



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANA DA CRUZ FERREIRA

**HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
GUAJARÁ/AM: MARCAS DE UM ENSINO BASEADO NO MODELO
ARTESANAL**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

ANA DA CRUZ FERREIRA

**HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
GUAJARÁ/AM: MARCAS DE UM ENSINO BASEADO NO MODELO
ARTESANAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens. Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

F383h Ferreira, Ana da Cruz, 1998-

História do processo de escolarização do município de Guajará/AM: marcas de um ensino baseado no modelo artesanal / Ana da Cruz Ferreira; Orientadora: Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. - 2022.

208 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.

Inclui apêndices e referências bibliográficas.

1. Formação docente. 2. Modelo artesanal. 3. Ensino. I. Bezerra, Maria Irinilda da Silva. II. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
GUAJARÁ/AM: MARCAS DE UM ENSINO BASEADO NO MODELO
ARTESANAL**

Ana da Cruz Ferreira

Dissertação defendida em 24/08/2022 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
UFAC
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
UFAC
Membro interno

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti
UFAC
Membro externo

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
UFAC
Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

À Deus, que é o meu alicerce e a minha maior força em todos os momentos. À minha família, pelo cuidado, amor e apoio incondicional que me deram durante toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, o único digno de toda honra e louvor, que me guiou em cada passo desta jornada, me sustentou quando não tinha mais forças e foi um verdadeiro amigo e companheiro em todo o tempo. Sem Ele nada seria.

Também quero externar meus agradecimentos às pessoas mais especiais para mim, aos meus pais, Luiz Carlos e Vanderlúcia, e à minha irmã, Débora Ferreira. Agradeço por terem sido tão companheiros, pacientes, amorosos, compreensivos e dedicados comigo. Sou grata por me alegraram sempre, enxugarem as minhas lágrimas e me ajudarem a não desistir. Vocês sempre estiveram dispostos quando eu precisei, lutaram junto comigo, torceram por mim e foram a minha base.

Ao meu futuro esposo, Kenede Correia, que sempre me incentivou e torceu por mim mesmo antes de começar a carreira acadêmica. Agradeço por toda a paciência, apoio, compreensão nesta empreitada e por nunca ter me deixado desistir deste sonho.

Aos meus queridos avós, tios, primos e demais parentes, que mesmo distantes fisicamente sempre estiveram perto me apoiando e torcendo por mim.

A todos os irmãos e jovens da igreja, que empenharam seu tempo para orarem por mim e torceram constantemente pelo meu sucesso.

As minhas colegas de curso, Izabel, Elinásia e Ana Paula, que dividiram os fardos e as maravilhosas experiências do mestrado.

A equipe gestora da Escola Madre Anselma, composta pelas queridas Cleide, Andréia e Antonízia, assim como à minha estimada parceira de trabalho, profa. Marliane, bem como a todos os demais colegas de trabalho por terem me incentivado diariamente e torcido por esta conquista.

A minha querida orientadora e amiga, Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, que me guiou nesta jornada de forma tão paciente e competente, orientando-me com zelo, dedicação e eficiência. Seus ensinamentos foram sempre pertinentes e tornaram possível que eu avançasse sem grandes dificuldades, rumo ao saber científico. Sou muito grata por todos os ensinamentos e ajuda neste processo.

Aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Ademácia Lopes, Profa. Dra. Giane Lucélia e Profa. Dra. Aldecy Rodrigues, por aceitarem contribuir para tornar este trabalho melhor.

Aos sujeitos da pesquisa, por terem aceitado participar deste estudo e trazido riquíssimas contribuições para o trabalho.

A querida Rubenita Oliveira, que muito auxiliou nesta pesquisa, contribuindo para o acesso de fontes documentais essenciais.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, por me encorajarem a iniciar o processo de seleção do mestrado. Mesmo que eu considerasse um sonho praticamente impossível, ele se tornou real.

A Universidade Federal do Acre, por me oportunizar a realização do sonho de cursar o mestrado. Principalmente aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, por partilharem os seus saberes em virtude do desenvolvimento dos mestrandos.

Sou grata a todos que de forma direta ou indireta fizeram parte da minha formação. Isso é uma conquista de todos nós!

“Todas as idéias têm um passado e uma história.
É graças ao passado que sabemos quem fomos e como somos.”

(NÓVOA, 2004)

RESUMO

O ensino no Brasil é marcado pela atuação de professores sem formação específica, chamados de professores artesanais. Estes profissionais sem formação, atuaram durante décadas em várias regiões do país. Partindo desta situação, definiu-se como problemática da pesquisa o seguinte: Como se constituiu o processo histórico de escolarização a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM, entre as décadas de 1950 a 2000? Para resolver o problema em questão, traçou-se como objetivo geral: Analisar como se constituiu o processo histórico de escolarização, a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM entre as décadas de 1950 a 2000. Utilizamos como fundamentação teórica autores como: Bezerra (2015), Bezerra e Costa (2020), Gondra e Schueler (2008), Guedes e Schelbauer (2010), Vicentini e Lugli (2009), Vilella (2020), dentre outros. Foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, caracterizada quanto aos objetivos como descritivo-exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, cuja coleta de dados deu-se por meio da entrevista semiestruturada. A população e a mostra correspondem a 10 professores que foram formados no modelo artesanal. As entrevistas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo, com a definição a posteriori das seguintes categorias: 1. A constituição do modelo de escolarização de Guajará. 2. A atuação dos professores formados no modelo artesanal. 3. Elementos didáticos da prática pedagógica. 4. A substituição do modelo artesanal. Para aprimorar as análises, também fizemos uso de documentos como: atas, certificados, diários, relatórios estaduais, pareceres, assim como o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (2000), a Lei nº 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Quanto aos resultados, verificou-se que a escolarização guajaraense passou por um longo processo até ser consolidada. Durante muito tempo, os professores que lecionavam nas escolas de Guajará possuíam apenas a 4ª série do ensino primário (Hoje Ensino Fundamental I), porém com a emancipação política do município, o ensino passou por avanços. No que se refere aos docentes do modelo artesanal, nota-se que eles escolheram a profissão por conta de motivos variados e que os requisitos de nomeação de professores no município não eram claramente estabelecidos, sendo possível perceber critérios como o apadrinhamento político. Apesar de não possuírem formação adequada, os entrevistados consideram que trouxeram muitas contribuições para a escolarização de Guajará, pois foram os responsáveis por implantar e manter o ensino escolarizado no município. Sobre os elementos da prática pedagógica, observa-se que os docentes enfrentaram dificuldades para discorrer sobre o assunto, isso devido a falta de formação específica. No que diz respeito à substituição do modelo artesanal pelo sistema de formação docente institucionalizada, nota-se que esse processo foi desafiador para os antigos mestres, levando-os a tomar decisões distintas acerca da sua profissão. Todos esses aspectos evidenciam como era a atuação dos professores formados pelo modelo artesanal no município de Guajará, nos levando a concluir que apesar de não possuírem uma habilitação para lecionar, os docentes artesanais marcaram a sociedade guajaraense ao implantar e conduzir, durante anos, o ensino escolarizado no município.

Palavras - chave: Formação Docente. Modelo Artesanal. Ensino. Prática Pedagógica. Município de Guajará.

ABSTRACT

Teaching in Brazil is marked by the performance of teachers without specific training, called artisanal teachers. These untrained professionals worked for decades in various regions of the country. Based on this situation, the following was defined as a research problem: How was the historical process of schooling based on the artisanal teaching model constituted in the municipality of Guajará/AM, between the 1950s and 2000s? To solve the problem in question, the following general objective was outlined: To analyze how the historical process of schooling was constituted, based on the artisanal teaching model, in the municipality of Guajará/AM between the 1950s and 2000s. We used as theoretical foundation authors such as: Bezerra (2015), Bezerra and Costa (2020), Gondra and Schueler (2008), Guedes and Schelbauer (2010), Vicentini and Lugli (2009), Vilella (2020), among others. A research with a qualitative approach was adopted, of a basic nature, characterized in terms of objectives as descriptive-exploratory. Regarding the technical procedures, a bibliographic and field research was carried out, whose data collection took place through a semi-structured interview. The population and the sample correspond to 10 teachers who were trained in the artisanal model. The interviews were interpreted through content analysis, with a posteriori definition of the following categories: 1. The constitution of the schooling model in Guajará. 2. The role of teachers trained in the artisanal model. 3. Didactic elements of pedagogical practice. 4. Replacement of the handmade model. In addition to the authors, we also rely on documents such as: curricula, minutes, certificates, diaries, state reports, opinions, as well as the Career and Remuneration Plan for Public Teaching (2000), Law No. Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and for the Enhancement of Teaching (FUNDEF), Law No. 9,394/96 (Lei of Directives and Bases of Education - LDB). As for the results, it was found that the schooling in Guajara went through a long process until it was consolidated. For a long time, the teachers who taught in the schools of Guajará had only the 4th grade of primary education (Today Fundamental Teaching I), but with the political emancipation of the municipality, teaching has gone through advances. With regard to teachers of the artisanal model, it is noted that they chose the profession due to various reasons and that the requirements for appointing teachers in the municipality were not clearly established, making it possible to perceive criteria such as political sponsorship. Despite not having adequate training, the interviewees consider that they brought many contributions to the schooling of Guajará, as they were responsible for implementing and maintaining schooling in the municipality. Regarding the elements of pedagogical practice, it is observed that teachers faced difficulties in discussing the subject, due to the lack of specific training. Regarding the replacement of the artisanal model by the institutionalized teacher training system, it is noted that this process was challenging for the old masters, leading them to make different decisions about their profession. All these aspects show how the work of teachers trained by the artisanal model in the municipality of Guajará was, leading us to conclude that despite not having a qualification to teach, artisanal teachers marked the Guajara society by implementing and conducting, for years, the teaching educated in the municipality.

Keywords: Teacher Training. Handmade Model. Teaching. Pedagogical Practice. Municipality of Guajara.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas seguidas no processo de análise de conteúdo.....	34
Figura 2: Síntese das motivações dos participantes para tornarem-se professores.....	120
Figura 3: Estados em que foi implantado o Projeto Logos II.....	173
Figura 4: Diploma de conclusão do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul/AC.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educadores cujos nomes serão usados para identificar os entrevistados.....	29
Quadro 2: Perfil dos sujeitos da pesquisa	31
Quadro 3: Categorias e temas de análise.....	36
Quadro 4: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif, Gauthier e Pimenta.....	75
Quadro 5: Levantamento de Cursos para Professores Leigos no Brasil.....	86
Quadro 6: Nível de Escolaridade dos Docentes da Educação Básica.....	88
Quadro 7: Local de atuação dos professores entrevistados.....	100
Quadro 8: Escolas citadas pelos entrevistados.....	103
Quadro 9: Lista dos primeiros professores com formação que chegaram a Guajará...	109
Quadro 10: Estruturas curriculares dos anos de 1981 e 2000.....	140
Quadro 11: Professores responsáveis pelas turmas da Escola Ministro Henoc da Silva Reis -1981.....	157
Quadro 12: Número e porcentagem de docentes da educação básica sem a formação mínima exigida, por nível de ensino.....	167
Quadro 13: Estrutura Curricular do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul.....	175
Quadro 14: Situação profissional dos docentes após a exigência de uma formação para lecionar.....	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idades dos participantes da pesquisa.....	30
Gráfico 2: Contribuições dos professores do modelo artesanal para Guajará.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

DSU – Departamento de Ensino Supletivo

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
2.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES	29
2.4 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA.....	32
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	33
3 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE	38
3.1 PANORAMA HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	38
3.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
3.3 OS SABERES DOCENTES.....	71
3.4 O MODELO ARTESANAL DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE: O MODELO ARTESANAL NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM	90
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DE ESCOLARIZAÇÃO DE GUAJARÁ	90
4.1.1 A implantação do modelo de educação escolarizada no município de Guajará	91
4.2 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADOS NO MODELO ARTESANAL	115
4.2.1 Tornar-se professor: a escolha da profissão.....	115
4.2.2 Atuação dos professores: primeiros anos de profissão.....	121
4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	134
4.3.1 Saberes dos professores sobre a estrutura curricular	135
4.3.2 Saberes dos professores sobre o método de ensino	142
4.3.3 Saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem	151
4.4 A SUBSTITUIÇÃO DO MODELO ARTESANAL.....	156
4.4.1 Entre o modelo artesanal e o modelo de formação institucionalizada.....	156

4.4.2 Professores do modelo artesanal: o fim de uma carreira ou um novo recomeço?.....	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA, DIRECIONADA AOS PROFESSORES FORMADOS NO MODELO ARTESANAL	205
APÊNDICE B: PARECER DE APROVAÇÃO EMITIDO PELO CEP	207

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente sempre fez parte da trajetória de minha vida. Na época da infância brincava de ser professora e quando tornei-me jovem, esse ofício continuou a me fascinar ainda mais. Apesar de ter vários familiares que estavam no magistério, lembro-me que quando estava às vésperas de ingressar no curso de Pedagogia algumas coisas ainda inquietavam os meus pensamentos: o que é necessário para me tornar uma professora? Exatamente que saberes preciso dominar? De que forma a faculdade me auxiliará a desenvolver esse ofício com competência? Essas indagações eram uma tentativa de compreender o processo formativo pelo qual passaria e as especificidades de minha futura profissão.

Inicialmente a visão da docência que possuía era baseada unicamente nas memórias dos professores da minha escolarização e nos relatos que meus familiares da área contavam. Durante a faculdade, essa concepção foi sendo transformada à medida que passava pelas experiências acadêmicas. Quando comecei a atuar como professora, que foi também o período em que ingressei no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL/UFAC, as perspectivas acerca da profissão docente começaram novamente a sofrer alterações, só que dessa vez sob dois prismas: as experiências da prática pedagógica, bem como as trocas entre os pares; e as discussões mais aprofundadas acerca do conhecimento científico. Estas situações estimularam intensamente a construção deste trabalho, justamente por compreender a importância de todo esse processo formativo para a construção de minha identidade profissional.

O debate sobre a formação docente vem se intensificando nas últimas décadas, trazendo diversas reflexões para a educação a nível nacional e mundial. Para Bertotti e Rietow (2013), a formação de professores deve ser entendida em sua plenitude através de uma perspectiva histórica, que possibilite compreender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no transcurso do tempo.

Neste viés, Carvalho (2018) ressalta que a história é compreendida com base nos vestígios dos fatos passados, produzindo também possibilidades de reflexão acerca do futuro. Logo, é possível notar a importância de estudos científicos que resgatem a trajetória histórica dos processos educacionais, dentre os quais está a formação docente,

e que os entendam a partir de suas particularidades, considerando-se sempre a sua relação com o geral.

Pesquisar temáticas relacionadas à história da formação docente e a sua influência na atuação pedagógica do professor representa um desafio, em razão de que ainda persistem lacunas no conhecimento acumulado pela historiografia. Na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 22), a história da educação mostra-se como importante não somente porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas sobretudo “porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”. Compreendemos, então, que muitos fatores relacionados à história dos processos de formação de professores ainda exigem estudos mais aprofundados.

O modelo artesanal de ensino espalhou-se por todo o território brasileiro, marcando de diferentes formas a educação de diversas localidades. Entretanto, mesmo que este tipo de ensino tenha acontecido a nível nacional, existem fatores que só podem ser realmente compreendidos, se analisados em sua própria realidade. Logo, entendemos que os modelos educacionais variam conforme o lugar e o contexto no qual estão inseridos. Por isso, é essencial que estes sistemas locais sejam analisados em suas especificidades.

Nogueira (2012) enfatiza que ao pesquisar a história do processo educacional e buscar interpretá-la em seus diversos aspectos, torna-se possível construir leituras ainda não realizadas, desvelando facetas e sentidos antes não alcançados ou pensados. Neste contexto, a escolha dessa temática surgiu a partir de um estudo realizado anteriormente no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Acre, o qual analisou a história da formação docente no Vale do Juruá, especificamente por meio dos Cursos de Habilitação ao Magistério (HEM) em Cruzeiro do Sul/AC.

O interesse pelas questões relacionadas à atuação dos professores formados pelo modelo artesanal, também se intensificou durante a elaboração do trabalho de monografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, cuja investigação buscou compreender as contribuições de uma instituição de ensino específica para a escolarização do município de Guajará/AM. No decorrer da referida pesquisa, vários sujeitos fizeram menções ao ensino desenvolvido pelos professores sem formação institucionalizada, porém sem conseguir dar maiores informações sobre o assunto. Isso

nos fez perceber o quanto o modelo artesanal de formação docente ainda é desconhecido e clama por pesquisas que elucidem a atuação destes sujeitos nas diferentes regiões do país.

Ao analisar as pesquisas realizadas até o momento envolvendo a formação docente, é possível observar que as investigações nesta área se aprofundam em temas relacionados à formação inicial ou continuada na atualidade. Ao pesquisar na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos somente 12 dissertações e 07 teses que debatiam o tema de “professores leigos”. Dentre esses trabalhos, 10 discorriam sobre as políticas e programas de formação ou treinamento dos professores leigos, 06 relatavam a história de vida desses docentes, 02 destacavam a influência da formação na prática pedagógica dos educadores e apenas 01 estudava a história dos professores leigos na Amazônia.

No TEDE (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas), achamos 16 dissertações e 13 teses que abordavam sobre os professores leigos, sendo que 20 direcionavam-se às políticas de formação desses docentes e 09 dissertavam acerca da atuação desses educadores. Alguns destes estudos serviram de fundamento para as nossas discussões, como por exemplo as dissertações de Coelho (1999) e Gouveia (2016), assim como as teses de Araújo (2022) e Gouveia (2019). Destes trabalhos apenas o primeiro havia sido realizado no Amazonas, os demais foram achados na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Contudo, em ambas as bases de dados, não foi encontrada nenhuma pesquisa que discutisse sobre os educadores guajaraenses que lecionavam sem possuírem uma formação institucionalizada, a exemplo dos professores artesanais. Isso evidencia o ineditismo desta investigação, uma vez que trata-se da primeira pesquisa com a temática de docentes guajaraenses sem formação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem (PPEHL) e na própria comunidade científica em geral.

Para melhor entendimento da temática, é relevante apresentarmos alguns conceitos fundamentais que permeiam toda a pesquisa: formação docente, prática pedagógica, cultura escolar e modelo artesanal. Para Nóvoa (2017, p. 1.123), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. Nesta direção, Pimenta (1996) defende que a formação de professores deve ser pensada como um projeto único, englobando a inicial e a continuada. Neste viés, a

“formação envolve um duplo processo: o de auto-formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática [...]; e o da formação nas instituições escolares onde atuam” (PIMENTA, 1996, p. 85). Conforme a referida autora, o primeiro nível das “redes de formação” contínua é a formação inicial, na qual os cursos de licenciatura devem mobilizar os conhecimentos da didática e da teoria da educação necessários à compreensão do ensino como realidade social. Notamos que a formação inicial possibilita que os futuros educadores tenham acesso a conhecimentos e habilidades que lhes permitirão construir, nas palavras de Pimenta (1996), seus “saberes-fazer”, mas a formação docente não se resume a isso, pois torna-se um processo contínuo através do qual o professor vai integrando e transformando os seus saberes profissionais.

No que diz respeito à prática pedagógica, partimos da concepção adotada por Pimenta (1996, p. 83) de que nela estão contidos elementos extremamente importantes, tais como: “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora”. Assim, na perspectiva da autora, trata-se das escolhas realizadas pelos professores ao longo de sua atuação profissional e dos saberes que são mobilizados e produzidos nas suas práticas. Pimenta (2012) ainda afirma que o fazer pedagógico, o “como ensinar” e “o que ensinar” devem ser articulados ao “para que” e “para quem”, pois isso irá expressar uma unidade entre teoria e prática.

Em relação à cultura escolar, entendemos que ela é um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Estas práticas e normas precisam ser observadas no contexto de sua produção, ou seja, da cultura na qual faz parte, pois, ao formar o educando, a instituição escolar impacta grandemente a vivência desse sujeito no meio social e desenvolve uma estreita relação com a sociedade. Assim, a escola “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

O modelo artesanal, também conhecido como sistema de professores adjuntos¹, era caracterizado pela aprendizagem da profissão docente tendo como base unicamente a experiência advinda da prática (GONDRA; SCHUELER, 2008; GUEDES; SCHELBAUER, 2010). Conforme Gouveia (2019), nas legislações educacionais estes educadores que não possuíam a habilitação necessária eram denominados como professores leigos, uma vez que não tinham o preparo formal para lecionar. Durante décadas, estes professores lecionaram sem formação específica, baseando toda a sua atividade docente nos conhecimentos que aprenderam na prática. Logo, as concepções pedagógicas, os saberes sobre o que e como ensinar, dentre vários outros aspectos da atuação docente, foram influenciados pelo modelo artesanal de formação.

Diante deste contexto, manifesta-se a curiosidade de compreender quais as principais marcas do ensino desenvolvido pelos professores formados no modelo artesanal para a cultura escolar de Guajarará. Neste viés, a escolha do município de Guajarará como lócus da pesquisa deu-se em virtude de que foi nesta localidade que, em 2003, ingressei na escola e passei toda a minha educação básica. Vários professores que fizeram parte da minha vida escolar, haviam sido alunos dos educadores sem formação e foram aqueles que representaram minhas primeiras visões acerca do ofício. Assim, investigar sobre a formação e atuação desses antigos docentes é também compreender melhor acerca da escolarização da qual fui fruto enquanto aluna.

A presente investigação trará contribuições ao universo da pesquisa científica, visto que produzirá um novo olhar sobre os professores formados no modelo artesanal, trazendo foco para uma realidade desafiadora, específica e carente de pesquisas. Este estudo também permitirá que os envolvidos se percebam como sujeitos que fazem história e não apenas estão submetidos a ela, uma vez que as histórias e memórias dos participantes serão colocadas em foco, tornando-se essenciais para essa reconstrução histórica da educação e da cultura do município.

A pesquisa também possibilitará o resgate da história da própria sociedade guajaraense, visto que as informações acerca da temática ainda são incipientes, não havendo até o momento pesquisas que resgatem a atuação desses professores no processo de escolarização do município de Guajarará. Por conta disso, o passado educacional está

¹ Nóvoa (1995), Vicentini e Lugli (2009) e Vilella (2020) usam o termo “professores adjuntos” para definir aqueles docentes que atuavam sem possuir qualquer tipo de formação.

sendo esquecido com os mais velhos. Por conseguinte, esse resgate terá uma importante contribuição histórica e social, fazendo com que o passado educacional deste local seja valorizado e preservado. Esta investigação tem importância acadêmica, social e profissional, uma vez que se propõe a reconstituir a história da escolarização do referido município, por meio de um resgate do modelo artesanal de ensino, elucidando elementos da organização didática, pedagógica e curricular do sistema de escolarização quando dominado pela existência e atuação dos professores formados pelo modelo artesanal.

Neste entorno, a pesquisa baseia-se na seguinte problemática: **Como se constituiu o processo histórico de escolarização a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM, entre as décadas de 1950 a 2000?** Levando em conta este problema, traçamos três questões de estudo: 1. Quais as contribuições dos professores formados no modelo artesanal para a história da escolarização de Guajará? 2. Quais as orientações pedagógicas, didáticas e curriculares que caracterizavam a prática de ensino desenvolvida pelos professores formados pelo modelo artesanal? 3. Quais as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino na cultura escolar do município de Guajará? 4. Como se deu o processo de transição entre o modelo artesanal de ensino e o modelo de formação docente institucionalizada? São estas as indagações que nortearam o nosso trabalho, ajudando-nos a concentrar esforços nos aspectos primordiais da investigação.

No intuito de responder a referida problemática, definimos como **objetivo geral**: Analisar como se constituiu o processo histórico de escolarização, a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM entre as décadas de 1950 a 2000. Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: 1. Conhecer o processo de escolarização guajaraense, tendo como foco a atuação dos professores formados no modelo artesanal de ensino e sua contribuição para a cultura escolar do município; 2. Identificar os aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares que caracterizavam a prática de ensino desenvolvida pelos professores formados pelo modelo artesanal; 3. Conhecer as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino na cultura escolar do município de Guajará. 4. Conhecer como ocorreu o processo de substituição do modelo artesanal de ensino pelo modelo de formação docente institucionalizada.

Buscando compreender melhor a historiografia da educação em Guajará é que nos propomos a realizar essa investigação. O objeto de estudo desta pesquisa científica direciona-se ao modelo artesanal de ensino. Este estudo que busca compreender as

marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino no processo histórico de escolarização do município de Guajará, tem como recorte cronológico a década de 1950, quando o modelo artesanal foi implantado em Guajará, até o ano de 2000, período em que as legislações estavam exigindo que os professores tivessem uma formação institucionalizada para lecionar.

Nesta direção, é interessante evidenciar alguns dos autores que serviram de aporte teórico nesta pesquisa, destacando quais contribuições podem trazer para a temática investigada. Vicentini e Lugli (2009), Saviani (2007) e Tanuri (2000) discorrem sobre a história da formação docente a nível nacional, realçando os contornos que a formação de professores foi ganhando ao longo dos tempos, e nessa empreitada perpassam pelo modelo artesanal de ensino. Também utilizamos como referencial teórico Gondra e Schueler (2008), Guedes e Schelbauer (2010) e Vilella (2020), os quais abordam em seus estudos a formação de professores baseada no modelo artesanal de ensino, elucidando elementos que caracterizavam este tipo de formação docente, como a forma de admissão na carreira, o salário, o tipo e o tempo de formação, entre outros.

Além dos autores já mencionados, também nos baseamos em Bezerra (2015) e Bezerra e Costa (2020), que apresentam pesquisas sobre a formação docente institucionalizada na região do Vale do Juruá, especificamente no município de Cruzeiro do Sul, evidenciando aspectos sobre o modelo artesanal de ensino. Neste viés, a utilização desses estudos se torna imprescindível para enriquecer as discussões desta pesquisa.

Organizamos o presente estudo em capítulos, sendo o primeiro o texto introdutório, que ora se apresenta. O segundo versa sobre a metodologia, no qual descrevemos o percurso metodológico que decidimos trilhar para a realização da investigação, bem como os critérios de seleção dos entrevistados, o perfil dos participantes, o *lócus* da pesquisa e processo de análise dos dados. No terceiro, discorremos acerca da constituição da docência como categoria profissional. Este capítulo possui quatro subdivisões. Na primeira parte apresentamos o processo histórico de consolidação da profissão professor, frisando as características do ofício docente em cada momento, partindo de um contexto mundial para a realidade do Brasil.

Na segunda, foi realizada uma reflexão acerca da influência da formação docente na construção da identidade profissional do professor. A terceira parte abordou sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. Na última, nos direcionamos especificamente

para o modelo artesanal de ensino, um tipo de formação de professores que foi muito utilizada ao longo da história da profissão docente e cuja discussão é importante, visto que está diretamente relacionada à temática desta pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Este capítulo está dividido em quatro partes, que consistem exatamente nas quatro categorias que surgiram neste trabalho. Na primeira, explanamos como se deu a trajetória do modelo artesanal no município de Guajará. Na segunda enfatizamos a atuação dos professores formados nesse modelo, evidenciando como ocorreu a escolha da profissão, os primeiros anos de atuação e a contribuição destes educadores para o processo de escolarização do município. Na terceira categoria abordamos os elementos didáticos da prática pedagógica dos professores do modelo artesanal, como por exemplo: o currículo, os métodos de ensino, os instrumentos e concepções de avaliação. A quarta discorre acerca da substituição do modelo artesanal pelo sistema institucionalizado de formação docente, salientando as mudanças ocorridas com a chegada dos professores com formação específica, as legislações que definiram a exigência de uma habilitação para lecionar, os cursos de formação criados com a finalidade de capacitar esses docentes e, a forma como os antigos mestres vivenciaram e reagiram a esse processo de mudança profissional. E para finalizar o trabalho, no último capítulo apresentamos nossas considerações e reflexões finais.

A análise foi tecida com base nas entrevistas, complementada com algumas fontes documentais, como: grades curriculares, atas, certificados, diários, relatórios estaduais, pareceres, assim como o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (2000), a Lei nº 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), dentre outros. Fizemos uso dessas fontes documentais com o objetivo de enriquecer a nossa análise e preencher possíveis lacunas nas informações coletadas por meio das entrevistas. Deste modo, convidamos você, querido leitor, a embarcar nessa viagem traçada ao longo da dissertação e nos acompanhar nesse passeio histórico.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade delinear o caminho metodológico escolhido para a realização desta investigação científica. Assim, neste item descrevemos as perspectivas e opções técnicas que tomamos no percurso da pesquisa, fundamentando-as com base em autores da área metodológica, apresentamos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, traçamos o perfil dos entrevistados, situamos o lócus da pesquisa e detalhamos a forma como ocorreu a análise dos dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, caracterizada quanto aos objetivos como descritiva-exploratória. Em relação aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, realizada através da técnica de entrevista semiestruturada. A análise das entrevistas foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo.

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, pois esta propicia aos sujeitos envolvidos uma interpretação mais detalhada dos dados coletados, possibilitando a compreensão da complexidade que envolve o objeto estudado. Michel (2015) destaca que as pesquisas que adotam este tipo de abordagem se propõem a interpretar os fenômenos sociais à luz do tempo, do contexto e das análises das inferências. Por isso, o ambiente da vida real se constitui como a fonte direta para a obtenção dos dados, sendo que a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade com isenção, lógica e baseado na teoria existente é fundamental para dar sentido às respostas.

Quanto aos objetivos da pesquisa, escolhemos desenvolver um estudo descritivo-exploratório. Para Michel (2015, p. 54), a pesquisa descritiva tem como propósito “analisar, com a maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e interferências”. A pesquisa exploratória, por sua vez, tem o objetivo de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2018, p. 26).

Segundo Gil (2018), no estudo exploratório, a coleta de dados comumente envolve: “1. Levantamento bibliográfico; 2. Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; 3. Análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Desse modo, nossa investigação é definida como descritivo-exploratória, visto que não iremos apenas descrever as informações encontradas, ao contrário, pretendemos realizar a interpretação e análise crítica das informações obtidas, visando aprimorar as percepções que foram colhidas do objeto de pesquisa.

Em relação à finalidade, esta investigação caracteriza-se como pesquisa de natureza básica, a qual “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Gil (2018) corrobora com os referidos autores ao destacar que a pesquisa básica envolve estudos que objetivam completar uma brecha no conhecimento. É exatamente essa a finalidade da nossa investigação, tendo em vista que, conforme foi justificado anteriormente, não existem informações sobre a temática estudada em Guajará/AM e buscamos preencher essa lacuna.

No que se refere aos procedimentos técnicos, optamos inicialmente por realizar uma pesquisa bibliográfica, entendida como um dos primeiros e indispensáveis passos a serem seguidos para a elaboração de qualquer estudo de natureza científica. Esse procedimento “[...] tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do pesquisador com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.” (GIL, 2018, p. 43). Nesta direção, para o desenvolvimento de uma boa investigação científica, é essencial que haja uma consistente base teórica, pois esta ajudará tanto na elaboração do problema quanto na realização da pesquisa.

Segundo Andrade (2018), este tipo de estudo além de possibilitar um aprofundamento sobre a literatura referente ao assunto, também permite a construção de hipóteses e oferece elementos para fundamentar o tema pesquisado. No presente trabalho, essa fase de estudo teórico foi iniciada no segundo semestre do ano de 2020. Como não haviam publicações sobre o modelo artesanal em Guajará, procuramos autores que nos ajudassem a compreender o processo de constituição da profissão docente a nível mundial e nacional, bem como as características do modelo artesanal em outros espaços da região amazônica, a exemplo do município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Algumas obras que serviram de base para as nossas discussões foram: Bezerra (2015), Costa (1995), Gondra e Schueler (2008), Vicentini e Lugli (2009), Vilella (2020), Nóvoa (1999), dentre outros. Esta primeira parte da pesquisa nos auxiliou em um maior entendimento acerca da temática, fornecendo subsídios para a análise dos dados coletados no decorrer da investigação. As reflexões realizadas a partir do nosso referencial teórico são apresentadas no terceiro capítulo deste estudo.

A pesquisa de campo foi outro procedimento técnico que determinamos para a realização deste trabalho. Para Fonseca (2002), o estudo de campo define-se pelas investigações em que, além da pesquisa documental e/ou bibliográfica, se desenvolve a coleta de dados junto a pessoas. Lakatos e Marconi (1995, p. 19), corroboram com esse pensamento ao ressaltar que a pesquisa de campo é utilizada com a finalidade de “conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se busca uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Conforme Gil (2018), a pesquisa de campo possibilita o aprofundamento em determinada realidade, atingida em sua maioria, por meio da observação e de entrevistas com os sujeitos que estão diretamente ligados ao objeto ou tema de pesquisa. Michel (2015) enfatiza que as técnicas são instrumentos utilizados para se coletar informações e dados em estudos de campo, que devem ser selecionados e elaborados criteriosamente, visando a explicação e a análise dos aspectos teóricos estudados. A autora também destaca que é por meio delas que as fontes de informações ganham voz e, portanto, constituem-se em ferramentas essenciais para a pesquisa.

Em relação à pesquisa de campo, como demonstramos por meio dos diferentes autores nos quais nos subsidiamos, ela pode ser desenvolvida através da aplicação de vários instrumentos de coleta de dados. Todavia, no âmbito de nossa investigação, escolhemos utilizar unicamente a entrevista semiestruturada.

No caso da nossa investigação, consideramos que os relatos das entrevistas poderão trazer reflexões valiosas acerca do objeto de estudo desta pesquisa. A entrevista semiestruturada dá liberdade para que o entrevistador faça as adaptações necessárias no período da aplicação. A escolha deste instrumento foi muito importante para a nossa investigação, visto que possibilitou realizar esclarecimentos, novas indagações e explorar mais profundamente o tema ao longo da aplicação da entrevista.

Bezerra e Grotti (2017) também frisam a importância deste instrumento de pesquisa ao afirmar que, no âmbito da história oral, a entrevista constitui-se como um dos instrumentos básicos de coleta de dados que pode ser de grande utilidade para os estudos em educação, tendo em vista que é muito mais do que um método “ela é a fonte da qual jorram histórias, histórias produtoras de novos conhecimentos. Novos no sentido de que antes não eram considerados e publicados [...] ainda assim, estes conhecimentos “sempre estiveram presentes, porém não visíveis” (BEZERRA; GROTTI, 2017, p. 119- 120). Como o nosso estudo envolve aspectos históricos, os relatos coletados por meio das entrevistas tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Na direção desta discussão, consideramos imprescindível a utilização de fontes documentais, tendo em vista que os relatos das entrevistas são baseados predominantemente na memória, a qual pode apresentar falhas. Em decorrência disso, o uso de documentos preenche possíveis lacunas dos relatos e auxilia na veracidade da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), os documentos podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. No caso da pesquisa aqui mencionada, recorreremos tanto aos documentos secundários, cujo conteúdo já é conhecido, quanto aos primários, que são aqueles que ainda não são de domínio público e que foram localizados, catalogados e analisados pela pesquisadora.

A busca e seleção das fontes documentais primárias ocorreu no primeiro semestre de 2021 e foi realizada em escolas de Guajará, nos arquivos particulares de professores e alunos envolvidos com o modelo artesanal de ensino, bem como nos arquivos públicos da Secretaria de Educação e outros órgãos municipais. A coleta desses documentos ocorreu de acordo com o Termo de Compromisso de Utilização de Dados de Arquivo enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Ufac – CEP/UFAC. Os documentos que encontramos são: grades curriculares, atas, relatórios estaduais, certificados, diários, resoluções e pareceres. Gostaríamos de ter trabalhado com outros documentos, como planos de aula e de curso, pois isso enriqueceria ainda mais as nossas discussões. Porém, muitos materiais foram perdidos ao longo do tempo, impossibilitando que tivéssemos acesso a essas fontes.

Em relação aos documentos secundários, elencamos os seguintes: Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF; Plano de Carreira e Remuneração do

Magistério Público do ano 2000; a Lei 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96. Utilizamos essas diversas fontes documentais com a finalidade enriquecer e complementar a análise dos depoimentos dos entrevistados.

Iniciamos a etapa de planejamento da coleta de dados no final de 2020, momento em que elaboramos o roteiro de entrevista (APÊNDICE A, p. 205). A entrevista foi formada por 28 questões abertas definidas *a priori*, as quais envolveram assuntos como: a constituição do processo de escolarização de Guajará, a escolha da profissão, a forma de seleção para se tornar um professor, os primeiros anos de atuação, a estrutura curricular, o método de ensino, a avaliação da aprendizagem, a chegada dos professores com formação, a substituição do modelo artesanal, dentre outros. Além disso, no início de realização da entrevista, fizemos algumas perguntas acerca do nível de escolaridade, período em que trabalharam como professores artesanais, tempo de serviço e idade dos participantes da pesquisa. Essas informações serviram de base para traçarmos o perfil dos entrevistados.

A realização desta etapa da pesquisa ocorreu somente em meados do segundo semestre de 2021, em virtude da pandemia do COVID-19. No que se refere à abordagem dos participantes, é necessário destacar que o contato inicial com a maioria dos entrevistados deu-se através de ligação ou *WhatsApp*. Porém, com alguns sujeitos tivemos o primeiro contato de forma presencial, uma vez que estes não possuíam aparelho celular.

Foi discutida com os sujeitos a possibilidade de realização das entrevistas por meio virtual. Entretanto, eles preferiram que esse encontro fosse presencial, pois afirmaram que não dominavam as tecnologias. Por conta desta situação e devido ao fato de que os sujeitos da pesquisa pertencem ao grupo de risco, as entrevistas só foram efetivadas quando todos os participantes e a pesquisadora estavam vacinados e o cenário de isolamento social encontrava-se mais flexível. Mesmo assim, na realização da entrevista foram adotadas as medidas sanitárias que são determinadas pelos órgãos de saúde.

Primeiramente, antes das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aprovado pelo CEP em 05 de abril de 2021, com o número CAAE: 39311020.6.0000.5010 (APÊNDICE B, p. 207). Os sujeitos foram informados acerca dos objetivos, benefícios e possíveis riscos da pesquisa, bem como a sua duração

e a forma que seria desenvolvida. Também foi esclarecido que a participação deles na pesquisa era voluntária e que estes não seriam identificados no trabalho.

Após os sujeitos terem concordado em participar da pesquisa e assinado o TCLE, as entrevistas foram realizadas seguindo o roteiro elaborado. Elas foram gravadas com a utilização de um aparelho de celular. Contudo, é necessário destacar que antes do início das entrevistas, foi pedido o consentimento dos sujeitos para proceder com a gravação. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e da forma como os entrevistados falaram.

Nesta direção, por intermédio da abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, efetivada através das entrevistas, buscamos respostas para as questões que foram propostas nessa pesquisa.

2.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que diz respeito à seleção dos sujeitos da entrevista, definimos como critério de inclusão o fato de serem professores adjuntos e aposentados que trabalharam no município de Guajará durante o período pesquisado. Foram excluídos da pesquisa aqueles que apresentavam alguma comorbidade aguda que os impedissem de responder com clareza as entrevistas. Escolhemos trabalhar apenas com estes sujeitos, pois o nosso tema de estudo refere-se justamente aos docentes que não tinham formação. Assim, são os relatos e as memórias destes professores que serviram de base para todas as reflexões realizadas no decorrer deste texto.

A entrevista foi realizada com 10 participantes. Todos eles são professores que fizeram parte do modelo artesanal de ensino e tiveram sua prática pedagógica baseada nesse tipo de formação docente. Os sujeitos da pesquisa foram localizados por meio dos quadros de funcionários que trabalharam nas escolas de Guajará durante o período de 1950 a 1990². Esses documentos revelaram uma quantidade de aproximadamente 20 professores que começaram a lecionar sem possuírem formação. No entanto, alguns desses docentes faleceram, outros moram fora do município e alguns apresentavam

² Durante a pesquisa de monografia descobrimos a existência de algumas listas com nomes de antigos professores de Guajará, inclusive docentes formados pelo modelo artesanal. Porém, essas listas não foram analisadas por conta que não correspondiam ao objeto de estudo.

alguma comorbidade que os impediu de participarem da pesquisa. Entrevistamos, então, aqueles que estavam de acordo com os critérios de inclusão e exclusão e que aceitaram participar da pesquisa. No tópico a seguir descrevemos com maiores detalhes o perfil destes sujeitos.

2.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Objetivando conservar o anonimato dos participantes, os identificaremos com outros nomes no decorrer do trabalho, os quais foram baseados em grandes educadores nacionais e internacionais. O quadro a seguir apresenta as personalidades escolhidas e os seus principais feitos.

Quadro 1: Educadores cujos nomes serão usados para identificar os entrevistados

Educadores	Seus legados
Anísio Teixeira	É considerado o principal idealizador das grandes transformações que ocorreram na educação brasileira no século XX. Defendia a democratização do ensino.
Cecília Meireles	A professora e poetisa tornou-se a primeira mulher a ter uma voz de grande expressão na literatura brasileira.
Mariazinha Fusari	Considerada um dos maiores nomes da educomunicação, a educadora colaborou para a expansão do diálogo entre os campos da educação e da comunicação.
Nísia Floresta	Primeira professora brasileira a lutar pelo direito à educação científica para as mulheres. Criou um dos primeiros colégios exclusivos para as meninas.
Dorina Nowill	Foi a primeira professora cega do Brasil e lutou pela inclusão dos deficientes visuais na sala de aula.
Sabina Spielrein	Foi uma das primeiras mulheres psicanalistas do mundo, tornando-se a pioneira no estudo do método direcionado à infância.

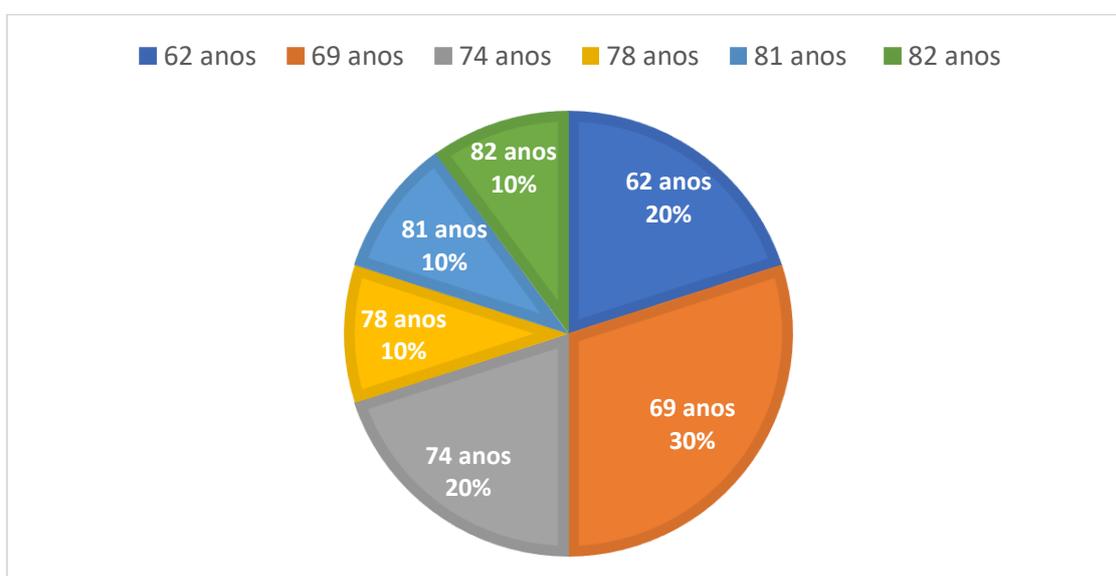
Maria Montessori	Desenvolveu o método Montessori, utilizado até hoje em várias escolas de Educação Infantil do mundo.
Emília Ferreiro	Revolucionou a maneira de se compreender a alfabetização.
Anne Sullivan	Foi professora de uma menina surda e cega, a quem ensinou a língua de sinais através do tato.
Marie Curie	Formada em matemática e física, descobriu os elementos químicos Rádio e Polônio, tornando-se a primeira mulher a ganhar um Prêmio Nobel.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No projeto de pesquisa enviado ao CEP informamos que os sujeitos seriam identificados por meio de códigos alfanuméricos. Porém, depois de algumas reflexões, escolhemos utilizar os nomes acima mencionados pelo fato da pesquisa discorrer sobre professores e nada melhor do que homenagear com seus nomes, os educadores que marcaram a educação brasileira.

