque a gente tinha que seguir aquelas atividades porque no final do ano os exames eram baseados naquelas sugestões oferecidas, não tinha como fugir muito dali, porque todo o conteúdo a ser trabalhado era fornecido pela Secretaria de Educação, e não tinha com sair daquilo até porque no final do ano alguém que tu não conhecia aplicava as provas na tua escola, era terrível, era uma coisa muito séria (Zila, 2005).

Portanto, as provas chegavam prontas à escola e eram aplicadas por orientadores de ensino. Assim, o controle sobre o trabalho das professoras era completo, dava-se desde as “sugestões” para o trabalho, que em muitos casos eram “imposições”, como observa a professora Zila, até a avaliação final do aluno. Todas as professoras entrevistadas passaram por esta experiência, algumas por mais tempo, outras por menos. Mas todas são unânimes em afirmar a situação de desconforto causada por essa prática:

Era um nervosismo geral para gente que era professora, porque nós recebíamos o conteúdo programático que nós tínhamos que dar durante o ano, e as provas dentro daquele conteúdo eram elaboradas pela Secretaria de Educação. A gente não tinha acesso a nada, só que elas chegavam nos dias das provas e distribuía para as crianças e deu. Era um nervosismo da parte da gente, que nem sei, e para as crianças também (Ieda, 2005).

Mas o pior de tudo no começo eram as provas, porque a gente recebia os conteúdos da Secretaria Municipal de Educação e chegava no fim do ano num dia marcado ia uma supervisora aplicar as provas, sem a gente ter conhecimento de nada. Era uma aflição, era todo mundo apavorado, porque se tu não tivesses trabalhado direito rodavam. E aí? Era uma loucura! (Neli, 2005).

A aplicação de provas finais ocorreu também na Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Algumas pesquisas já realizadas discutem esta questão, como os trabalhos de Peres (2000) e Fischer (2005), assim como no *survey* realizado por Roberto Moreira (1955). Fischer (2005) refere-se às provas finais denominando-as como “provas prontas”, no contexto das escolas estaduais, quando essas eram elaboradas pelo CPOE (Centro de Pesquisa

e Orientações Educacionais). A autora apresenta a situação vivenciada pelas professoras estaduais, que descrevem o sistema de provas prontas como um “verdadeiro Auchevitz”; entretanto, estas professoras chegam a reconhecer as provas de forma positiva, por conferir certo “status” aos docentes estaduais em relação aos da rede privada de ensino:

(...) as professoras pertencentes ao quadro do magistério estadual consideravam-se superiores àquelas da rede privada, uma vez que estas últimas não eram nem sujeitas às provas enviadas pela SEC, nem necessariamente obrigadas a cumprir o programa curricular oficial (FISCHER, 2005, p.169).

As provas finais tinham, assim, uma ampla função, pois eram utilizadas tanto para a organização e controle do trabalho docente como para a promoção do corpo discente. Roberto Moreira (1955, p.44) critica os testes realizados pelo CPOE, pois deveriam, segundo o autor, serem utilizados principalmente na avaliação do rendimento das escolas e de todo o sistema escolar. Entretanto, os testes ao invés de serem uma forma de avaliação da escola apresentavam-se como meio decisivo de aprovação e reprovação de alunos. Isto, segundo Moreira, acarretava ao ensino público estadual altos índices de reprovação. No entanto, o autor não descarta a necessidade destas provas para a boa organização do ensino público, afirmando:

O exame de Estado, como o são as provas organizadas pelo CPOE, estabelecem um mínimo de obrigações para os professores: o cumprimento do currículo escolar e a medida, indireta, de sua eficiência profissional. Temem os responsáveis pela educação no Rio Grande do Sul que, sem isso, os níveis de ensino baixem a padrões vis, de modo que, a adotar as medidas e técnicas que julgamos mais racionais e adequadas à natureza da escola primária, será necessária uma grande reforma de base que abrangeria a mudança do próprio *statu quo* do magistério respectivo (MOREIRA, 1955, p.47).

Desta maneira, percebe-se que a aplicação destas provas estava estritamente ligada a uma forma de “coação” do corpo docente, uma forma de “estabelecer um mínimo de obrigação para os professores”, conforme expressa o autor. Além disto, para os responsáveis pelo sistema educacional este era um meio de manter a qualidade de ensino nas escolas primárias. No entanto, segundo Peres:

Ao que tudo indica, não houve correlação entre as *provas objetivas* e a *qualidade de ensino*. Muito antes pelo contrário, se os índices de aprovação podem revelar, de alguma forma, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, nesse período os problemas foram muitos, embora a justificativa para as provas objetivas se baseasse na garantia da qualidade da educação sul-rio-grandense. Argumentos como a necessidade de zelar pelo

bom nível do ensino gaúcho, de fazer cumprir o currículo escolar e de garantir a eficiência dos professores, sustentavam a manutenção das provas objetivas para todas as escolas públicas estaduais (2000, p.262).

Como se percebe, os argumentos que sustentavam a manutenção destas provas não tiveram sustentação real no sistema educacional, por não terem representado efetivamente qualidade de ensino.

Equivalente ao que era desenvolvido no Estado pelo CPOE, em relação a estas provas, também ocorreu no sistema educacional do município de Pelotas, através do trabalho desempenhado pelo Departamento de Ensino de Serviço Técnico Pedagógico, que elaborava as provas finais. A Orientadora de Ensino, professora Marlene, que trabalhou junto a este Departamento por vinte anos consecutivos, fala sobre a prática de provas finais vivenciada pelas professoras municipais:

No fim do ano como os professores não tinham... a gente elaborava as provas finais e nós da Secretaria e um grupo de professoras que trabalhavam na cidade, com experiência, iam às escolas aplicar provas para as crianças, não que nós não confiássemos nas professoras, de forma alguma, porque se elas estavam lá, era porque nós acreditávamos nelas, mas assim para que elas tivessem noção de como aplicar as provas. (Orientadora Marlene, 2005).

A orientadora revela que a intenção da Secretaria era a de auxiliar o trabalho das professoras, para que elas “tivessem noção de como aplicar as provas”. Percebe-se, no entanto, que os objetivos iam muito além de simples auxílio, visto a maneira como esta prática era realizada, sem que as professoras tivessem conhecimento algum sobre a elaboração da prova e nem mesmo pudessem acompanhar a aplicação das mesmas. O verdadeiro ritual pelo qual professoras e alunos passavam a cada final de ano fazia com que as provas finais tivessem uma repercussão muito maior do que aquela tencionada pelos órgãos educacionais.

O momento de realização das provas era de angústia e apreensão e as conseqüências deste momento, em alguns casos, causavam desdobramentos que levavam a atitudes extremas, sofridas na “pele” pelos alunos. A professora Neli relata uma situação de grande tensão pela qual ela e seus alunos passaram:

Eu lembro de um pai que era muito severo, e dava muito valor ao estudo e não podia os filhos tirarem nota baixa, e no meu primeiro ano, eu tinha começado em agosto, e em dezembro foram aplicar as provas, e aqueles meninos estavam tão nervosos, que chegou a dar dor de barriga nos coitadinhos, porque o pai ia bater neles se eles rodassem. Aquilo me marcou muito, era meu primeiro ano. Aquelas horas não

passavam, foram momentos de grande apreensão, mas deu tudo certo. Mas depois - em 79 ainda foi assim - depois eu mesma fazia as provas (Neli, 2005).

Em relação às conseqüências desta prática de avaliação, que causava tanto medo a professoras e alunos, Fischer faz a seguinte observação:

O processo de examinar relaciona saber e poder numa dimensão técnica, muitas vezes, sofisticada, valendo-se de mecanismos e rituais que se repetem, no tempo e no espaço, e por isso mesmo acabam adquirindo uma dimensão além das expectativas propostas. Assim, embora as intenções dos dirigentes apresentassem justificativas fundamentadas, seus desdobramentos, muitas vezes, tornaram-se incontroláveis (2005, p.156).

A aceitação das professoras em relação a esta forma de avaliação era relativa, em alguns casos, as docentes se manifestavam, fazendo reclamações e reivindicações em relação aos exames. Exemplo disto é relatado pela professora Zila:

Nesta primeira escolinha que eu trabalhei, nunca tinha havido um professor homem, sempre mulheres, e neste primeiro final de ano, foi um professor homem para aplicar as provas, os alunos nunca tinham enxergado um professor homem, nem nunca tinham ouvido falar que tinha professor homem, então aquela chegada dele a princípio atrasado mais de uma hora, (pois estava todo mundo esperando, os exames eram feitos todos em um dia só, eram muitas provas em um dia só, eles iam de manhã e passavam o dia inteiro fazendo provas) e então chegou esta pessoa, atrasada, eles estavam cansados de esperar, estavam nervosos, chega um homem com aquele monte de provas e eu não podia nem entrar dentro da sala, a professora tinha que esperar na rua. Aplicou as provas e os alunos não podiam perguntar nada, e depois só de olhar para aquela pessoa estranha eles não se encorajavam, era diferente. Então o primeiro exame foi desastroso, o resultado foi terrível, aí eu reclamei, uma coisa que eu sempre tive coragem foi de fazer as reclamações, e eu fui e reclamei de tudo, como tinha acontecido. Aí houve a recuperação, eles [Secretaria de Educação] mandaram uma professora, ela já deixou que eu ficasse dentro da sala, eu não precisava me aproximar, ela foi muito acessível, passou por todos os alunos explicou e deixou eles tranqüilos e aí foi quase 100% de aprovação. Mas precisou tudo isso. E em seguida estas provas terminaram, muito porque a gente começou a reclamar daquela situação, então nós passamos a elaborar as provas e aplicar (Zila, 2005).

A presença de um homem na sala de aula causou estranheza aos alunos, acostumados com a presença de professoras, visto que este era um espaço marcado pela presença feminina. No entanto, o “professor homem”, do qual os alunos nunca tinham ouvido falar, como relata a

professora Zila, tratava-se de um supervisor de ensino que tinha como uma das funções fiscalizar o trabalho docente. Situação comum no contexto educacional, visto que os homens continuaram presentes no magistério, mesmo que em menor quantidade, e em posições hierárquicas diferenciadas. Este aspecto é abordado por Dermatini e Antunes (1993), que analisaram a trajetória de professores primários do Estado de São Paulo e apontam para a presença marcante de homens em postos de controle do magistério, isto diante da feminização do magistério primário.