Dos 10 participantes da pesquisa, 09 são mulheres e apenas 01 é do sexo masculino, o que evidencia a feminização do magistério. Com relação às idades dos entrevistados, essas informações são apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Idades dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Todos os sujeitos começaram a lecionar sem ter formação na área. Dos 10 entrevistados, 09 possuíam apenas a 4ª série quando entraram no magistério, enquanto 01 havia cursado a referida série, mas não tinha concluído. Para a melhor compreensão das características desses participantes, apresentamos no quadro abaixo a síntese de algumas informações sobre eles. É importante ressaltar que vários sujeitos não lembraram com exatidão determinados dados e, por isso, relataram apenas datas aproximadas.

Quadro 2: Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Nomes	Período que atuou como professor sem possuir formação	Tempo total de atuação como docente
Anísio Teixeira	1972 até aprox. final dos anos 1990. Sempre lecionou sem formação	Aproximadamente 25 anos
Anne Sullivan	Começou na década de 1980 e continuou por aproximadamente 10 anos	25 anos
Cecília Meireles	Sempre lecionou sem formação	Não lembra
Dorina Nowill	30 anos Sempre lecionou sem formação	30 anos
Emília Ferreiro	1968 a 1994 (26 anos)	45 anos
Maria Montessori	1966 a 1986 (20 anos)	Aproximadamente 45 anos
Mariazinha Fusari	1982 até aprox. início dos anos 2000. Sempre lecionou sem formação	Aproximadamente 20 anos
Marie Curie	Iniciou em 1969 até aprox. 1996	Aproximadamente 30 anos
Nísia Floresta	1971 a 2002 (31 anos)	Aproximadamente 40 anos

Sabina Spielrein	1966 até aprox. início dos anos 2000. Sempre lecionou sem formação	Aproximadamente 35 anos
------------------	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mesmo com a ausência de alguns dados, é possível perceber que os entrevistados possuíam uma média de 25 a 45 anos de atuação como docente, sendo que vários dos participantes passaram toda a sua carreira profissional trabalhando sem possuir formação.

2.4 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Levando em consideração que esta pesquisa envolve os professores formados pelo modelo artesanal do município de Guajará, no estado do Amazonas, torna-se essencial situar o *lócus* da investigação, evidenciando alguns aspectos da referida cidade.

Localizado na região norte do Brasil, o estado do Amazonas é composto por 62 municípios, tornando-se a unidade de federação brasileira com maior extensão territorial. Em relação ao município de Guajará, este está situado no interior do Amazonas, tendo como limite de território as cidades amazonenses Ipixuna e Atalaia do Norte, bem como Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, que pertencem ao estado do Acre. Guajará está localizado à margem esquerda do rio Juruá, sendo que durante muito tempo o acesso a este local dava-se por meio fluvial.

Guajará foi fundado em 1979, período em que foi elevado à condição de vila, sendo emancipado no dia 20 de dezembro de 1987. Segundo dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2021, atualmente Guajará possui um total de 17.193 habitantes, tornando-se o 46º município mais populoso do estado. A cidade também possui uma extensa área rural, composta por diversas comunidades ribeirinhas.

Devido à distância entre o referido município e as outras cidades do Amazonas, Guajará tem um elo econômico e cultural com Cruzeiro do Sul, que é o segundo maior município do Acre. Isso pode ser explicado por conta da maior proximidade entre os dois territórios e da rodovia de 16 km que os une atualmente. No decorrer do nosso trabalho observaremos em alguns momentos essa influência de Cruzeiro do Sul na cidade *lócus* da pesquisa.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Em relação aos processos de análise e interpretação dos dados obtidos, Andrade (2018) enfatiza que estas são etapas distintas, mas inter-relacionadas. Para a referida autora, a análise começa pela apresentação e descrição das informações coletadas, através das quais é possível chegar a conclusões e avaliações que conduzem à interpretação. Assim, a finalidade da análise é classificar e organizar os dados para que deles se extraiam respostas para as questões propostas, que foram objeto da pesquisa. A interpretação, por sua vez, tem como objetivo procurar um sentido mais amplo nas respostas, estabelecendo uma rede de ligações entre os resultados da pesquisa e outros conhecimentos anteriormente adquiridos.

As entrevistas foram sendo analisadas e interpretadas por meio da análise de conteúdo. Esta técnica de interpretação é definida por Bardin (2016) como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

Assim, este tipo de análise é de fundamental importância quando se necessita fazer questionamentos e inferências que sejam relacionados ao conhecimento contido nos dados coletados, ou seja, este tipo de técnica possibilita que sejam realizadas reflexões sobre o objeto de investigação, superando as incertezas e enriquecendo os resultados.

Por isso, a análise de conteúdo é essencial quando se busca investigar além do que está explícito, ou seja, esta técnica não se limita a simples análise dos dados. Ao contrário, busca decifrar as informações que estão ocultas nos conteúdos comunicacionais, o que traz várias possibilidades para o processo de interpretação dos dados e, conseqüentemente, enriquece a investigação científica.

Neste viés, utilizamos a análise de conteúdo porque pretendíamos analisar os dados coletados para além da fala dos sujeitos, observando aspectos que passam despercebidos na análise superficial, tais como: gestos, emoções, concepções e até mesmo contradições. Por meio dessa técnica, buscamos obter valiosas interpretações, de forma

que os objetivos propostos fossem alcançados. Para a realização da análise de conteúdo faz-se necessário passar por diferentes etapas, previamente definidas pelo pesquisador. Na figura a seguir sintetizamos os passos que adotamos em nossa pesquisa.

Figura 1: Etapas seguidas no processo de análise de conteúdo deste trabalho.



Fonte: Baseado em Bardin (2016) e Amado, Costa e Cruzoé (2014).

A etapa de pré-análise, segundo Bardin (2016), está relacionada à organização e esquematização dos dados. Iniciamos esta fase por meio da leitura flutuante do material, momento este em que tivemos o nosso primeiro contato com os dados coletados através da leitura de todas as entrevistas que foram transcritas, deixando-nos invadir por orientações e impressões que poderiam nortear o nosso trabalho. Depois realizamos a constituição do *corpus* de análise. Nesta ocasião, realizamos a delimitação do material a ser analisado, verificando as partes das entrevistas que seriam pertinentes ou não para o objeto da pesquisa. Prosseguimos com a formulação dos indicadores do conteúdo, observando possíveis aspectos que seriam desenvolvidos ou descartados no processo de análise.

Assim, conforme íamos fazendo novamente a leitura flutuante das entrevistas, esforçamo-nos para apontar os indicadores dos depoimentos. Esses indicadores eram como notas que colocamos no início de cada parágrafo e foram elaboradas com base no

que resumíamos de uma interpretação prévia de cada fragmento. A definição destes aspectos possibilitou-nos observar possíveis assuntos que poderiam ser explorados na análise. Foi com base nos passos descritos nesta etapa que preparamos o material para a próxima fase da análise.

O segundo momento, definido como exploração do material, é de extrema importância para o desenvolvimento da análise de conteúdo, posto que pode favorecer ou não a profundidade e a riqueza das interpretações (BARDIN, 2016). Nesta fase, começamos pela codificação, que consiste na “transformação (sistemática) [...] dos dados brutos do texto [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2016, p.103).

Iniciamos o processo de codificação por meio da seleção das unidades de análise. Escolhemos usar a de registro, que diz respeito à “unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134). Dessa forma, na unidade de registro leva-se em conta a frequência com que um acontecimento, tema, palavra ou outro fator aparece no material coletado. No caso da nossa pesquisa, escolhemos o tema como unidade de registro e, através de diversas leituras, fomos observando a recorrência deles nos depoimentos dos entrevistados.

Prosseguimos com o recorte e diferenciação vertical. Amado, Costa e Cruzoé (2014, p. 319) pontuam que este processo consiste “em fragmentar em sucessivos recortes, (parágrafos, quando a análise é proposicional ou temática), os documentos”. Os autores ainda evidenciam que, depois de terminada esta etapa, cada parágrafo consistirá em uma unidade de registro. Amado, Costa e Cruzoé (2014) salientam ainda, a importância de que o início ou final de cada recorte (unidade de registro) seja registrado por um código, que pode ser numérico, alfabético ou outro. No caso da pesquisa em questão, utilizamos diferentes cores para codificar cada recorte realizado. Por exemplo: o tema “tornar-se professor: a escolha da profissão” foi marcado de amarelo em todas as entrevistas, enquanto que os recortes que abordavam sobre a estrutura curricular ficaram destacados com a cor azul.

Na etapa de reagrupamento e comparação horizontal, unimos os recortes realizados nas entrevistas em um único documento. Elaboramos um quadro no qual os relatos dos sujeitos foram organizados de acordo com os códigos definidos na fase

anterior. Por exemplo: os relatos de cada um dos participantes da pesquisa sobre o tema “atuação dos professores: primeiros anos de profissão” foram estruturados em um único quadro. Essa disposição das transcrições nos possibilitou uma leitura contínua de todas as informações apresentadas pelos entrevistados de acordo com cada tema. Por meio dessa organização das entrevistas, que ocorreu com base nos temas encontrados nos recortes, é que tivemos o primeiro esboço das categorias que iríamos construir.

Como último passo do processo de exploração do material, realizamos a categorização, que Bardin (2016, p. 147) define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. Entre os diversos critérios de categorização existentes, escolhemos utilizar o semântico, visto que este destaca as informações semelhantes e permite a análise temática. Bardin (2016) e Franco (2012) declaram que aquilo que irá definir um tema é a frequência com que ele aparece nos dados coletados. Dessa forma, tomando como base o esboço das transcrições, elaborado no passo anterior e resultante de todos os processos realizados até então, estabelecemos algumas categorias e estas foram subdivididas em temas mais específicos. No quadro a seguir apresentamos a organização das categorias e temas:

QUADRO 3: Categorias e temas de análise.

CATEGORIAS	TEMAS
Constituição do modelo de escolarização de Guajará	<ul style="list-style-type: none"> • A implantação do modelo de educação escolarizada no município de Guajará;
Atuação dos professores formados no modelo artesanal	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar-se professor: a escolha da profissão; • Atuação dos professores: primeiros anos de profissão;
Elementos didáticos da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos professores sobre a estrutura curricular; • Saberes dos professores sobre o método de ensino; • Saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem;

A substituição do modelo artesanal	<ul style="list-style-type: none"> • Entre o modelo artesanal e o modelo de formação institucionalizada; • Professores do modelo artesanal: o fim de uma carreira ou um novo recomeço?
------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas dos entrevistados (2022).

Apesar de termos dividido o roteiro de entrevista em alguns assuntos, as categorias foram definidas *a posteriori*, tendo em vista que foi a partir dos relatos dos entrevistados que alguns temas surgiram e ganharam destaque.

Uma vez que as categorias foram definidas, partimos para a terceira etapa da análise de conteúdo, compreendida como o tratamento dos dados por meio da inferência e da interpretação. No momento da inferência foi possível observar semelhanças, padrões e estabelecer relações entre as informações obtidas. Para Amado, Costa e Cruzoé (2014, p. 341) a interpretação, por sua vez, “deve apoiar-se em todo o trabalho precedente, o que lhe permitirá ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas: causas, alternativas, justaposições, oposições, avaliações, etc.”

Com base no percurso metodológico apresentado nesse capítulo tornou-se possível a construção dos dados a seguir apresentados. Acreditamos que os procedimentos, técnicas, instrumentos e tipo de análise escolhidos foram muito relevantes, pois nos propiciaram desvendar aspectos da realidade investigada, possibilitando um aprofundamento maior sobre o objeto de estudo, como exporemos no texto que se apresenta.

3 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Durante muito tempo a docência não foi vista como uma profissão, sendo colocada em segundo plano pelos diversos governos e sociedades. Em virtude deste descaso, a constituição da profissão professor passou por uma longa trajetória até chegar ao que conhecemos atualmente. Nesta perspectiva, este capítulo tem como finalidade compreender como se deu o processo histórico de consolidação da profissão professor, observando a influência da formação docente nesse processo.

Este capítulo encontra-se organizado em quatro partes. No primeiro momento apresentamos uma trajetória histórica do processo de constituição da profissão docente, partindo de um contexto mundial para a realidade do Brasil. Com esse intuito, discorreremos sobre as transformações ocorridas na educação ao longo dos tempos, evidenciando a caminhada trilhada pelo professorado durante a sua busca por consolidação como categoria profissional.

Na segunda parte, levando em consideração o panorama histórico traçado no item anterior, realizamos uma discussão sobre a influência da formação docente na construção da identidade profissional do professor. Na terceira, discutimos acerca dos saberes docentes e sua importância para a prática pedagógica dos educadores. Na última parte deste capítulo, direcionamos o olhar para o modelo artesanal de formação docente, analisando como esse tipo de formação foi se desenvolvendo no decorrer da história, de modo a realçar as particularidades que caracterizaram esse modelo de formação de professores.

3.1 PANORAMA HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Antes mesmo da criação das primeiras escolas e do surgimento da escrita, já haviam formas rudimentares de educação e, conseqüentemente, funções relacionadas ao ofício de professor. Conforme Costa (1995), o processo de profissionalização docente efetivou-se durante muito tempo por meio de impregnação cultural, caracterizada como a troca e assimilação de normas e valores culturais do coletivo. A referida autora destaca que as sociedades produziram maneiras ímpares de concretização do trabalho docente.

Na perspectiva de Cambi (1999), a Antiguidade foi um arcabouço de modelos originários da formação humana e social, sendo que diversos fatores da sociedade atual são reflexos desse período. O referido autor ainda destaca que, além de modelos de cultura, de homem e de sociedade, na Idade Antiga também foram elaborados modelos de educação e de pedagogia. Cambi (1999) chama de modelos educacionais, no plural, porque haviam diferenças na forma como as sociedades concebiam e trabalhavam a educação.

Costa (1995) discorre que na Grécia Antiga, Esparta e Atenas foram duas cidades que desenvolveram modelos políticos e sociais divergentes e, conseqüentemente, deram vida a duas distintas ideias de educação. Para a autora, o ideal pedagógico dos espartanos visava o cultivo de virtudes guerreiras, as quais eram conseguidas às custas de severidade e rigidez. Cambi (1999) assinala que depois dos sete anos, as crianças do sexo masculino eram retiradas das famílias e colocadas em escolas-ginásios onde receberiam, até os 16 anos, uma educação de tipo militar, que deveria auxiliar na aquisição de força, coragem e obediência.

Em contrapartida, desenvolve-se em Atenas a percepção de educação como um meio para formação do cidadão político (CAMBI, 1999). O autor enfatiza que, enquanto em Esparta a educação era baseada no conformismo, em Atenas ela era permeada por diversas experiências (culturais e sociais) que visavam a formação humana, tornando-se matéria de debate e assumindo um papel importante e complexo na sociedade. De acordo com Costa (1995), é nesse período que se configuraram os seguintes modelos de educadores: O pedagogo, um escravo responsável por levar as crianças para o lugar onde receberiam a instrução; O Pedótriba, um instrutor responsável pelo preparo físico dos alunos; O Gramático ou didáscalo, o qual ensinava a escrita e a leitura para um grupo de alunos em qualquer lugar; e o Retor, que era um mestre da retórica.

Segundo Costa (1995), foi na Grécia Clássica, por meio da paidéia, que primeiro se constituiu o conceito de educação. Cambi (1999) acentua que a noção de paidéia que sustentou por muito tempo a reflexão educativa, defendia um novo ideal de formação humana, compreendida como “uma educação que se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem como orador, [...] que visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência” (CAMBI, 1999, p. 86). Neste contexto, os filósofos tiveram um importante papel educativo, visto que,

para Costa (1995), eles compreenderam a educação como um processo de construção consciente do homem, e começaram a desenvolvê-la com a intensão de tornar os indivíduos mais críticos e reflexivos. Segundo a autora, os filósofos estão fortemente ligados ao surgimento da pedagogia, já que esta é decorrente de uma reflexão sobre a paidéia.

Também é nesse contexto histórico que, segundo Costa (1995), a eloquência e a arte de convencimento começaram a ser muito valorizadas, ocasionando o surgimento dos sofistas. Considerados também como filósofos, embora fossem o contraponto destes, os sofistas eram mestres ambulantes que encantavam as pessoas com a sua arte de persuasão e ensinavam a quem os pagasse (COSTA, 1995). A autora ressalta que mesmo os sofistas sendo muito criticados por cobrarem por suas aulas, este pode ter sido o início da ideia de profissionalização e valorização docente.

Costa (1995) salienta que a paidéia grega acerca da educação alcançou outros povos, como os romanos. Em decorrência da conquista da Grécia realizada por Roma, a cultura, a política e até mesmo a educação grega influenciaram profundamente os romanos, os quais redefiniram os seus costumes conforme as tradições gregas (CAMBI, 1999). Os tipos de professores existentes em Roma também eram semelhantes aos da Grécia. Além do retor, que era mestre em retórica, havia a figura do grammaticus, que dava um ensino enciclopédico, e do professor primário ou ludi magister, função esta desenvolvida por escravos ou proprietários arruinados que ensinavam a ler, escrever e a contar (COSTA, 1995). A estas diferentes figuras de educador, Cambi (1999) acrescenta o pedagogo, que tinha a função de acompanhar as crianças para a escola.

Segundo Costa et al. (2014), apesar dos processos relacionados à educação se diversificarem de uma sociedade para outra, desde a Antiguidade a figura central do processo educativo era o professor. Contudo, essa função foi desenvolvida por variados tipos de educadores, que iam desde escravos até filósofos. Ao observar essa diversidade de modelos de professores, faz-se necessário destacar dois pontos: 1) A maioria destes educadores eram leigos, ou seja, não haviam recebido nenhum tipo de formação para desenvolverem o seu trabalho; 2) Alguns destes profissionais eram mais valorizados do que outros, como os retores que possuíam maior prestígio e melhor remuneração do que os outros tipos de docentes. Essa valorização dos retores deve-se ao fato de que estes

davam uma instrução voltada para a cultura especializada da eloquência, que possibilitava uma ascensão direta aos altos cargos oficiais (COSTA, 1995).

Nota-se que a hierarquização realçada pela referida autora ocorria conforme os saberes que eram mais ou menos valorizados pela sociedade. Costa (1995, p. 69) explica que existia “uma divisão explícita e classista entre trabalho manual e trabalho intelectual e as reflexões sobre a educação referiam-se à formação do homem livre (da elite), que deveria ser preparado para pensar racionalmente e se expressar de forma convincente.” Evidencia-se, assim, o início da hierarquização das funções dentro de uma mesma profissão, divisão esta que não ocorria por conta da formação, mas sim devido ao maior prestígio que alguns tipos de professores tinham em relação aos outros.

Com a Idade Média, o trabalho docente ganhou novos contornos. Houve um recuo do Estado, enquanto a Igreja passou a ter controle absoluto da sociedade e, por conseguinte, o monopólio da economia, política e educação, conforme é destacado no trecho abaixo:

A Igreja foi o ‘palco fixo’ por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...] A Europa, de fato, nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar e a conformar (CAMBI, 1999, p. 145-146).

Observa-se o grande poder que a Igreja exercia na era medieval, pois suas ideias foram incrustadas na cultura, política, economia e educação da sociedade. Por estar ligada às instituições eclesiásticas, a educação serviu aos propósitos da Igreja. Costa (1995, p. 72) demonstra a influência da Igreja sobre a educação ao enfatizar que os “*monastérios* constituem-se em único foco de preservação da herança cultural greco-latina e os monges são os únicos letrados num mundo em que nem os nobres, nem os servos sabem ler”. Nessas escolas monásticas a educação estava ligada ao estudo de textos sagrados e era dedicada à formação espiritual do indivíduo (CAMBI, 1999). Percebe-se que o ideal pedagógico deixou de buscar a formação do cidadão, como acontecia no período clássico, e passou a difundir a instrução e inserção dos indivíduos na vida religiosa.

Neste viés, nota-se que “a Idade Média dissolve o mundo clássico e antigo, com as suas instituições, suas culturas, seus mitos e suas mentalidades, suas regras econômicas

e sociais, substituindo-o por um novo mundo, intimamente conotado pelo ideal cristão” (CAMBI, 1999, p. 153). Desse modo, Costa (1995) acentua que o período medieval foi caracterizado pela paulatina substituição dos educadores leigos do Estado pelos religiosos da Igreja, assim como pelo desaparecimento das escolas que haviam sido construídas durante o Império Romano.

Segundo Costa (1995), nos séculos XI, XII e XIII houve o surgimento das cidades, o que ocasionou o nascimento de uma nova classe, a burguesia. A esse respeito, Cambi (1999) declara que a atuação ativa da burguesia nas cidades fez com que a economia e a cultura fossem impulsionadas nesses lugares, visto que essa nova classe social começou a trabalhar não só para viver, mas também para conquistar poder e aumentar as próprias riquezas. Para Cambi (1999), essa nova situação acabou prejudicando a velha aristocracia feudal, que passou a ver os privilégios que tinha, até então, desmoronarem.

Nesta direção, Cambi (1999, p. 224) realça que se afirmou, primeiramente na Itália e depois no resto da Europa, uma nova cultura que “interpreta as novas necessidades, rompe com os esquemas mentais do passado e afirma as novas exigências”. Esse despertar cultural caracterizava o início do Renascimento, que apresentava uma concepção diferente de homem, conforme destaca o trecho a seguir:

[...] a nova civilização concebe o homem como ‘senhor do mundo’ e ponto de referência da criação, ‘cópula do universo’ e ‘elo de junção do ser’. [...] O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana (CAMBI, 199, p. 224).

Notamos que as ideias renascentistas apresentavam um novo ideal de homem, pois o foco foi transposto das coisas divinas para o próprio ser humano. Assim, o indivíduo deixou de ser controlado pela igreja e passou a ter como objetivo a busca dos valores eclesiásticos, transformando-se, nas palavras de Cambi (1999), no “prático homem de negócios” que verifica o seu sentido a partir da sua atividade no mundo. Em razão da mentalidade renascentista, que questionava o absolutismo da igreja no campo político, econômico, religioso e educativo, ocorreu o enfraquecimento do sistema feudalista que sustentava a Idade Média (COSTA, 1995). No trecho a seguir, Cambi (1999) discute sobre como foi esse declínio da era medieval:

Essa sociedade estática, autoritária, tendencialmente imodificável, mesmo nas suas profundas, e constantes, convulsões internas (lutas de classes sociais, de grupos religiosos, de ideologias, de povos), entra em crise no fim dos anos Quatrocentos, quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem (CAMBI, 1999, p. 196).

Dessa forma, percebemos que a decadência do sistema medieval ocorreu em virtude de transformações em vários aspectos da sociedade, como a política, a economia, a cultura, a ideologia e as estruturas sociais. Segundo Cambi (1999), essas profundas mudanças marcaram o século XVI, período em que a Modernidade começou a tomar corpo com quase todas as suas características: individualismo, Estado moderno (territorial e burocrático), secularização, afirmação da burguesia, estabelecimento da economia de mercado e do capitalismo, entre outros fatores.

De acordo com Costa (1995), por efeito da sociedade moderna emergente, impôs-se a necessidade de um outro tipo de formação educativa, já que as escolas monacais possuíam uma concepção de mundo que divergia do pensamento dos burgueses. Por causa disso, começaram a surgir as “escolas cujos professores leigos são nomeados por autoridades municipais” (COSTA, 1995, p. 73). Isso evidencia uma das grandes mudanças ocorridas durante o período Moderno, uma vez que a educação passou a ser tutelada do Estado e não mais da Igreja. Assim, é na sociedade moderna em ascensão, que se inicia o processo de estatização das instituições escolares e, por consequência, da função docente.

Nesse contexto histórico, a escola passa a ser compreendida como um instrumento essencial para o desenvolvimento da sociedade. “Na Modernidade, a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno” (CAMBI, 1999, p. 199). Costa (1995) corrobora com o referido autor ao afirmar que, embora tenha existido na Antiguidade e na Idade Média, a escola no formato e com as funções que entendemos hoje surgiu apenas a partir do século XV.

Para Cambi (1999), é no contexto da Modernidade que a escola ganha um espaço central na sociedade, resultando na renovação do pensamento pedagógico. Esse processo foi influenciado por diversos pensadores, que teorizaram a educação e trouxeram valiosas

reflexões que ajudaram na consolidação da escola através dos tempos. Um dos teóricos que trouxe muitas contribuições para a pedagogia foi Jean Amós Comenius (1592-1670). De acordo com Narodowski (2001), Comenius começou a se preocupar com a educação devido às falhas que havia vivenciado em sua própria escolarização, as quais ele acreditava que existiam devido à falta de métodos eficientes. Ele escreveu a sua principal obra, a *Didática Magna*³, onde destacou os principais males educacionais existentes no seu tempo e também apresentou os possíveis métodos que auxiliariam a resolver esse problema. Por conta disso, Comenius é considerado o pai da didática, visto que instaurou mecanismos que foram muito relevantes e se perpetuaram ao longo dos últimos quatro séculos da pedagogia (NARODOWSKI, 2001).

Comenius (1997) reforça que, ao nascer, o ser humano já possui a aptidão para saber, mas não possui o próprio saber, tornando-se imprescindível que o homem seja formado para que se torne homem. Logo, para o referido autor, a educação era uma missão de toda humanidade, para que os indivíduos se tornassem criaturas racionais e não bestas ferozes. Em virtude da importância da educação, Comenius (1997) defende que a formação comece desde a tenra idade e seja desenvolvida com base na aliança entre a família e a escola. Comenius (1997) ainda enfatiza a importância e a necessidade de que os pais entregassem seus filhos para serem ensinados no ambiente escolar. Ele justificava isso com três argumentos: o primeiro refere-se ao fato de que os educadores, diferente da família, dispunham de mais tempo e conhecimento para ensinar, além de serem mais especializados por conhecerem o método; o segundo é que as crianças aprenderiam melhor se estivessem com outras crianças; e o terceiro diz respeito aos mecanismos de controle que existem na escola.

Outro aspecto muito defendido por Comenius refere-se a “ensinar tudo a todos”, que foi definido pelo autor como o seu “ideal pansófico”. Para isso, é necessário que as escolas sejam universais, o que envolve a criação de escolas em toda a parte, bem como o acesso de todos à escolarização e não apenas de um grupo específico. Comenius (1997) também destaca a importância de que seja desenvolvido um método baseado na ordem e na graduação, que proporcione uma formação sólida, uma educação que desperte no aluno

³ Obra escrita por Comenius, publicada em 1649 e que entrou na categoria de livros clássicos. Neste estudo utilizaremos o ano de 1997 para referenciar referida obra, pois foi neste período em que foi publicada uma tradução brasileira do livro.

o desejo de aprender e não seja penosa, um ensino que leve em consideração as faixas etárias e comece do simples para o complexo.

É possível observar que, na perspectiva de Comenius, a utilização do método era imprescindível para que a educação escolar fosse eficaz. Levando em consideração que apenas os professores tinham esse conhecimento do método, depreende-se que para que um indivíduo exercesse a função de educador era importante que fosse mais especializado do que os outros. Logo, não seria qualquer indivíduo que poderia exercer a profissão docente, uma vez que era essencial que o professor conhecesse o método.

Na perspectiva de Narodowski (1993), Comenius representou um ponto de partida para a Pedagogia, pois o seu “poder transdiscursivo” elaborou determinadas engrenagens que serviram de eixo para a Pedagogia. O autor também ressalta que mesmo que alguns teóricos posteriores tenham apresentado traços diferentes do discurso de Comenius, eles ainda conservaram uma matriz comum da obra comeniana.

Jean Battiste de La Salle (1651-1719) foi um dos autores cujas ideias foram influenciadas por Comenius. No entanto, enquanto o modelo pedagógico comeniano baseava-se na correta utilização do método, a pedagogia de La Salle direcionava o olhar estritamente para a disciplina dos corpos envolvidos na sala de aula. Essa disciplina escolar se caracterizaria “não só por evitar o erro nas ações dos educandos como também por provocar neles uma atitude de constante cuidado face ao que poderia ser considerado uma falta” (NARODOWSKI, 1993, p. 118). O autor declara que a principal tática para que essa estratégia disciplinar fosse efetiva era a vigilância constante dos alunos pelo professor.

É nesta conjuntura que La Salle evidencia a postura que o professor deve assumir para que a disciplina escolar seja eficaz. Para ele, o mestre deveria ser uma pessoa que emana seriedade, possui moderação e cujos gestos, palavras e vestimentas demonstrassem que ele se constitui como o ponto de referência do que vigia, controla e pode castigar (NARODOWSKI, 1993). Essa postura vigilante exercida pelo professor, que envolvia até mesmo o olhar de autoridade, tinha como finalidade controlar o comportamento dos alunos, produzindo ordem mesmo na ausência do docente.

Em sua obra máxima, “*Conduite des Ecoles Chretiennnes*”, La Salle (1996) apresenta as características que deveriam fazer parte da construção da imagem do educador: autoridade e firmeza, ousadia, esmero, sapiência e modéstia, prudência,

atenção sobre si, ar simpático, gravidade na aparência, facilidade em falar e expressar-se com nitidez e organização, etc. Narodowski (1993) realça que, na perspectiva de La Salle, essas características deveriam ser trabalhadas polidamente e, por isso, o magistério não poderia mais ficar à mercê de uma mera vocação. O autor salienta que surge um exigente processo de formação que ajudaria o corpo docente a adquirir todos os aspectos essenciais para uma boa atuação em sala de aula.

Para Narodowski (1993), foi pensando em auxiliar os futuros professores a aprenderem a ocupar o lugar do que vigia, do que sabe e do que é capaz de contribuir para a produção de saberes na escola, que La Salle instaurou uma Escola Normal (talvez a primeira da história moderna). É neste contexto que surge com La Salle a profissionalização da tarefa docente, conforme é possível observar no trecho a seguir:

[...] os profissionais passam a ser responsáveis pelo êxito de suas ações educativas e por sua conduta particular geral frente a seus superiores, de modo que a prática do magistério estará definitivamente ligada a uma organização limitada que impõe regras específicas para seu desenvolvimento. Assim como o mestre passa a ocupar o lugar do que olha em relação aos alunos, na obra lasalleana ele aparece também como objeto de outros olhares (o do diretor) que por sua vez poderá estar diretamente controlado por um inspetor (o qual não deixa de observar também os mestres e alunos) (NARODOWSKI, 1993, p. 122).

Notamos a dualidade do professorado moderno, visto que por um lado o mestre é aquela figura que transmite conhecimentos, emana autoridade, vigia, controla e castiga os alunos quando necessário, enquanto por outro também está submetido ao controle de outros indivíduos e pode sofrer punições por parte daqueles que o vigiam (NARODOWSKI, 1993). Fazendo parte dessa “cadeia de vigilância”, na qual um exerce controle sobre o outro, o professor assume a posição ambígua de vigilante e vigiado.

Para que a escola funcionasse adequadamente, além da disciplina escolar e da vigilância constante, La Salle defendia a importância que houvesse uma aliança entre a família e o professor, o que já tinha sido apresentado sumariamente por Comenius na Didática Magna. Contudo, Narodowski (1993) reitera que nos textos lassalistas essa aliança é expressa de forma mais detalhada do que na obra comeniana, visto que são estabelecidos mecanismos que fortificam essa relação entre família e escola e garantem a sua eficácia. “Em termos gerais, La Salle contribui para perpetuar a tradição que coloca o mestre como substituto dos pais” (NARODOWSKI, 1993, p. 134).

As ideias inovadoras de Comenius, La Salle e outros teóricos influenciaram significativamente a pedagogia do período Moderno e, de forma direta ou indireta, ajudaram a revolucionar o ensino e a constituir as bases da escola e da educação que existem atualmente. Entretanto, esse período não foi marcado apenas pelas teorizações dos pensadores. Outro fator que ocorreu durante esta época foi a expansão marítima, que possibilitou o “descobrimento” e colonização de novas terras, como por exemplo, do território brasileiro. Assim, podemos compreender que a história da educação no Brasil sofreu intensas influências de alguns países da Europa, sobretudo de Portugal.

Durante a colonização das terras brasileiras, a educação foi um instrumento basilar utilizado por Portugal para “civilizar” os nativos que ali habitavam de acordo com a cultura europeia. Neste contexto, a função docente era desenvolvida pelos jesuítas, cujo ensino tinha como finalidade a conversão dos nativos ao catolicismo. Como a alfabetização era um dos meios mais propícios para a conquista dos objetivos dos colonizadores, os jesuítas ensinavam os saberes básicos aos índios, como ler, escrever e contar.

De acordo com Paiva (2020), nem em Portugal o povo era alfabetizado, mas no contexto colonial os jesuítas queriam, desde o início, alfabetizar os índios em consequência do que representava essa educação, pois havia uma intenção e um propósito por trás de tudo. Neste viés, “as *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. [...] Tratava-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade” (PAIVA, 2020, p. 43-44, grifos do autor).

De acordo com Paiva (2020), os colonizadores portugueses agiam dessa forma com as demais culturas, por conta da visão que tinham de sociedade, que era centrada neles próprios. Dessa forma, o referido autor aponta que no que, diz respeito ao relacionamento com as outras culturas, o único comportamento possível era o da imposição. “Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (PAIVA, 2020, p. 44-45). Assim, ao ensinar os nativos a ler, escrever e contar, os jesuítas estavam cumprindo um propósito que ia além da escolarização, dado que a real intenção desse projeto educativo era a adesão à cultura e à religião dos colonizadores.

Costa et al. (2014) realça que o ensino desenvolvido pelos jesuítas, depois de ter permanecido no Brasil durante um período de mais de 210 anos, começou a entrar em decadência na segunda metade do século XVIII. As autoras ainda salientam que, no ano de 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas dos domínios portugueses, acreditando que eles estavam acumulando riquezas para si e enfraquecendo o poder da Coroa Portuguesa.

Com a expulsão dos jesuítas, o ensino brasileiro acabou tomando novos rumos. Segundo Costa et al. (2014), Pombal instituiu uma educação enciclopédica e laica, instaurando um ensino pelo e para o Estado, com métodos pedagógicos e objetivos autoritários e disciplinares. Na perspectiva das referidas autoras, as reformas pombalinas ocasionaram uma “queda no nível do ensino, pois o país ficou cerca de 10 anos sem um ensino de qualidade, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente” (COSTA et al., 2014, p. 03-04). A esse respeito Nóvoa (1999), ao discorrer sobre a profissionalização do professorado a nível mundial, explicita que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1999. p.15).

Assim, apesar dos jesuítas terem sido substituídos pelos docentes do Estado, não ocorreram grandes transformações na forma de compreender a profissão professor. Brandenburg e Oliveira (2014) corroboram com Nóvoa (1999) ao enfatizar que a transição do modelo jesuítico para um sistema laico de educação não consolidou a compreensão da docência como profissão, visto que era como se o educador não exercesse um ofício propriamente dito, mas sim uma atividade relacionada à caridade. Desse modo, o monopólio sobre os professores apenas foi transposto da igreja para o Estado, mas a sociedade continuava perpetuando a visão religiosa que se tinha do magistério, que era um trabalho baseado na vocação e na caridade.

De acordo com Saviani (2009), durante todo o período colonial até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não foi possível observar uma preocupação explícita com a questão de formação docente. O autor declara que foi apenas

na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, que essa preocupação manifestou-se pela primeira vez. A lei determinou que os professores deveriam ser treinados no método mútuo às próprias custas nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2009).

Ao discorrer sobre esse período, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que depois que os jesuítas foram expulsos do território brasileiro, o Estado contratava professores leigos ou com formação baseada nos princípios jesuíticos para ministrar as aulas régias. Segundo as autoras, durante o processo de recrutamento, a seleção era feita por meio de provas de moralidade e de conhecimento da disciplina a ser ministrada, ou seja, bastava ter uma boa conduta moral e possuir domínio dos conteúdos que iria ensinar aos alunos.

Neste contexto histórico em que a moralidade era sobreposta a formação, a função de professor era caracterizada como uma missão, para a qual o indivíduo era predestinado e deveria ter uma moral indiscutível. Gondra e Schueler (2008) destacam que essa comparação da docência com o sacerdócio se baseava no modelo ideal de comportamento que era esperado do professor, como: a modéstia, a discrição, a calma, a capacidade para avaliar, administrar e vigiar os seus alunos, etc. Além de terem um comportamento exemplar, os professores também deveriam suportar pacificamente, por amor à profissão, as dificuldades do seu ofício (salários baixos, condições de trabalho precárias, falta de recursos, etc.). Todavia, isso pode ser visto como uma tentativa de “amenizar o desprestígio econômico e social do ofício, ao atribuir-lhes delicadas e essenciais funções na sociedade, como uma predestinada missão” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 174).

Para os referidos autores, nos concursos de nomeação de professores, a formação pedagógica não era um dos aspectos exigidos. Isso evidencia o quanto a questão da formação docente e, conseqüentemente, da própria profissionalização do magistério era deixada de lado. Conforme Vicentini e Lugli (2009), foi somente no século XIX que surgiu no Brasil uma discussão pública acerca de qual seria a preparação adequada para os docentes.

Por toda a Europa procurou-se delinear “o perfil do *professor ideal*: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?” (NÓVOA, 1999, p. 15, grifo do autor). Estas diversas indagações demonstram que a configuração da docência como profissão foi um processo sinuoso e

desafiador. Nóvoa (1999) salienta que, a partir do final do século XVIII, não era permitido lecionar sem uma licença ou autorização do Estado. Este documento era concedido após um exame, o qual podia ser requerido pelos indivíduos que preenchessem um determinado número de condições (idade, habilitações, comportamento moral, etc.).

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de ‘aval’ do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimidade oficial da sua actividade (NÓVOA, 1999, p. 17).

Nota-se, conforme o referido autor, que esta licença se constituiu em um verdadeiro “suporte legal” para o exercício da profissão professor, porquanto promoveu o reconhecimento social dos docentes e evidenciou o apoio do Estado ao desenvolvimento do magistério como profissão.

Com a proclamação de Independência do Brasil, em 1822, o trabalho do professor ganhou novos rumos. Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 171-172), em diversas províncias do Império, “foram evidentes os esforços no sentido de promover a uniformização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que se pretendia transformar a formação escolar em modo privilegiado e obrigatório de educação”. A Constituição de 1824 refletiu os anseios da sociedade ao determinar teoricamente, que todos os cidadãos tinham o direito à instrução primária.

Faria Filho (2020) declara que até esse momento as escolas que existiam funcionavam, predominantemente, nas casas dos educadores, nas fazendas ou em espaços precários e seguiam o método individual de ensino. “Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente” (FARIA FILHO, 2020, p. 140). O referido autor evidencia que no método individual a perda de tempo era grande, haja vista que os alunos ficavam muito tempo sem o contato direto do docente. Por conta disso, conforme Faria Filho (2020), esse método recebeu diversas críticas, impulsionando o Brasil a experimentar, nas décadas seguintes, um novo método, conhecido como lancasteriano ou mútuo.

O método foi implantado no Brasil por meio da Lei da Instrução pública de 1827. Neste sistema, ensino era ministrado em grandes turmas por monitores, os quais ficavam

sob a orientação do professor. Faria Filho (2020) descreve as possibilidades do modelo monitorial:

Segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual. (FARIA FILHO, 2020, p. 141).

Assim, na perspectiva do autor, os apoiadores do método monitorial acreditavam que esse modelo poderia ser um poderoso instrumento para fazer com que a escola atingisse um maior número de pessoas. Entretanto, notamos que nesse método qualquer um podia ocupar o lugar de educador, pois os indivíduos poderiam desenvolver a função de docente sem serem formados para tal, sem possuírem licença e até mesmo sem ter maturidade, uma vez que se tratava de alunos.

É possível perceber mais uma vez a desvalorização do magistério, em virtude de que nesse modelo os alunos monitores não tinham nem mesmo a experiência decorrente da observação de mestres experientes. Neste viés, Bastos (2012) apresenta diversas críticas ao método monitorial, tais como: a transmissão de conhecimento de forma superficial; a incompetência dos monitores; e a mecanicidade do ensino, que não possibilitava que os alunos desenvolvessem a inteligência e a reflexão.

Devido à complexidade do modelo monitorial e às críticas realizadas a esse método, Faria Filho (2020) declara que ao decorrer dos anos 40 e meados dos anos 70 do século XIX houve uma intensa discussão sobre os métodos de ensino. Por conta disso, no final dos anos 30 o modelo monitorial dá lugar, em várias províncias e textos legais, aos denominados “métodos mistos”, os quais “buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do ‘método simultâneo’” (FARIA FILHO, 2020, p. 142). O autor reitera que, por variadas vias, começou a haver a discussão sobre os métodos, o papel do professor como agente de instrução, e também acerca da importância da escola observar os ritmos de aprendizagens dos alunos.

Vicentini e Lugli (2009) evidenciam que as discussões realizadas nesse período manifestaram a necessidade de uma formação que fosse mais extensa e possibilitasse

maior eficiência no ensino de primeiras letras. Apresentaram-se, então, duas alternativas: o sistema de professores adjuntos, também conhecido como modelo artesanal e o das Escolas Normais (VICENTINI; LUGLI, 2009). O primeiro era caracterizado pela aprendizagem do ofício por meio da prática, experiência e imitação. Gondra e Schueler (2008) reforçam que a docência se constituía como uma profissão comparada ao artesanato, onde cabia ao professor regente transmitir o ofício aos discípulos. Dessa maneira, a formação destes professores restringia-se às experiências que eles vivenciavam ao observar a prática de um docente mais experiente, não sendo exigida uma bagagem teórica para que os formados nesse modelo pudessem lecionar.

A outra alternativa de formação de professores diferia-se do modelo artesanal, pois era um modelo institucionalizado de formação, o qual priorizava um ensino mais sólido, ou seja, fundamentado tanto na teoria quanto na prática. A criação das primeiras escolas de formação docente foi um grande avanço para a concretização da profissão e para a conquista de várias reivindicações da categoria docente, conforme é destacado no trecho a seguir.

As escolas normais representam uma conquista importante para o professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX (NÓVOA, 1999, p. 18).

Na perspectiva deste autor, as escolas normais foram instituições criadas pelo Estado para controlar os professores, mas que também significaram uma importante ajuda para a configuração da profissão docente, uma vez que se tornaram um espaço de “afirmação profissional”, onde surge um espírito de solidariedade entre o corpo docente. Para Nóvoa (1999) isso deu voz às reivindicações dos professores, tais como: prolongamento do currículo, melhoria do nível acadêmico, maiores exigências de entrada no magistério e outras. Além disso, estas instituições também se constituíram como “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1995, s.p.).

Vicentini e Lugli (2009) corroboram com Nóvoa (1999) ao ressaltar que o estabelecimento de modos padronizados de formação de professores foi crucial para a consolidação desse trabalho como profissão, tendo em vista que estes espaços

acompanharam a criação e disseminação de saberes especializados e a delimitação do grupo autorizado a atuar nos processos de escolarização.

De acordo com Gondra e Schueler (2008), a questão da formação docente foi um dos assuntos mais debatidos no decorrer do século XIX, pois haviam vários modelos de formação do professor. Nesta direção, surgiu uma disputa quanto a forma mais adequada de recrutamento e seleção dos educadores. Os autores também destacam que em diversas províncias ocorreram tentativas de regulamentação da docência e de criação de mecanismos de formação docente. Entretanto, Stockmann (2018) acentua que o fato de cada província ter sua forma específica de organizar a educação representou uma grande barreira para que o movimento docente estabelecesse suas pautas em todo o país.

A esse respeito, Saviani (2009, p. 144) salienta que a via normalista de formação de professores, “embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1970, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações”. Segundo Tanuri (2000), no final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma Escola Normal pública, ou quando muito duas (uma para o sexo masculino e outra para o feminino). A autora reitera que seja no conteúdo ou na duração dos estudos, a grande parte das escolas normais ainda não havia conseguido alcançar o nível do curso secundário, o que evidenciava a reduzida formação profissional dessas instituições nesse período. No entanto, Tanuri (2000) frisa que, no fim do regime monárquico, a discussão e a compreensão de que o professorado merecia preparo regular já havia encontrado o seu lugar na sociedade, tornando-se fruto das aspirações de diversos teóricos da época.

Com o advento da República no final do século XIX, as políticas educacionais sofreram algumas mudanças tímidas. Saviani (2004) enfatiza que o governo demorou a assumir a responsabilidade pelo ensino em sua totalidade, conforme demonstra o trecho a seguir:

Nesse clima parecia que, efetivada a abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional do ensino seria uma consequência lógica. Mas isso não ocorreu. O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2004, p. 02).

Nota-se que a questão educacional era deixada de lado no contexto do período republicano no Brasil, não sendo uma prioridade do governo federal. Na perspectiva do autor, a não responsabilização do Estado trouxe consequências negativas para a educação, pois não havia uma unicidade no ensino e, além disso, as regiões menos desenvolvidas enfrentavam dificuldades em virtude dessa falta de apoio governamental.

Segundo Stockmann (2018), esse cenário trouxe implicações diretas para as condições de trabalho docente, já que as jornadas de ensino poderiam ser complementadas com outras atividades. A previsão legal da possibilidade de acumular um outro cargo remunerado com a função docente pode ser explicada com base em duas hipóteses: seria uma forma de tornar o magistério mais atraente ou corresponde ao entendimento do próprio Estado de que o salário dos professores não seria suficiente para a subsistência do trabalhador, necessitando ser complementado com outras atividades (STOCKMANN, 2018).

De acordo com Costa et al. (2014), durante muito tempo o trabalho docente era desenvolvido principalmente por professores homens, pois se acreditava que as mulheres não tinham capacidade para desenvolver funções fora do lar. Entretanto, as autoras frisam que, devido à crescente saída dos homens da docência em busca de trabalho nas indústrias, o magistério passou por uma nova fase, a feminização.

Por conta dos salários baixos e da pouca exigência de saberes especializados para o exercício do magistério, as mulheres acabaram encontrando na docência um espaço para atuação profissional (BEZERRA, 2015). No entanto, Costa (1995) frisa que o processo de feminização colaborou para uma relativa desvalorização da profissão, uma vez que as reivindicações de melhoria de remuneração encontraram obstáculo no fato de que o salário da mulher era tido como uma espécie de renda complementar, já que a posição delas na hierarquia social era definido pelo status dos seus maridos.

No que refere às escolas de formação docente, Tanuri (2000) destaca que apesar de enfrentarem rupturas e descontinuidades, as instituições implementadas durante o Império continuaram no período republicano, expandindo-se e consolidando-se como recintos legítimos de formação do professor primário. Segundo Gondra e Schueler (2008), muitas escolas normais estiveram sujeitas à instabilidade durante seus anos iniciais. Tanuri (2000) concorda com os autores anteriormente destacados ao afirmar que

foi somente nas décadas finais do século XIX que essas instituições começaram a passar por um processo de expansão.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), com o aumento da demanda, as escolas normais se tornaram insuficiente para todos. As autoras reiteram que, buscando garantir que todos os alunos tivessem pelo menos professores minimamente preparados para lecionar, o Curso Primário Complementar foi transformado em curso de formação docente. Nota-se o surgimento de uma nova categoria docente: “além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, dos mestres-escolas remanescentes do Império e dos professores normalistas, havia os professores complementaristas” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 41).

Entretanto, Vicentini e Lugli (2009) advertem que em muitos sentidos a formação dos complementaristas não era equivalente à dos normalistas, como a falta de seleção para ingresso no curso e o fato de todas as disciplinas serem ministradas por um único docente, enquanto que nas Escolas Normais era necessário passar por um exame de admissão e havia professores especialistas para cada matéria. Por isso, considerava-se que os cursos normais estavam em um nível mais elevado do que os complementaristas.

Para Bezerra (2015), desde os primeiros anos da república, conferiu-se às Escolas Normais uma grande parcela de responsabilidade pelo progresso e melhoria da educação nacional. Neste contexto, a escola era vista como redentora da nação, contribuindo para a construção de uma imagem enaltecida do professor. Nóvoa (1999) também discorre sobre essa questão a nível mundial:

A profissão docente exerce-se a partir da *adesão* coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. No princípio do século XX, este ‘fundo comum’ é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. [...] A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1999, p.19, grifos do autor).

Notamos que, ao associar a escola e a educação ao progresso, passou-se a refletir sobre a importância do trabalho do professor, visto que era por meio destes profissionais que o tão almejado desenvolvimento seria alcançado. Assim, conforme Souza (1998), a valorização dada à educação popular durante esse período possibilitou a construção de representações acerca do ofício docente, nas quais o “professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador

da missão cívica e patriótica [...] formados pela escola normal – templo luz, o viveiro de onde saíam os heróis anônimos da República” (SOUZA, 1998, p. 61-62).

De acordo com Bezerra (2015), apesar das primeiras décadas do período republicano terem sido marcadas por diversos projetos e reformas educacionais em vários estados do país, continuou inexistente a definição de uma política de educação a nível nacional. Havia uma variedade de modelos de ensino e de formação docente, embasados em ideias propostas a nível estadual e não nacional.

As demandas acerca de uma política nacional de educação se intensificaram durante o governo de Getúlio Vargas. A Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei n. 8.350 de 1946, buscou organizar nacionalmente a formação docente. Vicentini e Lugli (2009) enfatizam que, como não houve debates sobre o alcance ou o objetivo dessa legislação, o resultado foi uma lei detalhista que procurava controlar elementos cotidianos da educação (máximo de horas semanais de trabalho, forma como programas das disciplinas deviam ser redigidos, etc.).

Em relação à estrutura geral da formação docente, Vicentini e Lugli (2009) salientam que a Lei Orgânica definiu a divisão do Curso Normal em dois ciclos: o primeiro, com a duração de 4 anos, formaria regentes para o ensino primário e funcionaria em instituições denominadas Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais Secundárias e Institutos de Educação. A Lei Orgânica esclarecia essa dualidade dos Cursos Normais da seguinte forma:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. [...] O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigente no país, como até agora tem acontecido. Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de escolas normais rurais. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral (BRASIL apud LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68-69).

Nesta direção, a existência desses dois tipos de Escolas Normais foi uma tentativa de desenvolver a formação docente mesmo com as diferenças regionais, culturais e

econômicas. No que se refere ao currículo, Vicentini e Lugli (2009) frisam que os Cursos Normais Regionais eram formados predominantemente por disciplinas de cultura geral, havendo formação específica apenas no último ano, enquanto que nas Escolas Normais Secundárias essa proporção entre conteúdo geral e específico se invertia, pois havia ênfase nos fundamentos da educação. Desse modo, a formação desenvolvida no segundo ciclo do curso normal, possuía um caráter mais profissional do que a das Escolas Normais Regionais.

Para Tanuri (2000), a Lei Orgânica do Ensino Normal buscou dar uniformidade à formação docente nos diversos estados brasileiros. A autora destaca que grande parte dos estados tomou esta Lei Orgânica como referência para reorganização de suas Escolas Normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o Brasil um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em seus dois ciclos.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), um dos benefícios trazidos pela Lei Orgânica de 1946 referia-se à permissão para que os diplomas de professores primários passassem a ter validade em todo o país. Entretanto, as referidas autoras evidenciam que, a nível nacional, o cenário da formação dos professores já atuantes não demonstrou mudanças significativas após a legislação, principalmente por conta do limite de idade, de 25 anos, que foi imposto para a matrícula nas Escolas Normais, o que impossibilitou que uma grande quantidade de professores sem formação, obtivesse o diploma para exercício da profissão (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De acordo com Tanuri (2000), entre os anos de 1951 a 1960 houve um crescimento considerável nas matrículas dos Cursos Normais. Vicentini e Lugli (2009) pontuam que essa expansão das Escolas Normais ocorreu sobretudo no âmbito particular, onde as instituições não eram submetidas à fiscalização do Estado e, por isso, precisavam passar por uma inspeção oficial para que, se existissem condições próprias de funcionamento, seus diplomas pudessem ser validados. Na perspectiva das referidas autoras, esses critérios com os quais se conferiam equiparações para os cursos particulares e públicos de formação docente sofreram muitas críticas, posto que demonstravam baixa exigência com relação à qualidade do ensino e havia um controle ineficaz por parte do poder público, resultando em efeitos negativos na preparação dos professores primários.

Mesmo com a expansão das Escolas Normais, a formação docente ainda se encontrava muito distante das necessidades do Brasil, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (BRASIL, 1967, apud TANURI, 2000, p.77).

Segundo a autora, os dados demonstravam que os estados apresentavam situações diferentes quanto à formação docente e, portanto, essa questão não poderia ser tratada em termos nacionais. Enquanto em alguns estados havia a falta de professores formados, outros estavam vivenciando o crescimento das Escolas Normais, mas sofriam com críticas relacionadas ao funcionamento desses cursos (controle ineficaz da rede privada, facilidade na concessão de equiparações, entre outros fatores) (TANURI, 2000).

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 1961), não foram apresentadas soluções inovadoras para os Cursos Normais, visto que se conservou “as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão dos ciclos” (TANURI, 2000, p. 14). Neste contexto, Vicentini e Lugli (2009) reforçam que se notava, embora em ritmos diferenciados nas diversas regiões do país, um crescente desprestígio da formação desenvolvida pelas Escolas Normais.

Com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, aconteceram diversas transformações no sistema educacional brasileiro, inclusive na área de formação de professores. Foi criado o ensino de 1º grau, que durava oito anos e era formado pela junção entre o antigo curso ginásial e o ensino primário. Os cursos colegiais começaram a ser denominados de 2º grau e ganharam um caráter profissionalizante. Além disso, o Curso Complementar, também chamado de Ensino Normal Primário, parou de existir.

Outra implicação da lei foi a substituição das Escolas Normais pelos Cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em uma busca de resolver os problemas e críticas que os cursos de formação docente enfrentavam. O art. 29 da referida lei enfatiza que, por meio do curso de magistério, pela primeira vez foi adotado um sistema flexível, integrado e progressivo de formação docente, conforme demonstra o trecho a seguir:

[...] em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, s.p.).

Em relação ao currículo dos cursos de Habilitação para o Magistério, Saviani (2009) e Tanuri (2000) destacam que este deveria ser constituído por duas partes: uma comum, que era obrigatória em todo o Brasil e envolvia uma formação mais geral; e uma específica ou especial, que deveria ser adaptada às necessidades regionais. A referida lei buscou modificar a grande atenção dada pelo ensino normal aos conteúdos de cultura geral, mas ao fazer isso ela deu uma excessiva evidência aos assuntos relacionados à prática pedagógica, fazendo com que muitos conteúdos sofressem redução e fossem trabalhados de forma apressada.

Além disso, a lei também possibilitou que houvesse o fracionamento do curso em especializações de três ou quatro séries. Segundo Tanuri (2000), começaram ter habilitações para o magistério em: escolas maternais, jardins de infância, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries, entre outras. No entanto, Vicentini e Lugli (2009) advertem que essas diversas “especializações”, adotadas dentro do currículo do curso de HEM, trouxeram sérias consequências para a formação docente, uma vez que todos os formados nesses cursos estavam habilitados para trabalhar em todas as 4 séries do ensino de 1º grau, enquanto as técnicas de alfabetização, por exemplo, eram estudadas somente por aqueles que se aprofundavam no ensino de 1ª e 2ª série. Contudo, muitos docentes que não possuíam esta especialização acabavam lecionando nestas séries, culminando na atuação de professores sem o devido preparo.

Em consequência da fragmentação do currículo e, dentre outros fatores, do empobrecimento e desarticulação dos conteúdos, o curso de Habilitação para o Magistério começou a sofrer diversas críticas. Um estudo publicado pelo antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), no ano de 1986, resume bem a situação do Curso de Magistério na época:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao

mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular (CENAFOR, 1986, p. 25)

Levando em consideração a realidade dos cursos de HEM, Tanuri (2000) evidencia que as instituições de formação docente foram perdendo o seu status de escola e até mesmo de curso, uma vez que o ensino oferecido foi reduzido à uma habilitação dispersa entre tantas outras. A referida autora ainda destaca que após 1971, observou-se a desestruturação da tradicional Escola Normal. Bezerra (2015) ressalta que essa nova legislação não só colaborou para o “rebaixamento da qualidade dos cursos normais e sua paulatina extinção, como ocasionou o fim dos institutos de educação, que ofereciam o ensino primário como campo de atuação para os estágios dos futuros professores” (2015, p. 231-232).

Mediante este contexto de crise da formação de professores, o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), o qual aspirava fornecer condições melhores para as escolas de formação docente, para que estas conseguissem preparar adequadamente novos professores em nível médio que lecionariam nos anos iniciais do 1º grau (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De acordo com Tanuri (2000) e Cavalcante (1994), o projeto do CEFAM apresentou vários avanços que auxiliaram na melhoria da qualidade do ensino, tais como: exame de seleção para ingresso no curso de formação, criação ou recuperação das escolas de aplicação, articulação entre as disciplinas, trabalho conjunto com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau, remodelação dos estágios, enriquecimento curricular, desenvolvimento de pesquisa nas áreas de matemática e alfabetização, entre outros fatores.

A formação desenvolvida nos CEFAMs possuía uma carga horária maior, pois tinha a duração de quatro anos e era de período integral. Segundo Vicentini e Lugli (2009), o currículo também foi reorganizado para que houvesse um maior equilíbrio entre a parte comum e a diversificada. Desse modo, as autoras evidenciam que experiências

advindas da implantação dos CEFAMs foram muito positivas, porque diminuiu os índices de evasão e elevou as taxas de aprovação.

Mesmo com esses resultados positivos, Vicentini e Lugli (2009) e Saviani (2009) destacaram que o projeto não pôde continuar em razão da descontinuidade administrativa do Ministério da Educação, pois entre 1985 e 1989 cinco ministros ocuparam o cargo, dificultando uma política de continuidade nesse projeto de formação docente. Mesmo assim, alguns estados continuaram com esse projeto por meio de financiamento próprio. Vale salientar que os cursos de nível secundário de Habilitação para o Magistério também não estavam extintos no país, sendo que, após a LDB de 1996, voltaram a se chamar de Cursos Normais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Tanuri (2000) aponta que o esforço empreendido para melhorar a formação de professores também alcançou o Curso de Pedagogia, o qual passou por uma progressiva remodelação, a partir dos anos 1980, visando adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, função esta que vinha realizando sem estar devidamente instrumentado.

Um dos fatores que trouxe várias contribuições para a profissão professor foi a promulgação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Tanuri (2000) evidencia que no ano de implantação da nova LDB, a formação de professores encontrava-se de forma bastante diversificada:

[...] em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (BRASIL, 1997 apud TANURI, 2000, p. 85).

Notamos que a formação de professores não era desenvolvida por meio de um modelo único, pois existiam diversos tipos de cursos de magistério com diferentes currículos, carga horárias, níveis de formação, dentre outros fatores. Neste viés, a Lei 9.394/96 estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, s.p.). Tanuri (2000) adverte que, mesmo estabelecendo como norma a formação em nível superior, a lei ainda admitiu os

Cursos Normais como formação mínima, porém ficou definido que esse tipo de formação só poderia funcionar dentro do prazo de dez anos.

Além disso, a lei definiu que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos educadores, assegurando-lhes fatores como: o ingresso apenas por meio de concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; período destinado ao planejamento, estudos e avaliação incluído na carga de trabalho; progressão funcional baseada na avaliação do desempenho e na titulação ou habilitação (BRASIL, 1996). Percebe-se que as políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990, trouxeram diversas contribuições para a consolidação da docência como profissão, influenciando também na concepção acerca da função do professor no século XXI.

Mediante a trajetória traçada, é possível observar que a construção da identidade profissional docente não foi um processo contínuo e estável, mas sim um caminho marcado por diversas rupturas, transformações e lutas. Notamos que variados fatores influenciaram a maneira como a profissão de professor se constituiu ao longo do tempo, sendo que um dos elementos que contribuiu muito nesse processo foi a formação docente. É sobre a influência da formação de professores na constituição da identidade profissional que discutiremos no próximo tópico.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

O panorama histórico apresentado no tópico anterior evidenciou que o processo de constituição da profissão docente foi marcado pelo contexto social, cultural, político, econômico e religioso. Em decorrência disso, a figura do professor foi assumindo diversas identidades profissionais no decorrer da história.

No período de colonização do Brasil, a atividade docente tornou-se associada ao sacerdócio. Posteriormente, o ensino passou a ser ministrado pelos professores leigos, assumindo um caráter laico e tornando-se associado ao Estado. Mesmo com essa mudança, perpetuou-se o estereótipo de que a docência era um trabalho que deveria ser exercido por vocação e cujos profissionais tinham que possuir uma moral exemplar. Isso deve-se ao fato de que a profissão docente estava muito associada ao trabalho missionário.

Nesse entorno, notamos que a profissão docente se constituiu caracterizada pela desprofissionalização:

O grupo do magistério sempre foi alvo de constantes crises, por conta de uma certa visão histórica que a sociedade tem do que é ser professor; com isso, a profissão docente se configurou, aos olhos do outro, como um trabalho que qualquer pessoa poderia realizar (ALBUQUERQUE; GONÇALVES, 2020, p. 13).

Apesar dos rígidos critérios com relação à conduta dos docentes, não havia a mesma rigurosidade no que concerne à formação destes, visto que qualquer indivíduo poderia exercer essa função. Conforme Nóvoa (1999), é possível observar a posição ambígua que os professores ocupavam na sociedade, pois ao mesmo tempo em que o magistério era essencial, também era um trabalho desprestigiado em comparação com os demais. Por conta das funções que exercia, a figura do professor situava-se ao lado dos médicos, mas em relação ao salário e às suas condições de trabalho, era tratado como um artesão:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambiguidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p. 18, grifos do autor).

Por meio desse trecho é possível observar a indefinição que havia referente ao papel, à postura e à própria identidade profissional do professor. Para Nóvoa (1999), esta falta de definição e o sentimento de isolamento social dos demais grupos, acabou ocasionando o fortalecimento da solidariedade interna do corpo docente e a construção da identidade do educador enquanto categoria profissional. Essa tomada de consciência acerca da importância de lutar pelos seus interesses enquanto grupo profissional, possibilitou o aparecimento de um movimento associativo dos professores, o qual exerceu um papel essencial na consolidação da docência como profissão (NÓVOA, 1999).

Outro aspecto que influenciou a constituição do magistério como profissão foi a criação das escolas de formação de professores. Apesar das descontinuidades e críticas sofridas durante o seu processo de criação e atuação, essas instituições constituíram-se

em um local específico de formação do educador. Com isso, houve a construção de uma nova identidade da docência, visto que não era mais qualquer pessoa que poderia exercer esse ofício. O docente deveria estar bem preparado, ou seja, possuir um arcabouço de saberes didáticos, metodológicos e pedagógicos para que pudesse desenvolver na sociedade um ensino com qualidade. Assim, compreende-se que:

[...] o processo formativo pode possibilitar a construção da identidade profissional docente, ou seja, a identificação para com profissão na medida em que instrumentaliza estes sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas, as quais servirão de suporte quando da utilização na práxis desse conjunto de conhecimentos e saberes (COELHO FILHO; GHEDIN, 2018, p.13).

É possível perceber que, com a existência de uma formação específica para os docentes, a identidade dessa categoria profissional começou a passar por transformações, visto que os professores passaram a ter acesso a um conjunto de saberes próprios do seu ofício. Para Nuñez e Ramalho (2005, p. 103), a chamada profissionalização da docência é um processo através do qual ocorre a construção de identidades profissionais, sendo que “a formação que contribui para a profissionalização é aquela que tem impacto no desenvolvimento profissional dos professores e em suas identidades pessoais e profissionais”. Essa formação descrita pelos autores não deve se constituir num meio de treinamento ou transmissão de conhecimentos, mas sim em um processo de construção de identidades profissionais e pessoais dos professores (NUÑES; RAMALHO, 2005).

Na direção desta discussão, Nóvoa (1999) ressalta que as instituições de formação docente se constituem como um lugar central na produção e reprodução do “sistema de normas” e do “corpo de saberes” da profissão professor, exercendo um papel decisivo na elaboração de uma “ideologia comum” e dos “conhecimentos pedagógicos”. Assim, a formação docente torna possível a construção da profissionalidade, que é conceituada como sendo um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Logo, a formação é de suma importância para a profissão docente, pois além de possibilitar a produção e reflexão sobre os saberes que fundamentarão o educador em seu ofício, também influencia diretamente na construção da sua identidade profissional, conforme evidencia o trecho abaixo:

Os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquire seja na formação inicial ou contínua, pode possibilitar ao mesmo pouco a pouco um

processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente, isto porque é nesse momento que o professor vai estabelecendo a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida que vive, senti e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão, neste percurso tem possibilidade de colocar em prática seus saberes bem como construir novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente (COELHO FILHO; GHEDIN, 2018, p. 22).

Percebe-se, assim, o espaço que a formação docente foi ganhando ao longo da história. Durante muitos anos ela nem mesmo era considerada como um requisito para lecionar. Em contraposição, nas últimas décadas muito se tem discutido sobre a importância dos diversos tipos de formação para o exercício da docência. Mesmo que na atualidade o magistério já tenha bases sólidas no que diz respeito à identidade, a formação inicial e a continuada continuam exercendo um papel fundamental, devido ao fato que auxiliam os docentes a afeioarem-se à profissão e a construir e reconstruir sua própria identidade profissional.

D'Ávila (2008) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que a identidade profissional articula a formação inicial e continuada, sendo que é por meio dessas que o indivíduo começa a se identificar com a profissão e desenvolver a sua profissionalidade. Além disso, deve-se considerar que, muito mais do que formar docentes (a título individual), os cursos de formação produzem a profissão de professor a nível coletivo, colaborando para a socialização dos seus integrantes e para a “gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1999, p. 18). Tanto no decorrer da história quanto na atualidade, a formação docente foi e continua sendo um elemento fundamental para a constituição da identidade profissional do professorado, visto que “aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1999, p. 26).

No entanto, a identidade profissional do professor, construída e reconstruída no decorrer da história, está passando por uma crise em virtude de diversos desafios impostos na atualidade. Segundo Albuquerque e Gonçalves (2020), com o aumento significativo do número de alunos matriculados a partir da década de 1960, cresceu a demanda por professores, o que acabou ocasionando algumas situações de precarização das condições de trabalho, tais como: os contratos temporários, a sobrecarga de serviço, a carga horária excessiva, o rebaixamento de salários, a desvalorização enquanto profissional, o aumento das responsabilidades e tarefas atribuídas ao professor, etc. Esses aspectos acabam

suscitando uma mudança na identidade profissional dos educadores, conforme destaca o trecho a seguir.

[...] alterações no trabalho do professor podem ser caracterizados, quer como alterações fabricadas na sua identidade, quer como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão. De facto, é provável que as mudanças na representação do que é um professor, em diferentes períodos-chave deste século XX, revelem as alterações nas identidades estáveis, produzindo assim um sinal indubitável da reestruturação do trabalho (LAWN, 2000, p. 72).

É possível notar que todos aqueles desafios, elencados anteriormente por Albuquerque e Gonçalves (2020), contribuem para que ocorram transformações na forma de trabalho do professor, o que resulta, segundo Lawn (2000), em reestruturações na própria identidade da docência. Dessa forma, observa-se que durante muito tempo os professores não tinham uma identidade profissional definida, posto que não havia um consenso sobre o papel que eles deveriam exercer na sociedade.

Na atualidade, embora a docência esteja consolidada como uma profissão, não se pode dizer que o educador tem uma identidade estável, uma vez que tem sofrido alterações em virtude das suas condições de trabalho. Nuñez e Ramalho (2005) descrevem como acontecem essas mudanças de identidade profissional:

As mudanças das identidades, em geral, são impulsionadas pelas crises de identidade, ou seja, quando uma identidade não dá conta das novas exigências da atividade profissional, em face de mudanças reconhecidas pelos docentes, e precisa ser substituída, enquanto negação dialética, por uma outra identidade. No entanto, a nova identidade não implica em destruição da anterior (NUÑES; RAMALHO, 2005, p. 98).

Essa mudança da identidade docente em virtude de novas exigências da profissão também é abordada por Pereira (2011) que, ao analisar o contexto atual da educação brasileira, assinala que o trabalho do professor se constitui numa crise permanente, sendo que essa crise pode ser entendida como a perda de estabilidade, ou seja, a ruptura do equilíbrio que se tinha anteriormente. Segundo Hall (2003), as mudanças sociais ocorridas no final do século XX ocasionaram a fragmentação do sujeito moderno, impulsionando o aparecimento de novas identidades. Tal situação acaba gerando uma “crise de identidades”, onde “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, viável e

problemático” (HALL, 2003, p. 12). Ao discorrer sobre o papel do professor, Nóvoa (2001) evidencia o seguinte:

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos ricos, de todas as raças e etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado (NÓVOA, 2001, p. 01).

Neste viés, percebe-se que mesmo com o passar do tempo a docência não deixou de ser complexa. Antigamente havia uma indefinição acerca de quem poderia ser professor, que requisitos e que tipo de saberes deveria possuir. No contexto atual, os desafios impostos ao educador dizem respeito, entre inúmeras outras coisas, à diversidade de alunos recebida pela escola. Por atender um público heterogêneo, o professor necessita pensar e repensar sua prática pedagógica cuidadosamente para não haja apenas a integração de todos os indivíduos, mas também a sua inclusão. Além dessa “complexidade social”, Nóvoa (2001) também apresenta outro fator que auxilia na crise de identidade profissional:

[...] Essa complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por exemplo, dificuldade em saber para que ela quer escola. [...] E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é muito maior do que no passado (NÓVOA, 2001, p. 01-02).

Compreendemos, então, que na atualidade os professores estão vivenciando um contexto de crise de identidade. Isso explica-se porque, além da complexidade que a escola passou a emanar, a proletarização do professorado promoveu a desvalorização da sua imagem e das suas condições de trabalho. Para Westphal (2009), essa situação tem afetado o sentimento de pertencimento e de lutas em prol da categoria docente, impedindo que a identidade pessoal e profissional do educador se construa de forma positiva. Costa (1995, p. 82) concorda com esse pensamento ao destacar que, “em crise de identidade profissional, os docentes são levados a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em transformação que questiona os seus valores”.

Nesse contexto de crise profissional, um dos elementos essenciais na construção e reconstrução desses novos papéis e identidades do professor refere-se à formação inicial e continuada. Segundo Coelho Filho e Ghedin (2018, p. 13), o processo formativo dos educadores é um aspecto essencial para que esses profissionais façam mudanças no exercício de sua profissão docente, em virtude de que “os saberes, conhecimentos e experiências fazem emergir novos pensamentos, comportamentos e ações pessoais e profissionais”.

Ainda sobre estas transformações no ofício docente, Coelho Filho e Ghedin (2018, p. 13) pontuam que o educador, “na medida que age de forma diferente, também constrói uma nova cultura identitária pessoal e profissional diferente, uma cultura que lhe possibilite fazer melhor, com autonomia e de forma mais eficaz seu fazer docente”. É por meio dos saberes adquiridos nestas formações que o educador irá conseguir refletir sobre sua atuação e ressignificar seu perfil profissional frente ao contexto de crise vivenciado. Logo, compreendemos que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 48).

Sendo assim, o processo formativo influencia tanto na forma como o professor se vê individualmente enquanto profissional, quanto na maneira como a profissão é representada coletivamente. Ao tratar sobre a formação de professores como formação profissional universitária, Nóvoa (2017) destaca que esta deve ser construída a partir de cinco aspectos: 1) Disposição pessoal – como aprender a ser professor? 2) Interposição profissional – como aprender a sentir como professor? 3) Composição pedagógica – como aprender a agir como professor? 4) Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor? 5) Exposição pública – como aprender a intervir como professor?

No primeiro ponto, Nóvoa (2017) ressalta que para aprender a ser professor é necessário um trabalho de autoconhecimento para verificar a sua predisposição para a profissão docente. Essa disposição pessoal, segundo o autor, envolve o desenvolvimento de uma vida científica e cultural própria, assim como a construção da ética profissional e

a compreensão de que o educador deve estar preparado para agir em um ambiente imprevisível e incerto.

Ao abordar sobre o segundo aspecto, o autor evidencia que aprender a sentir como professor exige o contato com a profissão, visto que sem a presença de outros docentes e sem as experiências das escolas fica impossível formar professores. É por meio dos vínculos e experiências criadas entre os professores, escolas e universidades que os docentes em formação começarão a ser induzidos na profissão.

No terceiro fator, o autor acentua que não existem dois docentes iguais e, por isso, cada um tem de encontrar a sua própria composição pedagógica, ou seja, o seu próprio jeito de ser e agir como professor. Nesta direção, o autor apresenta três dimensões do conhecimento relacionando-os com o contexto escolar: o primeiro gênero de conhecimento evidencia-se na entrada de um docente não preparado na sala de aula, isso coloca-o perante diversas relações externas (marcadas por reações involuntárias e pelo comportamento dos alunos); o segundo gênero manifesta-se quando o professor começa a dominar o ritmo da sala e as relações que a compõem; e o terceiro gênero do conhecimento envolve a capacidade de entender a “essência” do ensino (NÓVOA, 2017).

Em relação ao quarto aspecto, o referido autor destaca que a formação docente deve criar condições para uma recomposição e renovação do trabalho pedagógico, nos planos coletivo e individual. Para isso, Nóvoa (2017) frisa que é imprescindível que o professor participe de atividades de pesquisa científica, pois isso possibilitará uma reflexão profissional própria. Segundo o autor, os registros e reflexões realizados a partir da análise sistemática do seu trabalho são essenciais para que a profissão consiga acumular conhecimentos, renovar suas práticas e afirmar-se publicamente. Assim, ao realizar estudos científicos sobre o seu trabalho, os docentes manifestam a sua voz e dão mais notoriedade à profissão.

Ao discutir sobre o último aspecto, Nóvoa (2017) defende que o professor deve aprender a intervir como profissional no espaço público, visto que a docência não se restringe ao âmbito escolar. “Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção de políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1130). Contudo, o autor adverte que essa exposição pública demanda uma consciência crítica, a qual deve ser trabalhada desde a formação inicial do educador.

Por meio dessas cinco dimensões – disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública –, Nóvoa (2017) enfatiza a necessidade de afirmar a profissão docente, sendo que essa afirmação se realiza interna e coletivamente. Nesse processo, a formação é fundamental para que haja a construção da profissionalidade docente, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Percebe-se que há uma relação de interdependência entre a formação de professores e a profissão docente. Nóvoa (2017) ainda reforça que o processo formativo é fundamental tanto para consolidar a posição de cada pessoa como profissional quanto para a afirmação da própria posição da docência na sociedade. Neste viés, notamos o quanto a formação dos professores influencia na construção e reconstrução identitária da profissão.

Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem a necessidade de que o professor seja reconhecido como produtor de sua identidade profissional. Todavia, os autores advertem que existe um modelo hegemônico de formação, baseado no paradigma dominante, que concebe o educador como um simples executor de tarefas e consumidor dos saberes produzidos por especialistas. Diante disso, os autores chamam a atenção para a necessidade de mudança em busca de um paradigma emergente, o qual se alicerça na visão do docente como profissional, na reflexão crítica e na relação dialética entre a teoria e a prática. Para os autores, esse novo paradigma possibilitaria o desenvolvimento profissional e a constituição de novas competências.

De acordo com Nuñez e Ramalho (2005, p. 100), os educadores são os “principais atores na construção de sua identidade, como parte dos processos de profissionalização; dessa forma, não lhes podem ser dadas ‘identidades prontas’ para que eles ajam”. Os autores enfatizam que a construção da identidade docente perpassa a formação inicial e continuada, manifestando-se também nas múltiplas relações com os outros, no exercício de sua atividade profissional e nas organizações profissionais. Durante esse processo, os professores vão elaborando representações de si e do seu grupo profissional, socializando “saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas”, dentre outros elementos

que fazem parte desse processo de socialização, e são necessários à construção das identidades profissionais (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 99).

Mediante as reflexões aqui realizadas, é possível observar que as transformações ocorridas na sociedade ao longo da história trouxeram reflexos para o sistema educacional e, conseqüentemente, para a constituição da identidade docente. A criação dos cursos de formação foi um dos fatores que influenciou diretamente na consolidação da identidade profissional do professor.

Além disso, na atualidade, a formação inicial e continuada permanece exercendo um papel fundamental na profissionalização do professor, visto que esse ambiente formador possibilita que o educador reflita sobre a sua atuação e ressignifique a sua prática pedagógica frente aos inúmeros desafios impostos no contexto educacional. No tópico a seguir, discutiremos acerca de um dos aspectos constitutivos da identidade profissional do professor, os saberes docentes.

3.3 OS SABERES DOCENTES

O saber docente é definido por Tardif e Gauthier (1996), como um conjunto composto por vários saberes oriundos de diferentes fontes e que são produzidos em contextos profissionais e institucionais diversos. Partindo do mesmo pressuposto, Pimenta (1999) defende que os professores não são responsáveis apenas pela execução de currículos e mera transmissão de conteúdos prontos, mas agentes que elaboram, definem e reinterpretam suas práticas a partir da experiência e cotidiano escolar.

Na perspectiva de Tardif (2014), o saber profissional dos professores possui uma natureza individual e ao mesmo tempo social. Para explicar a sua concepção, o autor apresenta seis fios condutores: 1) A relação do saber do docente com o próprio trabalho nas escolas, visto que “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17); 2) A pluralidade dos saberes, já que se diz respeito a um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54); 3) A temporalidade: no sentido de que são construídos na itinerância de cada um, trajetória essa que abrange as histórias de vida desses docentes, as suas vivências

enquanto alunos e o seu próprio ciclo profissional; 4) A experiência de trabalho do professor, a qual fundamenta a ação docente ao possibilitar a mobilização dos saberes transformados e adaptados para e pelo trabalho; 5) O trabalho com seres humanos, uma vez que a “questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2014, p. 22); 6) A formação de professores, processo este que deve abranger a articulação com os saberes docentes e as realidades do seu campo de trabalho.

Desse modo, Tardif (2014) assinala que os saberes profissionais dos educadores podem ser caracterizados como plurais, heterogêneos, temporais, personalizados e carregados de traços do ser humano em decorrência de esse ser o objeto do trabalho docente. Tendo como base essa ideia de pluralidade dos saberes do professor, o autor ressalta que existem quatro diferentes tipos de saberes docentes, os quais são classificados da seguinte forma: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são definidos por Tardif (2014), como um conjunto de saberes que são constituídos e adquiridos nas instituições de formação de professores. Eles subdividem-se em dois grupos: os saberes das ciências da educação, que são os conhecimentos eruditos e científicos da educação, transmitidos durante a formação docente; e os saberes pedagógicos, que estão relacionados aos métodos e às técnicas de ensino, sendo legitimados pela ciência e igualmente transmitidos aos professores no decorrer do seu processo de formação (TARDIF, 2014).

No que diz respeito aos saberes disciplinares, Tardif (2014) frisa que estes são os saberes identificados como pertencentes a diversos campos de conhecimento, tais como: as ciências humanas, as ciências exatas, as ciências biológicas, a linguagem, etc. Esses saberes emergem da tradição cultural e são acumulados no decorrer da história (TARDIF, 2014).

Em contraposição, os saberes curriculares são definidos por Tardif (2014), como aqueles que estão ligados à maneira como as escolas fazem a seleção dos conhecimentos que são produzidos socialmente e que devem ser repassados aos alunos, ou seja, a forma como essas instituições fazem a gestão e transmissão dos saberes disciplinares. Neste viés, os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas

escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Em relação aos saberes experienciais, o autor salienta que estes são provindos do trabalho cotidiano do professor. Por conta disso, os saberes da experiência também podem ser considerados como saberes práticos, uma vez que esses conhecimentos são construídos e produzidos através das vivências que os educadores passam ao longo do seu exercício profissional. Esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

Ainda na perspectiva de Tardif (2014), os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque em relação aos demais. Isso ocorre por conta da “relação de exterioridade” mantida pelos professores com os outros saberes docentes, visto que estes profissionais não controlam a produção dos saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, enquanto que os saberes experienciais são constituídos, controlados e legitimados pelos próprios professores.

Ainda sobre os saberes desenvolvidos a partir da experiência, de acordo com Gauthier et al. (2013), essa representação pode acabar se transformando em hábito ao longo do tempo. O autor menciona que por falta de estudo, fundamentação, aprofundamento e validade científica, os saberes experienciais embora sejam necessários, podem gerar equívocos na prática pedagógica. Tardif e Gauthier (1996) apresentam divergências entre “saberes de experiências” e “saberes da experiência”. Para eles, os saberes de experiência referem-se aqueles adquiridos no dia a dia escolar, enquanto os saberes da experiência relacionam-se com a própria prática do educador.

A maneira como o docente constrói e mobiliza seus saberes também é estudada por Gauthier et al. (2013). Para o autor, existe uma espécie de reservatório de saberes próprios através do qual o educador busca respostas para situações do seu trabalho. Fazem parte desse “reservatório” os seguintes saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e experienciais. No que se refere aos saberes disciplinares, Gauthier et al. (2013) defende que estes são adquiridos durante o processo de formação docente nas universidades, produzidos por cientistas e pesquisadores e trabalhados por meio de matérias específicas no curso de formação. Segundo o autor, os saberes disciplinares não possuem nenhuma relação com a formação pedagógica:

Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinada nos programas escolares (GAUTHIER et al., 2013, p.30).

Nesta direção, Gauthier et al. (2013) apresenta os saberes curriculares, que se referem aos programas de ensino e conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos aos educadores que ainda estão em processo de formação. É importante destacar que assim como os saberes disciplinares, os saberes curriculares não dependem da produção dos educadores.

Sobre os saberes das ciências da educação, Gauthier et al. (2013), também os caracteriza como conhecimentos adquiridos durante o processo de formação, porém, estes envolvem a organização escolar, a didática e também a aprendizagem. De forma complementar, os saberes da tradição pedagógica estão relacionados às metodologias utilizadas em sala de aula que envolvem conhecimentos além daqueles adquiridos nas universidades (GAUTHIER et al., 2013). A última categoria mencionada pelo autor, diz respeito aos saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes e está relacionada às atitudes e escolhas do educador em cada momento específico no dia a dia escolar.

Observamos que tanto Tardif (2014) quanto Gauthier et al. (2013) defendem que os saberes docentes são construídos durante todo o processo de formação e atuação, considerando que aqueles construídos na prática são emergentes e precisam ser manifestados e difundidos para que adquiram validade acadêmica. Os dois autores postulam que os saberes experienciais são muito importantes para a prática pedagógica do professor, tendo em vista que podem suprir a deficiência de saberes específicos para solucionar problemas e auxiliar em diversas situações em sala de aula.

Pimenta (1999) corrobora com Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) ao reforçar que, para que o professor consiga desenvolver efetivamente a sua prática pedagógica, faz-se necessário que saiba mobilizar os saberes que possui, transformando-os conforme as necessidades apresentadas. Para a autora, os saberes docentes são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Para a autora, os saberes podem ser divididos em três grupos, ficando organizados da seguinte maneira: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Segundo Pimenta (1999), os saberes do conhecimento são aqueles

específicos da disciplina lecionada pelo educador, adquiridos durante a formação e que posteriormente configurarão como conteúdo. Ideia equiparada com os conceitos de saberes curriculares e disciplinares apresentados por Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014). A autora também considera os saberes experienciais, na mesma perspectiva dos autores supracitados, reiterando que estes saberes podem possibilitar uma reflexão no cotidiano escolar e, conseqüentemente, uma auto avaliação do trabalho docente.

Outro tipo de saber definido por Pimenta (1999) refere-se aos saberes pedagógicos, que são relacionados ao ato de ensinar, rompendo com a teoria tradicional e fragmentada de ensino, referindo-se aos métodos e técnicas necessárias para organizar o currículo, a escola e a sala de aula. Para facilitar a visualização dos saberes docentes categorizados até aqui, foi construído o quadro a seguir que mostra a forma como os autores mencionados realizaram essa classificação.

Quadro 4: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif, Gauthier e Pimenta.

Autores		Tipos de saberes			
Tardif	Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes da Formação Profissional		Saberes Experienciais
Gauthier	Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes das Ciências da Educação	Saberes da Tradição Pedagógica	Saberes Experienciais
Pimenta	Saberes do Conhecimento		Saberes Pedagógicos		Saberes da Experiência

Fonte: elaborado pela autora com base em Gauthier et al (2013) Pimenta (1999) e Tardif (2014).

Com base nas ideias de Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (1999), é possível compreender que o saber utilizado pelos professores na sua prática pedagógica é derivado da união de diversos outros saberes, que envolvem desde aspectos da formação docente, do domínio dos conhecimentos a serem ensinados, da apropriação dos métodos e objetivos, até elementos das vivências cotidianas do trabalho docente. Assim, os saberes do professorado provêm de diversas fontes, dando origem a um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Na direção desta discussão, Silva (2007, p. 60) defende que os docentes se configuram “como uma teia impregnada de saberes, com impulsos dinâmicos”. Em virtude dessa heterogeneidade do saber docente, Tardif (2014) defende que o professor deve desenvolver a capacidade de integrar, dominar e mobilizar os saberes, pois estes são fatores essenciais para a sua prática pedagógica. Gauthier et al. (2013, p. 28) corrobora com o referido autor ao assinalar que é imprescindível “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Entretanto, Gauthier et al. (2013) enfatiza que durante muito tempo os saberes relacionados ao exercício da docência não conseguiram compreender a complexidade da função do professor. O autor frisa que, para o desenvolvimento da ação docente, bastava ter experiência, cultura, bom senso, possuir talento e conhecer o conteúdo que iria ensinar. Observamos que essas são justamente características do modelo artesanal, ou seja, uma profissão baseada unicamente na experiência. Nessa perspectiva, a docência era considerada como um “ofício sem saberes” (GAUTHIER et al., 2013).

A esse respeito, Gauthier et al. (2013) adverte que quando o professor recorre somente à tradição e à experiência, está deixando de lado conhecimentos que são próprios da profissão. O autor considera que os outros saberes, como por exemplo os da ação pedagógica, exerceram um grande papel na profissionalização do ensino, pois o que difere o docente dos demais profissionais é justamente o arcabouço de conhecimentos específicos sobre o que, como e para que ensinar. Sendo assim, esse reservatório de saberes que constitui a docência é responsável por diferenciar os educadores das outras profissões (GAUTHIER et al., 2013).

Em contrapartida, o referido autor assinala que o esforço realizado durante décadas por diversos pesquisadores para transformar a pedagogia em uma ciência aplicada, acabou gerando um equívoco, visto que não levaram em consideração a realidade do professor na sala de aula.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber-pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são

reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al., 2013, p. 27).

Observamos, então, que por mais que o saber experiencial seja um dos saberes constitutivos da prática docente, esse contexto da realidade da sala de aula não era considerado. Essa desvalorização dos conhecimentos produzidos por meio da experiência cotidiana, acaba perpetuando a visão do professor como um mero transmissor de conhecimentos. Sobre esta questão, Cruzeiro (2014, p. 85) descreve que “o trato com o conhecimento escolar, tradicionalmente, exclui os professores do processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a forma mais ‘adequada’ de organizá-lo”. A autora defende a importância de que os saberes provindos da experiência sejam valorizados, em virtude de que é na atuação profissional que os objetivos e conceitos ganham sentido.

Nesta perspectiva, Tardif (2014) faz perceber com clareza sua preocupação acerca do assunto. O autor manifesta a necessidade de que os múltiplos saberes sejam considerados na formação inicial e continuada para que haja uma união entre teoria e prática, a qual possibilitará que o professor seja um sujeito ativo na produção dos conhecimentos. O fato de os professores se enxergarem como produtores de conhecimento também influenciará positivamente no desenvolvimento dos seus alunos. Ao fazer isso os docentes estarão mostrando que “viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida” (MORIN, 2014, p. 47). Para que o educando aprenda a ser crítico e reflexivo, é primordial que antes o educador se entenda como um sujeito ativo na produção de saberes.

Segundo Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (1999), os educadores são responsáveis por construir e reconstruir os novos conhecimentos para enfrentar os desafios que se manifestam em sala de aula e dimensões administrativas da escola. Quando a prática do professor envolve apenas os saberes que já foram definidos por outros, a função docente restringe-se a transmitir os conhecimentos, assumindo uma postura passiva e acrítica. Porém, quando o professor reflete sobre os saberes e articula a teoria e a prática, está verdadeiramente ressignificando a sua práxis pedagógica e construindo novos conhecimentos.

Dessa forma, entende-se que o saber docente é complexo, dada a própria complexidade do trabalho do professor. Em decorrência disso, o saber não deve ser visto como algo pronto e acabado, mas sim como algo que está em constante transformação e que necessita de ressignificações. Notamos, assim, a importância dos saberes docentes para a prática pedagógica dos professores:

Podemos considerar que a releitura permanente dos professores em serviço representa um requisito importante para o desenvolvimento de suas ações educativas, associando seus conhecimentos à vivência de situações em que o coletivo, o dialogado e o compartilhado socialmente sejam referências para a construção da prática” (CRUZOÉ, 2014, p. 104).