Segundo as autoras (1993, p.9), a permanência dos homens como professores primários, atuando em sala de aula, representa um curto período de suas trajetórias profissionais; logo depois do início das atividades estes são promovidos a diretores ou convidados a assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional. Diante desta constatação, entende-se a intimidação que o supervisor de ensino causou aos alunos da professora Zila que, além de constrangidos com a presença de uma pessoa estranha ao convívio escolar, ainda viram-se diante de uma figura masculina, que provavelmente não foi relacionada à figura da professora complacente com seus alunos.

No caso relatado, diante do resultado negativo das provas finais, causado pelos diversos motivos reclamados pela professora, os exames foram realizados novamente. Esta foi a única professora que relatou ter tomado tal decisão. No entanto, ao que parece, essa atitude tornou-se comum, ela mesma diz que “*em seguida estas provas terminaram, muito porque a gente começou a reclamar daquela situação*”. Da mesma forma, a Orientadora Marlene também se refere às reclamações das professoras:

Isso aí causou muita polêmica porque alguns professores eram a favor e outros contra, então eles acham assim, que a gente estava cerceando, que a gente não acreditava, que a gente não tinha muita confiança neles para aplicarem as provas. Então fazíamos muitas reuniões na Secretaria e fomos fazendo assim, por parte, aqueles professores que nós sabíamos que já tinham mais condições nós dizíamos: este ano tu vais aplicar vamos ver como tu te saís. E a cada ano nós íamos largando maior número de escolas, cujos professores aplicavam as provas, até porque os alunos ficavam de certa forma inibidos conosco, eles tinham dúvidas às vezes, a gente perguntava se estavam com dúvida e eles ficavam meio assim, e não perguntavam e a gente acabava prejudicando a criança. Então chegamos a uma conclusão que os professores eram concursados, tinham a nossa orientação, eles eram capazes de fazer aquele trabalho, e assim foi se soltando, só que em alguns casos começaram a passar aqueles que não sabiam nada, passar a “mão por cima” por ser amigo do fulano, filho da professora, e começou meio que desnortear, mas já que, uma vez que a “porta estava aberta” fechá-la não daria mais (Orientadora Marlene, 2005).

A orientadora admite que a situação era desconfortável para os alunos, que não se sentiam à vontade com pessoas “desconhecidas” aplicando os exames finais. E ao mesmo tempo que afirma que não faltava confiança nas professoras, admite que, conforme as professoras foram sendo liberadas para aplicarem as provas, alguns problemas foram surgindo, como o benefício de alunos que não estavam em condições de serem aprovados. Percebe-se, assim, que a falta de confiança na capacidade profissional do corpo docente era um dos principais motivos para a realização de provas por equipes de professores da Secretaria de Educação. As próprias professoras indicam as provas finais como uma avaliação pela qual também eram submetidas:

As provas finais avaliavam o nosso trabalho, tinha muita gente que... até em 2 ou 3 anos às vezes tinha que sair fora. Agora eu entrei, no primeiro ano fui contratada e já no 2º ano fui efetivada. Porque já viram que o meu trabalho era bom. Eu sempre me dediquei àquilo que fiz, nunca fiz grandes coisa, mas sempre me entregava de corpo e alma àquilo ali (Ieda, 2005).

A professora Geni (2004) também se refere à avaliação pela qual era submetida a cada final de ano, revelando, inclusive, o número de reprovados que teve na primeira turma: “eles avaliam o meu trabalho pelo aproveitamento dos alunos, de 25 alunos no primeiro ano foram apenas 5 reprovados. Como teve um bom aproveitamento eu continuei”. Essa informação ficou registrada de forma clara na memória da professora Geni, pois certamente aquele número significou o futuro de sua profissão, ou seja, como os alunos alcançaram um bom aproveitamento ela pode continuar o seu trabalho no magistério. Holly aborda esse aspecto ao referir-se à imagem dos professores técnicos, transmitida durante o período de formação em serviço e sustentada pelo uso crescente de testes que certifiquem sua competência:

Para assegurar a competência e compensar as deficiências, bem como para se atualizar, os professores são formados em cursos e institutos destinados a melhorar as suas capacidades de comunicar conhecimentos apropriados aos alunos, que são, por sua vez, testados em ordem a garantir que receberam os conhecimentos especificados nos documentos curriculares. Os consultores externos (departamentos estatais; conselhos nacionais de creditação) avaliam os resultados do ensino para garantir que são atingidos os padrões de consecução. Com o aumento dos testes de competência e da ulterior standardização dos materiais curriculares, os professores concentram-se mais estritamente em ensinar para examinar (Holly, 1995, p.84).

Da mesma forma, o processo de ensino-aprendizagem, ministrado pelas professoras pesquisadas, tinha como objetivo principal preparar o aluno para as provas finais; uma vez que a percentagem de aprovação dos alunos era, também, um critério de avaliação das professoras. Como verifica-se no artigo 68º, da lei 1469 de janeiro de 1966, referente ao ensino primário do município de Pelotas, que estabelecia para a aprovação dos professores no estágio probatório, entre outros itens, a “execução do programa de ensino que lhe for confiado, com a percentagem de promoção não inferior a 30%”. Percentual bastante irrisório, por se tratar de menos da metade dos alunos de uma classe. Percebe-se, entretanto, através dos depoimentos, que havia a preocupação em alcançar o maior número de aprovados possível. A orientadora Marlene, ao falar sobre os objetivos de aprovação da Secretaria de Educação, não estabelece números, mas revela:

A Secretaria tinha seus objetivos e a partir dos objetivos da Secretaria cada professor elaborava seu plano, baseado nos objetivos da Secretaria. Como alcançar um maior número de alunos aprovados, enfim, havia uma média, e a gente fazia a nossa avaliação de acordo com as nossas visitas à escola (Orientadora Marlene, 2005).

Constata-se que havia uma preocupação em relação ao índice de aprovação dos alunos, e metas eram estabelecidas em relação ao aproveitamento destes. Em um livro de registro das provas finais realizadas no período de 1948 a 1966 – pertencente à Escola Garibaldi –, no qual consta o nome dos alunos e as notas obtidas nos exames finais, foi observado o rendimento escolar de alunos da 1ª a 5ª séries, entre os anos de 1960 e 1966, verificando-se que neste período a aprovação em média correspondia a 70%. Sendo que a primeira série destaca-se por apresentar o maior número de reprovação, comparada às demais séries do ensino primário. A maioria dos alunos reprovados na primeira série realizava “prova final de aproveitamento” (termo utilizado no livro de registro). Esta prova era aplicada apenas aos alunos de primeira série que não estavam alfabetizados ao final do ano, como esclarece a professora Ieda:

A prova de aproveitamento era realizada por aqueles alunos que não tinham sido alfabetizados, então eles faziam a prova de aproveitamento, só para constar..., para não ficarem traumatizados. Mas era uma prova diferente dos demais alunos de primeira série, pois já se sabia que eles não tinham condições de serem aprovados. Porque a gente fazia a prova de leitura, então se via que o aluno não estava preparado. Tinham alguns alunos com muita dificuldade, que não conseguiam acompanhar, e a gente não tinha uma classe de apoio,

então, às vezes, em agosto já tínhamos que deixar..., porque eles não iriam se alfabetizar (Ieda, 2005).

Mesmo que o aluno alcançasse a média exigida para a aprovação, deveria realizar a primeira série novamente. Como relata a professora Ieda, esta prova “era só para constar”. A prova de aproveitamento também era aplicada pela Secretaria de Educação, mas era a professora da turma que avaliava se o aluno estava preparado para prestar exame final ou se deveria apenas realizar a prova de aproveitamento.

O rendimento dos alunos de 1ª a 5ª séries era verificado durante o ano letivo através de provas mensais, realizadas pela professora da classe — provas denominadas como sabatinas pelas professoras. A partir do resultado alcançado pelos alunos nestas provas, a Secretaria de Educação intervinha, de forma mais incisiva ou não, no trabalho docente. As professoras relatam a realização deste trabalho:

Eu fazia as sabatinas, no caso, de mês a mês, preparava as provas, e não tinha computador, não tinha mimeógrafo, nem máquina de escrever, era tudo manual. A gente recebia a orientação que eram tantos cálculos, tantos problemas e que cada um tinha um valor. Tirava os acessórios dos livros e preparava a prova. Fazia aquelas provas mensais, para ter uma idéia, de como estava o aluno. No final do ano que vinham as provas escritas de Pelotas, e uma pessoa para aplicar, e levava para corrigir e depois davam as notas (Geni, 2004).

A gente ia fazendo algumas avaliações durante o ano, provas mensais, e a gente fazia uma média das notas para se ver como estavam, e representava num gráfico. Quando a orientadora chegava na escola o gráfico estava na parede, e então ela olhava: “aqui estão mais fracos, aqui melhoraram ou pioraram”, tinha o de 1ª série, de 2ª série, e assim por diante, eram as provas de sabatinas, que a gente mesmo fazia. Era uma média que se fazia com a nota de todos os alunos daquela série. E se apresentava quando a orientadora visitava a escola (Flora, 2005).

Desta forma, a avaliação exigia um minucioso trabalho por parte das professoras. Exemplo disso era a preparação de gráficos que demonstravam o rendimento dos alunos em relação a cada disciplina. Vários desses trabalhos foram preservados pela professora Flora. Entre esses, o gráfico a seguir:



Ilustração13

Os gráficos serviam para controlar a situação dos alunos a partir das sabatinas mensais. A professora fazia uma média da nota obtida pelos alunos em cada disciplina, e a cada mês demonstrava o rendimento, de 0 a 100%, através do gráfico com as notas mensais, desde março até novembro. Quando a professora recebia a visita da Secretaria Municipal de Educação, apresentava esses resultados para que a equipe pedagógica tomasse conhecimento da situação das turmas e fizesse suas avaliações.

Toda a preocupação, no entanto, voltava-se às provas finais, mesmo que as sabatinas apresentassem bons resultados. A insegurança em relação às provas do final do ano era grande, por ser este um momento decisivo, ou seja, as notas que os alunos alcançavam com a realização das sabatinas não eram levadas em consideração, a aprovação ou não do aluno ocorria a partir da nota das provas finais.

Na década de 70, já se observa algumas alterações na forma de avaliação. Em um livro de registro de notas de 1973, encontrou-se o seguinte critério de avaliação:

$$\frac{MVM \times 3 + PF \times 7}{10}$$

A média das verificações mensais (MVM), isto é, a média das provas de sabatina, deveria ser multiplicada por 3 e somada à nota da prova final (PF) multiplicada por sete, este

⁵ Trata-se de uma folha de cartolina, medindo 37 cm de altura por 55 cm de largura.

resultado deveria ser dividido por dez, obtendo-se assim a média final do aluno. Essa fórmula matemática continuava privilegiando a nota da prova final; as provas mensais, porém, passavam a ser consideradas na promoção ou retenção dos alunos.

As provas finais, nas quais constava todo o conteúdo trabalhado durante o ano letivo, ocorriam durante todo o dia, manhã e tarde. Apresentavam questões diversificadas, como se pode ver no anexo nº. III, relativo a uma prova destinada a 2ª série da zona rural, do ano de 1983, contendo questões discursivas e vários tipos de exercícios, como completa, arma/efetua e problemas. Já numa prova de Moral e Cívica (anexo nº. IV), realizada por um aluno de 4ª série no ano de 1979, havia, basicamente, questões objetivas e algumas questões discursivas. O que demonstra que não existia um único modelo para a elaboração dessas provas.

Além das provas finais escritas, as escolas primárias também realizavam provas orais de leitura. Alguns documentos referentes a essas provas foram encontrados no arquivo da Escola Garibaldi. Entre esses, fichas constando instruções para a realização das mesmas, subsídios orientadores e pequenos textos manuscritos utilizados nas provas.

Dentre estes documentos, quatro referiam-se à prova de leitura oral do primeiro ano primário de 1962 e dois do segundo ano do primário de 1966 e traziam sugestões para a realização das provas, que deveriam ser realizadas por uma comissão de dois professores, os quais teriam que criar condições favoráveis à realização da mesma, tratando o aluno com atitude acolhedora. A prova compunha-se de três momentos: primeiramente era entregue ao aluno o texto que deveria ser lido em silêncio; posteriormente, a leitura deveria ser em voz clara. Nestes dois momentos o examinador não poderia interromper o aluno. Por fim, era realizada a interpretação do texto, quando o examinador deveria fazer três perguntas relacionadas ao texto lido, sempre com “atitude de cordialidade e simpatia para com o aluno”.

A avaliação ocorria durante as três fases da prova. Durante a leitura silenciosa eram observadas, pelo examinador, questões referentes a atitudes corretas, como ler sem apontar, ler sem balbuciar ou sem mover os lábios, manter o corpo e conservar o texto em posições adequadas. Na leitura oral eram considerados pontos negativos a omissão, inserção ou substituição de sons, repetição na pronúncia, separação de sílabas e erro de interpretação dos sinais diacríticos. Em relação à interpretação, deveriam ser aceitas as respostas que se ajustassem ao sentido do texto. A nota final era atribuída de comum acordo pela comissão, sendo que o peso da prova era de 30 pontos, divididos da seguinte maneira: interpretação (10 pontos), domínio de leitura (10 pontos) e hábitos e expressão (10 pontos).

Em outro documento, também constando instruções de avaliação, são observados pesos e procedimentos de avaliação diferenciados. Para a prova de leitura oral destinada às 1ª

séries da zona rural, de 1979, são estipulados os seguintes valores: pronúncia e entonação corretas, 4 pontos; respostas às questões de interpretação, 6 pontos, e a nota mínima para aprovação era de 7 pontos. A cada dois erros de pronúncia ou entonação deveria ser descontado do aluno um ponto, e em cada resposta incorreta 2 pontos. Considerando a diferença de data dos documentos, uma vez que os primeiros documentos datavam 1962 e 1966, percebe-se que as provas de leitura foram sendo reformuladas. Entre as diferenças expressas nos documentos, observa-se que em 1979 não é mais atribuído nota ao comportamento adequado durante a realização da leitura, além disso, a interpretação do texto passa a ser mais valorizada.

A partir da documentação analisada, percebe-se a formalidade com que ocorriam as provas, tratando-se de um “verdadeiro ritual”. Um dos documentos que apresenta as instruções para a realização dessas provas estabelece que os alunos deveriam aguardar a sua vez dentro de uma sala à parte, enquanto um dos colegas em outra sala realizava a prova. Esta situação provavelmente causava ansiedade e nervosismo nos alunos, devido a isso havia uma preocupação constante, expressa nas instruções para realização da prova, para que houvesse um clima tranqüilo, onde o examinador dispensasse simpatia e cordialidade para com os alunos.

A avaliação da prática de leitura realizada pelo aluno era algo de grande importância nas escolas primárias. Em um subsídio orientador de 1981, encontra-se um texto que expressa o valor que a leitura apresentava para alunos e pais:

Aprender a ler tem-se evidenciado como a maior motivação para que os pais mandem os filhos à escola. Pesquisas feitas pelos órgãos oficiais mostram que a evasão escolar aumenta na medida em que as crianças aprendem a ler e aperfeiçoam seus recursos de leitura. A maior frequência, no Brasil inteiro, é na 1ª série. Isto porque todos compreendem que aprender a ler é adquirir a forma de comunicação mais eficaz, mais ampla e de maior penetração (subsídio nº. 11/81, SME).

Sendo assim, o ensino da leitura tinha fundamental atenção na escola. O ensino-aprendizagem dessa atividade deveria ser realizado de forma muito eficaz, uma vez que esta era uma das principais motivações para que os pais enviassem os filhos à escola, havendo, inclusive, relação entre evasão escolar e aprendizagem da leitura; conforme indica o mesmo documento, ao afirmar que os pais, percebendo que os filhos estavam lendo, os retiravam da escola, uma vez que o principal havia sido aprendido.

O mesmo documento observa ainda que para ensinar a ler deveriam ser estabelecidos três principais objetivos: primeiro os alunos deveriam ser capazes de ler; segundo, deveriam

usar a leitura de forma informativa, eficazmente, como meio de aprendizagem; em terceiro lugar, objetivava-se que apreciassem a leitura como meio de recreação:

A leitura como primeiro objetivo é a leitura fundamental ou básica (ler para aprender); a leitura que leva ao segundo é a leitura informativa ou funcional (ler para obter informações, solucionar problemas, etc.); o terceiro objetivo é atingido pela leitura recreativa (destina-se ao desenvolvimento pessoal, à satisfação e entretenimento). Nas primeiras séries, há mais ênfase na leitura fundamental, pois é através dela que o aluno formará as habilidades envolvidas no ato de ler (subsídio 11/81, SME).

Ao observar os livros de registro dos alunos da Escola Garibaldi, constata-se que era pequeno o índice de alunos que concluía a quinta série, sendo que a permanência na escola se dava principalmente até a terceira série, provavelmente, por ser o momento em que o aluno dominava a “leitura informativa ou funcional”. Além disso, a prova de leitura para a primeira série era eliminatória, os alunos que não passassem na prova oral de leitura não realizavam a prova escrita, sendo, portanto, a leitura principal requisito para o progresso escolar dos alunos.

A aplicação das provas finais, tanto as escritas quanto as de leitura, ocorreram até o início da década de 80. A professora Neli afirma: “*em 79 ainda foi assim, depois eu mesma fazia as provas*”. Da mesma forma a professora Loreni, que iniciou o trabalho como professora em 1980, diz: “*passsei por isso sim, mas um ou dois anos só que vieram as provas feitas pela Secretaria, depois eu mesma fazia*”. A orientadora Marlene relata que, mesmo depois que as provas passaram a serem elaboradas e aplicadas pelas professoras, a Secretaria continuou acompanhando o trabalho realizado por elas.

Nós trabalhamos até os anos 70, mais ou menos, nós usamos este trabalho, a partir daí então nós não elaborávamos mais as provas. Mas no momento em que nós liberamos os professores pra aplicar as provas, liberamos também para eles elaborarem as provas, porque eles davam aulas, e nós elaborávamos as provas, veja bem, era uma incoerência da nossa parte. Então nós liberamos os professores para aplicarem e elaborarem as provas, só que eles elaboravam e traziam para a nossa avaliação, um tempo ainda nós trabalhamos assim. Porque alguns não sabiam técnicas de elaboração de provas, e às vezes as alternativas não eram suficientes, as opções não eram as mais corretas, eles colocavam termos que não se deveria colocar, então nós pedíamos assim, eles elaboravam as provas e submetiam a nossa apreciação. Então a partir daí, nós ajudávamos na elaboração das provas, alguns até a gente liberava porque eles trabalhavam muito bem, outros continuavam pedindo a nossa ajuda (Orientadora Marlene, 2005).

Desta forma, a prática de provas finais foi sendo substituída por um sistema mais flexível, no qual as professoras podiam fazer e aplicar as provas para seus alunos, mas continuavam contando com o auxílio da Secretaria de Educação para a elaboração destas, principalmente as professoras da zona rural, uma vez que esse sistema de avaliação também ocorreu na zona urbana, porém, por menor período. A permanência dessa prática se deu na zona rural, onde atuavam em maior número as professoras leigas, como esclarece a orientadora Marlene:

Era feito [exames] também na zona urbana, mas por pouco tempo, por que os professores leigos quando vinham para a cidade já era com uma condição, que eles se atualizassem, que eles fossem aos poucos se atualizando, fazendo aos poucos o normal regional, naquela escola a Santo Antonio e então eles faziam o intensivo nas férias, e esta era uma das exigências, até para que eles não se sentissem constrangidos na hora das reuniões, porque a gente às vezes usava um palavreado mais técnico (orientadora Marlene, 2005).

Assim, ao que se pode perceber, a permanência deste sistema de avaliação deu-se por maior tempo devido, principalmente, ao fato de muitas professoras não terem formação pedagógica, sendo esse um meio de avaliar a atuação dessas profissionais. As provas finais, portanto, estiveram de forma significativa presentes na vida profissional das professoras analisadas. As treze professoras fizeram referência, de forma espontânea nas entrevistas, às “provas finais” e aos transtornos que essas provocavam. As marcas negativas dessa experiência sobressaíram-se nos relatos. A exigência de que as professoras não podiam estar presentes na sala durante a realização das provas era um fato que incomodava às docentes de forma especial.