Desse modo, compreendemos que a maneira de avaliar o aluno, os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, a forma de entender e mobilizar o currículo, dentre outros vários elementos da prática pedagógica, devem ser pensados e trabalhados com base na articulação dos vários saberes. Assim, tanto a teoria quanto a prática devem estar conexão.

É por meio dessa mobilização e integração dos saberes que o educador poderá entender a extensão do seu trabalho e atuar como sujeito ativo na produção de conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento da sua emancipação enquanto profissional e influenciando seus alunos para a tomada de uma consciência crítica e reflexiva. A prática profissional do educador resulta, assim, da relação que existe entre os seus diversos saberes.

Com base nas informações apresentadas nesta subseção, observamos a importância de que os diversos saberes sejam levados em conta durante prática pedagógica do professor. Entretanto, no tópico a seguir, discutiremos sobre o modelo artesanal, que baseava-se essencialmente nos saberes experienciais e não envolvia os demais saberes docentes.

3.4 O MODELO ARTESANAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Com base nas discussões apresentadas nas duas primeiras partes deste capítulo, é possível perceber o longo caminho que a docência teve que percorrer até ser consolidada como uma profissão. Observamos as fragilidades, os conflitos, os altos e baixos do processo de construção da identidade do educador enquanto profissional. O descaso

enfrentado pelo magistério se refletia até mesmo na forma como esses profissionais eram formados e contratados. Para Fernandes, França e Caldas (2016), durante muito tempo qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e contar poderia dar aula. Esse cenário resultou na construção de uma imagem desprestigiada da profissão professor, uma vez a profissão não tinha nada de específica.

Ao longo do século XIX, observou-se a abertura das Escolas Normais. Nóvoa (1991), discorrendo sobre o continente europeu, pontua que o velho mestre-escola foi definitivamente substituído pelo novo docente, formado pelas Escolas Normais. Segundo Schueler (2005) e Villela (2020), a expressão mestre-escola, a que o autor se refere, era frequentemente utilizada para designar os docentes de primeiras letras até, pelo menos, os anos de 1880. Bezerra e Costa (2020) advertem que, no que se refere à realidade brasileira, o movimento descrito por Nóvoa (1999) não significou exatamente uma substituição, mas sim a coexistência desses dois tipos de professores: o mestre-escola, formado pelo modelo artesanal, e o professor qualificado.

Durante décadas, esses dois tipos de formação docente existiram ao mesmo tempo, ocasionando uma crescente disputa entre os Cursos Normais e a formação artesanal. Dependendo das condições políticas e econômicas, algumas regiões deram mais prioridade ao ensino normal e outras ao modelo artesanal. Tanuri (2000) evidencia isso ao realçar que em 1867 somente a Bahia, Piauí, Pernambuco e Rio de Janeiro possuíam escolas normais.

No modelo artesanal de ensino, a iniciação no magistério denotava a “aprendizagem do ofício pela prática, por meio da qual os alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e processos de ensino” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 190). De acordo com Tanuri (2000), esse tipo de formação teve sua inspiração em modelos austríacos e holandeses, sendo indicado por muitos presidentes de províncias brasileiras como o instrumento mais aconselhável para a qualificação docente.

Vicentini e Lugli (2009) ressaltam que, seja por seu menor custo ou por sua proximidade com as práticas tradicionais de ensino, o modelo artesanal predominou no país praticamente durante todo o Período Imperial. Um dos fatores que influenciaram essa expansão foi a promulgação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária em 1849

pelo presidente da província do Rio de Janeiro, Luiz Pereira Couto Ferraz. Ele defendeu a sua opção pelo modelo artesanal num documento denominado como exposição de motivos, o qual anexou junto ao regulamento:

[...] entendi que o sistema austríaco era o mais apropriado em nosso país. Consiste em deixar os professores formarem-se pela prática, passando de inspetores a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então recebem para se aperfeiçoarem em algumas lições de pedagogia. Adotei modificando-o pelo sistema holandês. Em quase todas as escolas da Holanda aproveitam-se os meninos pobres que mostram mais inteligência e são conservados nelas e se preparam para o magistério por lições especiais à tarde e sobretudo empregam-se sucessivamente nas diferentes classes, com pequenas retribuições até que pela idade possam ser colocados em uma escola sua. Deste modo podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais, homens que desde a puerícia se acostumam àquela vida, que lhe tomam os hábitos e que sem grande esforço se dedicam ao ensino (BRASIL, 1849 apud VILLELA, 2020, p. 123).

Percebe-se, com base no trecho destacado, que Couto Ferraz não queria investir em um sistema de formação que fosse muito dispendioso. Por isso, optou por adotar um modelo mais barato, no qual os professores pudessem se dedicar ao ofício desde cedo e “sem grande esforço”.

Na perspectiva de Villela (2020), o Regulamento de Couto Ferraz não só rebaixou o nível de instrução primária como também o nível de formação intelectual do professor. A autora reforça que o referido documento acabou estabelecendo para as escolas primárias uma divisão entre escolas de segunda classe, que eram de número reduzido e destinavam-se apenas àqueles que tinham condições de prosseguir os estudos, e de primeira classe, que representavam a maioria das escolas da província e tinham um currículo bem reduzido, o que denotava retroceder ao modelo das “escolas de primeiras letras” (VILLELA, 2020).

A autora afirma que esse rebaixamento ocorreu não só no nível do conteúdo das escolas e nas exigências acerca da formação intelectual do docente, como também no salário. “No ano anterior, todos os professores primários da Província recebiam 600\$000 anuais, mas a partir daí esse salário ficou restrito aos professores de 2ª classe, enquanto os de 1ª recebiam apenas 350\$000 anuais” (VILLELA, 2020, p. 124).

Conforme Villela (2020), as experiências de Couto Ferraz na província do Rio de Janeiro foram levadas a todo o território imperial quando ele se tornou ministro do Império e realizou uma reforma educacional na Corte, a qual serviria como modelo para as outras províncias. Esta reforma ocorreu por meio do Decreto 1.331 A, de 17 de

fevereiro de 1854, que visou suprir a falta de professores adotando o modelo artesanal, conforme demonstramos na citação a seguir:

[...] como meio de substituir a falta de uma escola normal, o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 criou os professores adjuntos para as escolas públicas, uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino (ALMEIDA, 2000, p. 91).

Nota-se que Couto Ferraz adotou a formação artesanal por acreditar que os jovens alunos poderiam resolver o problema da escassez de professores. Entretanto, para Saviani (2007), a opção do Regulamento de 1854 em priorizar o referido modelo deve-se também ao fato de que Couto Ferraz não acreditava muito na eficiência das Escolas Normais. Assim, “pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2007, p. 133).

Villela (2020) corrobora com o referido autor ao destacar que, ao valorizar mais os concursos do que a formação anterior do professor e com a possibilidade de prover as cadeiras de professores com os adjuntos, a reforma de Couto Ferraz acabou refreando o movimento de organização dos Cursos Normais. Um exemplo disso, apresentado pela autora, refere-se à primeira Escola Normal criada no país, situada em Niterói, que foi fechada por quase uma década em decorrência da Regulamento de Couto Ferraz. A situação dos Cursos Normais pode ser observada no relato abaixo:

As reclamações dos diretores dessas escolas, vão se referir, constantemente, às dificuldades que encontram para manter um curso que a todo momento é desprestigiado quando, em contrapartida, pessoas muito despreparadas ascendem ao magistério por concursos que não fazem maiores exigências e, muitas vezes, já têm seus candidatos ‘esperados’ (VILLELA, 2020, p. 126).

Assim, o curso era desvalorizado pela sociedade pois não se entendia a utilidade social das Escolas Normais, uma vez que o ensino oferecido por elas não era requisito para tornar-se professor. Os alicerces da formação normalista foram abalados por conta da reforma de Couto Ferraz, tendo em vista que, como os concursos não tinham grandes exigências quanto a formação, os novos professores não viam a necessidade de fazerem uma preparação mais intensiva.

Como o ingresso no magistério poderia dar-se apenas com os saberes adquiridos na própria prática, a formação desenvolvida pelos Cursos Normais tornou-se desvalorizada e relegada a segundo plano. Em decorrência desse cenário, Villela (2020) destaca que diversas Escolas Normais foram extintas ou sobreviveram com muita dificuldade. A exemplo disso, Tanuri (1969) cita o caso da Escola Normal de São Paulo, que foi criada em 1846, fechada em 1867, reaberta em 1876, fechada outra vez em 1877 e aberta novamente em 1880.

O fato de muitas províncias optarem pelo modelo artesanal como meio de formação de professores, explicava-se pela razão de que esse modelo era mais rápido e barato do que as Escolas Normais, visto que, enquanto a formação normalista demorava de três a quatro anos, o método artesanal demandava menos tempo de treinamento.

Além disso, os professores do modelo artesanal precisavam atender apenas a três critérios para participar do método: o aproveitamento, o bom procedimento e a propensão para o Magistério. No entanto, Guedes e Schelbauer (2010) enfatizam que esses critérios, definidos pela Reforma de Couto Ferraz, eram avaliados de forma muito subjetiva, uma vez que, quanto ao aproveitamento, exigia-se somente o conhecimento necessário para lecionar no ensino primário. No caso dos outros critérios, o bom procedimento e a propensão ao magistério, “as avaliações remetiam ao âmbito da subjetividade. Com isso, parece que não havia necessidade e estímulo ao estudo das ciências pedagógicas para que o professor pudesse ensinar” (GUEDES; SCHELBAUER, 2010, p. 235).

O artigo 35 da Reforma Couto Ferraz ressaltava que o recrutamento dos professores do modelo artesanal deveria ser realizado entre os alunos das escolas primárias da Corte que possuíssem no mínimo 12 anos de idade completos (GONDRA; SCHUELER, 2008). Para participar desse modelo de ensino, também era necessário que os alunos atendessem aos três critérios que foram abordados acima.

De acordo com Guedes e Schelbauer (2010), os professores do modelo artesanal tinham que ficar ligados às escolas como ajudantes do professor experiente por aproximadamente três anos, visando aprimorar os seus conhecimentos sobre a prática do ensino. Durante esse período, os professores também faziam exames anuais para verificação do progresso e aprendizagem das matérias de ensino.

Gondra e Schueler (2008) salientam que no terceiro e último ano de exercício como professor adjunto, o exame avaliaria o conhecimento tanto acerca das disciplinas

curriculares quanto sobre os métodos utilizados para o ensino das matérias escolares. Caso obtivessem resultados inadequados, os mestres artesanais seriam eliminados da classe. Mas se ao concluir o terceiro ano fosse aprovado no exame final, o professor receberia o “Título de Capacidade” para trabalhar no magistério. Assim, na realidade, a aprendizagem do ofício pela prática significava a entrada na carreira do magistério público, uma vez que ao completarem 18 anos, os adjuntos já podiam ser empregados como regentes das escolas que estavam com demanda de professor (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O modelo artesanal possibilitava que o professor lecionasse sem formação específica, visto que as técnicas e conhecimentos eram adquiridos na prática, por meio da observação de um professor experiente, sem haver, portanto, qualquer bagagem teórica e pedagógica. O trecho a seguir reforça quais os saberes que eram considerados essenciais para o exercício da profissão professor:

A maneira como este modelo de formação se constituiu demonstra que aos professores primários bastaria conhecer as noções de primeiras letras, acrescido de um certo domínio do método utilizado nas escolas sem, no entanto, abandonar a questão da moralidade, vista como requisito ‘essencial’ para que os candidatos fossem considerados qualificados para o exercício do magistério (UEKANE, 2005, p. 33).

Logo, esperava-se apenas que o docente tivesse um conhecimento básico acerca dos conteúdos e métodos que utilizaria, sendo que deveria possuir também uma boa conduta moral. Neste cenário, a moralidade e a formação docente não tinham pesos iguais, visto que o fator que possuía maior peso na balança referia-se à moral do indivíduo. Villela (2020) ressalta que a pouca exigência quanto à qualificação profissional do professor (principalmente quando se tratava da atuação nas escolas de primeira classe) e a ênfase na conduta moral, nos indica que, no pensamento dos governantes das províncias, “a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir” (VILLELA, 2020, p. 125). Observa-se que o aspecto moral é tido como fundamental para a atuação docente, ao passo que a formação intelectual é desvalorizada.

Na direção desta discussão, Bezerra (2015) descreve que, ao longo do século XIX, os saberes adquiridos através da prática eram considerados suficientes para o desempenho do trabalho docente, de forma que a maioria dos mestres que lecionavam no ensino

primário em todo país, baseava a sua formação no modelo artesanal de ensino. Nessa mesma direção, Gondra e Schueler (2008) explicam que esses aprendizes a mestres atuavam como substitutos e aprendiam as técnicas, os saberes e as regras da prática pedagógica, como podemos observar na citação abaixo:

Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos da prática de ensino, aprendendo por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 190).

Neste contexto, a formação docente era baseada nos saberes adquiridos pela experiência, convivência e imitação. Guedes e Schelbauer (2010) denominam esse tipo de preparação de professores como “prática do ensino”, caracterizada por uma formação não escolarizada e fundamentada na observação de um docente experiente para aprender a função de professor. As autoras reiteram que, no modelo artesanal, essa preparação estava relacionada à imitação e ao domínio do método, uma vez que saber a forma de aplicá-lo na sala de aula era considerada um requisito para que o docente pudesse ensinar. Contudo, essa aprendizagem dos “segredos do ofício” era baseada puramente na prática, inexistindo reflexões teóricas sobre o que e como ensinar. É nesse mesmo sentido que Gondra e Schueler (2008), na citação acima, definem que a experiência sobre as regras do ofício docente ocorria através da impregnação cultural.

Gondra e Schueler (2008) também reforçam que a docência se constituía como uma profissão comparada ao artesanato, onde cabia ao professor regente transmitir o ofício aos discípulos. Esse processo de aprendizagem da função de professor não se resumia ao ensino das matérias escolares. Eram transmitidos “não apenas os saberes e as habilidades específicas às técnicas da escrita e da leitura, mas também valores morais, normas de conduta e comportamentos corporais, regras entendidas como necessárias à inserção na convivência social” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 193-194). Assim, na formação docente pela prática, os hábitos e condutas considerados essenciais à profissão docente também eram trabalhados visando a integração do aprendiz nas tradições culturais e sociais.

A atuação dos professores adjuntos persistiu durante muito tempo no território brasileiro, até mesmo quando outras alternativas de formação docente surgiram. Para Bezerra e Costa (2020), a persistência na continuidade do modelo artesanal de ensino

pode ser verificada de forma mais intensa em locais distantes dos grandes centros urbanos ou de difícil acesso. Um exemplo disso é a cidade de Guajará, cuja educação foi desenvolvida durante décadas por professores formados no modelo artesanal.

Ao pesquisar sobre a formação docente institucionalizada no município de Cruzeiro do Sul/Ac, Bezerra e Costa (2020) destacam que na região do Alto Juruá as adversidades no campo educacional eram muitas e se intensificavam em relação à formação de professores, atrapalhando, inclusive, a disseminação de um modelo de educação institucionalizada.

De acordo com Bezerra (2015), com a criação da Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul em 1947, reforçou-se a disputa entre os professores formados pelo modelo artesanal e os docentes com titulação. Por meio desse curso tanto os aspirantes à carreira docente quanto os professores que estavam em exercício tinham a possibilidade de expandir a sua escolarização e adquirir uma qualificação profissional.

No entanto, Bezerra e Costa (2020) reiteram que muitos professores leigos moravam em seringais e, por conta das barreiras enfrentadas para migrar para a cidade e prosseguir os estudos, acabavam continuando a lecionar apenas com o ensino primário incompleto. Esse tipo de formação docente por meio da prática, tornou-se um fator muito comum não só na região do Vale do Juruá, lócus de estudo das autoras, como em outras regiões do país. Isso pode ser explicado pelo fato de que o modelo artesanal era uma forma mais barata e encurtada de formação de professores do que as demais.

Nessa mesma perspectiva, Vicentini e Lugli (2009) acentuam que os diversos modos de preparo dos professores – modelo artesanal, Escolas Normais, Cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) – continuaram a coexistir país a fora. Em virtude desses variados tipos de formação, a questão da qualificação docente tornou-se alvo de muitas discussões, evidenciando que “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1991, p. 18). Essas reflexões fortaleceram a ideia de que era necessária uma base intelectual na formação de professores. Não bastava aprender o método, “era necessário que o professor estivesse preparado para aplicar esse método” (GUEDES; SCHELBAUER, 2012, p. 236).

Gouveia (2016) reitera que, por conta da grande quantidade de docentes sem a formação necessária para lecionar, os Governos Estaduais e Federal implantaram, em

caráter emergencial, diversos programas de habilitação para professores. O quadro a seguir foi elaborado por Stahl (1986) e apresenta alguns dos cursos que visavam qualificar os educadores para a docência.

Quadro 5: Levantamento de Cursos para Professores Leigos no Brasil.

Programa	Implementação (Ano)	Aplicação	Execução
Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP)	1965	Quase todas as unidades federadas	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Treinamento de Professores Leigos	1965	Rio Grande do Norte	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte
Projeto SACI Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares	1972	Rio Grande do Norte	Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos-SP
Cursos Ajuri	1972	Amazonas	SEC
Projeto Logos I	1973	Paraíba, Piauí, Rondônia, Roraima.	MEC/ Secretarias de Educação e Cultura (SEC)
Projeto Lumen	1974	Goiás	SEC
Projeto Logos II	1976	19 unidades federadas	MEC/SEC
Projeto HAPRONT Habilitação de Professores Não Titulados	1976	Paraná, Alagoas e Espírito Santo	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná / MEC
Capacitação e Habilitação de Professores Leigos	1976	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
Projeto HAPROL	1977	Bahia	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
Projeto SITERN Sistema de Teleducação do RN	1978	Rio Grande do Norte	SEEC

Cursos pedagógicos parcelados	Década de 1970	Piauí, Mato Grosso e outras	SEEC
Habilitação de Professores Leigos	Década de 1970	Amazonas e Sergipe	SEEC
Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos	Década de 1970	Pernambuco	SEEC
Projeto de Atualização – Treinamento em Serviço	Década de 1970	Pernambuco	SEEC
Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único	Década de 1970	Santa Catarina	SEEC
Projeto Titulação do Prof. Leigo	Década de 1970	Rio Grande do Sul	SEEC
Projeto TERRA	Década de 1970	Mato Grosso do Sul	SEEC
Projeto Inajá	1987	Mato Grosso	SEEC

Fonte: Stahl (1986, p. 21-22).

Segundo Araújo (2022), esses diversificados tipos de cursos variavam desde as qualificações e treinamentos, “como os cursos Ajuri, os ofertados do PAMP, entre outros”, até alguns como “o Projeto SACI, Projeto Hapront, Projeto Logos I, Projeto Logos II, entre alguns específicos de alguns Estados, habilitavam os professores em nível de 1º Grau e 2º Grau, respectivamente” (ARAÚJO, 2022, p. 54). Além disso, o referido autor evidencia que caberia ao docente sem formação a procura e participação nesses cursos para, dessa forma, adquirir mais conhecimentos e aperfeiçoar sua atenção.

Para Gouveia (2016), a criação desses diversos tipos de programas de habilitação para professores, relaciona-se com o fato de que um dos objetivos do Governo Militar era erradicar o analfabetismo e, por isso, necessitava tomar providências para que os inúmeros docentes se tornassem habilitados para lecionar. Entretanto, conforme um informe estatístico elaborado pelo MEC, em 1996 ainda era grande o número de educadores que não possuíam a formação necessária condizente com a série em que lecionava:

Quadro 6: Nível de Escolaridade dos Docentes da Educação Básica.

Grau de Formação do Docente	Pré-escolar	Classes de Alfabetização	Níveis do Ensino Fundamental		Ensino Médio
			1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	
Menos de 1º Grau completo	16.198	19.759	63.257	526	71
1º Grau completo	19.069	11.412	55.225	5.634	997
2º Grau completo	144.189	38.865	500.238	154.766	43.418
3º Grau completo	40.061	4.514	157.817	450.784	282.341
TOTAL	219.517	75.549	776.537	611.710	326.827

Fonte: MEC /INEP. Informe Estatístico, 1996.

Essa grande quantidade de professores sem formação, pode ser explicada pelo fato de que a Lei nº 5.692/71 possibilitava que, na falta de educadores legalmente habilitados, outros docentes lecionassem com menores exigências de formação. No entanto, essa situação começou a mudar quando, nos últimos anos do século XX, o sistema de formação de licenciaturas impôs-se e consolidou-se como a principal via de preparo dos docentes.

Promulgada em 1996, a nova LDB traçou como objetivo, no seu art. 62, que “[...] ao final da década [...], todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior”. Essa mudança constituiu-se em um choque para os professores do modelo artesanal de ensino, visto que os saberes que eles haviam aprendido e aplicado durante anos de profissão passou ser considerados insuficientes, obrigando-os a fazerem uma formação institucionalizada ou a deixarem de lecionar.

Com base no que foi apresentado, é possível entender um pouco mais do que foi o modelo artesanal de ensino. Contudo, investigar a atuação dos professores adjuntos não se restringe a essa discussão teórica. Tal estudo requer a análise de variados aspectos que permearam esse modelo de ensino, como a escolha da profissão, o processo de nomeação, os aspectos que permeavam essa formação, as práticas pedagógicas, a relação com os

outros professores, dentre outros fatores que fazem parte da atuação docente e se efetivam em sala de aula num contexto sociocultural. No capítulo a seguir discorreremos sobre as marcas deixadas pelo modelo artesanal no processo de escolarização do município de Guajará, apresentando a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE: O MODELO ARTESANAL NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM

O presente capítulo tem como finalidade analisar os dados obtidos através da pesquisa de campo, a qual foi desenvolvida por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores formados pelo modelo artesanal que atuaram no município de Guajará/AM. Fundamentando os resultados da empiria com o nosso aporte teórico, buscamos discorrer sobre as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino no processo de escolarização de Guajará.

Neste viés, para o melhor desenvolvimento da análise, dividimos o capítulo em quatro seções, seguindo a organização das categorias estabelecidas na análise de conteúdo, definidas a *posteriori*. Estas categorias envolvem temáticas pertinentes para os resultados explicitados aqui e para as conclusões desta investigação científica, e irão compor o capítulo na forma de subtítulos e, em cada um deles, serão debatidos aspectos mais específicos, que delineamos como temas, os quais estão organizados da seguinte forma: 1 – **A constituição do modelo de escolarização de Guajará:** 1.1 - a implantação do modelo de educação escolarizada no município de Guajará; 2 – **A atuação dos professores formados no modelo artesanal:** 2.1 - tornar-se professor: a escolha da profissão, 2.2 - atuação dos professores: primeiros anos de profissão; 3 – **Elementos didáticos da prática pedagógica:** 3.1 - saberes dos professores sobre a estrutura curricular, 3.2 - saberes dos professores sobre o método de ensino, 3.3 - saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem; 4 – **A substituição do modelo artesanal:** 4.1 - entre o modelo artesanal e o modelo de formação institucionalizada, 4.2 - professores do modelo artesanal: o fim de uma carreira ou um novo recomeço?

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DE ESCOLARIZAÇÃO DE GUAJARÁ

Esta seção tem como objetivo analisar a primeira categoria definida por meio das entrevistas, que se refere à constituição do modelo de escolarização de Guajará. Nesta categoria nos debruçaremos sobre o tema da **implantação do modelo de educação escolarizada no município de Guajará**. Para que pudéssemos ampliar a compreensão sobre esse assunto, foi essencial entender a trajetória que esse local vivenciou até ser

constituído como município, visto que a educação escolarizada em Guajará está diretamente ligada ao seu processo de emancipação política. Assim, antes de explorar o tema em si, faremos uso de fontes documentais para historicizar como se deu a fundação do município. E, tendo como base essas informações, discutiremos sobre a implantação do modelo de educação escolarizada em Guajará, evidenciando os percalços enfrentados nesse processo.

4.1.1 A implantação do modelo de educação escolarizada no município de Guajará

As histórias e informações sobre a constituição de Guajará encontram-se coletadas e relatadas em alguns documentos oficiais do município e em arquivos dos próprios moradores. Neste sentido, para realizar o presente resgate histórico tivemos como base os dados do ICOTI (Instituto de Cooperação Técnica Intermunicipal), e também os dos arquivos elaborados por dois moradores antigos da cidade⁴. Como esses registros realizados pelos dois indivíduos não foram publicados, os identificaremos aqui como Souza e Lima.

Segundo estes documentos, em meados do século XIX, chegaram os primeiros moradores oriundos do nordeste brasileiro para trabalharem na exploração do látex, na pecuária e na agricultura. Os primeiros colonizadores desta região foram: Pedro Américo, Raimundo Canindé e Raimundo de Castro (Manduca de Castro). Em 1872, o Sr. Manduca de Castro conseguiu a primeira documentação do seringal Guajará e em 1932 vendeu a propriedade para o sírio-libanês Said Badarane, o qual mudou o nome do local para Príncipe Imperial.

Contudo, os moradores continuaram a considerar o nome Guajará. Depois de alguns anos, o Sr. Said Badarane passou a direção do seringal para o Sr. Said Almeida, o qual continuou com a extração da borracha. Todavia, com a chegada de novos habitantes, começou-se a cultivar a cana-de-açúcar, o que resultou na produção do açúcar gramichó, ou açúcar mascavo, e exportação deste produto para municípios da região.

⁴ Esses documentos são diários nos quais os moradores, nomeados como Souza e Lima, iam registrando a história de Guajará. Ambos os documentos não possuem data e nem foram publicados. Os dois autores colocaram um título em seus diários, pois queriam que os documentos se tornassem livros posteriormente. O diário de Souza encontra-se nomeado como “aspectos históricos da cidade de Guajará” e o de Lima tem como título “história de Guajará”.

Outro fator importante dessa época foi o início da educação escolarizada. A primeira escola criada no local foi construída durante a gestão do prefeito de Eirunepé-AM, o Sr. Armando Mendes. A instituição recebeu o nome de Escola Reunidas Guajará. Mesmo com a implantação desta, a escolarização guajaraense continuou se mantendo durante muito tempo de maneira precária. Poucas pessoas frequentavam a escola e o ensino dava-se em classes multisseriadas.

Silva e Souza (2014, p. 09) afirmam que o ensino multisseriado “consiste em alunos de diversas séries com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço”. A presença de turmas multisseriadas é uma das características da educação no campo. Segundo o INEP (2006) *apud* BÖNMANN (2015) esse tipo de ensino apresenta muitas dificuldades, as quais também estavam presentes na realidade educacional do Guajará, tais como: a falta de material pedagógico adequado; trabalhar com séries diferentes em um único espaço; ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade educacional e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem; ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos; entre outros fatores que reduzem a eficiência e qualidade da educação.

Além disso, tanto a Escola Reunidas Guajará quanto as que foram posteriormente organizadas, ofertavam somente até a 4ª série do Ensino Fundamental, obrigando os alunos que queriam prosseguir nos estudos, a se mudarem para Cruzeiro do Sul/Acre. A maioria desses obstáculos enfrentados no início da escolarização guajaraense devia-se ao fato de que na época Guajará era apenas um povoado, que mais tarde se tornaria vila. Em decorrência disso e de estar afastado de outras regiões mais estruturadas é que muitas vezes a população local via-se desamparada, tanto em termos políticos quanto educacionais.

A influência do município de Eirunepé no seringal guajaraense, inclusive na criação da primeira escola, pode ser explicada pelo fato de que as terras que atualmente pertencem aos municípios de Ipixuna e Guajará, naquele momento eram colônias de Eirunepé. De acordo com Lima, no ano de 1952, a justiça eleitoral criou duas seções, uma no Seringal Cabo Verde e outra no Seringal Príncipe Imperial, que foi o nome dado por Said Badarane às terras de Guajará e oficialmente aceito, mas rejeitado pelos habitantes da região.

Em 1953, vários seringalistas solicitaram a criação de um município desmembrado de Eirunepé por meio de um abaixo-assinado encaminhado ao então governador do Amazonas, Dr. Plínio Ramos Coelho. Esses anseios se efetivaram por meio da Lei nº 96 de 19 de dezembro de 1955, através da qual foi criado o município de Ipixuna, sendo que Príncipe Imperial, que popularmente estava sendo chamado de Canamari, também foi desmembrado de Eirunepé e passou a fazer parte de Ipixuna.

Em 1956 foi nomeado o Sr. Varcy Herculano Barroso para governar o novo município de Ipixuna. Em sua gestão, por meio do Decreto-Lei nº 05 de 21 de maio de 1957, as terras do Seringal Príncipe Imperial foram desapropriadas do Sr. Adel Badarane. Em 1960, foi eleito o primeiro prefeito de Ipixuna pelo voto direto e secreto, o Sr. Edson Herculano Lima, através do qual a referida terra foi efetivamente escriturada no Cartório Ruy Barbosa Brasil em Manaus/AM, no dia 06 de agosto de 1962. Este ato aconteceu por meio da transação de compras e vendas entre o espólio de Said Badarane, o Sr. Inventariante Adel Badarane e o município de Ipixuna, representado pelo seu prefeito. Segundo Lima, no mesmo ano, o Sr. Edson Herculano também pagou ao Sr. Adel Badarane o valor de 400 contos de réis por suas terras e as doou aos seus moradores. Depois do registro das terras, os moradores guajaraenses fizeram a troca do nome de Príncipe Imperial para Canamari, em homenagem aos índios que viviam próximo aquela região.

Em 1963, o governador Anfremon D'Amazonas Monteiro criou o município com o nome de Canamari, definindo seus limites por meio da Lei nº 07 de 09 de abril de 1963. Entretanto, no ano seguinte o governador Arthur Cezar Ferreira Reis extinguiu o município através da Lei nº 41/1964. Somente no ano de 1979, o local é elevado à condição de vila durante a administração do prefeito de Ipixuna, o Sr. Edson Herculano.

Essa busca pela criação do município de Guajará teve várias idas e vindas. De acordo com o documento que traça as informações básicas da referida cidade, realizada pelo Instituto de Cooperação Técnica Intermunicipal – ICOTI – (1996), com a vigência da Emenda Constitucional nº 12, de 10 dezembro 1981, promulgada pela mesa da Assembleia Legislativa do Amazonas, Canamari foi elevado à categoria de município no governo de José Zacarias Lindoso. Contudo, por não ter sido instalado no prazo determinado, a data prescreveu e essa circunscrição foi novamente reincorporada à Ipixuna, retornando à categoria de vila.

Segundo os dados do ICOTI, a criação ou recriação do município de Guajará apenas se efetivou em 1987, no decurso do governo de Amazonino Mendes e por força da Lei Estadual nº 1.827 de 30 de dezembro de 1987. Logo após a publicação desta lei, o referido governador nomeou, através de decreto, o Sr. Edilson Herculano Lima como administrador do município, que a partir de então, foi desmembrado de Ipixuna e passou a possuir seus próprios limites territoriais.

Lima relembra que durante a criação definitiva do município, houve polêmica devido ao nome Canamari, pois a maioria dos moradores não aceitava esse nome. Então várias famílias se juntaram e procuraram líderes políticos locais e estaduais, os quais instauraram uma ação judicial para que o município voltasse a ser chamado de Guajará. Por conta de determinação legal, foi realizado um plebiscito que confirmou a vontade da população e o nome do município estabeleceu-se como Guajará, por conta de uma árvore⁵ de mesmo nome encontrada em grande quantidade pelos primeiros habitantes do local.

A população de Guajará escolheu seus primeiros representantes mediante as eleições gerais de 15 de novembro de 1988, para a qual concorreu uma única chapa. Segundo os dados do ICOTI, no dia 1º de janeiro de 1989 foi empossado o primeiro prefeito eleito do município, o Sr. Elieso Herculano Lima, o vice-prefeito, o Sr. Francisco Celino da Silva, bem como a primeira Câmara Municipal composta por nove vereadores: Altemizio Teles Saraiva, Francisco de Almeida Vasconcelos, Francisco de Paula Gondim, Luiz Ferreira de Lima, Manoel Valter de Paula Alves, Maria Mirtis da Silva, Mauricio Herculano de Souza, Raimundo da Costa Silva e Raimundo Nonato de Oliveira.

A economia do município de Guajará era apoiada, sobretudo, no extrativismo vegetal, sendo a borracha a maior fonte de sustentação. Com o declínio desse produto no mercado nacional, houve um processo de estagnação na produção, o que desencadeou o êxodo rural tanto para a sede do município quanto para a capital Manaus. Em decorrência disso, houve o aumento de matrículas nas escolas do Guajará. Este movimento de ampliação da demanda por escolas em Guajará, acompanhou um movimento de expansão da escolarização a nível nacional.

⁵ Segundo o dicionário infopédia, Guajará é uma árvore de grande porte, da família das Sapotáceas, que tem flores amareladas e frutos bacáceos, cujo nome científico é “*chrysophyllum venezuelanense*”. Outros moradores também afirmam que esse nome é devido a um igarapé que existia na região com esse nome.

Nesta época, o Brasil estava passando pelo período de redemocratização. O texto da Constituição de 1988 atendeu vários anseios da sociedade, inclusive da área educacional. No seu artigo 205, o texto constitucional definiu que a educação era um direito de todos, assim como um dever do Estado e da família, devendo também ser fomentada pela sociedade. Para Bittar e Bittar (2012), a consolidação desse direito se constituiu um avanço nas políticas públicas da educação e ocasionou importantes mudanças no ensino brasileiro. Os autores também explicam que nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram implantadas políticas de caráter liberal que provocaram a expansão quantitativa das matrículas nas escolas públicas do Brasil.

Esse aumento de matrículas também era vivenciado em Guajará, visto que, com a criação do município a questão da educação ganhou mais destaque. O município não dependia mais de decisões políticas de outras cidades e possuía autonomia para buscar a ampliação e melhoria das escolas da região.

Conforme as informações apresentadas até o momento, é possível observar que a constituição do município de Guajará não foi um processo simples. Foram várias idas e vindas até a efetiva emancipação do local. Por ser colônia de Eirunepé e, posteriormente, de Ipixuna, a população guajaraense ficou sem assistência em diversos setores por muito tempo. Esse desamparo ocorreu até mesmo na área educacional, que foi marcada por diversos percalços até que o sistema público de ensino fosse consolidado. É acerca dessa história da implantação da escolarização em Guajará que nos debruçaremos a partir de agora.

Todos os entrevistados foram unânimes ao afirmar que antes de Guajará ser emancipado a situação da população era bem mais difícil. Cecília Meireles (2021) relembra que durante muito tempo “eram poucos moradores e todos eram analfabetos”. De acordo com os relatos, a população começou a ter um maior contato com a educação por meio de três mulheres: Elvira Ferreira da Silva, Jandira Gomes Lourenço e Eugênia Tibúrcio da Costa. “Elas foram as três primeiras professoras, mas não chegaram tudo junto não. Foram chegando com as famílias aqui” (CECÍLIA MEIRELES, 2021). Por terem um notório saber, essas mulheres começaram a ensinar alguns moradores. Por isso, todos os sujeitos da pesquisa destacam que essas três mulheres são consideradas como as

primeiras professoras de Guajará e as precursoras na implantação da escolarização no local.

Maria Montessori e Cecília Meireles (2021) ressaltam que estas professoras haviam estudado durante alguns anos no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre. No entanto, não foi possível descobrir até qual série elas haviam cursado quando começaram a lecionar, só se verificou que “não eram formadas no magistério” (CECÍLIA MEIRELES, 2021). Apesar de não possuírem formação na área, as professoras aprenderam muitas coisas do ofício com outros docentes de Cruzeiro do Sul. Maria Montessori, que era filha de uma dessas três mulheres, relembra como a sua mãe fazia para aprimorar o seu saber sobre a profissão:

Ela ia com as professoras de Cruzeiro do Sul, que tudo eram amigas dela. Ela estudou [...], agora o aperfeiçoamento melhor, de mais qualidade, [...] o pensamento de fazer as coisas, a direção, essas coisas, as professoras de Cruzeiro do Sul indicavam e ensinavam pra ela. (MARIA MONTESSORI, 2021).

Maria Montessori (2021) ainda realça que a sua mãe “vinha bem preparada”, uma vez que as professoras de Cruzeiro do Sul “davam um roteiro pra ela e ela seguia aquilo”. Essa forma de preparar-se para ser professor também era observada pelos próprios alunos. Mariazinha Fusari (2021) foi aluna dessas primeiras docentes e relembra a relação estabelecida entre estas professoras e os educadores de Cruzeiro do Sul:

A minha professora ela tinha amizade com as outras professoras lá em Cruzeiro. E ela ia lá e tinha experiência lá. Muitas vezes os professores de lá vinham fazer a prova conosco aqui no Guajará. Depois que elas foram também tendo conhecimento melhor, a gente já fazia as provas aqui mesmo (MARIAZINHA FUSARI, 2021).

Por meio deste relato é possível notar que as professoras pioneiras tinham a sua formação baseada no modelo artesanal, visto que, conforme Vicentini e Lugli (2009), o aprendizado sobre o ofício era construído principalmente por meio das vivências passadas pelos docentes mais experientes.

As primeiras aulas ministradas em Guajará ocorriam de maneira improvisada, pois eram realizadas nas casas das próprias professoras e pagas pelos pais dos alunos. “Elas davam aulas e os pais pagavam, era em casa mesmo quando começou” (CECÍLIA MEIRELES, 2021). Essas aulas apresentavam características do que Faria Filho (2020)

denomina como método individual de ensino, o qual era um sistema “por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa” e “na maioria das vezes, nas casas dos professores” (FARIA FILHO, 2020, p. 140).

Posteriormente estas pioneiras foram nomeadas professoras distritais de Guajará. De acordo com um memorando encontrado na Biblioteca Municipal, a contratação deu-se no dia 1º de março de 1953, durante a gestão do Dr. Álvaro Botelho Maia, governador do Amazonas. Cecília Meireles (2021), que era filha de uma destas três docentes, descreve como se deu esse processo de nomeação.

Quando foi de noite chegou lá um rapaz. Disse que mandavam chamar ela, porque o prefeito tinha chegado e queria falar com ela. Aí vieram por dentro da mata. Deixaram nós, os filhos, lá com outra companhia. Ela veio mais o padraço para conversar com o prefeito. Era o prefeito de Eirunepé. [...] Era pra falar sobre aula. [...] Ele disse que agora elas iam ser professoras daqui, que sabia que elas sofriam muito para dar aula e tudo. E agora elas iam ser as professoras pagas por ele para dar aula (CECÍLIA MEIRELES, 2021).

O relato acima evidencia um momento muito importante para a população guajaraense, pois tratava-se da contratação pelo governo das primeiras professoras. Cecília Meireles (2021) relembra que, após a nomeação dessas docentes, “o prefeito construiu uma escola, a Escola Reunidas Guajará, para as três darem aula. Só existia aquela escola”. Esses dois fatos – a contratação das primeiras docentes e a construção da primeira escola – constituíram-se como um divisor de águas para a educação local, tendo em vista que possibilitaram a implantação de uma educação escolarizada. Em decorrência disso, os moradores conseguiram ter acesso à escolarização de forma gratuita, uma vez que o governo tomou o encargo de ofertar a educação escolarizada.

Essa ação dos governantes em assumir o ensino é um fator muito importante, pois a educação é considerada como um dos direitos sociais, ou seja, é essencial a todos os indivíduos. Duarte (2007) afirma que esses direitos “devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (DUARTE, 2007, p. 689). Compreendemos, assim, a importância de que o direito a educação seja assegurado a toda população. Schneider (2014) realça que para que isso aconteça faz-se necessário a intervenção do Estado, pois é ele que irá assegurar a consolidação dos direitos que são fundamentais para as pessoas. As reflexões apresentadas pelos autores mencionados nos mostram que quando o governo responsável

pelo povoado de Guajará tomou a responsabilidade de ofertar o ensino no local, estava cumprindo o seu dever público para com a sociedade.

Com a ao do governo, a populao guajaraense passou a ter o direito a educao efetivamente concretizado. Como várias pessoas começaram a ter a chance de estudar pela primeira vez, a clientela atendida pelas três professoras era muito variada. Maria Montessori, Cecília Meireles, Anne Sullivan e Marie Curie (2021) relembram que as turmas não eram tão grandes, mas abrangiam desde crianças até adultos por volta dos 20 anos. Além disso, nesse período não havia seriaõ, conforme demonstra Cecília Meireles:

Era misturado. Tinha carta de ABC e ia até o 3 ano. [...] Aí elas faziam assim: dividia um lado para uns alunos, porque tinha muitos alunos de 15, 17, 18 anos e tinha outros pequenininhos, de carta de ABC. A ela dividia: os maiores ficavam de um lado e os menores do outro (CECÍLIA MEIRELES, 2021).

Esse tipo de ensino descrito acima é denominado como multisseriado. De acordo com Santos e Moura (2010), as escolas multisseriadas são caracterizadas pela juno de estudantes com diferentes níveis de aprendizagem (geralmente agrupados em séries) em uma mesma sala e sob a responsabilidade de um único professor. A realidade do ensino multisseriado revela grandes dificuldades. Em uma entrevista  revista Nova Escola, Molinari (2009) evidencia alguns desafios que se encontram na organizao das classes multisseriadas.

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a ateno deles, os docentes pensam que a soluço é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não d conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais ateno a um determinado grupo, certamente se dedicar aos que estão em fase de alfabetizao, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a interveno docente –, o que não lhes propicia a construo de conhecimento (MOLINARI, 2009, p. 01).

Observamos, assim, que trabalhar com séries diferentes é uma tarefa muito complexa e que exige um grande empenho do professor. Muitas vezes há dificuldade em conciliar os conteúdos para cada série, assim como pode haver problemas na distribuio do tempo em sala de aula, pois este se torna pouco para as diversas aoes que devem ser

realizadas com cada uma das séries. Enquanto em uma turma de uma única série, o tempo escolar poderia ser dividido em explicação do conteúdo, tirar dúvidas sobre o assunto, realização e correção de atividades, dentre outros. No ensino multisseriado o docente tem que fazer essas ações, ao mesmo tempo e com diversas séries. Desse modo, os conteúdos acabam não sendo trabalhados com a profundidade que seriam se fossem lecionados em turmas separadas.

Apesar dos desafios por se tratar de uma educação multisseriada, a Escola Reunidas Guajará significou uma grande conquista para a população local, uma vez que possibilitou que as pessoas tivessem pelo menos um pouco de instrução. Dos dez entrevistados, nove relatam que estudaram na referida instituição e foram alunos das três professoras. Mariazinha Fusari (2021) relembra com entusiasmo que finalmente pôde iniciar os seus estudos: “Eu comecei a estudar quando tinha nove anos. A minha professora era a dona Eugênia. Depois eu estudei com a Dona Elvira e depois com a Dona Jandira”. Por sua vez, Maria Montessori (2021) relata o seguinte: “eu fui uma aluna [...]”, dessas professoras. “Era tão bom! A gente se sentia tão, tão feliz!”. Ao pronunciar essa frase, a entrevistada demonstrou um grande saudosismo, sentimento este que foi percebido nos relatos da maioria dos sujeitos da pesquisa quando recordaram do seu tempo de estudantes, evidenciando que a escolarização foi um momento marcante para eles.

Depois que concluíram a 4ª série, algumas dessas alunas tornaram-se ajudantes das primeiras professoras. Cecília Meireles e Maria Montessori (2021) afirmam que cada uma das três docentes possuía uma ajudante, que tinha como função auxiliá-las em suas atividades pedagógicas. Cecília Meireles, que era uma das alunas que atuaram como assistentes, realça as experiências que teve ao acompanhar o trabalho de uma dessas educadoras.

Foi muito bom! Não tive dificuldade, porque quando eu fui dar aula por conta própria, que o prefeito deu a ordem, eu já tinha dado uns anos de aula para trás, na Escola Reunidas Guajará, ajudando a minha mãe. E depois fui dar aula sozinha (CECÍLIA MEIRELES, 2021).

Por meio do relato acima podemos perceber que a profissão estava sendo repassada de mãe para filha, quase como uma herança ou um legado a ser seguido. Além disso, o trecho evidencia traços do modelo artesanal na educação guajaraense. As três

professoras pioneiras, que haviam baseado suas práticas nas experiências transmitidas pelos docentes cruzeirenses, tornaram-se as responsáveis por repassar os saberes adquiridos àqueles que estavam ingressando na profissão. Notamos, assim, uma grande característica desse modelo: a aprendizagem do ofício exclusivamente pela prática, sem qualquer formação específica.