Assim, a atuação da Secretaria de Educação no trabalho realizado pelas professoras, especialmente no início da profissão, ocorria desde a especificação do currículo até a avaliação. De maneira geral, as professoras não rememoram a presença da Secretaria de Educação nas escolas de forma negativa. O currículo estipulado, as visitas, as reuniões são compreendidas como uma forma de auxílio ao trabalho realizado. Antes de sentirem-se supervisionadas, controladas, as professoras afirmam que sentiam-se amparadas, o que realmente ocorria, pois as mesmas não tinham experiência alguma e provavelmente não teriam como desenvolver o trabalho sem um acompanhamento periódico. Além disso, a política educacional, de supervisão e controle do trabalho docente, assegurava uma unidade ao sistema de educação municipal, o que não é evidenciado em outros estudos, como o

realizado por Davis e Gatti (1993), que desenvolveram estudo etnográfico em uma escola rural isolada, no interior do estado do Piauí, e constataram que:

Não se soube ao certo nem mesmo se existia consenso entre o professorado rural, a respeito dos conteúdos que deveriam ser dominados em cada série. É provável que na escola isolada cada professora determinasse, com base em suas expectativas, experiências prévias e conhecimento da história escolar de seus alunos, como estes deveriam se distribuir ao longo das diferentes séries. (...) A impressão de que faltava à escola rural isolada um caráter institucional emana também da figura da professora. Sem formação específica no magistério (e, portanto, sem qualquer subsídio para desempenhar seu papel), a professora entrava em um espaço profissional cuja configuração era extremamente vaga. Não havia colegas nem diretoras para fornecer parâmetros de normatividade: aprendiam-se os usos e costumes locais por intermédio de quem deixava o posto para trás, por meio da própria experiência como aluno ou pelo ideário pedagógico (p.78).

Percebe-se, assim, uma diferença considerável em relação à escola rural isolada do Piauí e as escolas rurais nas quais as professoras leigas pesquisadas iniciaram a profissão docente. A estrutura a que estavam submetidas estas professoras, diante de conteúdos especificados e de uma supervisão constante, contribuía, de certa forma, para o desempenho da prática de ensino destas, especialmente por lhes faltar a formação para o magistério. Portanto, diante do despreparo para a realização do trabalho a atuação da Secretaria de Educação tende a ser elogiada, como pode-se observar:

A gente tinha muita orientação naquela época, as Secretarias de Educação parece que funcionavam, não sei se porque eles colocavam gente que não era qualificada. Então eles davam muita assistência, estavam sempre nas escolas, e levando material para gente, orientando, foi bom. Eu comecei a gostar de ser professora. Porque a gente não tinha mesmo segurança, porque não tínhamos formação, nós só recebíamos orientação delas. Quando a gente tinha dificuldade em alguma coisa, sempre tinha uma orientadora para orientar, e dar livros, e dizer: Tu fazes assim, tu levas assim. Assim a gente ia indo, mas os primeiros anos foram bem difíceis. Mas a sorte, que naquela época se contava muito com a Secretaria de Educação. E nunca era pra supervisionar, era sempre para ajudar a gente, ajudar os alunos. Era muito bom! (Ieda, 2005).

Nunca me senti fiscalizada mas apoiada, era bom, eu ainda preferia aquela época com aquele controle porque eu acho que tem que ter um determinado controle, sem uma autoridade, mas um controle, uma unidade. Sempre cumpri as regras e nunca me senti fiscalizada. No dia do pagamento nós vínhamos nas reuniões e então eram passados os conteúdos e todo o assessoramento (Sonia, 2005).

Tendo o acompanhamento da Secretaria de Educação, as professoras ganhavam credibilidade, conforme relato da professora Maria Jurema:

Eu lembro que uma vez, logo no início, uma mãe reclamou, até por a gente não ter formação, e ela sabia que eu não tinha porque eu era de lá mesmo e não tinha terminado os estudos, então logo no início, nos primeiros 3 meses, ela foi ao colégio e xingou porque o filho não estava bem no colégio, e segundo ela a causa era a professora que não era formada, aí eu fiquei assim... numa decepção. Então o pessoal da Secretaria de Educação foram lá, pegaram todo o material que eu usava, trouxeram aqui para a cidade, inclusive meu diário, que eu fazia todos os dias, e aí mandaram de volta e aí logo abaixo do dia que eu tinha terminado elas colocaram assim: “bom trabalho, continuar assim”. Ah! aquilo foi assim, o máximo! (Maria Jurema, 2005).

Assim, a Secretaria de Educação garantia às professoras autoconfiança para a realização do trabalho diário. A orientadora Marlene também revela que a relação da Secretaria de Educação com as professoras, de forma geral, era boa:

Nunca nós exigíamos assim: “isso aqui tá errado fulano, isso aqui não pode ser assim”, pelo contrário, fazíamos assim: “quem sabe, fulano, assim ficaria mais claro”. A nossa concepção de supervisores não era de bagunçar o coreto do professor, não era de diminuir, de inferiorizá-lo perante nós, mas de sugerir da melhor maneira possível. E eles eram dóceis, perguntavam: “a senhora acha que assim fica melhor?” E nós dizíamos: “quem sabe trocamos esta palavrinha aqui?, em vez de nunca, por quase sempre, porque são palavras que não se usa, porque são muito drásticas e em educação nem sempre são válidas”. Quando o professor estava muito mal a gente chamava atenção uma vez, chamava duas, três e dizia: “fulano, se tu não mudares a tua maneira de trabalhar, não procurares te interessar mais pelo aluno, infelizmente tu vais ter que ser substituído”. Algumas vezes substituímos alguns, outros foram colocados realmente na rua, porque não dava. Mas de um modo geral foi muito bom.

As exigências por parte da Secretaria de Educação eram grandes, e as professoras, mesmo não reconhecendo de forma negativa o controle ao qual eram submetidas, revelam que havia uma grande quantidade de trabalho que deveria ser realizado em casa. O preparo das aulas demandava tempo, e o material escolar deveria estar sempre em dia, como observa a professora Flora: “eu ficava até a meia noite se fosse preciso, mas trazia tudo certinho”. Atitude que evitava possíveis constrangimentos, como exemplifica:

Os professores eram muito cobrados, eu lembro do caso de uma colega, uma professora que era muito nervosa e um dia foram na

escola para verificar o trabalho dela. Ela estava com o material todo correto, mas não tinha passado a aula para o caderno, estava só com um rascunho, e naquele dia chegou a supervisora e pediu para verificar tudo, e viu que estava faltando isto. Ela explicou que não tinha conseguido passar a limpo, mas a supervisora disse: “tem que assinar em vermelho, não posso fazer nada”. Esta mulher ficou tão nervosa que passou mal, disse que começou a dar um calor e ela desmaiou. Puxa! Aí a supervisora se assustou! Tiveram que colocar ela no carro e procurar recurso para ela melhorar. Ela era muito nervosa, mas também, a supervisora que era muito “carrasca” depois daquele susto passou a ser bem melhor. Outra situação que lembro, é do professor que continuou trabalhando na escola onde eu trabalhava primeiro, na beirinha de um arroio. Ele estava trabalhando e a supervisora chegou, fez a visita, verificou tudo e quando foi embora diz pra ele: “eu tenho que te dar uma advertência, está tudo certo, mas não quero chegar aqui e te ver de chinelo dentro da sala de aula, isto não fica bem”. E isto que ele tava ali no ladinho do arroio! (Flora, 2005).

Constata-se que a organização do sistema educacional exigia das professoras muita dedicação. Além do preparo das aulas, havia uma infinidade de tarefas técnicas que deveriam ser realizadas, como as provas de sabatina: *“fazia as sabinas, no caso, de mês a mês, preparava as provas e não tinha computador, não tinha mimeógrafo, nem máquina de escrever, era tudo manual”* (Geni, 2004); os gráficos com o rendimento dos alunos, para: *“quando a orientadora chegasse na escola o gráfico estava na parede”* (Flora, 2005); a organização do caderno diário, copiado pelos alunos, com abertura e fechamento diariamente; os materiais didáticos que eram submetidos à supervisão: *“pois nós pedíamos mensalmente quando viessem a reunião trazer o material para nós avaliar”* (Orientadora Marlene). Além disso, havia os documentos administrativos que ficavam a cargo das professoras, *“durante os três primeiros meses eu sempre ficava além do horário, às vezes até 2 ou 3 horas da tarde, mexendo nos documentos, para poder entender os livros de ata, e tive que botar aquele material todo em dia”* (Zila, 2005). Este contexto, no qual as professoras deveriam desenvolver uma gama de atividades, levava à intensificação do trabalho docente. Para Apple (1995), vários aspectos da intensificação são encontrados *“especialmente naquelas escolas que são dominadas por currículos comportamentalmente pré-especificados, testes freqüentes, e por sistemas de prestações de contas reducionistas e estritos”* (p.40).

Ainda segundo Apple (1987), a intensificação do trabalho docente, provocado por tarefas técnicas como corrigir e registrar, faz com que o professor não tenha condições de produzir e pensar o seu próprio trabalho. Da mesma forma, Holly (1995) avalia que quanto mais restrito e padronizado são os materiais e os procedimentos aos quais os professores são

submetidos, mais propensos estão a não sentirem a sua própria capacidade profissional. No entanto, essa situação era entendida pelas professoras, na maioria das vezes, de forma positiva, o que pode ser compreendido pela suas concepções de profissionalismo, como aborda Apple (1995, p.43):

Existe tanta responsabilidade posta sobre os/as professores/as que eles/as realmente trabalham mais duramente. Eles/elas sentem que uma vez que constantemente tomam decisões com base nos resultados desses múltiplos pré e pós-testes, as horas a mais são evidência de um aumento do seu *status* profissional. É aqui que o conceito de profissionalismo parece ter um de seus impactos principais. Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa.

Além deste aspecto, sabe-se que a aceitação da intensificação e controle do trabalho docente pelas professoras está fortemente relacionada a sua situação profissional enquanto docentes leigas, uma vez que, mesmo submetidas a formas rígidas de controle, talvez essas estratégias tenham amenizado o impacto da difícil tarefa da prática pedagógica, no início da carreira docente. Entretanto, embora se perceba que as especificações e orientações da Secretaria de Educação constituíam-se em uma forma de auxiliar no desempenho das atividades docentes, também se constata que essa organização do sistema de ensino representava um forte controle sobre o trabalho docente. Estas práticas de controle e supervisão certamente não se destinavam apenas a professoras leigas. No entanto, observa-se uma nítida diferença entre o acompanhamento do trabalho docente realizado na zona rural e na zona urbana, o que certamente ocorria devido à presença de maior número de professoras leigas na zona rural.

Além disso, ainda deve-se ressaltar que o início da profissão dessas professoras foi marcado, não só pelas dificuldades decorrentes, entre outras coisas, da ausência de formação específica para o exercício do magistério, diante de erros e acertos e da necessidade de criar estratégias de ensino; como também pela rotina escolar, que resultava em cumprir detalhadamente o conteúdo curricular, realizar avaliações mensais, sempre visando os exames finais; organizar materiais que comprovassem o trabalho diário (como os diários de classe), além do desenvolver atividades administrativas.

Considerações Finais

Este estudo teve como principal objetivo a investigação e a análise de histórias de vida de professoras primárias leigas, procurando entender como as profissionais investigadas tornaram-se professoras e como realizaram a prática pedagógica sem formação específica para o magistério primário. A partir dos objetivos propostos definiu-se os aspectos teórico-metodológicos que viessem a contribuir com o trabalho de pesquisa. Dessa forma, a história oral tornou-se a principal ferramenta de pesquisa, de forma que a memória das professoras entrevistadas foi a principal fonte deste estudo, estabelecendo-se o diálogo entre teoria e dados empíricos. Várias fontes escritas foram sendo localizadas no decorrer da investigação e somaram-se aos depoimentos orais, favorecendo e enriquecendo o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, é importante ressaltar a ausência de estudos específicos sobre o tema pesquisado, sendo poucos os trabalhos localizados que abordam aspectos relacionados exclusivamente com a docência leiga, o que tornou o processo de análise dos dados e de construção do texto mais solitário e, portanto, mais complexo.

Contudo, considera-se que algumas questões foram elucidadas por esta investigação em relação à trajetória de vida social e profissional de professoras leigas. Através da análise realizada tornou-se possível conhecer os motivos que levaram essas mulheres a tornarem-se professoras, evidenciando-se aspectos específicos dessa coletividade. Observou-se, ainda, o difícil início profissional dessas professoras, os meios utilizados para realizarem a prática pedagógica e o controle a que estavam submetidas.

Em relação à opção pela carreira docente, percebe-se que algumas das professoras analisadas demonstraram o desejo pela profissão desde cedo, como um “sonho a ser realizado”. A maioria das professoras, no entanto, ingressou nesta profissão por ser uma

atividade remunerada, que possibilitava a independência financeira; ou por vontade da família, que reconhecia a docência como atividade feminina. Observa-se, contudo, que a possibilidade de ingresso na profissão sem formação específica deve ser considerada como uma das principais razões para o ingresso na carreira docente, foi, neste sentido, a oportunidade que as “fez professoras”.

Embora a oportunidade de ingresso no magistério sem formação tenha representado no início um “bom negócio profissional” para algumas professoras, percebe-se que, do grupo de treze professoras, uma desistiu da profissão após cinco anos de atuação, por questões familiares. As demais construíram uma carreira profissional que soma, em média, mais de 20 anos de profissão, e justificam a permanência no magistério por terem se envolvido com a profissão, “*nunca pensei em desistir..., com o tempo eu peguei um amor muito grande naquilo que eu fazia*” (Ieda, 2005).

Ao considerar-se os motivos que possibilitaram o ingresso de professoras leigas no magistério primário, encontra-se como principal justificativa a ausência de profissionais formados para atender a demanda das escolas municipais, em especial as localizadas na zona rural. Observa-se, portanto, que todas as professoras iniciaram a profissão na zona rural, o que causou transtornos, especialmente, para as professoras oriundas da zona urbana. No entanto, as professoras consideram que o início profissional na zona rural contribuiu para o bom desempenho da profissão, uma vez que avaliam a relação de afetividade e respeito existente nas comunidades rurais como um fator positivo, que lhes ajudou a desempenhar a profissão em um momento em que a inexperiência somava-se à falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Cabe ressaltar que iniciar as atividades na zona rural era uma exigência da Secretaria de Educação a todos os docentes que ingressavam no magistério primário municipal. Essa exigência se justificava devido ao fato das escolas rurais ficarem facilmente desprovidas de professores, ocasionado pelo difícil acesso a essas localidades. Mas, também, principalmente, porque nas escolas rurais as professoras tinham a oportunidade de “*aprender a trabalhar com realidades diferentes (...) para depois se ver a outra realidade da zona urbana*” (Orientadora Marlene, 2005). Desta forma, havia um tratamento diferenciado da Secretaria de Educação em relação às escolas localizadas na zona rural, nelas deveriam ingressar as professoras inexperientes, com ou sem formação, assim, o controle a que estavam submetidas as professoras dessas escolas era expressivo e constante.

Sendo assim, ao iniciar a profissão sem formação específica, em escolas rurais, com turmas multisseriadas, as professoras encontraram diversas dificuldades. A insegurança, as

dúvidas, os medos marcaram o início profissional dessas professoras. E a prática foi sendo realizada através do esforço diário, os métodos de ensino foram definidos a partir da referência que guardavam de antigas professoras, além da troca de experiências com colegas e professoras mais experientes. Constatou-se que as professoras atribuem um imenso valor ao trabalho desenvolvido no contexto escolar, a prática cotidiana constituiu-se em um aprendizado que, para a maioria das professoras, representa mais do que a formação em uma instituição de ensino. O contato com teorias pedagógicas, no início da profissão, ocorreu fundamentalmente através de cursos de férias promovidos pela Secretária de Educação. Porém, nenhuma das professoras indicou esses cursos como auxiliares essenciais para a realização das práticas escolares. Mesmo para aquelas que, após alguns anos como professoras leigas, realizaram a formação pedagógica, o real valor é atribuído à prática cotidiana, mesmo reconhecendo que a formação possa ter aperfeiçoado a prática pedagógica. O que, provavelmente, para além das justificativas apresentadas, explique o fato de apenas seis professoras, de um grupo de treze, terem realizado a formação pedagógica, sendo que apenas cinco realizaram a formação específica para o magistério primário.

As práticas escolares realizadas por essas professoras eram fortemente mediadas pela Secretaria de Educação, que, através de visitas às escolas e reuniões mensais, estabelecia o conteúdo a ser desenvolvido e fiscalizava a sua execução. As professoras deveriam “executar” o currículo estipulado minuciosamente, uma vez que a avaliação dos alunos era realizada pela Secretaria de Educação a partir dos conteúdos enviados à escola. A fiscalização do trabalho docente ocorria, ainda, de formas mais específicas, com a utilização de cadernos diários, nos quais os alunos deveriam copiar o conteúdo desenvolvido pela professora diariamente. As professoras, desta forma, restringiam o seu trabalho ao desenvolver conteúdos e comprovar a sua realização. Podendo ser classificadas, conforme Holly (1995), como professoras técnicas, que dedicavam-se a desenvolver materiais standardizados, o que teoricamente não contribuía para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, as tarefas técnicas, como por exemplo, preencher fichas, realizar avaliações, fazer gráficos de notas, organizar caderno diário (para todas as turmas), diário de classe e, ainda, responder por documentos administrativos, indicam a intensificação do trabalho docente. Para Apple (1987), a intensificação do trabalho docente também pode ser reconhecida como uma estratégia de controle e desqualificação deste trabalho; o que, segundo o autor, percebe-se em escolas que são dominadas por currículos pré-especificados, com testes freqüentes, e constante prestação de contas, o que compreende claramente a prática escolar do grupo analisado.

Observa-se, ainda, que a organização do sistema educacional do município de Pelotas, provavelmente, tenha sido influenciada por políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação. Sabe-se que, a partir da década de 40 do século XX, houve um esforço em modelar a administração educacional em princípios técnico-científicos, a partir dos ideais de *renovação pedagógica*, movimento que, segundo Peres (2000, p.125), visava bases científicas para o ensino. Para isso, a prática deveria ser mediada por técnicos educacionais, “*profundos conhecedores das ciências auxiliares da Educação*”, que, a partir desses saberes científicos, deveriam apresentar os quadros de referência para as práticas docentes, o que resultava na centralização do processo de ensino-aprendizagem. Características semelhantes são narradas pelas professoras, ao referirem-se ao sistema educacional ao qual estavam subordinadas na rede municipal de ensino.

Percebe-se que esta organização educacional não destinava-se a atender, exclusivamente, escolas onde atuavam professoras leigas. Ou seja, a mediação das práticas escolares pela Secretária de Educação não ocorria unicamente por haver professoras sem formação na rede de ensino, mas por fazer parte de uma política pedagógica que visava uma provável qualidade do ensino a partir de estratégias de controle, de regulação e de intervenção na vida escolar. Constata-se, contudo, que havia uma política de supervisão e controle diferenciada para as escolas da zona rural. Conforme a Orientadora Marlene, o trabalho de orientação mais “rigoroso” perdurou por maior tempo na zona rural, principalmente porque “*os professores leigos quando vinham para a cidade já era com uma condição, que se atualizassem*” (Marlene, 2005). Desta forma, as professoras das escolas urbanas por terem formação ou maior experiência profissional passam a ter maior autonomia para a realização do trabalho docente. Entende-se que as professoras leigas que atuavam na zona rural estavam submetidas a uma forma rígida de controle e supervisão, no entanto, este sistema educacional contraditoriamente, de alguma forma, amenizou o difícil início da carreira docente dessas professoras, devido à ausência de formação para o magistério.

Observa-se a unanimidade das docentes em afirmar que sentiam-se amparadas pela Secretaria de Educação, mesmo diante de todas as estratégias de controle do trabalho escolar. Desta forma, percebe-se nesta política educacional um meio de auxiliar as professoras sem formação, além de uma forma de garantir uma unidade educacional que assegurava a todas as escolas municipais os mesmos critérios de ensino-aprendizagem. O que não é percebido no nordeste, por exemplo, no estudo realizado por Davis e Gatti (1993) no Piauí, onde constatam total isolamento de uma professora leiga que atuava em uma escola rural isolada, sem dispor

de qualquer subsídio pedagógico para realizar o trabalho escolar, não lhe sendo oferecido nenhum parâmetro de normatividade para a prática docente.

Em relação à rede de ensino do Município de Pelotas, portanto, não se constatou uma política educacional específica para auxiliar professoras leigas, mas havia uma política educacional própria para escolas rurais, uma vez que, através dos Departamentos de Ensino, eram emitidos documentos específicos para o treinamento de professoras rurais. Sendo assim, fica evidente que as professoras leigas da zona rural obtiveram um maior acompanhamento e permaneceram por mais tempo submetidas a uma política educacional mais rígida e centralizadora, concentrando-se neste ponto a principal diferença em relação à prática escolar destas. As tarefas técnicas e o controle a que estavam submetidas as professoras leigas, apesar de exigirem empenho e dedicação, são reconhecidos por essas como um auxílio ao trabalho que realizavam. Além disso, as professoras, ao receberem a aprovação da Secretaria de Educação, diante de um trabalho realizado, ou ao obterem um bom número de alunos aprovados nos exames finais, recebiam um “certificado” de eficiência profissional, por estarem realizando suas atividades com eficácia. De certa forma, o sistema ao qual estavam submetidas garantia o reconhecimento profissional destas, e oferecia autoconfiança para a realização da prática pedagógica diante do despreparo profissional. Considera-se, assim, a dependência profissional destas professoras como a principal especificidade da prática pedagógica leiga.