Segundo todos os entrevistados, com o passar do tempo a demanda por escolarização foi aumentando, de forma que as três professoras não davam mais conta de administrar todo o ensino sozinhas. “Tinha muito aluno e foi ficando muito pra elas” (CECÍLIA MEIRELES, 2021). Por conta disso, houve a oportunidade para vários indivíduos tornarem-se docentes. Na época, Guajará era dependente de Ipixuna, pois este último havia se constituído como município e não estava mais ligado a Eirunepé, como antes. O prefeito de Ipixuna, “em vez de colocar pessoas que não tinham experiência de professor, colocou as que já tinham” (CECÍLIA MEIRELES, 2021). Entretanto, alguns entrevistados ressaltam que também foram contratadas algumas pessoas que não tinham essa vivência na sala de aula, visto que ainda havia carência de profissionais na área. Foi neste contexto que a maioria dos entrevistados começou a lecionar.

Faz-se necessário acentuar que o local de atuação desses professores não se restringiu ao povoado de Guajará, pois também alcançou comunidades ribeirinhas, como: Sacado São Luiz, São Luiz, Lagoinha, Alegria, dentre outras. O quadro a seguir mostra os professores que foram entrevistados e os seus respectivos campos de trabalho.

Quadro 7: Local de atuação dos professores entrevistados.

Professores	Locais de trabalho
Maria Montessori	Guajará
Sabina Spielrein	Alegria, Lagoinha, Fazenda União e Guajará
Dorina Nowill	Guajará
Cecília Meireles	Guajará
Anísio Teixeira	Guajará
Nísia Floresta	Guajará
Emília Ferreiro	Guajará

Anne Sullivan	Sacado São Luiz, Boa Fé e Guajará
Mariazinha Fusari	Lagoinha
Marie Curie	São Luiz e Guajará

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, enquanto o povoado de Guajará tinha um ensino que se encontrava mais estruturado, pois possuía professores contratados pelo poder público e salas de aula construídas, nas regiões ribeirinhas a situação ainda era bem precária. Os entrevistados destacaram que muitos desses locais ainda nem haviam tido contato com a escolarização, conforme é evidenciado no trecho abaixo:

Na Boa Fé eu fiquei uns três anos, porque lá era uma comunidade bem grande. Ninguém estudava. De repente eu falei com o patrão, dono do seringal, que ele me ajudasse a organizar. A esposa dele em Cruzeiro do Sul era diretora também. Então pedi que ele falasse com ela pra me ajudar, porque eu ajudaria pelo menos a alfabetizar aquele pessoal lá. Eu vi aquele absurdo de crianças sem estudar. Aí eu sei que a gente ajeitou e eu fiquei uns 3 anos (ANNE SULLIVAN, 2021).

Por meio das informações apresentadas, podemos compreender a realidade dessas comunidades ribeirinhas. Os donos dos seringais exerciam poder sobre os habitantes locais. Segundo Alencar (2018), vários patrões dominavam os seus subordinados com rigidez, as vezes chegando até a usar a violência para subjugar-los. A autora descreve que, por conta das grandes extensões de terra que controlavam, os patrões formavam a elite da sociedade na região em que estavam, possuindo influência econômica, política e social. O grande poder que os chefes dos seringais detinham é reafirmado por Alencar (2018) ao ressaltar que em certos locais até mesmo a polícia obedecia aos patrões.

Observamos, assim, que os moradores dependiam dos donos de seringais e, como o grande objetivo dos patrões tendia a ser o desenvolvimento dos negócios e a conquista de lucros, havia pouco investimento na área educacional. No relato anteriormente apresentado, Anne Sullivan manifesta a sua preocupação ao ter visto diversas crianças sem estudar. Ela demonstra muita satisfação ao lembrar das suas lutas para que os moradores da comunidade tivessem acesso a pelo menos uma escolarização básica. Anne Sullivan (2021) afirma que gostou bastante da experiência que passou, uma vez que “mesmo sem formação eu sempre gostei disso. Qualquer tipo de serviço eu fazia bem feito [...] Eu procurei sempre fazer o melhor”. Assim como Anne Sullivan, Mariazinha

Fusari também foi a professora precursora da escolarização na comunidade em que morava.

A gente trabalhava em casa. Os seringueiros, os filhos dos seringueiros, uns estudavam de dia e outros estudavam de noite, devido ao trabalho. E não tinha escola, era sentada. Eu me sentava com eles no meio da casa também, não tinha cadeira para todo mundo. E daí eu fazia uma tarefa para um de uma idade. Para outro da outra idade fazia outras tarefas, que eles compreendiam mais. E daí foi passando de alfabetizar pra primeira série até a terceira série. [...] Não tinha escola, o meu marido fez uma casinha e eu coloquei o nome da escola. E daí eu coloquei umas mesas, umas cadeiras, bancos feitos de pau, de madeira... aí foi evoluindo mais (MARIAZINHA FUSARI, 2021).

Esse depoimento evidencia as difíceis condições da educação nas terras ribeirinhas. Como muitos desses locais não possuíam escolas, quando os professores pioneiros começavam a lecionar, o ensino ocorria nas próprias casas dos docentes. Podemos observar também um contraste entre a educação do povoado de Guajará e os seringais, visto que a primeira escola guajaraense foi construída pelo governo, enquanto que na comunidade em que Mariazinha Fusari lecionava, foi o seu marido que teve que construir uma casa para servir de escola.

O fato de que nos seringais a manutenção do ensino dependia bastante dos professores pode ser explicado por dois fatores: 1) Mesmo que Guajará ainda não tivesse autonomia política por estar ligado a Ipixuna, nas comunidades a situação ainda era muito mais precária do que no povoado; 2) Em Guajará o ensino era responsabilidade do governo, enquanto nos seringais essas questões ficavam ao encargo dos seringalistas. Por conta disso, os relatos dos entrevistados evidenciam que por mais que a educação no povoado enfrentasse diversas dificuldades, a realidade do ensino nas comunidades rurais e ribeirinhas ainda era muito mais crítica.

Apesar disso, haviam alguns aspectos semelhantes entre a educação desenvolvida em Guajará e nos seringais, uma delas eram o fato de os professores serem pessoas leigas que possuíam até a 3ª ou 4ª série. Além do mais, as classes eram formadas por indivíduos de diversas idades e o ensino também era multisseriado, conforme foi destacado anteriormente na citação de Mariazinha Fusari. Outro elemento interessante apontado pelos entrevistados é que, tanto no povoado de Guajará quanto nas comunidades, a preocupação e o empenho dos docentes em ensinar a população mesmo de forma

improvisada foi um fator muito importante, pois significou o início da escolarização nesses locais.

Nos seringais, a educação escolarizada dava os seus primeiros passos, e em Guajará o número de alunos aumentava gradativamente. Em virtude disso, escolas foram sendo criadas ao longo dos anos para atender à crescente demanda. Os entrevistados citaram as instituições escolares que existiram durante o período analisado nesta pesquisa, que envolve desde a década de 1950 até o ano 2000. Os nomes dessas escolas e os locais em que estavam localizadas podem ser observados no quadro 8. Como os sujeitos afirmaram não lembrar as datas de fundação dessas instituições e também não foram encontrados documentos que informassem esses dados, o quadro a seguir está organizado de acordo com a sequência relatada pela maioria dos entrevistados como sendo a ordem em que as escolas foram criadas.

Quadro 8: Escolas citadas pelos entrevistados.

Ordem de criação	Escolas	Local
01	Escola Reunidas Guajará	Guajará
02	Escola Padre Alfredo	Guajará
03	Escola Ministro Henoc da Silva Reis	Guajará
04	Escola Nova Floresta	Guajará
05	Escola Rural	Guajará
06	Escola Álvaro Maia	Guajará
07	Escola Graça Gadelha	Guajará
08	Escola São José	Zona Rural
09	Escola Francisco Benavenuto de Menezes	Zona Rural
10	José Carlos Martins de Medeiros Raposo	Guajará

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O quadro anterior evidencia que, no período pesquisado, Guajará e as comunidades próximas a esse povoado possuíram um bom número de escolas. No entanto, é necessário destacar que, conforme os relatos, algumas dessas instituições

apenas mudavam de nome, mas permaneciam no mesmo prédio, o que demonstra que nem todas as escolas citadas no quadro coexistiram ao mesmo tempo.

No que diz respeito a essas mudanças de nomes das escolas, observamos que não houve um consenso entre os entrevistados, sendo que vários deles afirmaram que não lembravam essas informações com exatidão. Apesar disso, os sujeitos concordaram que a primeira escola criada foi a Reunidas Guajará e que as próximas instituições que foram fundadas eram nomeadas como Padre Alfredo e Ministro Henoc da Silva Reis. Em relação às outras escolas mencionadas, com exceção da José Carlos, os entrevistados não conseguiram definir qual o período de funcionamento das mesmas.

Os relatos revelam que a Escola Ministro Henoc da Silva Reis foi uma das instituições que recebeu vários nomes. Um exemplo disso é que posteriormente foi nomeada como Graça Gadelha, em homenagem a uma docente que havia falecido. Segundo as informações coletadas, a escola apenas mudou de nome, mas continuou no mesmo prédio e equipe de professores.

Apesar de Guajará possuir diversas escolas, todos os entrevistados ressaltam que a estrutura física era bem semelhante em todas. As instituições eram de madeira e bem simples. Contudo, alguns sujeitos afirmaram que haviam escolas que eram muito precárias e sua estrutura oferecia riscos aos alunos e professores. Através das descrições relatadas pelos participantes acerca da estrutura física das escolas, percebemos graves lacunas, pois a instituição escolar deve ser um ambiente prazeroso, uma vez que “será cenário diário de estudos, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Espaço que deve ser convidativo, representando relações de intimidade e afetividade” (RIBEIRO et al., 2012, p. 1852). A importância de um bom ambiente escolar para o aprendizado também é observada no trecho a seguir:

Tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem estar do docente e do discente tornando-se um espaço de possibilidades ou de limites. Possibilitar um ambiente facilitador para o desenvolvimento social estabelece ou restabelece valores como preservação e valorização de um espaço público. Contribui também para que os envolvidos possam sentir-se confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence. Estudos revelam que o ambiente físico, determina, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento. Embora a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não dependam apenas das características físicas, estas tem papel muito importante (RIBEIRO et al., 2012, p. 1852).

Levando em consideração as informações obtidas nas entrevistas, percebemos que as escolas descritas pelos sujeitos não eram completamente possibilitadoras e sim limitadoras da aprendizagem. Esse aspecto é confirmado por Anne Sullivan, Maria Montessori, Mariazinha Fusari e Marie Curie (2021), que relembram que as escolas não possuíam nem mesmo alguns recursos básicos, como lousa, giz, livros e cadernos, o que demonstra a precariedade dessas instituições e, conseqüentemente, a dificuldade que os professores enfrentavam para lecionar. Dessa forma, os educandos não encontravam nas escolas um ambiente facilitador para a aprendizagem, conforme o exposto na citação anterior.

De acordo com os relatos, estas escolas ofertavam da 1ª até a 4ª série, sendo que, devido ao maior número de professores, o ensino deixou de ser multisseriado. Um aspecto muito interessante narrado por diversos entrevistados foi a existência de dois tipos de 1ª série, que eram denominados como 1ª série atrasada e 1ª série adiantada. Nísia Floresta (2021) explica que no “1º ano atrasado você pegava na mão” sendo que no “1º ano adiantado já sabia ler e escrever, que era pra ir pra 2ª série depois”.

Segundo Bezerra (2015), esta era uma modalidade que existia nas escolas da época, o primeiro ano do primário era subdividido em dois anos: “o primeiro ano atrasado correspondia a uma espécie de alfabetização para os alunos que não haviam frequentado o jardim de infância” (BEZERRA, 2015, p. 197). Notamos que essa organização das séries visava facilitar o processo de alfabetização, posto que na série definida como “atrasada” o professor iria se dedicar a ensinar as letras e alfabetizar os alunos, enquanto que na “adiantada” o educando já possuía maior domínio da leitura e da escrita, podendo seguir seu aprendizado das disciplinas escolares.

Além das escolas ofertarem de 1ª a 4ª série, em Guajará, no período abrangido pela pesquisa, havia o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo Santos (2014), esse programa foi criado em 1967 através da Lei nº 5.379, mas atuou inicialmente somente como órgão que dava assistência técnica e financeira às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. A referida autora ainda acentua que as obras educacionais do MOBREAL só começaram no dia 08 de setembro de 1970, motivadas pelo Dia Internacional da Alfabetização.

A proposta deste projeto era erradicar o analfabetismo em até 10 anos, sendo que a população atendida estaria entre 15 a 35 anos. A escolha de alfabetizar esta faixa etária

é um aspecto muito interessante, porque as idades abrangidas eram caracterizadas por pessoas que atenderiam a demanda por mão-de-obra e estavam em defasagem idade-série. Jannuzzi (1979) discorre acerca dessa questão, evidenciando que a prioridade não estaria em proporcionar uma educação de qualidade, mas sim em suprir as demandas da industrialização, visto que se observa que nesse período o país estava sob as ideias otimistas do “milagre econômico”, como podemos notar na citação a seguir:

O analfabetismo é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos do desenvolvimento do país. Assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento (JANNUZZI, 1979, p.54).

Dessa forma, o investimento na alfabetização de jovens e adultos estava intimamente ligado a interesses socioeconômicos, em virtude de que com a erradicação do analfabetismo as empresas poderiam contar com uma mão-de-obra mais especializada, ocasionando um maior desenvolvimento econômico e o progresso da nação.

O MOBREAL tornou-se muito popular e teve um grande alcance, chegando até mesmo no povoado de Guajará. Anísio Teixeira (2021), que foi o professor responsável por organizar a fundação desse programa no local, afirma que foi nos primeiros anos da década de 1970 que houve a implantação do projeto em Guajará. De acordo com Sabina Spielrein e Anísio Teixeira (2021), antes da implementação do MOBREAL os docentes que iriam trabalhar nesse programa foram para Ipixuna participar de um curso junto com outros educadores da região, que visava preparar os professores para atuarem no referido projeto.

Em Guajará, o MOBREAL funcionava nas mesmas escolas que o primário, porém, no turno da noite. Sabina Spielrein (2021) afirma que a clientela desse projeto “eram os adultos que não sabiam ler e escrever”. Anísio Teixeira (2021) também descreve quem eram esses alunos e a importância do programa na vida deles.

Aqueles que não tiveram condições quando era pequenininho, ensinava tudinho de noite, cada um com a sua poronguinha. E tudo aprendeu. Já velho, mais até do que eu. Tudo que hoje está formado ganhando dinheiro, porque formou-se por causa do MOBREAL (ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Marie Curie (2021), que também foi professora do MOBRAL, corrobora com os relatos acima ao afirmar o seguinte: “Eu alfabetizei várias pessoas lá. Muita gente aprendeu a fazer o seu nome. Era maior do que eu. De idade mais adiantada. Mas assim mesmo eu tratava com carinho, eu gostava deles”. Por meio das falas dos entrevistados, percebemos o quanto esses professores gostavam de trabalhar no programa, já que na perspectiva deles, os mesmos estariam possibilitando que indivíduos considerados fora da idade de escolarização pudessem ser alfabetizados. Todavia, observamos que os docentes desconsideraram ou não conseguiram visualizar a finalidade alfabetizadora passiva do MOBRAL, tendo em vista que esse programa era imbuído de ideologias políticas e não visava desenvolver nos seus participantes uma educação reflexiva (LEITE; MACÊDO, 2014).

Um dos fatores que pode ter influenciado os docentes a valorizarem o MOBRAL refere-se ao salário que estes recebiam, conforme destaca Anísio Teixeira no trecho a seguir:

No MOBRAL tu ganhava pelos alunos. Não era baseado no salário, era pelos alunos que tu tinha. Fosse 20 ou 30 alunos, por cada aluno. Naquela época era caro, pagava caro por cada um. Mas tu não ganhava pela prefeitura não, já vinha de lá do governo federal (ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Segundo vários entrevistados, os professores do MOBRAL ganhavam mais do que os docentes do ensino primário. Somado a isso também havia o fato de que, conforme Anísio Teixeira, o programa contava com alguns recursos didáticos (livros e cadernos) que não haviam nas turmas de 1^a a 4^a série. Isso pode ser explicado por conta do grande investimento que o projeto recebia. Santos (2014) frisa que em 1971 o MOBRAL dispunha de uma quantia entre 20 e 25 milhões de dólares, tornando-se uma das maiores campanhas de alfabetização brasileira.

Anísio Teixeira, Marie Curie e Sabina Spielrein (2021) reforçam que esse programa trouxe muitos benefícios para a população de Guajará, pois possibilitou que pessoas de mais idade, que muitas vezes tinham vergonha de frequentar as classes regulares, pudessem ser alfabetizadas. Santos (2014) adverte que por mais que fosse um projeto audacioso em termos numéricos, o MOBRAL não deixou de constituir um grande mecanismo de disseminação das ideias de um regime autoritário na esfera da educação.

Leite e Macêdo (2014) assinalam que além de ser duramente criticado por favorecer a ideologia do regime militar, o programa também recebeu críticas por não contemplar a formação de cidadãos críticos. Apesar disso, as referidas autoras afirmam que o MOBRAL foi muito relevante para a história da educação brasileira, tendo em vista que, “mesmo sob a regência do Governo Militar, conseguiu se sobressair e promover a alfabetização de adultos que, há muito tempo, estavam sendo marginalizados, devido suas condições educacionais” (LEITE; MACÊDO, 2014, p. 34).

De acordo com Leite e Macêdo (2014), o projeto reduziu consideravelmente as estatísticas de analfabetismo no país, porém não conseguiu alcançar a meta estabelecida. Um exemplo disso é que no ano de 1985, quando o MOBRAL foi extinto, o Brasil ainda possuía aproximadamente 30 milhões de jovens e adultos analfabetos (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

No que se refere à clientela atendida pelas escolas de Guajará, os entrevistados informaram que havia crianças e adolescentes, que cursavam de 1^a a 4^a série, e também adultos, que eram atendidos por meio do MOBRAL. Entretanto, antes da implementação desse programa, alguns jovens também frequentavam o ensino regular pois “todo mundo queria aprender a fazer o seu nome” (MARIAZINHA FUSARI, 2021). Quanto à clientela atendida, todos eles eram naturais de Guajará ou das comunidades ribeirinhas que ficavam próximas ao local. Em relação aos alunos mais novos, Nísia Floresta (2021) relembra que estes eram muito pobres, mas, apesar da precariedade em que viviam, os pais se importavam com a educação dos filhos.

Naquela época os pais tudo já faziam com que os seus filhos crescessem. Era aqueles pais que iam mariscar de madrugada, mas de manhã seu filho estava na escola. E levava para o roçado de manhã, mas à tarde ele estava na escola. Então eles eram comprometidos com a educação dos filhos (NÍSIA FLORESTA, 2021).

A maioria dos entrevistados destacou que a população guajaraense em geral dava muito valor à educação. “Mesmo os pais que não haviam conseguido estudar eram grandes apoiadores da escolarização dos filhos” (NÍSIA FLORESTA, 2021). Essa grande estima que os moradores tinham com relação ao ensino pode ser entendida pelo fato de que durante muito tempo não havia qualquer tipo de educação escolarizada em Guajará.

Outro elemento muito importante observado nas falas dos entrevistados é que, mesmo após muitos anos da criação da primeira escola e da contratação das primeiras

professoras, as instituições de ensino de Guajará continuavam ofertando apenas até a 4ª série. Isso pode ser explicado pelo fato de que os docentes do local também só haviam cursado até a 4ª série e, por não possuírem nem mesmo a experiência de terem sido alunos nas séries seguintes, não podiam ampliar o acesso à escolarização.

Sabina Spielrein e Cecília Meireles (2021) relembram que se os alunos quisessem prosseguir os estudos tinham que se deslocar para Cruzeiro do Sul/Ac. Os entrevistados ressaltam que pouquíssimos educandos conseguiram continuar a escolarização no município vizinho, sendo que aqueles que tiveram êxito, o fizeram com muitos desafios, tendo em vista que o trajeto para a referida cidade era muito difícil e os obrigava a mudarem-se para a cidade vizinha e a morarem na casa de parentes ou até mesmo de pessoas conhecidas. Como a maioria das famílias era pobre e não possuía condições de custear as despesas dos filhos em outra cidade, grande parte dos educandos tinha os seus estudos interrompidos quando acabavam a 4ª série ou, segundo os relatos, chegavam a repeti-la diversas vezes.

Esta situação começou a mudar no início da década de 1980, com a chegada dos primeiros professores com formação específica. Neste período Guajará ainda pertencia a Ipixuna, mas os novos docentes foram trazidos de Cruzeiro do Sul, através de um representante da Secretaria de Educação de Manaus, com o objetivo de expandir a escolarização e ofertar de 5ª a 8ª série. O quadro a seguir apresenta a relação destes profissionais e suas respectivas formações:

Quadro 9: Lista dos primeiros professores com formação que chegaram a Guajará.

Professores	Formação
Eliete Simão Barbosa	Magistério 2º Grau
Maria de Jesus Silva de Melo	Magistério 2º Grau
Marlene Normando Rebouças	Magistério 2º Grau
José Amadeu da Conceição	Contabilidade e Magistério 2º Grau

Fonte: Ferreira e Silva (2019).

Segundo as informações dos entrevistados, esses professores eram recém-formados e não possuíam muita experiência na docência. Eles começaram a viver a maior

parte do tempo em Guajará, por ser difícil ficar se deslocando para Cruzeiro do Sul. Os depoimentos salientam que esses docentes começaram a lecionar na Escola Ministro Henoc da Silva Reis. Por meio desse grupo de profissionais houve a expansão progressiva das séries ofertadas, o que possibilitou que diversos alunos pudessem continuar o seu processo de escolarização. Discorreremos com mais detalhes sobre a chegada dos novos docentes e a ampliação das séries ofertadas na quarta categoria, em que demonstraremos o impacto causado pela chegada dos professores com formação.

A Escola Ministro Henoc da Silva Reis, que pouco tempo depois seria renomeada como Graça Gadelha, foi a pioneira na ampliação do 1º grau. Em decorrência do aumento do número de alunos e das precárias condições do prédio, fez-se necessário a construção de uma nova instituição, em 1986. O Decreto Legislativo nº 05 de 20 de maio de 1986, promulgado pela Câmara Municipal de Ipixuna/Am, destaca que a Escola Graça Gadelha foi demolida por oferecer riscos à vida dos professores e alunos. Em virtude disso, uma nova instituição foi construída em um local e com uma planta diferente. Essa edificação foi custeada por meio dos recursos liberados por Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, governador do Amazonas no período.

De acordo com as informações coletadas, na época da construção do edifício, o filho do governador faleceu por conta de um acidente. A maioria dos entrevistados revelou que, mediante este fato, os moradores de Guajará solicitaram aos governantes de Ipixuna que a nova instituição recebesse o nome do filho do então governador. Através do Decreto Legislativo nº 05 de 20 de maio de 1986, a escola foi nomeada como José Carlos Martins de Medeiros Raposo. A referida instituição ficou sob a administração do estado do Amazonas, já que este possuía melhores condições para cuidar da nova escola.

Os entrevistados afirmam que o prédio da instituição era muito melhor do que as outras escolas existentes. A estrutura tinha o piso de alvenaria e as paredes de madeira. Contudo, alguns anos depois passou por uma reforma, através da qual o edifício ganhou um novo pavilhão e paredes de alvenaria. Além disso, mesmo antes da reforma, a Escola José Carlos possuía mais salas de aula do que as outras instituições, o que tornou possível expandir a oferta de escolarização.

Embora o ensino tivesse progredido mais com a chegada dos primeiros professores formados e com a ampliação das séries ofertadas, a educação guajaraense continuava enfrentando diversos desafios. A maioria desses problemas devia-se ao fato

de que Guajará ainda era vila de Ipixuna, o qual também dependia do estado em diversos aspectos. O trecho a seguir evidencia a desafiadora situação da população guajaraense:

Guajará dependia de Ipixuna até um tempo atrás. Então o material vinha de la. A documentação tinha que arrumar tudo aqui para mandar para lá. Era muito complicado. Era muito difícil. Na época não era fácil pra gente ir em Ipixuna não. A gente trabalhava quase sem material. Uma vez por ano que vinha o supervisor passar em cada escola. Passava em cada escola, aí vinha pegar as folhas de frequência e alguns documentos que tinha que levar (ANNE SULLIVAN, 2021).

Guajará sofria por não possuir autonomia política, o que refletia também na educação local. Por conta de Ipixuna ficar distante do povoado guajaraense e da viagem para essa cidade ser muito difícil, os moradores acabavam ficando isolados e não havia um acompanhamento constante do poder público à equipe escolar. Maria Montessori, Marie Curie e Nísia Floresta (2021) relembram que os professores recebiam seus salários de seis em seis meses ou apenas uma vez por ano. De acordo com elas, um barco vinha de Ipixuna trazendo o pagamento dos docentes e todos eles, até mesmo os que trabalhavam nas comunidades ribeirinhas, esperavam na beira do rio para receberem o salário. Em sua pesquisa, Bezerra (2015) acentua que isso foi comum em algumas épocas, em outros locais da região também, a exemplo de Cruzeiro do Sul, cujos professores, assim como os de Guajará, não recebiam seus salários mensalmente.

Marie Curie (2021) enfatiza que, além da falta de materiais, não havia merenda escolar. Os alunos levavam comida de casa ou os professores faziam com os seus próprios recursos. Na perspectiva de Fonseca e Carlos (2015, s.p.), isso é um aspecto muito negativo, uma vez que “a alimentação oferecida nas escolas é preponderante ao desenvolvimento psicofísico do aluno, auxiliando-o em todos os aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social”. De acordo com os referidos autores, esses fatores de bem-estar cooperam para que o indivíduo tenha condioes satisfatórias para aprender, uma vez que existe um número considerável de alunos que precisam dessa merenda escolar, para complementar sua refeição principal. Anne Sullivan (2021) relembra com tristeza como achava difícil trabalhar nessa situação precária.

Sem merenda escolar. Na época nem existia, nem tinha. É complicado porque o aluno sai de casa muitas vezes sem tomar café. Aí lá na sala de aula não tem uma merenda [...] quando dá aquela hora a criança quer ir para casa. Ou tem a merenda la ou ele quer ir para casa. O que você vai fazer para segurar ele até

mais tarde? Até isso a gente fazia. Levava pronta para distribuir lá para eles. Ou então se reunia os professores e a gente comprava. Cada dia uma tirava um tempinho e fazia merendinha para distribuir para eles (ANNE SULLIVAN, 2021).

O trecho acima evidencia o quanto a falta de estrutura dificulta o trabalho do docente. Segundo Barros et al. (2010), os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções como: merendeiros, faxineiros, agricultores, líderes comunitários, diretores, secretários etc. Como consequência disso, a atuação do professor começa a ficar fragilizada, uma vez que este se vê “obrigado a cumprir múltiplas funções, que se reflete de modo negativo no desempenho da sua principal tarefa, que seria ensinar, e pelo acúmulo destas tarefas que caberia a uma equipe pedagógica” (SILVA; SOUZA, 2014, p. 21-22). Dessa forma, a sobrecarga de trabalho acaba diminuindo o tempo que seria usado no planejamento das aulas e até mesmo no próprio aperfeiçoamento profissional, culminando em um ensino cada vez mais distante da excelência.

Além desses problemas, Sabina Spielrein (2021) relembra que havia falta de energia e, por conta disso, os alunos do turno da noite tinham que estudar com velas ou porongas. Segundo Sabina Spielrein (2021), outro aspecto desafiador era a difícil viagem que os professores precisavam fazer para se deslocar da cidade de Cruzeiro do Sul para lecionar no Guajará. Durante muito tempo não havia estrada e o trajeto era feito por meio de barcos. Na época da chegada dos primeiros professores formados já havia uma estrada, mas esta era de barro e muito precária. Todos esses fatores refletiam negativamente sobre o processo de escolarização.

Quando o município de Guajará foi emancipado, em 1987, a população ganhou mais autonomia, possibilitando a melhoria de diversos setores do local, inclusive a educação. De acordo com Magalhães (2007), durante as décadas de 1970 e 1980, os governantes militares restringiram a emancipação de municípios, mas, com o fim do regime militar, voltaram a se intensificar a criação de novos municípios. Morigi (2014) realça que vários benefícios podem ser originados a partir da criação de novos municípios, como: “redução das desigualdades regionais, maior presença do poder público, maior oferta de serviços públicos, crescimento na geração de empregos, maior perspectiva de desenvolvimento, entre outros” (MORIGI, 2014, p. 03).

Os benefícios da efetiva criação do município de Guajará foram observados por meio dos depoimentos dos entrevistados, que foram unânimes ao afirmar o quanto a

emancipação de Guajará foi importante para a população. Para Mariazinha Fusari (2021), depois que Guajará foi desmembrado de Ipixuna “aí é que foi melhorando. Já tinha lousa e já tinha giz”. Maria Montessori (2021) relembra que o município passou a ter muito mais recursos e começou a haver eleições para prefeito e vereadores. Anne Sullivan (2021) também descreve as mudanças que ocorreram com a emancipação de Guajará:

Melhorou porque já não dependia mais de Ipixuna, qualquer coisa já vinha direto da Seduc. De qualquer forma facilitou mais, porque já estando dependendo da Seduc sempre vinha fiscalização e material. Não é dizer que não faltou mais. Faltou sim. Às vezes faltava material e tudo, mas deu uma melhorada. E curso essas coisas assim... ah melhorou bastante (ANNE SULLIVAN, 2021).

Podemos perceber que a educação local estava vivendo em uma nova realidade devido ao fato de Guajará ter se tornado um município. Enquanto dependia de Ipixuna, a educação estava desassistida em vários aspectos, pois não haviam recursos e nem mesmo um acompanhamento satisfatório aos professores do vilarejo e escolas do povoado. Quando a cidade se tornou independente, a Seduc (Secretaria de Educação do Amazonas) começou a dar assistência a vários aspectos, como a aquisição de materiais, a fiscalização do desempenho das escolas e o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Com a emancipação de Guajará, o sistema de ensino ganhou mais proeminência e solidificou-se. Depois da implantação das séries de 5ª a 8ª, a população local começou a almejar pelo 2º grau, em razão de que os alunos continuavam tendo que se mudar para Cruzeiro do Sul se quisessem prosseguir os estudos para além do 1º grau. Em decorrência dessa realidade, os profissionais da Escola José Carlos esforçaram-se para ampliar a oferta de escolarização até o Ensino Médio.

Do dia 29 de julho a 08 de agosto de 1988, a Escola José Carlos recebeu a visita de alguns funcionários da Seduc, os quais tinham como finalidade inspecionar a realidade desta instituição e as possibilidades de implantação do Ensino Médio em Guajará. De acordo com o relatório desta viagem, haviam três escolas que constituíam a rede escolar da zona urbana do município: Escola Padre Alfredo, Álvaro Maia e José Carlos. As duas primeiras instituições atendiam, respectivamente, 75 e 50 estudantes, enquanto a escola estadual recebia 380 alunos. A existência de apenas três instituições na zona urbana da cidade confirma o fato, discutido anteriormente neste tema, de que as escolas apresentadas no quadro 08 não existiram ao mesmo tempo.

O Relatório de Viagem também descrevia que havia uma demanda para as classes de 2º grau, tendo em vista que existia um grupo de 59 alunos que tinham concluído o 1º grau, assim como 16 educandos que iriam terminar a 8ª série em 1988. O documento também assinala que a referida escola possuía uma equipe de docentes que eram habilitados para lecionar no 2º grau. Mesmo com esses pontos favoráveis, a implantação do Ensino Médio apenas foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas em 1989, através do Parecer 085/89.

A modalidade escolhida foi o 2º grau acadêmico, pois a cidade não tinha condições de oferecer um curso profissionalizante. Na perspectiva de Miguel e Oliveira (1987), essa maneira de estruturar o ensino de 2º grau se estabeleceu por meio da Lei nº 7.044/82, através da qual o Ensino Médio perdeu a obrigatoriedade de ser profissionalizante que tinha sido definida pela Lei nº 5.692/71. Por conta da nova legislação, o 2º grau passou a ser dividido em duas modalidades: profissionalizante e não profissionalizante.

A categoria Não Profissionalizante se refere às matrículas sem habilitação profissional, ou seja, somente de caráter propedêutico. A categoria Profissionalizante assegura também ao estudante uma formação a nível de 2º grau, que o credencia ao exercício de uma profissão (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987, p. 01-02).

Na perspectiva dos referidos autores, essas duas modalidades de 2º grau tinham currículos que ofereciam aos alunos os elementos fundamentais para que conseguissem ter acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, mesmo que os estudantes não fizessem o 2º grau na categoria profissionalizante, eles receberiam o preparo para ingressar em uma faculdade.

Em virtude da ampliação do número de turmas, tornou-se necessário a contratação de mais professores para trabalharem na Escola José Carlos. De acordo com os relatos, os novos docentes vieram de Cruzeiro do Sul e a grande parte deles possuía formação em magistério. Como a estrada que ligava as duas cidades estava melhor naquele momento, vários professores continuaram morando em Cruzeiro do Sul e vinham apenas nos dias de lecionar para o município de Guajará. No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, o município possuía vários professores com formação.

Com base nas informações realçadas no decorrer desta seção, percebemos o quanto o ensino em Guajará progrediu no decorrer dos tempos. Durante um período de

50 anos, a população, que a princípio era analfabeta, observou a contratação das primeiras docentes, conseguiu ter acesso à uma educação escolarizada, presenciou a mudança de ensino multisseriado para o sistema de seriação, a chegada de professores formados, a ampliação até 8ª série, bem como a implementação do 2º grau.

Uma vez que compreendemos como se deu a implantação do modelo de educação escolarizada em Guajará, na próxima seção direcionaremos o nosso olhar especificamente para os professores formados pelo modelo artesanal, posto que a atuação destes profissionais influenciou diretamente o processo de escolarização do município.

4.2 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADOS NO MODELO ARTESANAL

Nesta seção visamos analisar a segunda categoria, cujo assunto direciona-se para a atuação dos professores formados no modelo artesanal. Subdividimos a seção em dois temas: 1) **Tornar-se professor: a escolha da profissão**, que abordará sobre os aspectos que influenciaram os entrevistados na escolha da profissão; 2) **Atuação dos professores: primeiros anos de profissão**, que discorrerá sobre o processo de nomeação; os critérios para contratação; os primeiros anos de trabalho dos docentes, o aprimoramento da prática pedagógica e as contribuições decorrentes da atuação destes profissionais na educação guajaraense. Por meio da análise desses diversos aspectos, objetivamos compreender como os entrevistados vivenciaram o processo de tornarem-se professores e de que forma isso os influenciou na sua atuação em sala de aula.

4.2.1 Tornar-se professor: a escolha da profissão

Cada decisão em nossa vida é motivada por diversos fatores. O mesmo acontece quando se trata da escolha de uma profissão, pois cada indivíduo possui seus motivos diferentes que os levaram a optar por um determinado ofício. Nesta perspectiva, este tema versa sobre as motivações iniciais que influenciaram cada entrevistado na escolha da docência como profissão, evidenciando também alguns elementos que permearam esse processo de entrada no magistério.

Anne Sullivan (2021) destaca que a docência foi uma coisa que sempre quis e sonhou desde o início da sua escolarização. “Eu achava lindo a profissão. Eu ia para a escola, mas não era tanto para aprender, era pra admirar a professora. Achava lindo! Então eu já estudei com aquilo. [...] Pra mim era a profissão mais linda do mundo.” Anne Sullivan ainda descreve as características da professora que tanto lhe marcou:

Ela era muito boa. Ela era muito... muito... assim muito educada. Aquele jeito dela tratar todo mundo, eu achava aquilo lindo. Então eu disse: vou estudar. Por que você acha que eu me esforçava, que eu buscava cursos em Cruzeiro do Sul e tudo? Era porque eu queria ser mais ou menos como ela. Você conhece o professor que tá dando aula direitinho e aquele professor que não tá muito seguro. O aluno esperto ele conhece, se o aluno prestar atenção (ANNE SULLIVAN, 2021).

Ao discorrer sobre esse assunto, o tom de voz da entrevistada transmitia saudosismo e emoção, que legitimam a admiração que tinha por sua professora, sentimento este que Anne Sullivan demonstrou ainda possuir mesmo tendo se passado muitos anos. Pensando sobre o saber docente, Arroyo (2009) defende que possivelmente o aprendizado provém das experiências obtidas por meio de seus primeiros professores, sendo que as imagens que se tem destes são capazes de marcar negativa ou positivamente e podem ser reproduzidas no fazer docente. Para Anne Sullivan, as vivências com seus professores impactaram-lhe de forma positiva, de tal modo que a vontade de se tornar docente foi construída com base na afeição pela professora de infância. Cruzoé (2014) pontua que muitas vezes a gênese da aspiração pelo magistério pode ocorrer no limiar da emoção:

É a afetividade presente na origem da sua escolha profissional funcionando como elemento ampliador do olhar sobre as suas relações, na medida em que o eu se confirma pelo outro. O ambiente escolar é um espaço vivo onde razões e paixões se imbricam, formando uma teia de relações que provocam e evocam o existir humano (CRUZOÉ, 2014, p. 67).

A forma como a professora de Anne Sullivan lecionava e tratava os alunos, fez com que a entrevistada não apenas desenvolvesse afeto e admiração, como também se espelhasse profissionalmente na docente. Essa vontade de seguir o exemplo da sua professora se manifestou até mesmo no decorrer do ofício de Anne Sullivan, posto que ela procurava aprimorar-se com o objetivo de ser parecida com a sua professora. Desse

modo, a sua identidade profissional se confirmava à medida que se assemelhava à docente que tinha como modelo.

Segundo Maria Montessori (2021), o início da sua aspiração profissional foi motivado pelas relações familiares, como aponta em sua fala: “muitas coisas são hereditárias. Já vi minha mãe sendo professora e eu gostei da função, gostei da profissão. Gostava de estudar. [...] A primeira opção que eu vi foi professora”. Notamos que, para a referida entrevistada, o fato de sua mãe ser educadora possibilitou que ela vivenciasse desde cedo alguns aspectos da docência, sendo que a vontade de seguir o exemplo da mãe foi determinante para sua entrada no magistério.

Passeggi et al. (2006) disserta sobre essa influência dos familiares na escolha pela docência, denominando-a de transmissão intergeracional, visto que a família geraria “senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão” (PASSEGGI et al., 2006, p. 04). Essa “transmissão intergeracional” é evidenciada por Maria Montessori, pois o exemplo de sua mãe significou a gênese da sua pretensão profissional.

Por meio dos relatos de Anne Sullivan e Maria Montessori (2021), observamos que as escolhas das pessoas são influenciadas pelas relações que estabelecem com os outros. Isso ocorre porque, “ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro” (FONTANA, 2005, p. 64). No caso de Anne Sullivan, a sua motivação para tornar-se docente ocorreu por conta da relação estabelecida com a professora de infância, enquanto que para Maria Montessori o fator influenciador foi a sua mãe.

Anísio Teixeira, Dorina Nowill, Emília Ferreiro e Sabina Spielrein (2021) apresentam outro aspecto como influenciador das suas escolhas profissionais. De acordo com eles, a opção pelo magistério estava relacionada à vocação e ao amor que possuíam pelo ensino e pelos alunos. Anísio Teixeira (2021) destaca que escolheu ser professor “porque gostava. Ah, [...] como eu achava bom! Ah, mas eu gostava!”. Dorina Nowill (2021), por sua vez, afirma que: “eu gostava muito de criança. Minha nossa! É porque a minha mãe não tinha filho, só eu e o meu irmão [...], amava as crianças”. Sabina Spielrein

(2021) revela o seguinte: “Eu acho que era a minha função mesmo, porque eu dava aula porque eu gostava”. Emília Ferreiro (2021) apresenta um pensamento semelhante aos demais entrevistados, ao declarar que:

A minha escolha foi vocação mesmo. A minha foi vocação mesmo. A gente foi crescendo, eu fui vendo elas [as professoras] trabalhando, né? Eu queria aprender, aí eu dizia: eu vou estudar e vou ser professora. Hoje as meninas dizem assim: Ah antes não era assim. Eu digo: pois eu fui professora, trabalhei porque eu queria e eu gostava! (EMÍLIA FERREIRO, 2021).

Através dos depoimentos apresentados, percebemos que o amor pela profissão e pelas crianças foi o que constituiu a motivação inicial para vários dos entrevistados tornarem-se professores. Por possuírem esse sentimento, os participantes da pesquisa acreditam que tinham vocação para o magistério, tendo em vista que essa paixão pelo ensino foi definida por alguns como sendo um dos requisitos essenciais para trabalhar como docente. Sobre essa questão da vocação, o renomado poeta Rubem Alves discorre:

Vocação, do latim ‘vocare’, quer dizer ‘chamado’. Vocação é um chamado interior de amor: chamado de amor por um ‘fazer’ [...] Vocação é diferente de profissão. Na vocação a pessoa encontra a felicidade na própria ação. Na profissão o prazer se encontra não na ação. O prazer está no ganho que dela se deriva. [...] Todas as vocações podem ser transformadas em profissões (ALVES, 2000, s.p.).

O trecho sintetiza o sentimento que os entrevistados acima mencionados possuíam acerca do magistério, ou seja, a sensação de ter esse “chamado” para desenvolver o ofício. Bezerra (2015) frisa que essa relação entre vocação e docência ocorria em virtude da associação que havia entre essa profissão e o sacerdócio, bem como da afinidade que existia entre a educação e a tarefa de ser mãe. Nesta direção, Magaldi e Neves (2006, p. 110) reforçam que o “sentido de missão atribuído à docência, cujo foco é o magistério primário, identifica-se à condição feminina, o que confere à profissão uma marca familiar, que se expressa na figura da mãe, caracterizada como a primeira educadora”.

Louro (2000) corrobora com as autoras ao frisar que, as mulheres possuíam “por natureza” essa inclinação para lidar com as crianças, o magistério, formado majoritariamente pelo público feminino, deveria ser desenvolvido como uma atividade de entrega, amor e doação. Levando em consideração essas características esperadas de

um professor, compreendemos o motivo que levou alguns entrevistados a definirem a vocação como um requisito essencial para o exercício da docência.

Siqueira (2012) adverte que, apesar de amar a profissão escolhida, possui restrições acerca do termo vocação, porque essa ideia de trabalhar somente por amor, com esse sentido unicamente emocional, pode levar os profissionais a abdicarem do reconhecimento financeiro e profissional que merecem. Compreendemos, assim, que independentemente de o professor possuir ou não vocação para o ofício, é imprescindível que realize o seu trabalho com empenho e compromisso, não deixando que o amor pela profissão o impeça de realizar as reivindicações necessárias e nem que a “falta” desse amor o leve a atuar de forma descomprometida.

Enquanto para alguns sujeitos a aspiração pelo magistério deu-se por influência de outras pessoas ou por vocação, a necessidade e a falta de oportunidades foram os aspectos motivadores da escolha profissional de Cecília Meireles, Mariazinha Fusari, Marie Curie e Nísia Floresta. De acordo com Mariazinha Fusari (2021), ela tornou-se professora porque se comoveu ao ver que seus sobrinhos não sabiam escrever o nome. Mediante essa necessidade, a entrevistada decidiu seguir a profissão. A professora Marie Curie destaca os motivos que a levaram a optar pela docência:

Olha eu decidi... primeiramente foi a necessidade, depois foi por amor as crianças também né. A gente via que tinha necessidade de ter um professor, uma pessoa que representasse naquele lugar e não tinha. Não tinha mesmo. [...] Meu marido ele era agricultor, além de tudo era doente. Aí eu tive que embarcar desde pequena. Olha minha filha, a minha vida ela foi muito assim... graças a Deus que estou viva! Antigamente nós não tinha ajuda de ninguém. Fui criada sem mãe, nas casas dos outros. O pai também faleceu. Fiquei mocinha nas casas alheias. [...] Aí necessidade também, que o marido era agricultor, mas também era doente. Aí ajudei né. (MARIE CURIE, 2021).

Assim como Marie Curie, Nísia Floresta (2021) evidencia que escolheu seguir a carreira docente em busca de conseguir melhores condições de vida. Ela afirma o seguinte: “Eu decidi ser professora por impulso. Meus pais eram muito pobres. A gente era muito pobre. Eu era a única que tinha a 4ª série” (NÍSIA FLORESTA, 2021). O contexto socioeconômico também foi o fator que influenciou a entrada de Cecília Meireles na profissão, como é possível notar em sua fala:

Eu era uma pessoa muito pobre. Sim que eu ainda sou pobre, mas na época era demais. Aí eu tinha uma cunhada, casada com meu irmão. Ela era professora.

[...] Nós era pobre minha filha. Sem ter onde cair vivo. Aí ela foi disse: madrinha, eu vou falar com o fulano de tal para arrumar um trabalho para senhora, porque desse jeito não dá para a senhora viver não. Aí ela foi ser mesmo, arranjou um emprego pra mim. [...] Era uma necessidade, além de ser uma necessidade, era o que tinha. Aí ela foi, chegou e disse: madrinha eu consegui, graças a Deus! Ele disse que a senhora podia. Aí foi a minha salvação. Ela fez uma bondade muito grande. Salvou meus filhos e eu, porque nós tudo não tinha nada (CECÍLIA MEIRELES, 2021).

Os depoimentos dessas quatro professoras demonstram que as necessidades e dificuldades vivenciadas por elas motivaram-nas a escolherem a docência, em função de que viram nesse ofício a oportunidade de conquistar uma melhoria de vida. As informações apresentadas pelas entrevistadas nos remetem à discussão realizada por Valle (2006) acerca da opção por uma profissão. A autora aponta que essa escolha representa a busca por aspirações profissionais, porém “[...] presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida [...] a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada” (VALLE, 2006, p. 185). Nesta direção, observamos que para essas professoras não ocorreu exatamente uma escolha, já que elas utilizaram a chance que lhes foi oferecida, motivadas pelas necessidades materiais de sobrevivência.

Com base nas declarações dos entrevistados, percebemos que foram vários os aspectos que influenciaram a escolha pela docência. Na figura a seguir, apresentamos um resumo dessas motivações que os levaram a tornarem-se professores.

Figura 2: Síntese das motivações dos participantes para tornarem-se professores.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As diversas motivações para escolherem a docência como profissão evidenciam que por mais que fizessem parte de uma mesma comunidade, os sujeitos tomavam decisões que eram marcadas pela sua particularidade. Elias (1994, p. 48) ressalta que em todo meio social que é complexo e grande, há caminhos para escolhas individuais dentro da própria rede, dado que “aparecem encruzilhadas em que as pessoas têm de fazer escolhas, e de suas escolhas, conforme sua posição social pode depender seu destino pessoal imediato”. Na perspectiva do autor, fazer parte de uma mesma sociedade e cultura não torna o comportamento dos indivíduos padronizado. Ele ainda reforça que em algum momento da história os seres humanos começam a fazer parte de uma rede de interdependência. Nesse entorno,

Juntos, eles compõem um *continuum* sócio-histórico em que cada pessoa cresce – como participante – a partir de determinado ponto. O que molda e compromete o indivíduo dentro desse cosmo humano, e lhe confere todo o alcance de sua vida não são os reflexos de sua natureza animal, mas a inerradicável vinculação entre seus desejos e comportamentos e os das outras pessoas (ELIAS, 1994, p. 43, grifo do autor).

Os professores também estabelecem uma rede de interdependência com os seus pares ao longo da carreira profissional. Agora que compreendemos os aspectos que motivaram os participantes da pesquisa a escolherem o ofício docente, no tema a seguir discutiremos sobre a entrada destes educadores na profissão docente.

4.2.2 Atuação dos professores: primeiros anos de profissão

Neste tema buscamos salientar alguns aspectos dos primeiros anos de atuação dos professores entrevistados, como o processo de nomeação, os requisitos exigidos para o ingresso na profissão, os desafios encontrados durante a carreira no magistério e as contribuições destes sujeitos para a comunidade.

No que diz respeito à forma de contratação dos professores, Cecília Meireles (2021) relembra que “era só ir com o prefeito. O prefeito dava a ordem que podia e a partir daquele dia já podia ser um professor”. Todos os entrevistados também afirmaram a mesma coisa que Cecília Meireles. Segundo eles, o processo de nomeação era realizado

pelo prefeito ou por representantes do governo municipal que moravam no povoado de Guajará, inexistindo qualquer outro meio de seleção para o ingresso na profissão.

Os sujeitos ainda realçam que não havia muitos requisitos para começar a trabalhar no magistério. Ao lembrar como foi a sua contratação, Marie Curie (2021) afirma que nem mesmo uma escolarização completa era exigida: “O padre Alfredo veio e perguntou se eu queria dar aula. Eu digo: ah padre, mas eu só tenho a 4ª série. Ele disse: menina hoje em dia quem tem a 4ª série é um professor. Eu disse: então eu vou”.

Essa falta de formação para o magistério era uma característica marcante do modelo artesanal, visto que neste sistema pessoas leigas lecionavam tendo como base somente as experiências adquiridas por meio da observação de um professor mais experiente. E no caso aqui relatado, nem a experiência prática era exigida.

Apesar disso, segundo Guedes e Schelbauer (2010), os docentes do modelo artesanal necessitavam seguir três critérios para tornarem-se professores: o aproveitamento, o bom procedimento e a propensão para o magistério. Conforme destacamos no segundo capítulo deste estudo, no requisito de aproveitamento, exigia-se apenas os saberes necessários para trabalhar no ensino primário, enquanto os outros dois pontos eram avaliados de forma bastante subjetiva (GUEDES; SCHELBAUER, 2010). Além disso, as referidas autoras ainda reforçam que os educadores artesanais atuavam como auxiliares de docentes mais experientes por um período de três anos, depois deste tempo, se tivessem demonstrado um bom desenvolvimento, tornavam-se efetivamente professores.

No caso da realidade guajaraense, observamos que alguns desses aspectos descritos pelas autoras eram desconsiderados. Apenas Cecília Meireles e Maria Montessori (2021) revelaram que passaram um tempo como ajudantes de outras professoras para aprenderem o ofício. Os demais participantes da pesquisa afirmaram que entraram no magistério somente com as experiências e saberes que haviam adquirido no seu período de escolarização, como alunos. Isso evidencia que o modelo artesanal não funcionava da mesma forma em todas as regiões do país.

Mesmo possuindo algumas diferenças pontuais, o modelo artesanal em Guajará ainda apresentava aspectos que marcavam esse sistema a nível nacional. Conforme informações de alguns sujeitos, notamos que o critério de aproveitamento era um fator que o próprio prefeito observava. Nessa direção Emília Ferreiro (2021) relembra que se

a pessoa tivesse “capacidade de dar aula, aí arranjava através de prefeitura. Porque se não fosse isso não dava”. Mariazinha Fusari (2021) também enfatiza que só era necessário mostrar o boletim escolar para o prefeito e caso ele aceitasse, poderia trabalhar como professor. A esse respeito, Anne Sullivan (2021) aponta o apadrinhamento político em algumas nomeações de professores, onde não só o prefeito, mas os líderes comunitários também tinham peso na escolha dos professores, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] podia indicar algum, porque um lugar pequeno, uma comunidade pequena, a gente conhece todo mundo. Sabe quem sabe lê, quem não sabe, quem é formado, quem não é. Então ele apontava: Fulano, Fulano e Fulano. Citava o nome, seria bom essas pessoas aqui. [...] Mas não tinha nada que fizesse para que eu pudesse fazer para comprovar que eu era capaz de trabalhar numa sala de aula e dar conta de uma sala de aula. Só perguntava o grau de instrução... somente isso (ANNE SULLIVAN, 2021).

Os trechos apresentados confirmam que o processo de nomeação era realizado sem serem exigidos muitos requisitos. As pessoas mais próximas do prefeito indicavam os indivíduos que consideravam como alunos notáveis, assim como aqueles que possuíam “jeito” para o ofício. Todavia, conforme foi revelado por Anne Sullivan, não havia exigência que fosse comprovado que aquelas pessoas eram capazes de trabalharem como professores. Isso nos remete às discussões de Guedes e Schelbauer (2010), quando os autores demonstram que os critérios exigidos para a nomeação eram avaliados pelo prefeito de forma muito subjetiva.

Um dos requisitos para contratação dos professores artesanais, evidenciado por Guedes e Schelbauer (2010), refere-se ao bom procedimento. De acordo com a maioria dos entrevistados, em Guajará também havia esse critério. Sobre isso, Nísia Floresta (2021) frisa o seguinte: “eles baseavam muito na família, como a família era, se era uma família de respeito, se era uma família que tinha mais ou menos um nome na cidade. Então eles baseavam muito nisso porque era emprego de prefeitura”. Sabina Spielrein (2021) afirma que “tem que ter moral, porque então não ia. O professor era uma autoridade”.

Na perspectiva de Cecília Meireles, essa questão da moralidade não era um dos critérios avaliados. Entretanto, a entrevistada relembra que, devido ao fato de conhecerem a sua mãe, ela foi contratada com facilidade. Segundo Maria Montessori e Sabina

Spielrein (2021), elas também não tiveram muita dificuldade para tornarem-se professoras, pois o prefeito conhecia as suas famílias. Essas informações reforçam que a moralidade e o contexto familiar eram muito importantes no processo de contratação dos professores.

Villela (2002) afirma que desde o Império, exigia-se do candidato à vaga de professor uma boa conduta moral. De acordo com a autora, esse aspecto era comprovado por meio de atestados de moralidade que eram expedidos por autoridades locais e, posteriormente, analisados pelos presidentes de províncias.

Ao observarmos a história da profissão docente no Brasil, notamos que entre os requisitos para ingresso na carreira, a conduta moral possuía um peso muito maior do que os outros fatores. Villela (2020) pontua que até mesmo a avaliação da qualificação profissional dos aspirantes a professores não era tão exigente quanto a questão da moralidade, evidenciando que se esperava que esses funcionários realizassem muito mais a difusão de uma ética moral do que até mesmo de conhecimentos instrutivos.

Essa supervalorização da conduta moral também é destacada por Anísio Teixeira (2021), quando afirma que na cidade “[...] todo mundo se conhece e o mais importante é a moral. A maior importância da educação é a moral que tinha antigamente do professor com aluno”. Observamos, assim, que entre as condições para tornar-se docente, a formação acabava sendo colocada em menor plano que a moralidade, pois mais importante do que o seu saber, era a maneira como ele se portava socialmente.

A ênfase na moralidade pode ser explicada pela postura que a sociedade esperava do professor. Conforme os próprios entrevistados, ser educador era uma tarefa séria, porque este profissional tinha sob sua responsabilidade muitos alunos, o que o tornava uma espécie de autoridade no meio social em que vivia. Emília Ferreiro (2021) enfatiza que era por isso que se considerava importante verificar “se a pessoa tinha moral para ser uma professora. Se era uma pessoa educada, decente”. Esses fatores descritos pelos sujeitos demonstram as características que deveriam fazer parte da construção da imagem do professor.

Na perspectiva de Bezerra (2015, p. 306), “os mestres, nessa direção, eram modelos a serem seguidos, portanto ensinavam sempre, quando falavam ou faziam algo, sendo que sua índole e moralidade deveriam ser inquestionáveis”. Além disso, por serem

exemplos ambulantes, os professores deveriam possuir uma boa conduta, já que eram observados tanto dentro quanto fora da escola.

Percebemos que os três critérios elencados por Guedes e Schelbauer (2010), eram observados no processo de nomeação dos professores artesanais de Guajará. O bom procedimento dizia respeito à conduta moral dos sujeitos e era avaliado levando em consideração as famílias a que pertenciam. No quesito de aproveitamento, eram contempladas as pessoas que sabiam ler, escrever e possuíam um saber notável. Além disso, também era considerada a propensão para o magistério, posto que, conforme alguns sujeitos, as autoridades procuravam empregar aqueles que possuíam “jeito” ou “vocação” para o ofício.

Nesse contexto, faz-se necessário evidenciar que a sociedade compreendia as mulheres como possuidoras de uma vocação natural para lecionar. Conforme foi mostrado no quadro 2, dentre os 10 entrevistados, havia somente 01 homem. A predominância das mulheres na função docente indica que em Guajará também houve o processo definido por Costa et al. (2014) como a feminização do magistério. Nos depoimentos que serão apresentados sobretudo na quarta categoria, será possível perceber os desafios que essas entrevistadas enfrentavam por serem mulheres que trabalhavam em casa, na escola e ainda precisavam continuar os estudos.

Na direção desta discussão, notamos que por mais que fossem observados alguns fatores para a nomeação dos antigos docentes, a formação em magistério não era um dos requisitos exigidos. Uma das grandes características do modelo artesanal é justamente a falta de uma qualificação profissional. Isso nos leva a refletir sobre as contradições do processo de nomeação dos docentes. Pela moralidade, não era todo indivíduo que poderia tornar-se professor. Em contraposição, no que diz respeito à qualificação, qualquer um poderia ser docente desde que soubesse ler e escrever.

Após passarem pelo processo de nomeação, os participantes da pesquisa tornaram-se professores e começaram a vivenciar os seus primeiros anos de atuação. Dentre os sujeitos, duas pessoas haviam tido contato com o magistério ao atuarem como auxiliares das docentes antigas. Cecília Meireles e Maria Montessori (2021) enfatizam que por conta das experiências adquiridas durante o tempo em que eram ajudantes, não encontraram dificuldades nos seus primeiros anos de trabalho. Maria Montessori (2021)

ressalta que mesmo sem possuir formação não chegou a pensar em dificuldades: “Eu sempre fui aquela pessoa confiante”.

Apesar de não terem tido vivências na sala de aula, como Cecília Meireles e Maria Montessori, alguns entrevistados também afirmam que a falta de formação não se tornou um problema para eles. Dorina Nowill e Emília Ferreiro (2021) lembram que os seus primeiros anos como docentes foram muito bons porque elas gostavam da profissão. Sabina Spielrein (2021) apresenta uma ideia semelhante no trecho a seguir:

Parece que eu tinha vocação e eu não tinha vergonha de dar aula não podia chegar quem chegasse. [...] Quando foi um dia eles me pegaram assim na surpresa sabe? Só que eu não tinha medo mesmo de dar aula. Tô dizendo que era a vocação que eu tinha (SABINA SPIELREIN, 2021).

Esse sentimento de satisfação pelo ofício, igualmente foi mencionado por Anísio Teixeira (2021), que afirmou saber que estava fazendo um bom trabalho, o que ajudava a sentir-se realizado profissionalmente.

Entretanto, outros sujeitos apresentaram relatos divergentes dos destacados anteriormente. Para Nísia Floresta (2021), a falta de uma formação acabou tornando-se um grande desafio durante os seus primeiros anos de atuação. Ela lembra que sentiu muito medo: “eu não sabia. Eu fui... era muito nova, eu tinha que fazer aquele trabalho”. A sensação de insegurança também foi sentida por Marie Curie (2021): “às vezes eu tinha nervoso né dos pais pensarem que eu não estava trabalhando direito. Porque eu também não tinha escolaridade fácil. Eu não estudei muito né”. Para esta entrevistada, o sentimento de realização começou a surgir quando “aquelas pessoas que me rodeavam, assim como os vizinhos, como os pais das crianças, eles me davam os parabéns” (MARIE CURIE, 2021). O reconhecimento das outras pessoas era essencial para essas professoras, pois lhes mostrava que mesmo não tendo formação, estavam realizando o ofício com êxito. Essa preocupação de fazer um trabalho que agradasse aos outros foi relatada por Anne Sullivan, quando a entrevistada afirma que,

[...] me senti feliz porque era o meu sonho e ao mesmo tempo uma preocupação grande, porque... claro que se você não tem formação nenhuma. No início você não tem prática também, e então é uma preocupação muito grande para poder fazer um trabalho correto, pra não estar decepcionando os pais dos alunos, a pessoa que lhe indicou e você mesmo, eu mesmo, porque vai que eu faça tudo errado. Então uma preocupação muito grande. [...] nervosismo sim, com medo de não tá fazendo a coisa certa (ANNE SULLIVAN, 2021).

Mariazinha Fusari (2021) ressalta ter tido um sentimento semelhante no início de sua carreira, de modo que: “nos primeiros dias foi muito... foi muito nervosismo. Não sabia nem como fazer as frequências. Foi muito difícil para mim porque eu ficava sem saber como era que eu devia trabalhar nas frequências, notas e tudo mais”. Na fala da entrevistada é possível observarmos que, em virtude da falta de formação e experiência, a referida professora enfrentava dificuldade até mesmo para resolver alguns aspectos simples que fazem parte do cotidiano da sala de aula. Isso nos leva a refletir o quanto esse desafio deveria se intensificar quando se tratava de fatores mais complexos, como trabalhar os conteúdos e elaborar planejamentos.

Levando em consideração que no início de suas carreiras, os entrevistados não eram formados e a maioria deles sequer possuía experiência docente, ainda assim, revelaram que procuravam alguns meios para aprimorar a prática pedagógica. Grande parte dos professores declarou que buscava melhorar sua atuação por meio de diversos cursos. Anne Sullivan, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Nísia Floresta e Sabina Spielrein disseram que participaram de cursinhos em Ipixuna. Eles eram realizados no período das férias e costumavam durar de 15 a 30 dias.

Esses cursos não formavam os docentes em magistério, mas tinham como objetivo aprimorar os saberes dos professores artesanais. Inúmeros docentes da região se deslocavam para o município de Ipixuna para participar desse treinamento. Os entrevistados afirmaram que aprenderam muito com esses cursos, pois eles abordavam aspectos relacionados ao planejamento, algumas vezes davam demonstração de como dar aula e até mesmo ofereciam alguns materiais para os educadores se aprofundarem no estudo.

Maria Montessori e Mariazinha Fusari (2021) externaram que também havia cursos no povoado de Guajará. Eles eram ofertados pelos padres locais, pois eles e as freiras possuíam alguns conhecimentos sobre o ensino e se compadeceram ao perceber que muitos educadores enfrentavam dificuldades para lecionar. Maria Montessori (2021) relembra que “os padres e as irmãs faziam aqueles encontros na igreja, de formação para professores. Envolvia tudo o que eles podiam... até a religião”. Assim, os padres e freiras buscavam ajudar a população guajaraense, procurando melhorar a educação através do aprimoramento dos próprios docentes.

Outros entrevistados também frisaram que o avanço em suas práticas pedagógicas se deve, sobretudo, graças aos seus esforços pessoais. Anne Sullivan, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Marie Curie e Nísia Floresta (2021) relembram que participaram de cursos em Cruzeiro do Sul/AC, pois viram neste local a oportunidade de se qualificarem de forma mais profunda. Além disso, Anne Sullivan, Anísio Teixeira, Emília Ferreiro e Nísia Floresta (2021) enfatizam que encontraram nos livros um meio de adquirirem mais saberes. Eles utilizavam os materiais que eram oferecidos nos cursos como fonte de pesquisa e estudo para aprimoramento na docência.

Além dos fatores destacados, as trocas de experiências com os pares também eram formas de desenvolvimento profissional. Dorina Nowill e Maria Montessori (2021) tinham as professoras antigas como grandes fontes de aprendizado, considerando-as como suas tutoras mesmo após a entrada no magistério. Os demais sujeitos salientaram que as pessoas que colaboraram para ampliar as suas visões sobre a educação não eram nem tanto as primeiras docentes, mas sim os colegas que compartilhavam sua experiência na escola. Anne Sullivan descreve como a relação com os outros docentes a ajudava a sentir-se mais segura:

Na hora do intervalo a gente conversava bastante e eu pedia para elas, como eu era mais nova que entrei há pouco tempo, se vocês virem que eu não estou certa que eu não tô fazendo isso aqui correto, vocês podem me chamar, falar... eu não vou ficar com raiva, vou apenas agradecer se você tiver que corrigir alguma coisa. Mas graças a Deus nunca foi preciso, eu só... porque eu ficava muito atenta (ANNE SULLIVAN, 2021).

As informações apresentadas no trecho acima nos remetem às reflexões realizadas por Cruzoé (2014). Para a autora, a escola e a sala de aula se constituem como espaços de aprimoramento, sendo que essas aprendizagens ultrapassam a formalidade e situam-se no campo da formação humana e da socialização. Segundo Cruzoé (2014), quando os professores criam esses vínculos no contexto escolar, acabam participando de diversas experiências e circunstâncias que podem promover transformações na atitude pessoal, e na maneira de ser e estar. A esse respeito, Marie Curie evidencia a importância das trocas de experiências:

As vezes quando eu não tinha conhecimento eu perguntava. Perguntava a outro colega: fulano isso aqui assim, como é que é? [...] Colega me ajuda aqui porque eu tenho que trabalhar com meus alunos e eu quero que eles sejam eficientes né. Então eu tinha que perguntar. Muita gente não sabe das coisas e fica: ah,

eu não vou perguntar para fulano por que eu tenho vergonha. Não. [...] Muitas vezes a gente não pergunta e sai o erro depois. Então é melhor perguntar para fazer as coisas certas (MARIE CURIE, 2021).

As trocas dos docentes com os seus pares foram importantes para o aprimoramento da prática pedagógica desta educadora. Tardif (2014) denomina esses saberes provindos do trabalho cotidiano do professor de saberes experienciais. Eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38). Por conta disso, os saberes da experiência também podem ser considerados como saberes práticos, uma vez que são construídos e produzidos através das vivências que os educadores passam ao longo do seu exercício profissional.

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque em relação aos demais. Isso ocorre por conta da “relação de exterioridade” mantida pelos professores com os outros saberes docentes, visto que estes profissionais não controlam a produção dos saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, enquanto que os saberes experienciais são constituídos, controlados e legitimados pelos próprios professores.

De acordo com Pimenta (1999), para que o professor consiga desenvolver efetivamente a sua prática pedagógica, faz-se necessário que saiba mobilizar os saberes que possui, transformando-os conforme as necessidades apresentadas. Para a autora, os saberes docentes são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). A importância dos saberes experienciais foi enfatizada pelos entrevistados em diversos momentos, tendo em vista que sua formação se baseava unicamente na prática. Dessa forma, os sujeitos justificavam que toda a sua atuação pedagógica era realizada com base nas experiências vividas na época de escolarização, em sala de aula com os alunos ou com os colegas de profissão.

Mediante a realidade dos docentes artesanais de Guajará – que envolvia a falta de formação, a escassez de materiais para estudo e dificuldades para participar de cursos –, as relações estabelecidas com os outros educadores era uma das fontes mais ricas e acessíveis de construção de saberes. No trecho a seguir Tardif (2014) discorre acerca das aprendizagens que ocorrem por meio dessas relações entre professores.

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, [...] que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 49-50).

Assim, por meio dessas interações que estabeleceram com os outros, os professores vão aprendendo, construindo e mobilizando saberes e, nesse processo, vão formando suas identidades profissionais. Isso foi observado nos depoimentos dos próprios entrevistados, pois eles afirmaram que as trocas de experiências com os outros professores foram fundamentais para a sua atuação docente e para a construção de sua identidade profissional.

Esse grande destaque que os sujeitos deram ao assunto das interações entre educadores, pode ser explicado pelo fato de que se tratava de professores do modelo artesanal, cuja formação era baseada justamente nos conhecimentos adquiridos por meio da convivência e imitação. Gondra e Schueler (2008) realçam que os segredos e regras do trabalho docente eram aprendidos pelos novos professores por meio de impregnação cultural. Os autores demonstram o quanto o compartilhamento de experiências era primordial no contexto do modelo artesanal.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas durante a sua atuação como docentes, os entrevistados afirmaram que as suas carreiras foram marcadas por vários desafios. A maioria dos sujeitos elegeu a falta de recursos como o principal problema. Conforme foi elucidado na primeira categoria, a educação guajaraense permaneceu durante muito tempo em situação precária. A falta de quadro, giz, livros, cadernos e até merenda escolar era algo comum naquela realidade.

Anne Sullivan, Marie Curie, Maria Montessori, Mariazinha Fusari e Nísia Floresta (2021) relembram que a falta de recursos era tão grande que as obrigava a elaborarem os cadernos dos alunos. Os pais compravam papel almaço com pauta e as professoras cortavam as folhas ao meio e costuravam-nas para fazer os cadernos. A precariedade era tão grande que, segundo Marie Curie (2021), se o aluno “não cobrisse aquela letrinha direitinho, o professor dizia assim: eu vou apagar para você fazer de novo, fazer direitinho, porque o seu caderno é pouco”. No trecho a seguir Nísia Floresta descreve o quanto a falta de materiais os afetava:

Você tinha que levar todos os cadernos da criança toda tarde. Colocar o dever no caderno (escrito na mão) para quando ele chegar fazer na escola. Então você tinha que bolar muita tarefa e colocar tudo no caderno dele. E aí ele ia fazer. Porque você não tinha um giz para escrever. Ou então você ditava para ele copiar. Era muito difícil (NÍSIA FLORESTA, 2021).

Os relatos apresentados comprovam que a escassez de materiais básicos tornava o trabalho dos docentes bem mais difícil e demandava muito empenho e sacrifício. Emília Ferreiro (2021) reflete sobre os percalços que enfrentou durante a sua profissão. Nesse entorno, a entrevistada destaca que: “Eu fico pensando como era que a gente conseguia fazer aquilo, porque hoje tem tudo na mão, né. [...] E na época que nós começamos era muito difícil”.

De acordo com Iosif (2007), as limitadas condições de trabalho na escola pública são um dos fatores mais negativos para a atuação docente e, conseqüentemente, para o aprendizado do educando. Para a autora, isso acontece porque a qualidade da educação do aluno tem estrita relação com a situação de trabalho dos docentes na escola. Logo, a falta de recursos denunciada pela maioria dos sujeitos revela que, uma vez que os educandos não possuíam acesso aos materiais mais básicos, o processo de ensino e aprendizagem sofria prejuízos em decorrência das muitas barreiras que encarava.

Nesta direção, para Nísia Floresta (2021) o principal desafio enfrentado em sua carreira estava relacionado ao desenvolvimento do aluno. Ela relembra que era uma responsabilidade muito grande ensinar as crianças, sendo que havia uma cobrança por parte dos pais, porque estes queriam ver seus filhos progredindo. Assim, cabia ao docente, o desafio de buscar constantemente formas que garantissem o aprendizado dos educandos.

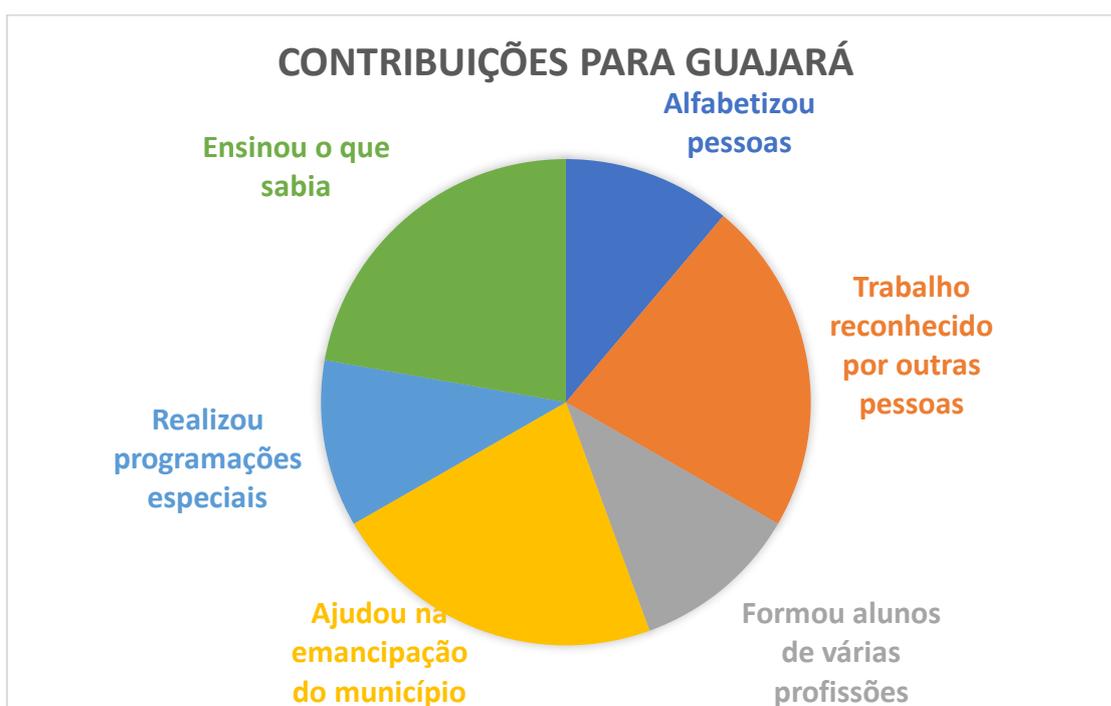
Alguns dos entrevistados apontaram a relação com os pais e alunos como um dos aspectos difíceis da profissão. Marie Curie (2021) declara que, embora não fossem todos, havia alguns pais valentes que acabavam tratando os docentes de forma rude. Sabina Spielrein (2021) concorda com essa afirmação ao mencionar que algumas famílias se posicionavam contra o educador por conta de mentiras que os filhos levavam para casa.

Para as duas participantes da pesquisa, por mais que não fossem frequentes, essas situações de divergências com os alunos e suas famílias eram muito complicadas e demandavam uma atitude sensata e paciente por parte do professor. Contudo, faz-se necessário ressaltar que os sujeitos apresentaram incongruências acerca desse tema. Para

alguns a relação com os pais e educandos sempre foi perfeita, enquanto para outros ocorreram alguns percalços.

Apesar de entrarem no magistério sem possuir uma formação e terem passado por diversos desafios ao longo de suas carreiras, os professores artesanais trouxeram diversas contribuições para Guajará, as quais estão apresentadas de forma resumida no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Contribuições dos professores do modelo artesanal para Guajará.



Fonte: elabora pela autora (2022).

Para Marie Curie, as festas que realizava em comemoração ao Dia dos Pais, das mães, das crianças, entre outros, foram a sua grande contribuição para a comunidade em que morava, já que por meio destas festividades a população se unia e aproximava-se mais da escola. Na visão de Dorina Nowill e Cecília Meireles, elas ajudaram os moradores guajaraenses, tendo em vista que haviam dedicado suas vidas a ensinar tudo o que sabiam a esse povo.

Possibilitar que pessoas entrassem no universo letrado por meio da alfabetização é o que Anísio Teixeira considera como sua grande marca na educação local, em razão

de que, uma vez que o indivíduo soubesse ler e escrever, encontraria maiores possibilidades durante a vida.

Na perspectiva de Anne Sullivan, Emília Ferreiro e Maria Montessori, o fato delas serem reconhecidas na atualidade, por conta do seu trabalho, reforça que trouxeram contribuições para a população. Todas afirmaram que, mesmo depois de aposentadas, muitos dos seus antigos alunos relembram como elas lecionavam e as admiram por isso. Sendo assim, Anne Sullivan assegura que se não tivesse trabalhado de forma correta, os próprios alunos não a reconheceriam depois de anos como uma boa educadora.

Mariazinha Fusari pondera que contribuiu de alguma forma com a sociedade, porque possui vários alunos que agora são formados em diversas profissões. Ela considera que a sua atuação no magistério foi importante, haja vista que auxiliou a formar a base da escolarização de diversas pessoas que na atualidade são funcionários que estão a serviço da população.

Para Nísia Floresta e Sabina Spielrein, uma das maiores colaborações dos professores para o município refere-se ao processo de emancipação de Guajará. No trecho a seguir, Nísia Floresta descreve o quanto as ações dos docentes refletiam até mesmo na política local:

Para tudo em Guajará tinha que ser os professores. Fosse ter uma eleição, quem ia trabalhar era os professores. A gente era muito respeitado. É tanto que no plebiscito de 87 para hoje ter município, quem estava à frente? Os professores. Os professores que organizaram e estavam trabalhando. Eu lembro que eu era até a relatora, eu fazia toda a ata. [...] Então todo esse povo estava na mesa e cada um tinha que fazer uma coisa. Então a gente estava ali e os vereadores estavam porque tinha que ter o plebiscito para que virasse município aqui. Tudo, tudo, tudo eram os professores. Vai chegar o político, porque eles traziam muito político né, então quem estava à frente organizando tudo eram os professores. Se ele fosse fazer alguma coisa no município, ali tinha a mesa de todos os professores. É tanto que a gente era pobre, mas tinha uma roupa já específica para aquele evento (NÍSIA FLORESTA, 2021).

O depoimento de Nísia Floresta indica que, mesmo sem ter formação, esses indivíduos eram muito respeitados pela população e vistos até mesmo como uma espécie de autoridade por trabalharem como educadores. Assim, a atuação dos professores ultrapassava os muros das escolas e influenciava por meio da cultura escolar a sociedade em diversos setores. De acordo com alguns dos entrevistados, uma das grandes contribuições destes profissionais foi na emancipação do município, pois os docentes não

só ajudaram a organizar o plebiscito e a votação, como também ensinaram diversas pessoas a escrever o nome, que era um requisito para participar do processo de eleição.

Com base nas informações apresentadas, percebemos que os participantes da pesquisa consideram que trouxeram diversas contribuições para a população guajaraense. Além disso, essa categoria nos proporcionou conhecer as motivações iniciais dos docentes para entrarem na profissão, o seu processo de nomeação, os requisitos exigidos para serem contratados, a sensação que sentiram nos primeiros anos da docência, os meios escolhidos para aprimorar a prática pedagógica, os desafios que enfrentaram e os benefícios que trouxeram para a sociedade local. Uma vez que compreendemos esses aspectos sobre a atuação dos professores artesanais, na categoria a seguir buscaremos analisar como esses profissionais concebem alguns elementos da prática educativa.

4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, discutiremos sobre os sentidos atribuídos pelos professores do modelo artesanal aos elementos didáticos da prática pedagógica, que se refere à terceira categoria. Objetivamos analisar a maneira como estes educadores compreendem aspectos que fazem parte do trabalho docente, tais como: currículo, metodologia e avaliação. Esses são alguns dos conceitos que constituem e dirigem a ação pedagógica dos educadores. Os saberes dos professores acerca desses elementos são entendidos como:

[...] o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os seus alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] é necessário estudá-los relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11, grifo do autor).

Assim, é muito importante compreender os saberes dos educadores sobre os aspectos mencionados, tendo em vista que o modo como eles concebem esses conceitos e pensam acerca do seu trabalho interfere diretamente na sua prática docente. Visando observar esses fatores, subdividimos a categoria em três temas, os quais abordam o seguinte: **os saberes dos professores sobre a estrutura curricular, os saberes dos professores sobre o método de ensino, e os saberes dos professores sobre a avaliação**

da aprendizagem. Por meio dessas análises, buscamos identificar a forma como os referidos elementos eram pensados e mobilizados pelos docentes artesanais.

4.3.1 Saberes dos professores sobre a estrutura curricular

Na perspectiva de Cruzoé (2014), os currículos organizados nas instituições escolares devem seguir as orientações educacionais gestadas em âmbito federal, sendo que fica a cargo dos estados e municípios as adequações necessárias para que sejam consideradas, durante a sua implementação, as particularidades de cada contexto sociocultural. Sacristán (2000) descreve como acontece a elaboração do currículo. Segundo o autor, participam desse processo especialistas, pesquisadores e formadores que:

[...] criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo [...] que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de idealizar tal função (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

Depois de passar por todo esse processo de elaboração a nível nacional e adequações pelos estados e municípios, as orientações curriculares são materializadas no espaço das salas de aula. Nesta direção, é o trabalho do professor que dará sentido a essas propostas, sendo que a forma como o educador entende o seu papel e o currículo influenciará diretamente os rumos que as propostas curriculares tomarão por meio do seu trabalho.

Todos os entrevistados demonstraram entender o currículo apenas como uma lista em que são elencados os conteúdos e matérias que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo. Essa concepção que os professores tinham acerca das orientações curriculares pode ser explicada pela forma como essas propostas chegavam a eles e por conta da realidade educacional que estes enfrentavam.

Vários participantes destacaram que no início da escolarização guajaraense sequer havia algum tipo de currículo. De acordo com Sabina Spielrein (2021), os docentes artesanais recebiam algumas orientações curriculares durante os cursos de aperfeiçoamento em que participavam em Ipixuna, e cada professor “já tinha os seus

papeizinhos, quando era o primeiro dia de aula levava tudo direito”. Alguns sujeitos também relataram que precisavam procurar por conta própria materiais para orientá-los quanto aos conhecimentos que deviam ensinar. Maria Montessori e Emília Ferreiro (2021) relembram que muitas vezes elas pegavam o “roteiro”, que era a forma como chamavam a lista de conteúdos, dos professores de outras cidades, como Ipixuna ou Cruzeiro do Sul. Sobre isso, Marie Curie recorda as experiências que passou:

Por exemplo, se eu fosse apontada como professora, eu ia nas escolas. Até um dia o padre ele me deu uns livros. Aí eu tirava aqueles conteúdos né... 1ª a 4ª. [...] Aí eu também pedi: oh padre, o senhor não tem uns livros lá que me dê? É porque aqui na escola nós ainda tá uma negação, eles não têm nada (MARIE CURIE, 2021).

Através dessas informações, percebemos o quanto que a escolarização guajaraense era difícil no início, uma vez que os professores dependiam dos colegas de outros lugares até mesmo para terem uma definição do que deveriam ensinar. Ao tratar sobre o conhecimento das disciplinas, Nóvoa (2017) evidencia dois pontos para que se compreenda qual a sua relação com a formação profissional:

Por um lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Percebemos que esses conhecimentos acerca do que e como ensinar são trabalhados durante a formação inicial do professor. Todavia, como os mestres do modelo artesanal não haviam passado por esse tipo de processo formativo, eles encontravam dificuldades operacionalizar os conteúdos e as disciplinas.

Com o passar dos anos, os educadores de Guajará começaram a receber livros de professor. Anne Sullivan (2021) afirma que a partir desse momento eles “pegavam os conteúdos dos livros, porque antes era muito difícil sem livro”. Alguns dos entrevistados indicaram que utilizavam o sumário do livro didático como base para os assuntos que seriam trabalhados no decorrer do ano letivo. A respeito disso, Mariazinha Fusari (2021) afirma que “seguia o que estava no livro né, porque como o meu ensino não era muito, eu ia fazer o que?”.

Esse aspecto foi constatado pelo Relatório de Visita às Escolas Estaduais de 1988, que foi redigido por funcionários da Secretaria de Educação do Amazonas (Seduc) que participaram da viagem. Este relatório ressalta que até aquele momento, a Escola José Carlos, que era considerada uma das melhores de Guajará, não tinha um Plano de Curso e os docentes baseavam-se somente nos livros para desenvolverem suas aulas. Porém, de acordo com as entrevistas, havia educadores que elaboravam o Plano de Curso, bem como seus próprios planejamentos e não replicavam somente o que estava nos livros.

Segundo os entrevistados, depois de algum tempo os professores começaram a ter acesso a um currículo que era elaborado e enviado pela Seduc, sendo que eles não participavam dessa construção curricular. Assim, a maioria dos sujeitos demonstrou que a estrutura curricular era algo pensado exteriormente e que devia somente ser seguido e aplicado pelos docentes, sem grandes reflexões ou alterações.

Entretanto, Arroyo (2007) adverte que as orientações curriculares nacionais não são conteúdos prontos que devem apenas ser repassados aos alunos, estas propostas devem ser construídas levando em consideração uma seleção de valores, conhecimentos e instrumentos da cultura em contextos sociais e culturais. Por isso é muito importante que na implementação dos currículos seja resgatada a relação entre conhecimento e cultura. Silva (2009) realça que se torna imprescindível que a escola leve em consideração a realidade social do educando, posto que é por meio dessa articulação entre o conhecimento acumulado e a realidade que se ampliarão as possibilidades dentro da própria escola e do aluno. Pereira (2014) corrobora com os autores mencionados ao afirmar que:

A instituição escolar cumpre seu papel social quando assume neste processo uma postura ética, criativa, crítica, estética e eco-política por meio de seu currículo. Nesta perspectiva, o currículo não se refere a um simples rol de listagens de conteúdo a serem ministrados nos diferentes níveis de ensino, mas ao assumir que a educação é política, entende-se que a seleção dos conteúdos dos currículos das escolas precisa ser compreendida como objeto de análise, de reflexão (PEREIRA, 2014, p. 25).

Compreendemos que o professor não deve assumir uma postura de simples técnico executor das propostas curriculares elaboradas por outras pessoas. De acordo com Tardif (2014), pode-se considerar que a relação estabelecida entre os professores e os saberes é de alienação, pois os saberes profissionais, disciplinares e curriculares não são

produzidos pelos docentes, mas são incorporados à prática dos educadores. Em contraposição, os saberes da experiência são desvalorizados justamente por serem constituídos e consolidados no âmbito da atuação do professor.

Observamos, assim, a necessidade de que a visão do professor como um simples “técnico executor” seja transformada, para que este profissional passe a ser entendido como um “sujeito do conhecimento” (TARDIF, 2014). O referido autor destaca que muitas vezes os saberes são produzidos em “redomas”, causando uma falta de conexão com as práticas realizadas na sala de aula. Tardif (2014) considera essencial que o saber docente produzido no cotidiano seja levado em conta, uma vez que as reflexões realizadas no contexto escolar possibilitam a renovação de concepções educativas e da própria prática docente. Assim, a prática pedagógica é um ambiente rico para a produção de saberes, conforme frisa o trecho a seguir:

[...] nos atrevemos a dizer que as produções sempre ocorrem. São produções de conhecimento, com mais ou menos profundidade, em maior ou menor quantidade; com maior ou menor qualidade, facilidade, intencionalidade, consciência. Há apenas que percebê-las. Percebê-las acontecendo: no cotidiano, em que o conhecimento não mais seja concebido como coisa pronta, acabada, definida, para ser objetivamente dirigida, assimilada, reproduzida; no cotidiano, em que a escola não mais seja concebida como transmissora e reprodutora do conhecimento existente (BOCHNIAK, 1992, p. 123).

As discussões realizadas pelos autores evidenciam a forma como os professores artesanais entendiam o seu próprio trabalho. Na perspectiva deles, os conteúdos chegavam à escola organizados e a tarefa docente era transmitir aos educandos esses conhecimentos que haviam sido definidos e elaborados anteriormente. Apesar disso, alguns entrevistados ainda demonstraram que refletiam sobre o currículo e realizavam certas alterações. A esse respeito, Anne Sullivan afirma o seguinte:

A gente alterava. Se combinado né com a turma lá na hora do planejamento. A gente via que aquele outro assunto lá, que se fosse levando na ordem certa talvez não fosse dar tempo, não dava para ser desenvolvido aquilo tudo ali no decorrer do ano. Então a gente via os assuntos que a gente achava que era mais importante, ou de um outro livro. É porque os livros cada ano que vem livros eles não são iguais, nem os conteúdos. A gente podia tirar um daqui que a gente achava que não era tão importante, e um daquele outro nós vamos colocar. [...] Se der tempo, se der tempo a gente vai ensinar aquele assunto. Mas se não der isso aquilo não é muito importante. Vamos colocar esse outro porque é mais importante para o dia a dia de qualquer um ser humano. Então eram essas trocas que a gente fazia (ANNE SULLIVAN, 2021).

Maria Montessori (2021) apresenta o mesmo pensamento que Anne Sullivan ao enfatizar que “às vezes tem parte que nem é necessário, outras coisas interessam mais, devido a convivência no ambiente que o aluno vive. Eu não vou ensinar uma coisa lá do fim do Brasil podendo colocar uma daqui que eu tô convivendo e eles também né”. Esses trechos realçam que, por mais que não fossem todos, vários dos entrevistados refletiam sim acerca do currículo e procuravam realizar alterações pontuais.

Essas modificações eram influenciadas sobretudo por dois fatores: a carga horária e o contexto sociocultural. No primeiro aspecto, os educadores priorizavam os conteúdos que julgavam serem mais necessários para os alunos, visto que geralmente não dava para trabalhar todos os assuntos dos livros durante o ano letivo. Além disso, os professores também buscavam valorizar a realidade dos educandos para facilitar o entendimento dos conteúdos. Ao realizarem essas alterações, estes docentes assumiam uma postura de produtores de saberes e, conforme Tardif (2014), de “sujeitos do conhecimento”.

Na direção desta discussão, torna-se importante identificar as disciplinas que faziam parte do currículo e eram lecionadas pelos professores do modelo artesanal. De acordo com o livro de ata que continha as médias finais dos alunos da Escola Graça Gadelha de 1981, as turmas cursavam as seguintes matérias: 1ª série – Português, Matemática e Integração Social; 2ª a 4ª série – Português, Matemática, Integração Social e Ciências. É possível observar que a grande diferença existente era que na 1ª série não havia a disciplina de Ciências, enquanto que esta era lecionada na 2ª, 3ª e 4ª série.