Para finalizar, ressalta-se o caráter inédito deste estudo ao referir-se à história de vida de professoras leigas da região sul do país (especificamente do município de Pelotas). Neste sentido, considera-se que a pesquisa tenha contribuído para sanar uma lacuna existente na História da Educação. No entanto, também se reconhece as limitações deste trabalho, ao considerar-se a difícil tarefa de analisar práticas escolares relacionadas com a carreira profissional de professoras leigas. As singularidades desta pesquisa eram significativas, principalmente pelo fato das “professoras primárias leigas” não constituírem outra categoria profissional; pois, embora sem formação, eram professoras primárias. Assim, as professoras analisadas trazem na história de vida as marcas do “início profissional leigo”, no entanto, a forma como tornaram-se professoras e os meios pelos quais buscaram subsídios para a realização da prática pedagógica não distinguem-se por completo da história de vida de professoras com formação, como observou-se em outros estudos, como, por exemplo, na tese de doutorado de Peres (2000). No entanto, na análise realizada, buscou-se salientar as características da docência leiga, que conseqüentemente está permeada por aspectos relacionados com a profissão docente de forma geral.

Fontes de Pesquisa

1. Apostilas:

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino - Serviço Técnico Pedagógico
Treinamento para Professores da Zona Rural**

1. Atividades Importantes no desenvolvimento da Língua Portuguesa, 6 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
2. Técnicas de desenho e de Pintura, 6 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
3. Características Gerais da Infância, 2 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
4. Educação Musical, 3 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
5. Educação Moral e Cívica, 2 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
6. A Geografia Moderna e o seu Ensino, 2 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
7. Estudo do Texto, 1 página. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
8. Metodologia de Estudos Sociais, 17 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
9. Tipos de Questões, 7 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
10. Sugestão para trabalho de desenhos, 1 página. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
11. Sugestão de músicas para as crianças, 3 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).

**Departamento de Ensino – Assessoria Técnico Administrativa.
Treinamento para Professores da Zona Rural**

12. Correspondência Escolar, 3 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
13. Arquivo Escolar, 2 páginas. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).

2. Cartazes:

1. Gráfico de Sabatina. Escola Silvia Jardim, 1959. Papel cartolina. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
2. Gráfico de Sabatina. Escola Silvia Jardim, 1960. Papel cartolina. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).
3. Sua Majestade o Livro. 5 cartazes, papel tamanho ofício. (arquivo pessoal Prof^a. Flora).

3. Provas:

Secretaria Municipal de Educação Departamento de Ensino – Serviço Técnico Pedagógico.

1. Prova de Leitura oral. 2^a e 3^a séries – zona rural – 1979. (arquivo Escola Garibaldi).
2. Prova de Leitura Oral. 1^a série – zona rural – 1979. (arquivo Escola Garibaldi).
3. Prova de Moral e Cívica. 4^a série – Recuperação/zona rural – 1979. (arquivo Escola Garibaldi).
4. Prova de Iniciação à Ciência. 2^a série – zona rural – 1983. (arquivo Escola Garibaldi).

4. Subsídios Orientadores:

Secretaria Municipal de Educação Departamento de Ensino – Serviço Técnico Pedagógico.

1. Subsídio nº. 1/79. Princípios Básicos da Aprendizagem, 4 páginas. (arquivo Escola Garibaldi).
2. Subsídio nº. 05/79. Sugestões de Atividades para Desenvolvimento da Habilidade na Etapa Inicial de Alfabetização, 6 páginas. (arquivo Escola Garibaldi).
3. Subsídio nº. 89/79. Plano de Ensino para o Mês de Outubro, 3 páginas. (arquivo Escola Garibaldi).
4. Subsídio nº. 11/81. Leitura, 7 páginas. (arquivo Escola Garibaldi).

5. Legislação:

Prefeitura Municipal de Pelotas

1. Lei nº. 1469 de 19 de outubro de 1965. Dispõe sobre o Ensino Público Primário Municipal. (disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas).

6. Livro de registro escolar:

1. Livro de registro das provas de exame da Escola Garibaldi. 1948 – 1973. (arquivo da Escola Garibaldi).

7. Cadernos:

1. Caderno do IV ano de 1975. Utilizado pela Professora Flora. (arquivo pessoal Prof^ª. Flora).
2. Diário do II ano de 1969. Escola Silvia Jardim. (arquivo pessoal Prof^ª. Flora).
3. Diário do III ano de 1970. Escola Silvia Jardim. (arquivo pessoal Prof^ª. Flora).
4. Diário do IV ano de 1970. Escola Silvia Jardim. (arquivo pessoal Prof^ª. Flora).

8. Depoimentos Orais:

1. Entrevistada Prof^ª. Geni. Capão do Leão, 28/07/2004. Retorno: 31/08/2004
2. Entrevistada Prof^ª. Romilda. Pelotas, 22/02/2005.
3. Entrevistada Prof^ª. Maria da Graça. Pelotas, 24/02/2005
4. Entrevistada Prof^ª. Marlene. Morro Redondo, 26/02/2005.
5. Entrevistada Prof^ª. Ieda. Pelotas, 28/02/2005.
6. Entrevistada Prof^ª. Terezinha. Pelotas, 03/03/2005.
7. Entrevistada Prof^ª. Sueli. Pelotas, 08/03/2005.
8. Entrevistada Prof^ª. Alda. Pelotas, 19/04/2005.
9. Entrevistada Orientadora de Ensino Prof^ª. Marlene. Pelotas, 26/07/2005.
10. Entrevistada Prof^ª. Sonia. Pelotas, 14/10/2005.
11. Entrevistada Prof^ª. Carmem. Pelotas, 21/10/2005.
12. Entrevistada Prof^ª. Maria Jurema. Pelotas, 26/10/2005.
13. Entrevistada Prof^ª. Loreni. Pelotas, 31/10/2005.
14. Entrevistada Prof^ª. Neli. Pelotas, 16/11/2005.
15. Entrevistada Prof^ª. Zila. Pelotas, 16/11/2005.
16. Entrevistada Prof^ª. Flora. Canguçu, 06/12/2005.

9. Fotografias:

1. 13 fotografias. (arquivos pessoais).

10. Outros:

1. Documentos Oficiais (Certidões, Títulos, Nomeações). (arquivos pessoais).
2. Diplomas e Certificados. (arquivos pessoais).

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Um olhar transversal no contexto espaço-temporal de histórias de vida de destacados educadores riograndenses. . In: Anais do VII – Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação. **Pesquisa em História da Educação: Perspectivas Comparadas**. Pelotas, Seiva, ASPHE, 2001.

ALCÁZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set. 1992/agosto, 1993. p. 33-54.

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

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPedu, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 96, fev. 1996. p. 71-78.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do Magistério Feminino em Portugal e Brasil (Séculos XIX e XX). In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

ANDRÉ, Márcia Berenice Pereira. **História de Vida de Professoras: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação**. Dissertação de Mestrado. UFPel/PPGE, 2005.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 60, fev.,1987. p. 3-13.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

BASTOS, Maria Helena Câmara. Professorinhas da Nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942). In: **Em Aberto**: INEP. n° 61, Brasília: Jan./mar. 1994. p.135 a 145.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, n°. 11, abr. 2002, p. 131-146.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 64, fevereiro, 1988. p.4-13.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a escola dos Annales (1929-1988)**. Trad. de Nilo Odália. São Paulo. UNESP, 1991.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

CATANI, Denice B. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, n° 4, set. 1998. p. 119-129.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago. n°. 8, ANPed, 1998.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

CUNHA, Jorge L. da. MACHADO, Alexsandro dos Santos. Sujeitos que lembram: História Oral e História de Vida. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, n°.14, set. 2003, p.63-77.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DE CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito F.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 86, agosto, 1993. p.5-14.

DEMARTINI, Zélia B. F.. História de Vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

DE VARGAS, Sonia Maria. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez. nº. 24, ANPEd, 2003, p. 95-106.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**. ASPHE/FaE-UFPEL. Nº 8, setembro, 2000. p. 141-174.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Entre-vista: abordagens e usos da história oral**. RJ.: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: Histórias e Discursos de um Passado Presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. Cotidiano de Pesquisadora: detalhes dos bastidores. In: Anais do VII – Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação. **Pesquisa em História da Educação: Perspectivas Comparadas**. Pelotas, Seiva, ASPHE, 2001.

_____. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**, Pelotas, v.1, n. 1, p.5-20, abr. 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima. (orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Roseli A. Canção. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

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

GOODSON, Ivor F.. Dar voz ao Professor: as Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

JANOTTI, Maria de Lourdes M.; ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? Revista Brasileira de História. **Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº 25/26, set.1992/agos/1993.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. **Enciclopédia Einaudi**. Vol. 1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. RJ: DPeA, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. 14(2), jul/dez, 1989. p. 31-39.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez. nº. 9, ANPEd, 1998.

MEIHY, Jose C. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: 2ª ed. Loyola, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos e formação e de trans-formação. In: NOVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. Revista Brasileira de História. **Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº 25/26, set.1992/agos/1993.

MOREIRA, J. R. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PERES, Eliane. Memória e Ensino: Formação docente, trajetórias profissionais e práticas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960). In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. (orgs.). **Trabalho Docente: Formação e Identidade**. Pelotas: Seiva, 2002.

_____. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909- 1959)**. FAE/ UFMG, Belo Horizonte: 2000. (Tese de Doutorado)

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 2, nº. 3, 1989, p.3-15.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n.º. 10, 1992, p.200-212.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitela Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História. Cultura e Representação**. (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N.º 14, fev., 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História. Cultura e Representação**. (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N.º 14, fev., 1997.

PROST, Antonie. Jalons pour une Histoire de la Pratique Pédagogique. Histoire del'enseignement de 1610 a nous jours. **Actes de 95º Congrès National des Sociétés Savantes** - Reims, 1970. Bibliothèque Nationale. Paris, 1974. p. 105-112.

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

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (org.). **Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1978.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

SAMUEL, Raphael. Teatros da memória. **Projeto História. Cultura e Representação**. (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N.º 14, fev., 1997. p. 41-88.

SAVIANI, Dermeval. O debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (org.). **História e História da Educação**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBRI, 2000.

SILVA, Ruty Torres da. **Escola Primária Rural**. Porto Alegre: Globo, 1970. 3ª ed.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise B.; SOUZA, Maria Cecília C. C. de; BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago. n.º.2, ANPEd, 1996.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do Tema Memória e História da Educação. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, n° 4, set. 1998. p. 131-141.

STERTZ FILHO, Roberto. **Memórias de um professor rural**. (40 anos de história de um professor com sua família, dentro da história do próprio povo gaúcho). Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1984.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Methodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luiz (org.). **História e História da Educação**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBRI, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago. n° 8, ANPEd, 2000.

THERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez, (Cadernos SENE 3), 1991.

_____, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair; FRISC, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História. Ética e História Oral**. (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N° 15, abril, 1997. p. 51-97.

Anexos

Anexo I

<p>PREFEITURA DE PELOTAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DEPARTAMENTO DE ENSINO – SERVIÇO TÉCNICO PEDAGÓGICO</p> <p><u>SUBSÍDIO ORIENTADOR Nº 89/79- PLANO DE ENSINO PARA O MÊS DE OUTUBRO</u> DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: SÉRIE: 1ª FAIXA ETÁRIA: NIVEL SÓCIO ECONÔMICO: PROFESSOR: Nº. DE ALUNOS:.....</p>			
OBJETIVOS (Proporcionar condições para que o aluno seja capaz de:)	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	AVALIAÇÃO (como resultado da aprendizagem o aluno deverá no mínimo:)
1. Ler e escrever palavras e frases que envolvam os padrões silábicos apresentados nas lições das p. 23, 24 e 25 da cartilha “Ler a Jato.”	Grupos consonantais: bl; br; cr; dr; dl; fl; fr; gl; gr; pr; pl; tr; vr; vl.	Leituras, cópias, ditados, exercícios de: completamento, separação de sílabas, jogos diversos,	Acertar 60% dos exercícios correspondentes a cada uma das questões propostas para avaliação dos respectivos objetivos (leitura compreensiva, ditado, outras questões, totalizando 20 exercícios.
2. Evidenciar o domínio de todos os fonemas e letras trabalhados, na realização de atividades diversas.	Fonemas e letras em geral.	Relato de: *experiências, *fatos, *histórias.	A mesma do item anterior.
3. Expressar-se oralmente e por escrito, com clareza e correção.	Temas significativos.	Composições escritas de natureza diversas.	Expressar-se oralmente com clareza e correção, sempre ou quase sempre; realizar uma composição criadora em coerência com o tema proposto, com organização de pensamento, não lhe sendo permitidos mais do que 3 erros de ortografia e/ou outros.

4. Aplicar todos os conhecimentos matemáticos adquiridos, em situações diversas.	Todos os que foram expressos nos planos anteriores.	Exercícios matemáticos que envolvam noções de: atributos, formas geométricas, espaço e tempo, conjuntos relações e números	Acertar 60% dos exercícios de cada questão proposta para avaliação do domínio dos diferentes conteúdos (atributos, conjuntos, relações, correspondências, números, naturais, operações entre conjuntos e números totalizando 10)
5. Identificar e representar frações estabelecendo suas relações com o inteiro e exemplificando casos de redução e ampliação (metade e dobro)	Fração, metade e dobro.	O mesmo do item anterior.	O mesmo do item anterior.
6. Reconhecer : as principais funções do corpo humano; Os 5 sentidos como funções de interação com o meio.	Funções do corpo humano. Sentidos.	Estabelecimento de relações.	Responder perguntas ou através de outra forma de expressão, demonstrar o alcance dos objetivos propostos, atendendo aos padrões e critérios estabelecidos a nível de classe.
7. Comparar seres da natureza, a partir de atributos diversos.	Atributos dos seres	Interpretação e uso da simbologia correspondência aos conteúdos estudados	O mesmo do item anterior.
8. Relacionar saúde com hábitos de higiene pessoal, alimentar e ambiental.	Relações saúde/higiene.		O mesmo do item 6.
9. Ler horas exatas	Horas	Operação entre conjuntos e números .	O mesmo do item 6.
10. Resolver problemas		Problemas diversos.	De 5 problemas acertar 3.
11. Identificar intervalos de tempo definidos: semana, meses e anos.	Semanas, meses e anos.		O mesmo do item 6.
12. Realizar mensurações, referentes a comprimento, capacidade e massa, utilizando medidas	-Medidas -Normas de vida na família e na escola -influencia das variações	Representação de metade de objetos e coleções em metades; Exemplificação de metade e dobro, mediante uso de material concreto e representado;	O mesmo do item 6.

<p>naturais. - normas que regulam a vida do aluno na família e na escola; -as variações climáticas mais freqüentes e suas principais influências sobre a natureza e os seres vivos.</p>	<p>climáticas sobre a natureza e os seres vivos.</p>	<p>Experimentações; leitura de horas.</p>	
<p>13 Evidenciar habilidade psicomotora e de improvisação ao: dramatizar; participar de atividades recreativas, executar trabalhos de artes plásticas, entoar canções significativas.</p>	<p>Temas de interesse.</p>	<p>Diálogos; conversas informais; dramatizações, cantos; participação em sessões recreativas e comemorações; realização de trabalhos de artes plásticas; participação nas aulas de Educação Religiosa; exposições de trabalhos criativos.</p>	<p>Corresponder aos comportamentos desejados, atendendo aos padrões e critérios estabelecidos a maioria das vezes em que foram oportunizados.</p>
<p>14. Realizar as atividades que integram as aulas de Educação Religiosa programadas para o presente ano letivo.</p>			<p>Corresponder aos comportamentos desejados, dentro dos padrões e critérios específicos.</p>

Anexo II

PREFEITURA DE PELOMAS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO - SERVIÇO TÉCNICO PEDAGÓGICO

I TREINAMENTO PARA PROFESSORES DA ZONA RURAL

TIPOS DE QUESTÕES

Ao propor atividades ao aluno, o professor deverá ter bem presente o objetivo a que se propõe, o qual traduzir-se-á na expectativa de um comportamento de maior ou menor exigência em termos de habilidade intelectual.

Essa realidade faz com que as diferentes questões propostas possam ser consideradas como fáceis, difíceis ou se situem em uma categoria de nível médio, devendo o professor, ao organizar testes de avaliação, proceder de modo que a garantir um equilíbrio, fazendo prevalecer as questões de nível médio e equivalendo as fáceis e difíceis.

Outros aspectos a serem observados na elaboração de testes, são os seguintes, em se tratando respectivamente de:

I - MELHOR ESCOLHA

- a) redigir de modo a não sugerir a resposta;
- b) apresentar somente alternativas plausíveis;
- c) apresentar de 3 a 5 opções;
- d) formular as alternativas em linguagem simples;
- e) variar a localização da melhor alternativa;
- f) tratar de um só assunto em cada questão.

Exemplo:

- 1) Já ouviste falar em fósseis. Escolhe abaixo a resposta que melhor diz o que são fósseis e sublinha-a.
 - restos de animais.
 - todo e qualquer vestígio deixado por ser vivo do passado.
 - restos de plantas.
 - impressões deixadas pelos homons primitivos.
 - impressões de penas de aves.

2) Lê a história de Pompon.

fl.2

Escolhe o melhor título e sublinha-o.

- O maior desejo de Pompon.
- A ovelhinha vaidosa.
- A ovelhinha cantora.
- O pastor e a ovelhinha.

II - MÚLTIPLA ESCOLHA

- a) Apresentar no mínimo 3 alternativas certas para serem assinaladas;
- b) não dar "pistas sintáticas", isto é, redigir de modo a não sugerir a resposta;
- c) apresentar no mínimo 3 alternativas para cada duas certas;
- d) variar a localização das alternativas certas;
- e) tratar de um só assunto em cada questão.

Exemplos:

1) Marca com uma cruz as palavras que completam a frase.

Uma planta completa apresenta as seguintes partes:

- | | | | |
|-------------|---------------|-------------|------------|
| () raiz | () caule | () rizóide | () folhas |
| () bainhas | () estípulas | () flores | () frutas |

III - ESCOLHA ÚNICA

- a) só há uma resposta aceitável e as outras relacionadas, mas não absurdas. Pode ser elaborada, utilizando frases, desenhos, palavras, etc.
- b) Normas de elaboração
 - a) Não dar pistas sintáticas.
 - b) Variar a localização da resposta.
 - c) Tratar de um só assunto em cada questão.
 - d) No mínimo 3 opções e no máximo 5.

Exemplos:

1) Sublinha a expressão que completa a seguinte frase:

A fotossíntese, que é um dos fenômenos químicos mais importantes do mundo vegetal, ocorre quase sempre em presença:

da luz da lua.

da luz do sol.

de produtos químicos.

fl.3

- 2) Risca o desenho que representa um ramo com folhas compostas:



- 3) Faça uma cruz dentro do parêntese que antecede a resposta certa:
 Δ que obra de consulta recorrerias para encontrar o número de pessoas nascidas no Brasil no ano de 1967 ?
- () un atlas
 - () uma geografia
 - () una enciclopédia
 - () un anuário estatístico

IV - ASSOCIAÇÃO OU CORRESPONDÊNCIA

- A. Consiste em duas séries de dados correspondentes entre si dispostos em colunas paralelas. Os dados da primeira coluna, a da esquerda, podem ser numerados em séries; os da direita, porém, serão embaralhados, e sem numeração para que o aluno a coloque, de acordo com a da esquerda.
- B. Normas de elaboração
- a) As questões devem ser elaboradas de modo que o aluno não seja levado a fazer associações por simples coincidência gramatical de gênero e número.
 - b) Organizar a primeira coluna com mínimo de 4 itens e no máximo 8.
 - c) O número de itens da 2ª coluna deve ser sempre a mais do que na 1ª.
 - d) As respostas a mais da 2ª coluna, não podem ser totalmente absurdas.
 - e) Os elementos de cada coluna devem ser da mesma natureza.

Exemplos

- 1) Numera a 2ª coluna, de acordo com a 1ª, classificando os diferentes termos da sentença.

Pompon é a menor ovelhinha do campo.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1, Pompon | () adjunto adverbial |
| 2, é | () sujeito |
| 3, a menor ovelhinha do campo | () adjunto adnominal do sujeito |
| 4, a menor, do campo | () adjunto adnominal do predicativo |
| | () predicativo |

fl.4

V - EVOCACÃO OU LACUNA OU COMPLEMENTO

A. Consiste na apresentação de um período em que se suprimem um ou dois termos essenciais, deixando-se em branco o respectivo espaço (a lacuna) para o aluno preencher. Neste caso, visa somente memória.