Os entrevistados salientaram que não houve muitas mudanças entre as matérias que eram ofertadas naquela época e as que são atualmente. Uma das diferenças elencadas por Emília Ferreiro é a disciplina de Integração Social, que não faz mais parte do currículo escolar. Em uma entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, Schmidt (2015) declara que essa matéria misturava um pouco de tudo, abrangendo desde história e geografia até noções de higiene. Segundo a autora, da 1ª à 4ª série essa disciplina recebia o nome de Integração Social, e da 5ª à 8ª era identificada como Estudos Sociais. Schmidt (2015) ainda acentua que essa matéria começou a ser trabalhada de forma experimental na década de 1950, mas foi somente em 1971, na época do Regime Militar, que se consolidou nas propostas curriculares brasileiras.

Alguns participantes da pesquisa mencionaram que haviam outras disciplinas, como: Educação Moral e Cívica, OSPB e Educação Artística. No entanto, não foi possível

observar se essas matérias eram trabalhadas de 1ª a 4ª série, que eram as turmas cujos responsáveis eram os professores artesanais, visto que os poucos quadros curriculares encontrados não traziam essas informações. Apesar da falta de fontes documentais que comprovem quando isso ocorreu, alguns sujeitos declararam que chegaram a lecionar algumas das referidas disciplinas.

Na perspectiva de Silva (2009), grande parte dessas matérias passaram a ser consideradas como obrigatórias por meio da Lei 5.692 de 1971. De acordo com Freitas (2015), esse arranjo curricular, assim como os próprios objetivos das disciplinas ministradas, era resultado do período político que a sociedade brasileira vivenciava. Isso poderia ser notado nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), em razão de que a primeira realçava a valorização à pátria e às suas tradições enquanto a segunda enfatizava os direitos e deveres dos cidadãos, além da organização social, política e econômica do país. Para Freitas (2015), essas matérias tinham como objetivo exaltar o nacionalismo, presente no período do Regime Militar.

Os professores entrevistados manifestaram pensamentos divergentes acerca dessas disciplinas. Alguns afirmaram não lembrar mais sobre o que essas disciplinas tratavam e nem para que serviam. Outros assinalaram que as referidas matérias eram muito importantes para o desenvolvimento dos educandos. Um dos sujeitos que demonstrou esse pensamento foi Anísio Teixeira (2021). Para ele “a disciplina era boa porque tinha moral na escola”, sendo que essa moral ajudava os alunos a respeitarem o professor e levarem valores para a vida.

De acordo com os participantes, a estrutura curricular sofreu mudanças ao longo dos anos. O quadro a seguir foi elaborado com base nas estruturas curriculares encontradas e evidencia as transformações que ocorreram.

Quadro 10: Estruturas curriculares dos anos de 1981 e 2000.

	Escola Graça Gadelha – 1981		Escola José Carlos – 2000
Disciplinas	1ª série	2ª a 4ª série	1ª a 4ª série
	Português	Português	Português
	Matemática	Matemática	Matemática
	Integração Social	Integração Social	Geografia

			História
	-	Ciências	Ciências
	-	-	Educação Física
	-	-	Educação Religiosa

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Por meio desse quadro comparativo, percebemos que a maioria das matérias que eram lecionadas nas turmas de 1ª a 4ª série em 1981, continuaram até o ano 2000. Foram adicionadas ao currículo, as disciplinas de Educação Física, Educação Religiosa, História e Geografia, sendo que os conteúdos destas duas últimas eram trabalhados anteriormente em Integração Social. Além disso, as matérias de Educação Moral e Cívica, OSPB e Educação Artística, que os sujeitos informaram que também existiram, foram excluídas da grade curricular.

No que se refere às disciplinas mais trabalhadas pelos professores do modelo artesanal, todos foram unânimes em afirmar que priorizavam sempre os conteúdos de Português e Matemática. Marie Curie explica o motivo desse destaque às referidas matérias: “Eu acho que o aluno sabendo o português e sabendo a matemática ele aprende, ele tem mais facilidade nas outras matérias. Ele aprendendo a ler e a contar, principalmente”. Na perspectiva dos participantes da pesquisa, era importante cobrar mais os assuntos relacionados a Português e Matemática pois estas disciplinas eram a base para as demais e continham saberes que os educandos precisariam na sua vida cotidiana.

Essa ênfase aos conteúdos de Português e Matemática pode ser observada no Parecer 100/86, que trata sobre o plano de implementação da Lei nº 7.044/82 do ensino de 1º e 2º graus na capital e no interior do estado do Amazonas. As orientações apresentadas pelo referido documento são decorrentes de alguns pareceres e resoluções elaborados pelo Conselho Federal de Educação, como por exemplo o Parecer 785/86, o qual admite que a escola estava fugindo a “essencialidade dos conteúdos”, tornando-se necessário seu resgate. Em virtude disso, o Parecer 100/86 salienta que o próprio Ministro da Educação solicitou que fossem realizados estudos com a finalidade de “revigorar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nas escolas de 1º e 2º graus – notadamente no que se refere à elevação das respectivas cargas horárias” (CFE, 1986, s.p.). Tendo

como objetivo cumprir essas determinações, foram aprovados, por meio do Parecer 100/86, o plano de implantação da Lei 7.044 e a estrutura curricular propostos pela Seduc.

O fato de priorizar o ensino de Português e Matemática era algo definido a nível nacional, uma vez que, segundo os documentos apresentados, o Ministério de Educação pretendia resolver as falhas no ensino por meio da ampliação da carga horária das referidas matérias. Cabia às secretarias estaduais se adaptarem e passarem essas mesmas disposições para as instituições escolares, que por sua vez repassavam para o professor. Havia uma grande cadeia de controle por trás da elaboração do currículo, na qual o docente, na maioria das vezes, era visto como um sujeito passivo que somente reproduzia o que recebia, sem reflexão sobre as relações de poder que envolviam o ensino. Dessa forma, a ênfase que os professores davam a essas disciplinas era reflexo de ideias e concepções que vinham de cima da cadeia de controle.

Por meio das informações apresentadas neste item foi possível compreendermos diversos aspectos que envolviam as orientações curriculares utilizadas pelos professores artesanais em sua prática pedagógica. No entanto, é essencial salientar que é durante as aulas que o currículo se materializa. Por isso, o aprendizado e desenvolvimento dos alunos é resultado dos contornos que o docente dá ao currículo por meio da sua prática. Levando isso em consideração, observamos a importância de compreendermos os métodos que eram utilizados pelos entrevistados durante as suas aulas. É sobre este fator que discutiremos no tema seguinte.

4.3.2 Saberes dos professores sobre o método de ensino

Compreender os métodos utilizados pelos professores é muito importante, posto que é por meio deles que os docentes traçam o caminho da sua ação pedagógica. Para Tozetto (2017, p. 24540), “a atividade profissional do professor de ensinar, não é só dizer coisas, é dizê-lo de maneira que o outro entenda e aprenda. Trata-se da capacidade de fazer o outro aprender o que se ensina”. Por isso, os educadores devem levar em consideração que as metodologias adotadas podem facilitar ou não o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos discursos dos entrevistados, observamos que a maioria deles não tinha uma compreensão do que é método e o que esse aspecto representa no contexto

escolar. Quando foram questionados sobre esse ponto, eles mostraram dificuldade em discorrer acerca do assunto. Emília Ferreiro (2021) afirma o seguinte: “a gente tinha assim, aquela ideia baseada no que a gente aprendeu com os outros, com os nossos professores. A gente fazia o possível para fazer com que os alunos da gente aprendessem”. Anne Sullivan (2021) lembra que só passou a compreender mais o que era método depois que passou por um curso de formação. Antes disso, a entrevistada buscava realizar sua prática com base nas aprendizagens adquiridas por meio de suas vivências, como exposto abaixo:

A gente vai pegando prática conforme cada aluno, porque você trabalha uma semana, no máximo duas, você já conhece mais ou menos cada aluno seu. Então a partir dali que você já sabe quem tem mais facilidade quem tem menos facilidade vai aprender. Aí então a gente já ia pegando aquela base. Mas a gente não ouvia nem falar em negócio de método. A gente que criava sem saber (ANNE SULLIVAN, 2021).

Esses depoimentos evidenciam a dificuldade que os docentes enfrentavam por não terem passado por uma formação. Segundo Tozetto (2017), é imprescindível que o professor tenha compreensão do conhecimento em suas diversas dimensões, sendo capaz de construir sua ação e pensamento fundamentados nas teorias da educação, mas levando em consideração as necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações no contexto da sala de aula. A autora reitera que é a bagagem cultural que o educador adquiriu durante a formação inicial e continuada que contribuirá para a construção dos saberes que são necessários no decorrer do exercício da docência.

Por terem entrado na profissão sem passarem por uma formação, os entrevistados demonstraram possuir uma lacuna em relação a certos elementos da prática pedagógica. Os saberes que eles tinham eram baseados em observações de outros docentes e em suas próprias experiências como alunos. Para estes educadores, a sua principal ou única fonte de conhecimento eram as vivências que possuíam.

Em decorrência da ausência de uma bagagem teórica, eles enfrentavam dificuldades para compreender conceitos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Constatamos essa questão por meio dos relatos coletados, nos quais observamos que os professores artesanais, que posteriormente conseguiram participar de uma formação em magistério, demonstravam mais domínio sobre assuntos como metodologia, avaliação e currículo.

Isso evidencia a fragilidade do modelo artesanal, e para Bezerra (2015, p. 182), “não havia currículo específico, tampouco um corpo de saberes próprios para capacitar o aspirante a docente”. Assim, por possuírem somente a experiência e não terem tido acesso aos fundamentos teóricos, os educadores não conseguiam estabelecer uma relação entre teoria e prática, que é primordial para a ação pedagógica.

Mesmo que estes profissionais não compreendessem as bases teóricas que envolviam os métodos de ensino, ao longo da sua carreira eles foram desenvolvendo diferentes tipos de procedimentos metodológicos, que eram elaborados por meio das próprias experiências e das interações com os seus pares. Marie Curie recorda como aprendeu as metodologias que passou a utilizar em suas aulas:

Eu aprendi muito com os alunos, aprendi muito com os pais e aprendi também com os meus colegas. Eu perguntava pros meus colegas: como é que tu faz isso? Por exemplo, para começar a aula o que é que tu faz? Eles: faz uma oração, faz isso, faz aquilo, conta histórias. E tudo isso ia para minha cabeça. Quando eu chegava na sala de aula eu fazia isso assim (MARIE CURIE, 2021).

Mariazinha Fusari (2021) apresenta um pensamento semelhante a Marie Curie. Ela afirma que: “Eu recordo até hoje dos meus professores, do que a gente fazia. Eu também queria passar para os alunos, pra eles se lembrarem de mim também”. Logo, vários sujeitos utilizavam as mesmas metodologias dos professores da sua época de escolarização, pois queriam marcar a vida dos alunos, assim como foram influenciados pelos seus mestres.

Segundo os participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos usados por eles estavam presentes nos seus planos de aula, os quais eram elaborados com base nos livros que tomavam emprestado dos colegas ou, aqueles que tinham mais dificuldade, pegavam o planejamento de outros docentes. Podemos observar esse aspecto no relato de Sabina Spielrein:

Era difícil, era difícil porque era na matéria, né. Era, por exemplo, a gente tinha decorado, aí aquelas professoras antigas tinham tudo copiadinho. Aí a Dona Elvira, que era uma professora antiga, ela tinha o plano dela direitinho, toda a matéria. Quando eu vim aí ela me deu a matéria que ela tinha todinha, que era para eu dar aula para o 3º ano e o 4º (SABINA SPIELREIN, 2021).

O trecho apresentado evidencia que os professores artesanais baseavam a sua prática pedagógica nos antigos docentes não apenas porque o ensino deles lhes marcaram,

mas também porque alguns deles enfrentaram dificuldades nos primeiros anos para elaborar seus próprios planos e pensarem sobre as metodologias que poderiam utilizar. Por isso, acabavam copiando o mesmo planejamento dos mestres mais experientes.

Levando em consideração que grande parte dos participantes da pesquisa fundamentaram sua prática pedagógica no método desenvolvido pelos seus mestres, torna-se importante identificar as características do ensino ministrado na época de escolarização dos referidos profissionais. Nísia Floresta rememora as características desta educação:

As professoras eram muito rígidas. Naquela época você aprendia na medida... se você errasse era no bolo. Elas passavam questionário para gente. Época de prova tinha aquele questionário. Uma folha, duas folhas, você tinha que decorar tudo aquilo. Porque no dia ela ia te fazer pergunta. Ela pegava a tua folha e ia te fazer pergunta. Depois que tu fazia a prova, ela ia te fazer pergunta, pra ver se tu ia acertar todo aquele questionário. Então era 30, 40 perguntas com respostas. E você tinha que estudar, estudar para você decorar. Era na base do decorava antigamente. E a gente decorava (NÍSIA FLORESTA, 2021).

A aula descrita por Nísia Floresta apresenta vários aspectos do modelo tradicional de ensino. Para Queiroz e Moita (2007), esse tipo de educação era completamente centrado na figura do professor, que era visto como único detentor do conhecimento, o qual deveria ser transmitido aos alunos de forma incontestável. Nessa concepção, a função do educador envolvia:

[...] vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizada de acordo com uma seqüência fixa, baseada na repetição e na memorização. Aulas de memorização de conteúdos (retirados dos livros), em que os alunos eram considerados como um papel em branco, nos quais era impresso o conhecimento, cabendo a eles concordar com tudo sem questionar (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.03).

Com base nas reflexões realizadas pelos autores, notamos que a educação focada na memorização racionaliza o processo de ensino e aprendizagem, posto que o educando tem apenas que reproduzir fielmente o que foi repassado pelo professor sem ser exigido que reflita sobre o assunto.

Apesar de lembrarem que quando eram alunos, encontravam algumas dificuldades para aprender com o método empregado por seus professores, vários dos

entrevistados confessaram utilizar os mesmos procedimentos metodológicos. Sobre isso, Marie Curie destaca o seguinte:

A gente usava tabuada para as crianças. E as crianças aprendiam. E ainda mais tinha o negócio do bolo. [...] Eu não gostava daquilo. Mas como era permitido né... eu não gostava porque eu não gosto de ofender ninguém né. As vezes as crianças choravam, porque quando levava o bolo ficavam com vergonha né. E também doía, quando o outro colega ia dar o bolo doía. [...] Mas eu não gostava de bater, nunca gostei de botar menino de castigo (MARIE CURIE, 2021).

O depoimento de Marie Curie descreve uma prática comum na época, que diz respeito às formas de castigos. Alguns entrevistados relataram que vivenciaram durante a sua escolarização aspectos como: bolo, palmatória, conversas com professores, ficar sozinho no canto da sala, entre outros. Estes castigos eram utilizados com o objetivo de promover a disciplina entre os alunos, fator este, que na época era considerado essencial para o aprendizado dos educandos. Para Foucault (2009, p. 133) “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”. Na visão do referido autor, mesmo as estratégias de autoridade e adestramento mais sutis produzem no indivíduo a ideia dos comportamentos que deve ou não seguir, segundo o padrão de normalidade.

Na direção desta discussão, compreendemos que os professores acreditavam que utilizar esses meios de disciplina no contexto escolar ajudaria os alunos a permanecerem comportados e quietos, atitudes consideradas como fundamentais para a aprendizagem. Além disso, esses procedimentos coagiam os educandos a estudarem mais intensamente para evitar o recebimento dos castigos, devido a dor ou a vergonha que causavam. Em consequência dessa concepção, mesmo não concordando com essas práticas Marie Curie (2021) utilizava a palmatória. Ela destaca que “fazia porque toda escola tinha né. Mas eu não gostava. Aí também incentivava mais a criança para estudar, porque tem criança que não gosta de estudar né. Aí para não levar o bolo a criança estudava em casa”.

Por meio dos relatos dos participantes da pesquisa, percebemos que o ensino ministrado por eles era caracterizado por ser rígido e livresco. Mariazinha Fusari (2021) aponta que a metodologia consistia essencialmente em trabalhar os conteúdos das apostilas, começando pela carta de ABC e prosseguindo com as cartilhas de alfabetização.

Nísia Floresta apresenta o motivo que levava os docentes a darem tamanha ênfase a esses materiais apostilados:

Como a gente só tinha a 4ª série naquela época, você tinha que se rebolar para no final do ano o menino saber ler e escrever e, como o povo de antigamente dizia, escrever um bilhete. Porque na 1ª série, 2ª série, se ele soubesse escrever o bilhete ele já tava bem. Então, por que a gente conseguia? Era um método da gente ensinar muito rígido (NÍSIA FLORESTA, 2021).

Vários sujeitos apresentaram pensamentos semelhantes ao de Nísia Floresta. Para eles, as pessoas daquela época realmente aprendiam por conta da rigorosa metodologia que era empregada. Assim, diversos professores salientaram que observam diferenças entre os procedimentos metodológicos desenvolvidos no passado e os que são utilizados atualmente. Afirmaram notar que em certos aspectos a educação mais antiga era melhor. Neste sentido, algumas das críticas realizadas ao ensino atual podem ser identificadas no depoimento de Anísio Teixeira:

Antigamente quem tinha a 4ª série primária era preparado para dar aula em todo canto, porque no primeiro ano atrasado [...], quando começava a estudar, tu já sabia tirar a conta de somar, diminuir, multiplicar e dividir e lê tudo. Hoje em dia tu vê um menino com ginásio, com tudo e não sabe fazer nada. E naquele tempo quando ele fazia o segundo, ele já sabia fazer uma carta, sabia fazer tudo, fazer uma composição, fazia tudo. E hoje não, porque não tem segurança. [...] Como é que um país vai desse jeito? Numa internet pra tu olhar pra tua professora, fazendo aquilo. Na hora que termina de fazer, ele não sabe o que foi que fez, é na internet. Não tá sabendo o que foi feito não. Tu sabe se tu tá olhando lá no quadro negro numa escola. Tu olhando para a professora, fazendo o teu dever, fazendo tudo. Mas numa internet, na hora que tu termina de fazer que entregar aquilo, acabou-se. Não sabe nem o que foi que fez (ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Para Anísio Teixeira, a educação naquele período era tão completa que aqueles que terminavam a 4ª série podiam trabalhar como professores porque dominavam os conteúdos. Contudo, os entrevistados acentuaram em outros momentos da entrevista que não haviam grandes exigências quanto aos saberes que eles deveriam possuir, pois bastava-lhes saber ler, escrever e realizar operações matemáticas.

As discussões anteriormente apresentadas neste estudo realçam que esses conhecimentos não eram suficientes, dado que os participantes da pesquisa enfrentaram dificuldades nos seus primeiros anos de profissão por não terem passado por uma formação específica. Isso evidencia que com o passar do tempo, a seleção de educadores

tornou-se mais criteriosa, de forma que mesmo que o candidato ou candidata apresentassem uma educação básica de qualidade, somente poderia ingressar na docência se tivesse uma formação pedagógica.

Além disso, uma das grandes diferenças apontadas por alguns dos sujeitos acerca do ensino atual, refere-se à falta de rigor e moral nas aulas. Anísio Teixeira (2021) afirma que hoje “os alunos é quem mandam nos professores. Antigamente não, o professor mandava no aluno”. Para Nísia Floresta (2021), essa falta de disciplina não é culpa dos educadores e sim das próprias mudanças que ocorreram na sociedade. Ela considera que atualmente os docentes possuem muito mais capacidade de ensinar, mas o problema está no fato de que a aprendizagem também depende do aluno e as vezes este não se interessa. Nessa perspectiva a entrevistada aponta que:

Antigamente o método era assim: você tinha que ensinar e ele tinha que obedecer. O pai dizia: você tem que obedecer ao professor, [...] e ele tinha que aprender. Hoje não, ele é livre. Então ele não tá nem aí para aprender. O professor se rebola, tem uma formação, tem todos os métodos para ensinar, mas é o aluno que não quer hoje. E naquela época o aluno queria (NÍSIA FLORESTA, 2021).

Compreendemos que essa diferença apontada por alguns dos participantes sobre a prática pedagógica dos docentes antigos e dos atuais é decorrente das transformações vivenciadas no contexto social. Anteriormente os pais e os mestres ocupavam uma posição de autoridade absoluta, cabendo aos filhos e alunos obedecê-los, mas na atualidade houve um enfraquecimento dessa postura.

Alguns educadores relataram que desenvolviam metodologias diferentes das empregadas pelos seus mestres. Marie Curie (2021) afirma que gostava de contar diversas histórias para despertar a atenção dos alunos e subsidiar as discussões que seriam realizadas no decorrer da aula.

Contava uma daquelas historinhas antigas né. Aí eles ficavam tudo de boquinha aberta. [...] Bem, agora como nós ouvimos a história, agora a gente vai falar no caderninho o que foi que vocês gostaram da história. Porque era o meio que tinha. O professor é um instrumento muito grande. Tem que se rebolar, porque se ele não se rebolar assim para inventar coisas novas, sempre for levar aquele assunto velho, os alunos não gostam não. Se você chegar lá e disser: menino tá aqui o livro. Você olha para o livro. O menino já não sabe de nada e aí ele vai olhar para o livro. Não. Eu contava a história. [...] Aí eu dizia: agora como vocês ouviram a história nós vamos ver... quem foi gostou da história? Nós vamos contar alguma coisa da história. É chamar atenção e eles aprendem (MARIE CURIE, 2021).

Emília Ferreiro e Anne Sullivan apresentaram ideias semelhantes à de Marie Curie. A primeira pontuou que costumava utilizar músicas e danças para despertar o interesse dos alunos, enquanto a segunda o fazia através de jogos e atividades lúdicas. Observamos que essas professoras mostraram métodos diferentes dos anteriormente mencionados. Isso acontecia porque elas acreditavam que o educando não iria aprender adequadamente se somente ficasse focado em copiar os conteúdos dos livros ou do quadro. Por isso, procuravam atrair a atenção dos alunos por meio de recursos e metodologias diferentes.

Klammer e Balliana (2017), realçam a importância de que o docente utilize metodologias inovadoras, pois isso “pode contribuir para a formação de um indivíduo atuante na sociedade, com reflexão crítica para entender o movimento histórico do seu tempo e com capacidade de resolver problemas” (p. 13122). Os autores advertem que para isso, o educador precisa elaborar um sentido específico para a sua ação, pois se não ficar atento a essa possibilidade, pode somente assegurar a permanência do ritual tradicional do magistério, que se resume a garantir o cumprimento do cronograma, transmitir o conteúdo, aplicar rigorosos instrumentos de avaliação e controlar a disciplina.

Por meio dos autores citados e dos relatos das entrevistas, percebemos que a utilização de metodologias criativas traz influências positivas para o desenvolvimento dos educandos. Um dos aspectos que auxiliam para tornar a prática pedagógica do professor mais rica são os recursos didáticos. Sobre esse assunto, todos os participantes foram unânimes ao relatar que havia carência de materiais. Alguns relembram que nos seus primeiros anos de profissão sequer existia quadro negro e, mesmo depois que foram instalados, era difícil utilizá-los devido a constante falta de giz. Além disso, os livros dos professores eram escassos e os cadernos dos alunos eram confeccionados pelos próprios docentes, conforme foi destacado na categoria anterior.

As informações apontadas pelos sujeitos evidenciam um dos fatores que mais dificultavam o trabalho dos professores era falta até mesmo dos materiais didáticos básicos. Entendemos que a carência de recursos acabava trazendo reflexos negativos para o ensino ministrado pelos docentes artesanais, uma vez que:

Os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e

aprendizagem. Dessa forma, tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada (SANTOS; BELMINO, 2013, p. 01-03):

Assim, a utilização de recursos didáticos traz contribuições significativas para a aprendizagem dos educandos, já que os alunos passavam a se interessar mais pelas aulas e assimilar melhor os conteúdos. Um aspecto interessante que observamos foi que, mediante a falta de materiais, os entrevistados demonstraram tomar atitudes diferentes. A maioria relatou que usava os recursos que tinha à disposição e enfrentava dificuldades para trabalhar por conta dessa precariedade. O depoimento de Mariazinha Fusari discorre sobre isso:

Foi difícil porque lá não tinha como fazer assim: vamos fazer isso pra ver se chama mais atenção não. Era... pedia a misericórdia de Deus mesmo. Muitas vezes quando eles estavam agitados eu dizia assim: vamos parar, vamos fazer uma pausa. Vamos ver o que vocês estão ouvindo agora. Um dizia assim: eu to ouvindo o passarinho cantar, outro eu to ouvindo isso. A gente trabalhava no seringal, na mata. E eu ficava só assim: meu Deus, o que eu vou dizer agora? (MARIAZINHA FUSARI, 2021).

O trecho acima comprova as dificuldades que os professores artesanais de Guajará enfrentavam, pois eles não possuíam nem os materiais mais primordiais para a sua atuação. Além do mais, não tinham o arcabouço teórico que poderia auxiliá-los durante a sua prática. Para Pimenta (1996, p. 80), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, os quais podem colaborar com a prática, principalmente se foram mobilizados a partir dos desafios que a prática coloca. Dessa forma, várias vezes encontravam-se perdidos sem saber como proceder e resolver os desafios impostos em virtude da falta de uma formação específica.

No entanto, outros educadores manifestavam posturas diferentes frente à falta de recursos didáticos. Anne Sullivan e Marie Curie (2021) afirmam que buscavam elaborar seus próprios materiais de forma improvisada. A primeira professora rememora o seguinte:

Sempre eu levava os meus materiais. No caso dos pequeninhos eu levava, tipo das aulas de matemática, eu pedia pra alguém em casa me ajudar a fazer um ábaco. Porque eu vi com a minha professora isso. Eu levava pedrinhas, continhas de cores diferentes. Ali já ensinava as cores, já ensinava a contagem,

já servia pra várias atividades o mesmo material. Já que não chegava material pra gente, eu criava. Eu tinha que botar a cabeça pra funcionar e levava de casa (ANNE SULLIVAN, 2021).

Assim como Anne Sullivan, Marie Curie (2021), igualmente exercitava a sua criatividade. Ela afirma que até chegou a fazer pequenas esculturas de barro com os alunos. Depois trabalhou as letras dos nomes dos objetos criados por eles. Os relatos dessas docentes evidenciam que, apesar do contexto difícil em que viviam, elas procuravam suprir as necessidades encontradas por meio da elaboração dos seus próprios recursos.

Com base nas discussões realizadas neste tema, observamos que os professores artesanais apresentaram pontos de vista diferentes acerca do método de ensino. A maioria deles baseava a sua concepção e procedimentos metodológicos nas experiências que vivenciaram durante o período de escolarização. Porém, a falta de uma formação específica e a difícil realidade enfrentada por estes profissionais dificultavam a atuação pedagógica deles. Na direção desta discussão, no tema a seguir abordaremos sobre outro componente de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem: a avaliação.

4.3.3 Saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem

Neste tema, buscamos analisar os saberes dos docentes do modelo artesanal acerca do processo avaliativo, identificando também as formas de avaliação utilizadas e as concepções que as permeavam.

Ao serem questionados sobre qual seria a importância da avaliação escolar para a aprendizagem, os entrevistados afirmaram que é um elemento essencial, mas demonstraram dificuldade em discorrer sobre o assunto. Dorina Nowill (2021), por exemplo, ressaltou que “a importância é que o professor ensine com carinho e amor e o aluno também escute e aprenda”. Depois de algumas discussões acerca desse ponto, a maioria revelou acreditar que os instrumentos avaliativos eram importantes porque através deles tornava-se possível identificar quem se interessa e quem possui ou não domínio dos conteúdos. A esse respeito Marie Curie afirma o seguinte:

Eu acho muito importante, porque é aí que a gente vai analisar o que o aluno está aprendendo. Porque se eu não passar uma tarefa pro meu aluno e não fazer uma avaliação, eu não sei o que foi que o menino aprendeu. Por exemplo: eu passo um exercício de português, tá meu filho vamos fazer esse exercício de português. Amanhã eu vou ver o que tanto que você aprendeu. Então se eu passo o exercício, o menino coloca no caderno e leva para casa, eu não sei nem se menino fez. E se eu não olhar né, que avaliação é olhar para ver se a pessoa fez ou não fez (MARIE CURIE, 2021).

Maria Montessori (2021) apresenta um pensamento semelhante à Marie Curie ao afirmar que: “Acredito assim, a avaliação é que o aluno teve um bom aproveitamento naquilo que estudou”. Dessa forma, por mais que enfrentassem algumas dificuldades para definir o que é a avaliação, os entrevistados evidenciaram que a consideravam importante por conta que era uma forma de observar o desempenho dos alunos.

Em relação às maneiras como os educandos eram avaliados, todos os sujeitos evidenciaram que a principal forma era através de provas. Entretanto, alguns dos participantes afirmaram que também utilizavam outros meios. Maria Montessori afirma que avaliava sobretudo a leitura e escrita dos alunos. Marie Curie (2021), por sua vez, elaborava trabalhos para verificar o desenvolvimento dos educados. Anne Sullivan (2021) afirma que além de fazer provas escritas e orais também “avaliava pelo desempenho no dia a dia, e que nunca deixei de trazer tarefa e a participação também”. A entrevistada prossegue realçando que “avaliava assim como um todo, não só na hora de fazer um teste. Isso era porque muitas vezes você era um dos melhores alunos, mas na hora tem alunos que se perdem e não conseguem uma nota tão boa. Por isso eu avaliava” (ANNE SULLIVAN, 2021).

Os demais docentes ressaltaram que realizavam sobretudo provas para verificar os conhecimentos dos alunos. Sobre esse tipo de avaliação, Emília Ferreiro relembra que nas classes mais adiantadas era exigido que os educandos decorassem muitas informações. Contudo, Nísia Floresta (2021) relembra que essa prática de realizar provas baseadas na memorização acontecia até mesmo nas séries mais novas do ensino de 1º grau. Ela afirma que “tinha uma prova com 30 ou 40 questões com todas as matérias. Tinha um livro que tinha tudo da 1ª a 4ª série. A gente dava pros alunos estudarem e eles decoravam tudo”. De acordo com Luckesi (2003) esses aspectos relatados pelas entrevistadas acontecem quando a avaliação é ancorada em uma concepção tradicional de ensino, onde o avaliar:

[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado (LUCKESI, 2003, p.16).

Entendemos que essa forma de conceber a avaliação pode afetar o aprendizado, pois o aluno estuda ou memoriza o que cairá na prova sem refletir sobre o conteúdo e nem adquirir uma aprendizagem significativa. Loch (2000) enfatiza que avaliar não é dar notas, aprovar ou reprovar os alunos, mas sim “avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos” (p. 31). Quando os instrumentos de avaliação são baseados na memorização, dificilmente o aluno conseguirá desenvolver esses aspectos evidenciados por Loch (2000), uma vez que, ao decorar os conteúdos eles alcançarão o objetivo de conseguir uma boa nota, sem ser necessário refletir sobre o assunto estudado.

Nesta perspectiva, faz-se necessário destacar com que objetivo os entrevistados utilizavam esses instrumentos avaliativos. De acordo com Anne Sullivan, Maria Montessori, Marie Curie e Nísia Floresta, as avaliações realizadas por elas apresentam a finalidade de identificar se o aluno tinha aprendido e onde estavam as suas dificuldades. Em contraposição, os demais sujeitos comentaram que faziam provas visando verificar se os educandos tinham ou não capacidade de passar para a série seguinte.

Assim, observamos que as avaliações eram realizadas com o objetivo de selecionar os alunos aptos para avançar de série. Nestes relatos há uma correlação entre a nota obtida na atividade avaliativa e o aprendizado do aluno, o que significa que a maioria dos entrevistados pensava a avaliação a partir de uma perspectiva classificatória. Sobre este aspecto Perrenoud (1999) afirma que:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, a criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida em absoluto ou encanada pelo professor e pelos melhores alunos (p. 11).

Portanto, na avaliação classificatória, o aluno estuda não para obter conhecimento, mas para alcançar resultados numéricos, sendo classificado como bom ou ruim. Essa função classificatória é percebida claramente no relato de Anísio Teixeira:

Na hora que tu começa a dar aula, com uma semana, tu já sabe avaliar como é que tá os alunos. Professor bom sabe avaliar, como é que tá a situação daqueles alunos. Aquele que desenvolve mais, e aquele mais parado. Sabe o que era que eu fazia? Aqueles mais desenvolvido, eu botava paz desenvolver aqueles fracos. Pois essa daí é que é a vantagem. Uma sala de aula como nós temos aqui, do primário, com 25 alunos. No meio desses 25, vamos dizer que tenha 15 bem desenvolvidos pra tudo, tenha 10 que é mais ruim, 5 pior. Mas tu não tem os alunos bom? Tu tem os aluno bom. Chama eles. Menos trabalho pra professora, metade do trabalho, porque tu tinha aqueles alunos que já te ajudava desenvolvendo os outros (ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Com base nesse trecho, notamos que o professor classifica os educandos rotulando-os como “desenvolvidos”, “mais ruim” e “pior”. Alguns sujeitos afirmaram que essa identificação dos alunos considerados como aptos ou não para seguir para a série seguinte era realizada com base nas provas finais. Cecília Meireles (2021) relembra que fazia as provinhas e depois “aí eu colocava a nota deles e dizia quem tinha passado e quem não tinha”. Hoffmann (1996) critica essa forma de avaliar.

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constitutiva, prova é irrevogável. Mas as tarefas na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado (p. 66).

A partir do que o autor evidencia, a avaliação não pode ter como finalidade classificar os alunos. É imprescindível que seja inclusiva e dialogada, sempre com o objetivo de analisar a aprendizagem do educando, verificando o que ele sabe e o que precisa aprender. Ao discorrer sobre a avaliação, Luckesi (2003) traça um paralelo entre os dois tipos de avaliação:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constituiu-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação [...] Como diagnóstica, ela será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocado como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade de tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (p.35).

Neste viés, a avaliação precisa ser entendida como um meio pelo qual o docente avalia não só o aluno como também a si mesmo. “A avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2003, p. 32). Contudo,

faz-se necessário relembrar que, embora a forma de avaliar baseada na classificação seja considerada inadequada ou limitada na atualidade, naquela época era essa a compreensão que se tinha acerca do processo e aquelas formas de aferir eram comuns no âmbito escolar.

Essa categoria nos proporcionou o conhecimento sobre os saberes dos professores acerca da estrutura curricular, do método de ensino e da avaliação da aprendizagem. As informações apresentadas no decorrer desta categoria, evidenciam que os docentes do modelo artesanal enfrentaram muitas dificuldades para discorrer sobre esses aspectos. Percebemos que isso é um reflexo da falta de formação específica, tendo em vista que aqueles profissionais que posteriormente tiveram acesso a uma formação apresentavam mais facilidade para abordar esses elementos. Mesmo assim, a maioria dos entrevistados passou por um grande processo de reflexão para conseguirem responder os questionamentos acerca da sua prática pedagógica.

Ao discorrer acerca da importância da formação docente para a profissão professor, Pimenta (1996, p. 77) defende que são os cursos de formação inicial que devem “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”. Observamos que, por não terem passado por um processo formativo institucionalizado, a visão que os mestres guajaraenses possuíam acerca do magistério era baseada nas suas vivências como alunos.

Mesmo que os saberes experienciais sejam elementos fundamentais para a reflexão constante da prática pedagógica, eles sozinhos não conseguem construir a identidade profissional docente. Nóvoa (2017, p. 1114) considera que preparar as profissões que lidam com o ser humano e com a incerteza e a imprevisibilidade, a exemplo da docência, “exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”. Sendo assim, é através da troca de vivências com os pares, do processo formativo e da mobilização dos diversos saberes que o educador vai entendendo-se como profissional e aprendendo a “ser”, “sentir”, “agir”, “conhecer” e “intervir” como professor (NÓVOA, 2017).

Apesar de não possuírem uma formação institucionalizada, os professores artesanais atuaram durante muito tempo no município de Guajarará. Neste local, eles colocavam em prática os saberes adquiridos por meio das suas experiências. Entretanto,

nos últimos anos da década de 1990, o modelo artesanal foi substituído pelo sistema institucionalizado de formação docente. É acerca dessa transformação que discorreremos na categoria a seguir.

4.4 A SUBSTITUIÇÃO DO MODELO ARTESANAL

Nesta seção discorreremos acerca da quarta categoria, que diz respeito à **substituição do modelo artesanal**. Subdividimos a seção em dois temas: 1) Entre o modelo artesanal e o modelo de formação institucionalizada; 2) Professores do modelo artesanal: o fim de uma carreira ou um novo recomeço? No primeiro tema discorreremos sobre a chegada dos professores formados em Guajará e as transformações decorrentes desse fato. No segundo, discutiremos como ocorreu o fim do modelo artesanal, e as atitudes tomadas pelos professores frente a este fato. Através da análise desses diversos aspectos, objetivamos compreender como se deu o processo de substituição do modelo artesanal em Guajará, identificando os reflexos desse fator na vida dos professores sem formação.

4.4.1 Entre o modelo artesanal e o modelo de formação institucionalizada

Durante quase três décadas foram os professores do modelo artesanal que comandaram o ensino em Guajará. No entanto, conforme foi destacado na primeira categoria, a partir da década de 1980 alguns professores com formação começaram a chegar na cidade. Estes profissionais foram contratados pela Secretaria de Educação de Manaus com a finalidade de promover a ampliação das séries ofertadas em Guajará. Por meio desses docentes, a escolarização, que anteriormente abrangia somente até a 4ª série, foi progressivamente sendo ampliada até a 8ª série. A vinda destes professores ocasionou várias mudanças para a sociedade guajaraense, pois, além de possibilitar que diversos alunos pudessem prosseguir a escolarização na própria localidade, também trouxe implicações para o modelo artesanal, conforme veremos ao longo desta subseção.

Os professores sem formação começaram a dividir espaço com os docentes vindos de Cruzeiro do Sul. Além de assumir a implantação de 5ª a 8ª série, os educadores formados também começaram a trabalhar com as turmas de 1ª a 4ª série, já que os docentes que lecionavam anteriormente nessas classes não tinham qualificação. De

acordo com todos os entrevistados, em consequência disso, passou a haver uma divisão de quais séries ficariam sob a responsabilidade dos docentes com ou sem formação. Esse fato pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 11: Professores responsáveis pelas turmas da Escola Ministro Henoc da Silva Reis - 1981.

	Professor	Série
Com formação	Eliete Simão Barbosa	4 ^a
	Maria de Jesus Silva de Melo	4 ^a
	Marlene Normando Rebouças	3 ^a
	José Amadeu da Conceição	3 ^a
Sem formação	Alba Barbosa Enes	2 ^a
	Jandira Gomes Lourenço	2 ^a
	Riteleno Correia de Almeida	2 ^a
	José Ricardo Martins	2 ^a
	Maria Nilza Rufino da Silva	1 ^a
	Pedra Izidório	1 ^a
	Elva da Silva Ferreira	1 ^a
	Maria de Fátima Lopes da Silva	1 ^a
	Eugênia Tiburcio da Costa	1 ^a

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro de ata do Ensino Fundamental de 1981-1986.

Conforme as informações apresentadas no quadro, é possível perceber que os docentes formados assumiram as séries mais elevadas, no caso a 3^a e a 4^a série, enquanto que os professores do modelo artesanal lecionavam na 1^a e 2^a série. Sabina Spielrein relata como se sentiu com essa reorganização do quadro docente:

Tomaram o nosso canto. Aí foi... como eu fiquei né? Eu trabalhava na 3^a, 4^a série, aí fui trabalhar no prézinho porque não tinha aluno para mim. Eu me senti sozinha. É difícil a gente dar aula com uma coisa e mudar para outra assim de repente (SABINA SPIELREIN, 2021).

Muitos professores sentiram-se depreciados por conta dessa nova divisão dos educadores responsáveis por cada série. É como se tivessem regredido profissionalmente. A fala anteriormente descrita evidencia justamente que os docentes do modelo artesanal viram sua hegemonia abalada com a chegada dos educadores formados. Isso pode ser observado no relato de Emília Ferreiro:

Eles lá que já vieram formados. A gente aqui que não era formado. Eles não tinham faculdade, mas tinham o magistério. E aí teve mudança assim... porque eles não queriam vir pra cá, por exemplo, pra trabalhar só num contrato. Eles queriam vir pra cá pra trabalhar com dois contratos e vinheram fazer isso. Aí os daqui já foram ficando menosprezados, né? É que teve até professor daqui do município que não ficou dando aula, com a chegada deles. Porque eles ocuparam o canto de muitos... de muitos (EMÍLIA FERREIRO, 2021).

Nos depoimentos de Sabine Spielrien e Emília Ferreiro é possível perceber a existência de frases como: “tomaram o nosso canto”, “ocuparam o canto”, “mudar [...] assim de repente”, “foram ficando menosprezados”, “não tinha aluno pra mim”, “não ficou dando aula”, dentre outras. Essas frases das entrevistadas demonstram que os novos professores passaram a ocupar lugares que anteriormente pertenciam aos docentes sem formação. Desse modo, essas mudanças foram rápidas e afetaram negativamente vários dos antigos educadores, uma vez que a chegada dos professores formados em magistério significou para alguns a troca da posição em que estavam e para outros, o fim do seu trabalho. Bezerra e Costa (2020) também descrevem que essa mesma situação aconteceu em Cruzeiro do Sul, município vizinho de Guajará.

Os discursos colocaram em evidência a disputa entre as normalistas e os adjuntos. Estas últimas, com mais tempo de experiência no magistério, tiveram que bruscamente disputar espaço com as normalistas e, nessa disputa, foram perdendo lugar para as mesmas, que, em pouco tempo, tornaram-se legitimadas socialmente como mais credenciadas para desenvolver as atividades ligadas ao ensino. As normalistas possuíam status, melhor salário, podiam escolher o local, a escola e a série em que iriam lecionar e, ainda por cima, eram mais respeitadas e valorizadas na comunidade escolar (BEZERRA; COSTA, 2020, p. 28).

Com base nas autoras e relatos das entrevistas, percebemos que o fato de terem que dividir e disputar espaço com docentes formados, representou um profundo impacto na vida dos educadores do modelo artesanal. Durante muito tempo foram eles que ficaram à frente dos processos educativos. Todavia, quando os professores qualificados começaram a ingressar nas escolas, os antigos mestres viram sua hegemonia acabar e a valorização, status e prestígio que possuíam até então serem transportados para a figura do docente habilitado para lecionar. Gondra e Schueler (2008) ressaltam que isso não significou uma substituição imediata, uma vez esses dois modelos coexistiram por vários anos e disputavam entre si a primazia do ensino. Apesar disso, os participantes da pesquisa deixaram transparecer durante a entrevista que possuíam o sentimento de que estavam aos poucos sendo substituídos.

Outro fator que contribuiu para essa desvalorização foi a diferença salarial. Todos os entrevistados relataram que os docentes formados em magistério ganhavam mais do que aqueles que eram do modelo artesanal. Marie Curie relembra que a desigualdade salarial era percebida até mesmo na maneira como eles se vestiam. Os educadores qualificados “andavam mais bem arrumados, porque nós não podia, porque o nosso salário era muito pouco e não dava” (MARIE CURIE, 2021).

De acordo com Villela (2020), essa diferença de salários começou com o Regulamento de Couto Ferraz, que instituiu o modelo artesanal no Brasil. A autora reforça que a partir dessa reforma os professores de 2ª classe, que eram aqueles que tinham condições de continuar os estudos, recebiam quase o dobro do salário dos docentes de 1ª classe. Bezerra e Costa (2020) destacam que na região do Vale do Juruá era comum, no início de suas carreiras, os professores artesanais lecionarem “de um a dois anos sem remuneração e, após este período, recebiam nomeação. Mesmo após a nomeação, ficavam recebendo salário reduzido, visto que não possuíam a formação completa” (BEZERRA; COSTA, 2020, p. 27).

A diferença salarial entre os docentes que eram ou não do modelo artesanal começou no Brasil a partir da Reforma de Couto Ferraz, em 1849 e continuou durante muitos anos, alcançando até mesmo locais remotos, como a região do Vale do Juruá. Conforme foi discutido no terceiro capítulo deste trabalho, a questão dessa desigualdade entre os salários está relacionada até mesmo com a gênese da implantação do modelo artesanal no Brasil, pois um dos motivos que levou Couto Ferraz a escolher esse tipo de formação foi que este modelo era mais barato do que os outros.