A lacuna também pode aparecer em questões subjetivas ou que envolvam uma resposta mais elaborada. Por exemplo: " Gostei do Chapéuzinho Vermelho porque

B. Normas de elaboração

- a) Não anteceder a lacuna por artigos, contrações, palavras, etc, quando podem sugerir a resposta a ser dada:
- b) Todos os espaços em branco deverão ser do mesmo tamanho, para que a sua extensão não dê indicação alguma quanto ao comprimento da palavra ou frase correta. Todos os espaços devem ser suficientemente extensos para a palavra ou frase mais comprida.
- c) Não colocar tantas lacunas em uma afirmação que ela fique completamente destituída de sentido.
- d) Somente eliminar palavras importantes ou frases curtas.
- e) A lacuna não deve ser colocada no início da frase.

Exemplos:

- 1) Quando duas frações têm o mesmo valor, chamam-se.....

VI - SELEÇÃO E JUSTIFICATIVA

A. Consiste na formulação de uma pergunta que só possa ter uma resposta podendo, ou não se apresentar ao aluno as hipóteses para encaminhá-lo à solução. A resposta se exigirá a justificativa.

B. Normas de elaboração

- a) Tratar de um assunto só em cada questão.
- b) A resposta deve ser baseada em conhecimentos anteriores.

Exemplo:

- 1) Justifica a resposta:

Das regiões do Brasil que estudaste, dize qual achaste mais importante no aspecto econômico e porque.

VII - SELEÇÃO E CRÍTICA

fl.5

- A. Consiste na formação de uma pergunta, cuja resposta implica em razões pessoais e expressão do aluno, baseando-se ele, para respondê-la nas vivências e personalidade.
- B. Normas de elaboração
- a) A pergunta deve ser elaborada de tal maneira que estimule e possibilite variadas respostas das crianças.
- C. Exemplos:
1. Após a leitura do trecho: A cigarra e a formiga, responde: Que achas te da atitude da cigarra, negando auxílio à formiga ? Por quê ?
 2. Responde:
Qual o estado brasileiro que gostarias de conhecer ? Por quê ?
-

VIII - ORDENAÇÃO - REORDENAÇÃO - SERIAÇÃO

- A. Apresenta-se uma série de dados ou fatos em orden caótica para o aluno colocá-lo na devida orden.
- B. Normas de elaboração
- a) No mínimo quatro sentenças em desorden e no máximo cinco.
- b) A orden do exercício deve ser clara de acordo com o que vai ser proposto.
- c) As sentenças deverão ser sempre colocadas em uma coluna, uma abaixo da outra com os parênteses ou quadros à esquerda.
- d) Em vez de sentenças, podem ser usadas gravuras ou desenhos. Ex.: germinação, feijão, orden dos fatos de uma estória.
- C. Exemplos:
1. Numera em orden cronológica:
 - () infância
 - () velhice
 - () juventude
 - () maturidade
-

IX - FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

- A. O professor dá a resposta para o aluno elaborar a pergunta.
- B. Observações:
- a) Este tipo de questão é mais aconselhável para fixação e não verifi-

cação da aprendizagem.

- b) Os alunos para realizarem o trabalho podem ter a vista materiais de consulta.

Exemplo:

- 1) Formule uma pergunta para cada uma das respostas abaixo:

Pergunta:

Resposta: Porto Alegre

Pergunta:

Resposta: Baía Cabralia

X - LOCALIZAÇÃO

- A. As questões de localização podem ser usadas em todas as disciplinas, sendo que as questões de localizações em mapas, devem obedecer a certas normas na elaboração.
- B. Normas de Elaboração (Para Estudos Sociais)
- a) Especificar como deve ser feita a localização.
 - b) Utilizar símbolos bem abstratos para a localização e não desenhos.
 - c) Usar as cores convencionais.
 - d) Não fazer no mesmo mapa, muitas localizações (verificação).
 - e) Numa verificação, deve haver, no mínimo, um terço de questões de localização.

XI - DESENHO APLICADO ÀS DIDÁTICAS

- A. Normas de elaboração:

1. Colorir:

- a) As professoras não devem dar desenhos prontos para os alunos colorir.
- b) As crianças deverão pintar somente formas abstratas.
- c) As crianças poderão colorir seus próprios desenhos.

2. Figura Humana:

- a) Não deverá ser apresentada esquematicamente às crianças.
- b) Não deve ser apresentado o esquema corporal adulterado para o aluno observar detalhes ou pormenores que faltam, ou completar.

3. Completar detalhes:

- a) Em vez de apresentar incompleto o desenho para o aluno completar!

Anexo III

SECRETARIA DE PIOTAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 DEPARTAMENTO DE ENSINO
 PROVA DE 2ª SÉRIE - RURAL - 1983

UNIDADE ESCOLAR:..... PROF.
 ALUNO..... NOTA.....
 DATA.....

INICIAÇÃO À CIÊNCIA
 CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

ESCREVE

1. o nome do termo da operação abaixo indicado pela flecha.

$$\begin{array}{r}
 17 \leftarrow \dots\dots\dots \\
 -9 \\
 \hline
 8
 \end{array}$$

2. com numeral ordinal, o número 12.

3. o nome da figura geométrica representada abaixo.



4. o nome da medida usada para medir comprimentos.

COMPLETELA.

5.  O desenho do relógio está marcando.....

6. O numeral nove, em romanos escreve-se.....

7. Com 5 moedas de 10 cruzeiros, eu formo cruzeiros.

8.  A fração correspondente ao desenho representado é.....

9. A metade de 18 laranjas são laranjas.

10. REALIZA A OPERAÇÃO UNIÃO ENTRE OS CONJUNTOS, HACHURIANDO COM TEU LÁPIS.



11 a 15. ARMA E EFETUA.

25 + 34 + 61 =

183 + 24 + 500 =

564 - 84 =

42 x 3 =

24 : 4 =

RESOLVE OS PROBLEMAS.

16. Ricardo observava num lago vários patinhos nadando. Ele contou 27 patinhos ao todo. Destes, 19 eram amarelinhos. Quantos eram pretos?

Sentença matemática

Cálculos

Resposta:.....

17. Marcelo comprou 5 pirulitos à 6 cruzeiros cada um. Deu para pagar uma nota de 50 cruzeiros. Quanto recebeu de troco?

Sentença matemática

Cálculos

Resposta:.....

18. A professora e os alunos da escola fizeram 5 canteiros na horta. Plantaram 8 mudinhas de couve em cada canteiro. Quantas mudinhas plantaram ao todo?

Sentença matemática

Cálculos

Resposta:.....

19. Numa festinha, a professora distribuiu 20 chocolates entre os 4 alunos da quinta série. Cada aluno recebeu chocolates.

Sentença matemática

Cálculos

Resposta:.....

20. Num balaio tinha 24 maçãs. Titia tirou uma dúzia e meia para fazer geléia. Sobraram.....maçãs.

Sentença matemática

Cálculos

Resposta:.....

CITA:

21. A estação do ano que vem depois da primavera;
22. Um hábito de higiene pessoal.
23. O nome do cardeal em que o sol aparece pela manhã.....
24. O meio de defesa do cão.
25. Uma diferença entre a planta e o animal.....

COMPLETE AS FRASES DE MODO CERTO.

26. Dá-se o nome dea transformação da semente em uma nova planta.
27. O peixinho se locomove , usando
28. Os órgãos dos sentidos são: o tato,....., a audição, o gosto e o olfato.
29. Um dos agentes que transformam a natureza é.....
30. Os vegetais respiram pelas.....

Anexo IV

PREFEITURA DE IELOTAS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO - SERVIÇO TÉCNICO PEDAGÓGICO
PROVA DE MORAL E CÍVICA - 4ª SÉRIE - RECUPERAÇÃO - RURAL - 1979

UNIDADE ESCOLAR: General Amador PROF: P. Ozera
ALUNO: Arthur Roberto EXAM: P. Ozera
DATA: 2. de 12. de 1979 NOTA: 6,5

LÊ COM ATENÇÃO AS QUESTÕES PROPOSTAS E MARCA COM UMA CRUZ NO PARÊNTESE, A PALAVRA OU EXPRESSÃO QUE COMPLETA A FRASE DE MODO CERTO.

1. Amar é ajudar pais e irmãos a resolver os problemas familiares. Logo, amar é ...

() ignorar os problemas da família
() esquecer a família
() pensar somente em si mesmo
(+) participar das alegrias e tristezas da família C

2. Os primitivos habitantes do Rio Grande do Sul foram os ...

() brancos
() espanhóis C
() negros
(+) índios C

3. O arriamento da Bandeira se faz normalmente às ...

() 15 horas
() 16 horas
() 17 horas
(+) 18 horas C

4. Fumar é um vício ...

() que faz bem a saúde
(+) muito em moda X
() que provoca câncer pulmonar
() muito bom e saudável C

5. Festejamos a " Revolução Farroupilha " em ...

() 15 de novembro
(+) 20 de setembro C
() 20 de julho
() 7 de setembro C

6. É un bon hábito ...

- ter horário para as refeições
- procurar ter idéias negativas
- tomar banho una vez por semana
- roer as unhas

X

7. O amor à Pátria e a Deus começa ...

- na escola
- no colégio
- no clube
- na família

X

8. Um balconista pode se nostrar responsável ...

- enganando os fregueses con produtos estragados
- dando troco errado de propósito
- tratando os fregueses con educação e bon humor
- enbrulhando nal a mercadoria

C

9. " É expressamente proibido fumar no colégio." Porém, Danilo, sempre acha !.. jeito de acender seu cigarro no pátio. Logo, ele está cometendo un ato de...

- orgulho
- desobediência
- amor
- preguiça

C

10. Poder voatar na ARENA ou no MDB, refere-se a liberdade ...

- religiosa
- moral
- de associação
- política

X

RESPOSTA:

11. Quem é o governador do Rio Grande do Sul ?

O governador do Rio Grande do Sul é o Sr. amoral de Souza

C

12. Quais são as cores riograndenses ?

vermelha e amarela

?

13. Como demonstras o teu amor pelo Brasil ?

obediência

C

14. A Bandeira Brasileira tem alguma cor relacionada com a paz? Qual?

..... *branca e amarela*
..... *verde*

COMPLETA:

15. O churrasco é um prato típico do Estado *Paraná*

16. O hábito que torna a vontade inclinada para o mal chama-se

..... *suavização*

17. Devenos encaminhar os adultos analfabetos a

18. O coração simboliza o amor. A *bandeira* simboliza a Pátria.

19. No 2º domingo de maio, comemoramos o *dos mães*

20. A virtude que consiste em dar a cada um o que lhe pertence chama-se

..... *mesa*

X

TOTAL DE PONTOS : 20

PONTOS OBTIDOS:.....

ingc/

10

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)