Apesar de não saberem informar com exatidão quanto os educadores com e sem formação recebiam, os entrevistados afirmaram que havia uma diferença entre o salário desses dois grupos, ou seja, “eles tinham o salário maior, mas a gente fazia o serviço igual. Todos eram professores” (MARIE CURIE, 2021). Esse trecho revela o quanto que os docentes do modelo artesanal se sentiam menosprezados, em virtude de que desenvolviam o mesmo trabalho que os outros, mas deixavam de ganhar um salário equivalente por conta da falta de formação.

Destarte, percebemos que ao discorrer sobre a vinda dos professores de Cruzeiro do Sul, alguns entrevistados focalizaram mais em aspectos negativos, pois para eles foi por conta desse fato que começaram a perder lugar para outros profissionais, ocasionando

uma desvalorização profissional. Entretanto, outros entrevistados demonstraram pensamentos diferentes acerca da chegada dos docentes formados em magistério e das mudanças geradas por eles. A exemplo disso, Dorina Nowill realça que:

Quando chegou professor formado mesmo, os alunos desenvolveram mesmo. Antes, naquele tempo, eles aprendiam a ler e escrever somente. E assim, coisa de geografia, algumas coisas eles aprendiam pouco, mas era muito atrasado o ensino aqui. Era muito atrasado! Você vê que uma pessoa só com a 4ª série vai lecionar. Aí a pessoa precisa se esforçar demais, né? (DORINA NOWILL, 2021).

Mariazinha Fusari corrobora com a fala de Dorina Nowill ao revelar que não acreditava que havia problema na forma como os educadores foram divididos, pois reconhecia que os docentes formados poderiam suprir deficiências no ensino que os outros professores teriam mais dificuldade por conta da falta de formação. Ela afirma que: “sempre fiquei nas séries baixinhas. A minha escolaridade era pouca, eu não ia ficar nas séries maiores e não ia passar uma coisa que não sabia. Era justo” (MARIAZINHA FUSARI, 2021). Anne Sullivan descreve como a diretora responsável pelas escolas de Guajará lidou com a situação de remanejamento do quadro docente:

A diretora chamou a gente fez reunião. Disse que seria melhor, pelo menos as matérias mais difíceis, de 5ª a 8ª que ficasse para eles. Ela explicou e deixou bem claro que não tava rebaixando ninguém, não que ela não confiasse na gente né. Mas a gente concordou também, que botasse para eles nas séries mais altas e principalmente as matérias mais... porque tem umas mais complicadinhas, então seria melhor para eles (ANNE SULLUVAN, 2021).

Dessa forma, percebemos que mesmo quando as séries de 5ª a 8ª começaram a ser implantadas, continuou existindo uma separação entre os professores com e sem formação. De acordo com os entrevistados, essa divisão teve início com a chegada dos educadores de Cruzeiro do Sul, período em que os docentes habilitados ficavam com a 3ª e 4ª séries e os professores do modelo artesanal lecionavam nas séries anteriores. Contudo, segundo todos os participantes da pesquisa, o quadro de profissionais foi novamente reorganizado quando os educadores qualificados abriram uma turma de 5ª série e assim começaram a ampliar progressivamente as séries ofertadas a cada ano. Nessa nova situação, os professores formados em magistério passaram a trabalhar majoritariamente nas séries de 5ª a 8ª, enquanto que os docentes sem habilitação lecionavam até a 4ª série.

Segundo Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Marie Curie, os educadores do modelo artesanal só podiam trabalhar até a 4ª série porque a maioria deles sequer havia cursado de 5ª a 8ª série. Por isso eles não possuíam nem mesmo a experiência de alunos nesse nível de escolarização. Em decorrência disso, quando houve a ampliação das séries ofertadas, não só os alunos e pais, como também os próprios professores antigos viram uma chance de aumentar o seu nível de estudo.

Emília Ferreiro (2021) relembra que quando os novos docentes “começaram a implantar o ginásio, aí foi a hora! Comecei a estudar! Estudei. Eu tinha 40 anos na época”. Maria Montessori (2021) relata o seguinte: “Se formou muita gente. Se tu visse, na primeira turma eram muitos casados e idosos lutando para chegar ao 1º grau. Aí a gente levava as velinhas, porque não era toda noite que tinha luz não. Nós era tão animado, tinha aquela ansiedade de aprender.”

Assim como Emília Ferreiro e Maria Montessori, vários entrevistados informaram que haviam estudado de 5ª a 8ª série com os novos docentes. Uma carta enviada para a Secretária de Educação e Cultura do Estado do Amazonas em 1987, comprova que diversos professores agarraram a oportunidade de prosseguir a escolarização. O documento apresenta uma relação dos alunos que haviam concluído o 1º Grau até o ano de 1986. Dentre os 56 estudantes mencionados na lista dos primeiros concluintes da 8ª série, aproximadamente 8 eram professores do modelo artesanal. No entanto o número de educadores que cursaram de 5ª a 8ª série não se resume a este quantitativo, pois vários entrevistados relataram que igualmente terminaram o ensino de 1º Grau em Guajará, porém foi após a formatura da primeira turma.

Ao lembrarem esta época, a maioria dos entrevistados demonstraram em suas falas muita emoção, saudosismo e entusiasmo, visto que tratava-se da realização de um sonho. Maria Montessori descreve claramente como se sentia com a possibilidade de ampliar sua escolarização: “Chegou aqui de 5ª a 8ª. Aí eu já fui uma das primeiras alunas. Ah não perdi tempo. Eu já era professora, mas de 4ª série. Aí tinha formatura, a gente marchava de farda. Eu até fui uma aluna dessas marchando. Era tão bom! A gente se sentia tão feliz” (MARIA MONTESSORI, 2021). O relato apresentado evidencia que outra mudança ocorrida com a chegada dos docentes qualificados refere-se ao fato de que os professores do modelo artesanal passaram a ocupar dois papéis simultaneamente: o de docentes e o de alunos. Dorina Nowill explica que para conseguir cumprir as duas

funções, os antigos educadores organizavam-se da seguinte forma: durante o dia trabalhavam no ofício e durante a noite estudavam com os professores formados.

Neste contexto, é interessante observar alguns aspectos da relação entre os professores com e sem qualificação, posto que tratava-se de profissionais que desenvolviam a mesma função, mas possuíam formações diferentes e em certos momentos também ocupavam papéis distintos (professor e aluno). Em síntese, eram pares com disparidades. As particularidades existentes entre esses dois tipos de docentes resultaram na construção de diversificadas formas de relacionamento entre eles.

Segundo Anísio Teixeira, Anne Sullivan, Dorina Nowill, Mariazinha Fusari e Nísia Floresta, não havia disputa ou dificuldade de convivência entre os docentes com e sem formação. Para esses entrevistados, os novos professores eram cordiais e carinhosos. “Eles sempre foram muito... assim, muito gente boa com a gente mais antigo, com menos formação. A gente se dava muito bem, todo mundo” (ANNE SULLIVAN, 2021).

Em contraposição, Cecília Meireles e Marie Curie reforçam que existiam dificuldades de relacionamento entre esses dois grupos de educadores, conforme pode ser observado no trecho a seguir: “Tinha gente orgulhoso, que passa por você e nem liga pra você. Uns que pisavam duro como se tivesse um rei na barriga porque era mais sabido.” (MARIE CURIE, 2021). Por sua vez, Emília Ferreiro, Maria Montessori e Sabina Spielrein afirmam que, apesar de terem uma boa relação com os professores formados, observavam que não eram todos que desenvolviam essa boa convivência e acabava existindo alguns desentendimentos com outros docentes.

Outro aspecto importante a se analisar, refere-se à maneira como os educadores do modelo artesanal viam a formação que os novos professores possuíam e a prática que desenvolviam. Segundo Dorina Nowill, esses docentes possuíam muito conhecimento e trouxeram diversas mudanças positivas para a escolarização guajaraense e para os próprios antigos professores:

Depois que eles chegaram aqui a gente aprendeu muita coisa. Que a gente era ensinando por livros antes. Eles ensinavam bem. Mudou muito a aprendizagem. Minha filha como eu aprendi com eles! Porque você não imagina como era. Primeiro eu fui ajudar pra prática e depois tomei de conta da sala. Mas a gente encontra muita dificuldade, né? Pra fazer aquele aluno aprender, pra dar uma satisfação pros pais. Aí o professor sabe pouco, eu sabia pouco né? A gente sofre porque quer dar conta daquilo. É uma responsabilidade. Mas eles ajudaram, deram aula pra gente (DORINA NOWILL, 2021).

O trecho destacado demonstra que os novos docentes auxiliaram no desenvolvimento profissional de Dorina Nowill. O saber que ela possuía até então fora construído com base nas suas experiências na docência e nos livros que lia. Anísio Teixeira, Emília Ferreiro, Maria Montessori e Marie Curie compartilham do mesmo pensamento de Dorina Nowill, ao afirmar que percebiam nitidamente que os educadores com formação eram melhores preparados. Maria Montessori, por exemplo, relata que observava que havia diferenças entre a prática pedagógica dos professores com e sem formação:

Via muita diferença. Teve coisa pelo menos na matemática que eu não tinha nem visto. Porque eles já eram formados e tinham passado por onde nós estava há muito tempo. Assim... porque as vezes a explicação antes era muito fechada e dos que já eram formados tinha aquela explicação ampla que você entende (MARIA MONTESSORI, 2021).

O fato de que os novos docentes conheciam mais profundamente os conteúdos e por isso os dominavam durante as explicações, pode ser explicado pelo motivo de que os educadores do modelo artesanal só tiveram acesso a certos tipos de saberes. Segundo as informações dos próprios entrevistados, a formação que eles possuíam era fundamentada basicamente em suas vivências como alunos e com outros professores. Além disso, eles relatam que baseavam sua prática pedagógica a partir dos programas escolares (objetivos e conteúdos) apresentados nos livros.

Esses dois tipos de saberes que orientavam a atuação dos docentes do modelo artesanal são, respectivamente, denominados por Tardif (2014) como saberes experienciais e saberes curriculares. Notamos que faltava-lhes os saberes da formação profissional, que são transmitidos durante o processo de formação inicial e continuada, bem como os saberes disciplinares, identificados e reconhecidos como pertencentes aos diferentes campos do conhecimentos e cujo acesso deve se dar por meio das instituições educacionais (TARDIF, 2014).

Deste modo, é possível perceber que o fato de não terem concluído o seu processo de escolarização somado à falta de uma formação específica fez com que os professores do modelo artesanal encontrassem dificuldades durante a sua prática pedagógica. Nísia Floresta (2021) discorre acerca dos percalços que enfrentava: “A gente não tinha um saber melhor. Só sabia até aquilo ali. A gente estudava livros, mas tinha coisas que a gente não entendia. E como a gente só tinha a 4ª série, a gente não sabia o que significa aquilo ali”.

O relato evidencia que mesmo tendo acesso aos saberes curriculares por meio dos livros e programas escolares que recebiam, haviam coisas que os docentes artesanais não conseguiam compreender claramente por conta da sua falta de qualificação.

Todavia, alguns entrevistados afirmaram que, apesar dos educadores de Cruzeiro do Sul serem formados e possuírem outros tipos de conhecimento, não consideravam que havia muita diferença entre a atuação dos docentes com e sem formação, conforme mostra o trecho a seguir:

Por exemplo, eu com a turma eu dava minha aula e eu achava que eles ficavam com aquilo que eu ensinava para eles. Eles entendiam. E os outros formados muitas vezes nem explicar direito não explicava. Porque se confia que é formado aí faz só escrever lá e bodejar aqui na frente e não explica nada direito. Tinha professores que era bom, mas tinha uns que não (SABINA SPIELREIN, 2021).

Na perspectiva de Mariazinha Fusari, essas dificuldades que os docentes formados enfrentavam devia-se à falta de experiência que eles possuíam, já que quando chegaram em Guajará eram recém-formados e ainda não tinham atuado na profissão. Ela destaca que: “Sim eles eram melhor preparados. Só que muitos deles eram assim, tinham a formação, mas não tinham a experiência. Quanto a pessoa começa a trabalhar o primeiro ano, a pessoa fica assim sem saber o que é que vai fazer né” (MARIAZINHA FUSARI, 2021). Anne Sullivan concorda com Mariazinha Fusari ao revelar que:

Eles eram meio inexperientes. Eles tinham acabado de se formar. Esses novatos que chegavam de Cruzeiro, eles buscavam muito a gente na hora do planejamento. Todos os professores de 1ª série, por exemplo, se reuniam e eles sempre perguntavam. É, claro que eles tinham preparação melhor, mas como eles estavam iniciando, a gente não dava nem pra perceber, porque eles estavam assim, vamos dizer que meio inseguros logo no início. Então tipo na hora do planejamento eles confiavam muito na gente que era mais antiga. E a gente fazia as coisas combinando com eles também, claro. Mas assim... ninguém não notava muito diferença não, no início. Porque tinha saber mas não tinha experiência, então isso eles estavam buscando... ganhar experiência (ANNE SULLIVAN, 2021).

O relato acima evidencia um aspecto muito interessante: os dois grupos de docentes ainda estavam construindo e aperfeiçoando os seus saberes da prática pedagógica. Os antigos professores possuíam experiência mas não eram formados, enquanto que os novos educadores tinham qualificação porém não dispunham de experiência na profissão. Isso fica evidente no depoimento apresentado por Nísia Floresta (2021): “Nós não tinha uma formação, mas nós tinha a prática. Nós tinha experiência de

ensinar. Aqueles professores eles tinham a teoria, mas eles não tinham prática. Não é só a teoria, a prática de ensinar também conta muito.” A referida entrevistada frisa o quanto sentiu-se valorizada ao perceber que mesmo sem possuir qualificação poderia contribuir de alguma forma com os educadores formados: “Foi tipo uma troca de experiências, porque tinha muitos deles que logo quando entraram para dar aula que pediam ajuda da gente. Ah era tão bom passar isso! A gente tinha um método de ensinar” (NÍSIA FLORESTA, 2021).

Desta maneira, segundo os próprios entrevistados, havia uma troca de informações e aprendizagens entre os antigos e os novos docentes, uma vez que todos tinham algo para ensinar e aprender. Essa relação de companheirismo com os colegas de trabalho, era baseado no compartilhamento dos saberes, o que é muito importante na profissão professor, como defende Tardif (2014):

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes que fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (p. 39).

O referido autor ressalta ainda que o saber docente é um saber plural, e que não é construído somente por um fator. Ao contrário, Tardif (2014) reitera que ele possui diversas fontes de aquisição e passa por diferentes momentos de construção. Segundo o autor, essa pluralidade dos saberes exige do professor a capacidade de integrar, dominar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática. Percebemos que tanto os educadores que não tinham formação quanto os que a possuíam, enfrentavam dificuldades na sua prática pedagógica, pois ainda não conseguiam mobilizar todos os saberes. Sendo assim, os docentes do modelo artesanal dominavam praticamente só o saber provindo da experiência, enquanto que os professores habilitados em magistério não haviam aprendido a retraduzir sua formação, repensá-la e adaptá-la à profissão a partir das vivências do cotidiano.

Levando em consideração as informações apresentadas, observamos que a chegada dos educadores formados ocasionou várias modificações, tais como: Representou o fim do domínio dos professores do modelo artesanal em Guajará; Os antigos mestres passaram a conviver com educadores mais qualificados do que eles; Foram remanejados de cargo; Em alguns momentos eram colegas de trabalho e em outros assumiam a posição de alunos daqueles que possuíam formação; Viram o grupo de

docentes habilitados ser mais prestigiado do que o deles; Tiveram a oportunidade de prosseguir a escolarização até a 8ª série; Conseguiram interagir com os novos professores, gerando e articulando novos saberes para ambos os grupos, dentre outros fatores. Em síntese, esses professores que durante várias décadas foram os únicos responsáveis pelo ensino guajaraense, viram sua própria identidade profissional ser modificada a partir do momento em que os mestres habilitados em magistério chegaram no local.

Para alguns entrevistados, a vinda do grupo de docentes formados representou uma depreciação profissional. Para outros sujeitos, esse contato significou a possibilidade de ampliarem os seus saberes e aprimorarem sua própria atuação em sala de aula. O fato é que a chegada desses profissionais foi o início da substituição do modelo artesanal pelo sistema de formação institucionalizada, processo esse que se intensificou nos anos seguintes e abalou as bases do referido modelo. Quando passou a ser exigida uma formação específica para lecionar, os mestres sem formação encontraram-se diante de duas possibilidades: deixar o ofício ou se qualificar para continuar no magistério. É acerca deste assunto que discorreremos no tema a seguir.

4.4.2 Professores do modelo artesanal: o fim de uma carreira ou um novo recomeço?

Conforme foi apresentado no terceiro capítulo deste estudo e enfatizado pelos entrevistados, durante muito tempo vários professores exerceram sua profissão sem possuir uma formação específica, tendo como base unicamente as vivências obtidas através da observação de outro profissional mais experiente. Segundo Bezerra e Costa (2020), esta persistência do modelo artesanal ao longo da história está relacionada ao fato de que “foi legalmente autorizado pelo poder público no país inteiro, decorrente da carência de políticas públicas de formação profissional. Era uma forma mais barata de suprir a demanda de professores para as escolas primárias” (p. 27).

As autoras evidenciam que o modelo artesanal foi legalmente autorizado em todo o território brasileiro e esse fator pode ser realmente observado em várias legislações. A exemplo disso, podemos citar o Regulamento da Instrução Primária e Secundária em 1849, que implantou o referido modelo na província do Rio de Janeiro, bem como o Decreto 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que visou suprir a falta de professores adotando o modelo artesanal a nível nacional. No entanto, mesmo após decorrido muito

tempo da implantação desse modelo, vários documentos oficiais continuavam a legitimar a permanência dos docentes sem a formação necessária.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (2000) realça que um dos exemplos disso foi a Lei nº 5.692, promulgada em 1971. De acordo com a lei, eram exigidos os seguintes graus de formação para a atuação nas variadas séries do 1º e 2º graus: Formação de 2º grau, ou seja, habilitação para o magistério, para atuar nas séries iniciais do 1º grau e pré-escolar; Licenciatura curta para as séries finais do 1º grau; E licenciatura plena para atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus. Apesar disso, a própria lei também estabelecia a possibilidade de professores lecionarem sem possuir a formação mínima exigida para cada nível de ensino:

A Lei nº 5.692/71 (arts. 77 a 80) previa a possibilidade de exercício do magistério, em caráter suplementar e precário, com menores exigências de formação, na falta de professores legalmente habilitados. Assim, era permitido, por exemplo, que professores com curso de magistério e adicionais atuassem até a 8ª série e professores com magistério lecionassem até a 6ª série do primeiro grau. Persistindo a falta de professores, a lei admitia ainda o exercício do magistério, até a 6ª série do primeiro grau, a candidatos habilitados em cursos intensivos e exames de capacitação, regulamentados pelos sistemas de ensino (PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, 2000, p. 48-49).

Assim, percebemos que havia uma grande quantidade de professores que atuavam sem possuir uma formação específica, o que era explicado pelo fato de que a própria legislação possibilitava isso. O quadro a seguir foi elaborado pelo MEC em 1996 e revela como naquele ano era expressivo o número de docentes que não possuíam a formação necessária para lecionar nos seus respectivos níveis de ensino:

Quadro 12: Número e porcentagem de docentes da educação básica sem a formação mínima exigida, por nível de ensino.

Nível de Ensino	Número de Docentes	Porcentagem de Docentes
Pré-escola	35.267	16
Classe de alfabetização	31.170	41
Ensino Fundamental 1ª a 4ª	118.482	17

Ensino Fundamental 5 ^a a 8 ^a	160.926	26
Ensino Médio	44.486	13

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística. (1996).

O quadro apresentado evidencia que era grande o quantitativo de professores leigos no Brasil. Neste viés, um aspecto interessante a se observar, é que a legislação definia como leigos aqueles profissionais que não possuíam uma formação que correspondesse ao mínimo determinado para a série em que lecionavam. Nesse grupo, se inseriam também os professores do modelo artesanal, que trabalhavam sem sequer possuir algum tipo de formação secundária.

Não obstante, essa situação começou a mudar a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. No art. 62, esse documento estabeleceu que os educadores para a Educação Básica deveriam ser formados em nível superior, em licenciatura plena. Mas a lei também permitiu a formação na modalidade normal a nível médio para aqueles que fossem atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Deste modo, todos os professores que fossem lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deveriam possuir formação em cursos de licenciatura plena, sendo que, conforme Tanuri (2000), os educadores dos anos iniciais e da Educação Infantil poderiam possuir como formação mínima os Cursos Normais. De acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, a nova legislação brasileira trouxe várias inovações para a profissão docente:

- Pela primeira vez, define, como princípio, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica;
- Admite, ao lado desse princípio, a formação em nível médio, indicada, entretanto, como possibilidade temporária ou transitória;
- Elimina os níveis intermediários de formação mínima previstos na Lei nº 5.692/71, como os estudos adicionais e a licenciatura curta, a qual deixará de existir na estrutura da educação superior, conforme dispõem o Parecer nº 05/97, da CEB do CMB (item 3.8), e o Parecer nº 630/97, da CBS do mesmo CNE;
- Não prevê a redução das exigências mínimas de formação para o exercício do magistério, como fazia a Lei nº 5.692/71, para prover a rede de ensino com professores, quando da inexistência de profissionais habilitados (PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, 2000, p. 52).

Seguindo o que foi estabelecido pela LDB, a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, definiu em seu art. 9º, parágrafo 2º, o seguinte: “Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes” (BRASIL, 1996). No art. 7º, o referido documento permitiu a aplicação de parte dos recursos financeiros do FUNDEF, que eram destinados à remuneração dos professores, para a capacitação dos docentes que não possuíam a formação exigida.

Os entrevistados relataram em seus depoimentos, que foi no final da década de 1990 que passou a ser exigida uma formação específica para lecionar. Emília Ferreiro (2021) conta de que forma eles souberam dessa informação: “Foi através da SEDUC mesmo, do pessoal do estado. Apareceu essa notícia que tinha que ter o magistério. Quem não tivesse perdia”. Anne Sullivan corrobora com Emílio Ferreiro ao afirmar que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas (SEDUC) informou os diretores das escolas e eles repassaram os informes para os professores. Mariazinha Fusari relembra que: “foi em 96 por aí. Teve uma reunião e eles disseram que só ia ficar quem tinha magistério, quem já era formado. Quem fez a reunião foram os diretores das escolas”.

A exigência de uma formação específica para lecionar significou um grande impacto para os docentes do modelo artesanal. Demonstrando um sentimento de pesar, Emília Ferreiro (2021) narra o que sentiu quando soube da notícia: “Ah! Me senti apavorada. Que eu queria dar aula, né? E era o trabalho que ainda tinha, era o emprego da gente”. Esse mesmo sentimento foi compartilhado pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Eles destacaram frases como: “teríamos que ser afastados mesmo”, “a gente ia perder o nosso emprego”, “não ia mais poder dar aula” dentre outras.

Deste modo, a obrigatoriedade de uma formação abalou os antigos mestres, tendo em vista que perceberam que os longos anos que haviam dedicado à profissão seriam descartados em virtude da falta de qualificação. O fato é que esses professores foram colocados frente à uma difícil decisão: ou enfrentavam os diversos desafios que lhes eram impostos e buscavam uma formação, ou deixavam a profissão a que haviam se dedicado durante a vida.

Os entrevistados reiteraram que eles receberam um certo prazo para se qualificarem e alguns aproveitaram a oportunidade com todas as forças. “A gente tinha que se sacrificar e fazer” (ANNE SULLIVAN, 2021). “Nessa época eu tinha 40 anos. Nessa época foi que nós fizemos esse sacrifício, porque quem não tivesse o magistério não ia mais dar aula” (EMÍLIA FERREIRO, 2021). Não só no território guajaraense, mas em todas as partes do Brasil, os professores sem formação específica procuravam qualificar-se através de diversos cursos de formação. Muitos daqueles programas de treinamento que foram apresentados no quadro 5, no terceiro capítulo, foram criados durante o Regime Militar, mas persistiram mesmo após o fim daquele governo. No caso do estado do Amazonas, Coelho (1999) afirma que foram desenvolvidos os seguintes projetos de qualificação dos professores sem habilitação:

1) Projeto Sumaúma: tinha como objeto “capacitar, através de aulas radiofônicas, os dois mil professores leigos do Estado do Amazonas para o exercício do magistério do 1º Grau, culminando com a parte diversificada – Curso de Complementação Pedagógica” (COELHO, 1999, p 83);

2) Projeto Emergência: tinha como finalidade capacitar e treinar os educadores “leigos, em exercício, com escolaridade a nível de 4ª série do 1º Grau (correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental) [...] Trabalhou-se, neste projeto, conhecimentos práticos para a aplicação imediata em sala de aula” (COELHO, 1999, p. 89);

3) Projeto Logos II: buscava, por meio da modalidade à distância, capacitar os educadores sem formação a nível de 1º Grau durante 12 meses, porém, sem retirá-los de sala de aula;

4) Projeto Vitória-régia: objetivava capacitar os educadores que trabalhavam nas áreas rurais do estado, através da modalidade de educação à distância, em conteúdos e metodologias das primeiras séries do Ensino Fundamental, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (COELHO, 1999).

5) PRORURAL: este programa propunha ações para uma efetiva formação de professores leigos e não apenas de capacitação ou titulação. Coelho (1999) explica que esse projeto foi elaborado em cumprimento à exigência da Lei nº 9.394/96 (LDB) e da Lei de nº 9.424/96 (FUNDEF) para formar, por meio do Ensino Médio na Modalidade Normal, mais de 4.285 docentes que na época não possuíam a habilitação exigida para lecionar.

Apesar de existirem esses diversos projetos de capacitação e/ou formação de professores no estado do Amazonas, aqueles entrevistados que chegaram a fazer um curso de formação, mencionaram que estudaram apenas no Projeto Logos II. No entanto, faz-se necessário frisar que esses docentes participaram do referido curso em Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Podemos observar isso quando Coelho (1999) discorre sobre a abrangência do Projeto Logos II no estado amazonense:

No Amazonas, o Logos II teve sua execução iniciada em 1979 [...] A implantação do programa ocorreu primeiro em Manaus e depois estendeu-se a 32 municípios, tendo em vista o elevadíssimo número de professores leigos nessas localidades. Em 1986, este projeto tinha como área de atuação, no Amazonas, 32 municípios: Anamá, Anori, Atalaia do Norte, Autazes, Barreirinha, Boa Vista do Ramo, Boca do Acre, Borba, Carauari, Coari, Codajás, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Itapiranga, Japurá, Lábrea, Manacapuru, Manaus, Maarã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Pauini, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã, Silves, Tefé, Uarini, Uruará. (COELHO, 1999, p. 92-93).

O trecho apresentado nos revela que o referido projeto não foi implantado em Guajará e nem em Ipixuna, município amazonense mais próximo. Sendo assim, em virtude da ausência de cursos de capacitação na própria cidade, aqueles professores que queriam se habilitar viam-se obrigados a participar dos programas desenvolvidos em Cruzeiro do Sul. Entretanto, o fato de serem de outro município e estado, fez com que os educadores guajaraenses encontrassem resistências para fazer parte do curso Logos II na cidade acreana, conforme é destacado no trecho a seguir:

Quando eu soube que estava tendo em Cruzeros do Sul, eu fui uma das primeiras que fui lá. Falei com a chefe lá do curso. Ela disse que não, que aquele curso ali era só para o pessoal da cidade de Cruzeiro do Sul. Aí fui e contei a minha necessidade. Eu queria ali na hora, no momento. Aí ela: não, não, não. Mas eu insistia até que consegui. Era lá em Cruzeiro e eu morava sabe onde? No São Luís. E sabe o motivo que eles não queriam me aceitar? Com medo de eu ficar faltando, porque era muito distante. Eu não tinha transporte, mas eu não faltava uma aula lá. Na época que eu consegui curso em Cruzeiro do Sul, consegui para nós quatro, fazendo a maior briga (ANNE SULLIVAN, 2021).

Assim como Anne Sullivan, vários professores viram no curso Logos II de Cruzeiro do Sul a oportunidade de se qualificar e não perder o seu trabalho. Mas o que era o Programa Logos II? Ele foi um projeto de educação a distância, criado pelo Governo Federal em 1975 através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e implementado no ano de 1976 (BRASIL, 1975; CETEB, 1984).

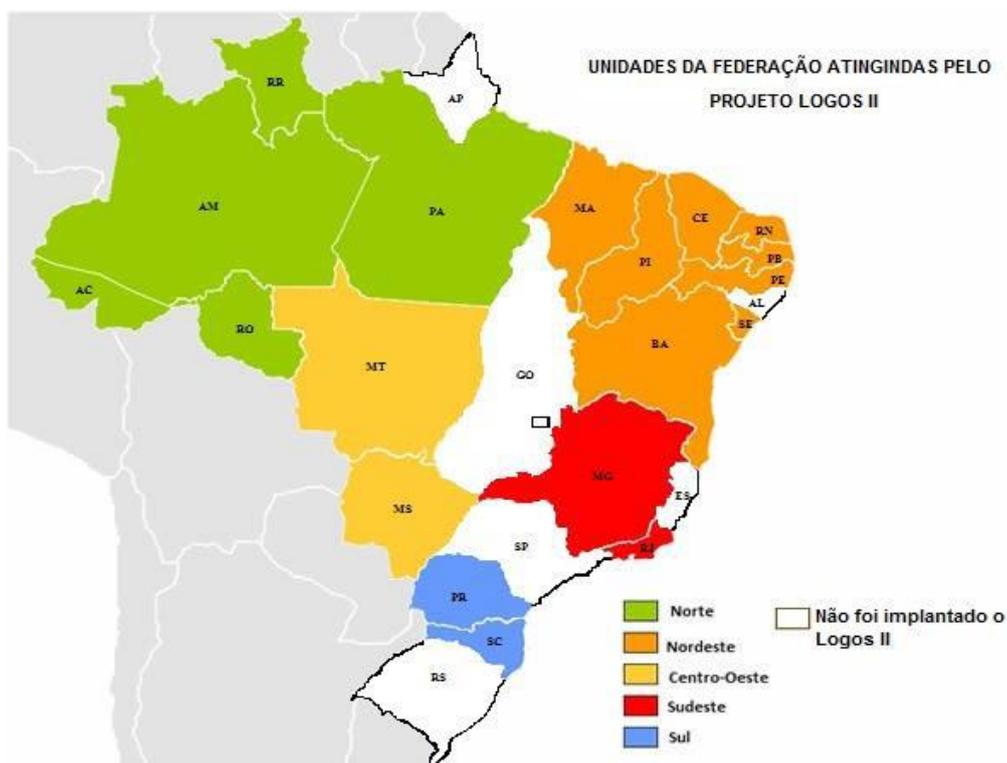
De acordo com Araújo (2022), Gouveia (2016) e Coelho (1999), o Logos II foi implantado com base em uma experiência piloto do Projeto Logos I, o qual foi desenvolvido inicialmente em cinco unidades federativas: Paraíba, Piauí, Amapá, Territórios de Rondônia e Roraima. Segundo o documento do Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB, foi constatado pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC que os objetivos do Logos I foram inteiramente atingidos e a metodologia empregada foi considerada apropriada e eficiente para a utilização em qualquer tipo de formação ou capacitação do professor.

Conforme Coelho (1999), esse êxito do Projeto Logos I estimulou a realização do Logos II. Para Gouveia (2019), a principal finalidade do Logos II era capacitar, em caráter emergencial, os docentes ainda não habilitados. Assim, “ao concluir os estudos desse programa, o professor-cursista estava legalmente habilitado em nível de segundo grau para atuar de 1ª a 4ª série do primeiro grau” (GOUVEIA, 2019, p. 15).

Segundo Coelho (1999), em virtude da sua experiência com o ensino de adultos e, sobretudo, com o ensino à distância, o Centro Tecnológico de Brasília (CETEB) foi escolhido para comandar a execução do projeto e treinar a equipe responsável pelo Logos II em cada estado brasileiro. Além disso, a autora frisa que a preparação do material didático, a orientação pedagógica, assim como o controle e avaliação do projeto também ficaram ao encargo do CETEB.

O projeto Logos II alcançou muitas unidades federativas, sendo que quando foi encerrado, havia sido implantado em 19 estados brasileiros. A figura a seguir foi elaborada por Gouveia (2016) durante a sua pesquisa de dissertação e explicita as unidades da federação que foram contempladas com o Projeto Logos II:

Figura 3: Estados em que foi implantado o Projeto Logos II.



Fonte: Elaborado por Gouveia (2016) a partir dos dados disponibilizado pelo CETEB, 1984.

A imagem apresentada demonstra a grande abrangência do Projeto Logos II em praticamente todo o território nacional, alcançando até mesmo lugares remotos como Cruzeiro do Sul, no interior da Amazônia. Araújo (2022) enfatiza que, no que se refere à distribuição espacial, a oferta desse curso contemplou todas as regiões brasileiras. O autor considera que, com base nas características que possuía e no seu alcance nacional, “esse curso tenha sido um dos maiores projetos educacionais que o Brasil já teve, no sentido socioespacial, quantitativo e de duração em oferta” (ARAÚJO, 2022, p. 110).

De acordo com Araújo (2022), Gouveia (2016, 2019) e Coelho (1999), o Programa Logos II foi um curso que tinha as características do Ensino Supletivo, fundamentado no Parecer nº 699/72 do CFE (Conselho Federal de Educação) e na Lei nº 5.692/71. Gouveia (2019) acentua que o MEC solicitou ao CETEB que o Logos II fosse executado na modalidade de ensino à distância, na categoria modular. “Essa modalidade de ensino tinha sido pouco explorada no Brasil até aquele momento, sendo o projeto, a primeira iniciativa de habilitação de professores nessa perspectiva” (GOUVEIA, 2019, p.

117-118). Por ser um curso supletivo a nível de 2º grau, o Logos II possuía as seguintes especificidades:

a) é um curso de caráter sistemático-assistemático, porque durante a sua realização os contatos dos alunos com o orientador de aprendizagem não são permanentes, mas ocorrem periodicamente. b) a duração do curso é livre, isto é, o término do curso é previsto para um prazo de 28 a 30 meses, mas sua duração depende basicamente do aluno. c) O currículo é composto pelo Núcleo Comum, que dá direito ao prosseguimento de estudos e pela Parte profissionalizante que prepara o aluno para o trabalho (GONDIM, 1982, p. 60).

Algumas dessas características do Projeto Logos II também foram mencionadas pelos entrevistados. Marie Curie relembra que era um curso à distância, pois não era necessário ir todos os dias para Cruzeiro do Sul. Eles iam apenas pegar os materiais de estudo: “aí a gente trazia os livros para casa, lia, lia e lia. Depois voltava para fazer a prova lá” (MARIE CURIE, 2021).

Essa modalidade de ensino à distância possibilitava que os professores participassem do curso sem terem que se retirar da sala de aula. Todavia, essa forma flexível em que o programa era organizado demandava muito empenho do cursista. “O sucesso de seus estudos estava em ordenar a si próprio, pois, não estando em um sistema presencial, necessitariam de disciplina e compromisso em organizar o seu tempo e estabelecer suas metas” (GOUVEIA, 2016, p. 55). Sobre isso, Anne Sullivan descreve o quanto procurava se empenhar nos estudos:

Eu corri atrás, consegui para mim e para minha irmã que trabalhava na mesma escola. Os outros professores da mesma escola não se interessaram, achavam que não era necessário porque eles já sabiam dar a aulinha deles e tal, mas para mim não estava bem. Aí eu ia duas vezes por semana, deixava alguém na minha sala ou trocava com a outra professora. Aí batalhei até que consegui de 1º e 2º grau junto. Mas eu não tinha um final de semana livre pra passear, pra ir pra um banho, pra ficar à vontade com minha família. Era nos livros, lendo, pesquisando (ANNE SULLIVAN, 2021).

Além da evidente dedicação que a entrevistada demonstrava nos estudos, podemos perceber que Anne Sullivan lutou para concluir o 1º e o 2º graus juntos. Essa possibilidade de fazer conjuntamente esses dois níveis de ensino era outra característica do Logos II. O Parecer 699/72 do CFE definia que “os cursos supletivos serão ministrados a níveis de 1º e 2º Graus, segundo cada projeto, não podendo os de aprendizagem ter nível inferior ao da 5ª série”. Portanto, o Projeto Logos II aceitava professores de diferentes

níveis de escolaridade, sendo que o mínimo exigido para fazer parte do curso era possuir até a 4ª série do 1º grau.

Levando em consideração que havia a possibilidade de atender docentes que só tinham concluído as primeiras séries do 1º grau, Gouveia (2019) salienta que a estrutura curricular do Projeto Logos II englobava a formação de 5ª a 8ª série do 1º grau e 2º grau numa mesma parte, nomeada como Formação Geral, e o componente de Formação Especial ou Diversificada, que destinava-se à habilitação profissional. Essa divisão do currículo em parte Comum/Geral e Especial/Diversificada era estabelecida pela lei nº 5.692/71, em seu art. 5.º e parágrafo primeiro:

[...] o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:
 a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
 b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971).

Podemos observar essa organização curricular através do quadro a seguir, que foi elaborado com base em um Histórico Escolar de 1986:

Quadro 13: Estrutura Curricular do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul.

Partes do Currículo	Disciplinas Curriculares
Disciplinas de Educação Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
	Língua Estrangeira Moderna
	Educação Artística
	Educação Física
	História
	Geografia
	OSPB
	Educação Moral e Cívica

	Matemática
	Ciências Físicas e Biológicas
	Programas de Saúde
Disciplinas Instrumentais	Informações Pedagógicas
	Técnicas de Estudo
	Organização do Trabalho Intelectual
Disciplinas de Formação Especial	História da Educação
	Didática Geral
	Sociologia Educacional
	Psicologia Educacional
	Est. e Funcionamento do 1º Grau
	Orientação Educacional
	Didática da Linguagem
	Didática da Matemática
	Didática dos Estudos Sociais
	Didática das Ciências Fis. E Biológicas
	Currículos do 1º Grau
	Didática da Educação Física
	Técnica de Preparação de Material Didático
	Didática da Educação Artística
	Recreação e Jogos
	Estágio Supervisionado
	Estágio Não Supervisionado

Fonte: elaborado pela autora com base em um Histórico Escolar de 1986 (2022).

Percebemos que o currículo do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul era dividido da seguinte maneira: Disciplinas de Educação Geral, Disciplinas Instrumentais e Disciplinas de Formação Especial. Entretanto, conforme as informações apresentadas na tese de Gouveia (2019), as matérias denominadas como Informações pedagógicas, Técnicas de estudo, e Organização do trabalho intelectual pertenciam ao grupo de Formação Específica/Especial. Apesar dessas divergências, o Projeto Logos II de Cruzeiro do Sul apresentava essencialmente a mesma organização curricular que havia sido elaborada pelo CETEB. Assim, Araújo (2022) reitera que no currículo do Logos II havia uma parte voltada para a educação geral e, uma vez que tratava-se de um curso preparatório para a docência, existia também uma parte de educação específica que estava relacionada com a habilitação para o magistério.

Ao analisarmos a estrutura curricular apresentada no quadro 13, podemos notar que o Projeto Logos II de Cruzeiro do Sul seguia as determinações da Lei nº 5.692/71. O currículo era dividido em parte comum e especial, sendo que esta última estava relacionada com a habilitação profissional para o magistério. Além disso, havia no currículo matérias como: Educação Moral e Cívica, OSPB, Educação Artística, entre outras que eram uma marca do Governo Militar. Na direção desta discussão, faz-se necessário salientar que o quadro que apresenta essas disciplinas foi elaborado com base no histórico escolar expedido em 1986. Porém, em razão da falta de outras fontes documentais, não foi possível verificar quais mudanças ocorreram no currículo a partir do período de redemocratização.

No que diz respeito à forma como essas matérias eram desenvolvidas, Gouveia (2019) descreve que o Logos II adotou o sistema modular, ou seja, os assuntos eram divididos em módulos e organizados em ordem crescente de acordo com a complexidade. No total foram elaborados 208 módulos pela equipe do CETEB (GOUVEIA, 2019). Maria Montessori relembra como funcionava esse tipo de ensino:

O magistério de lá era assim. Era 208 livros pra gente estudar e fazer prova. Eu fiz no Barão do Rio Branco, no Projeto Magistério Supletivo Logos II. Era assim: você pegava dois, três livros de uma matéria. Aí eu lia e relia pra entender o que leu. Aí eu ia lá e fazia a prova só daquela matéria. Quando terminasse aquela matéria toda é que eu entrava na outra pra não fazer confusão. Ia apenas para fazer a prova, porque nós tinha a sala de aula e não podia sair sempre (MARIA MONTESSORI, 2021).

Com base nessas informações, podemos observar que os professores que participavam do Logos II pegavam os livros em Cruzeiro do Sul correspondentes aos módulos que estudariam. Depois de passar um tempo se debruçando sobre os conteúdos, esses docentes voltavam para a cidade acreana e faziam uma prova para verificar se seriam ou não aprovados naquele módulo. Alguns deles afirmaram que chegavam a fazer muitas provas em um único dia para aproveitar as viagens que davam para a cidade vizinha, como a fala destaca: “Vinha feliz porque se eu fiz dez provas, às vezes não passei em tudo, passei em oito por exemplo e fiquei devendo duas. Mas aquelas 2 eu vinha pra casa e estudava. Em outro dia eu voltava lá e fazia” (ANNE SULLIVAN, 2021). Dessa maneira, os educadores leigos poderiam participar de um curso de formação sem serem obrigados a deixar suas casas, famílias ou emprego.

Entretanto, isso não significa que os professores do modelo artesanal não passaram por dificuldades para fazer parte do Logos II. Ao contrário, no momento em que estavam discorrendo sobre o seu processo formativo, todos os entrevistados que buscaram qualificar-se citaram pelo menos alguma das seguintes palavras: “sacrifício”, “desafio” e “dificuldades”. A existência dessas palavras nos discursos dos participantes da pesquisa, demonstra o quanto eles tiveram que lutar para se tornarem habilitados para lecionar. Para exemplificar essa situação, apresentamos a seguir as memórias de Anne Sullivan sobre algumas das várias adversidades que passou enquanto buscava uma qualificação:

Eu vinha de pés do São Luís para Cruzeiro do Sul. Eu saía às 5 da manhã. Eu tinha criança pequena, mas deixava em casa com as outras crianças maiores, deixando uma mamadeira, tudo pronto. [...] A primeira complicação era essa. Aí, eu saía de manhã de pés. Eu ia e fazia de 8 a 10 provas no mesmo dia. Agora, nisso eu já não tinha dormido à noite todinha estudando. E também porque quando o dia amanhecia já tinha que estar tudo pronto para as crianças ficarem sozinhas. [...] Eu ia de pés e chegava morta de cansada. No dia que tinha dinheirinho pra um lanche eu comia, o dia que não tinha eu passava o meio-dia sentada num banquinho da praça com fome e com sede, estudando. Porque eu tinha feito um bocado de prova de manhã até meio-dia, e de tarde eu ia fazer outras 4 ou 5. Aí eu fazia e terminava umas 5:30 da tarde. Daí eu vinha de pés pra casa. Anoitecia no meio do caminho, e eu sozinha de lá para cá à noite. Sabe o que era que eu trazia para cá quando escurecia? Era uma lanterna e uma faca escondida dentro da bolsa. Porque qualquer coisa não tinha por quem gritar. Não morava quase ninguém na beira dessa estrada para Cruzeiro. Depois, a gente já podia pegar um barco. Ficava na beira do rio esperando. Dava com a mão, mas o dono do barco muitos dias passava, ia embora e não levava (ANNE SULLIVAN, 2021).

A entrevistada frisa os inúmeros empecilhos que enfrentava para conseguir tornar-se uma professora habilitada. Além de desempenhar a função de esposa, mãe de filhos pequenos, dona de casa e docente, também estava sendo uma cursista do Projeto Logos II. Ela relembra que “era tão criticada: Por que uma pessoa já com um horror de filhos precisa estudar? Tinha professores que falavam isso e pais de alunos também” (ANNE SULLIVAN, 2021). Somado a esses problemas, a referida docente assinala que não possuía o apoio da sua própria família, principalmente do seu esposo:

O meu marido ficava com raiva porque não tinha necessidade de eu deixar a criança e estudar. Pra quê que eu tava estudando? Ele perguntava. Ele não ia me encontrar. Aí eu vinha tremendo de medo. Chegava umas 8:30, 9:00 horas da noite. [...] A gente quase se separou porque ele dizia que eu não tava indo para estudar. Mas eu não me preocupava não e continuava. A gente às vezes tava morando mais perto, aí ele ficava com raiva porque eu estudava e inventava da gente morar mais distante (ANNE SULLIVAN, 2021).

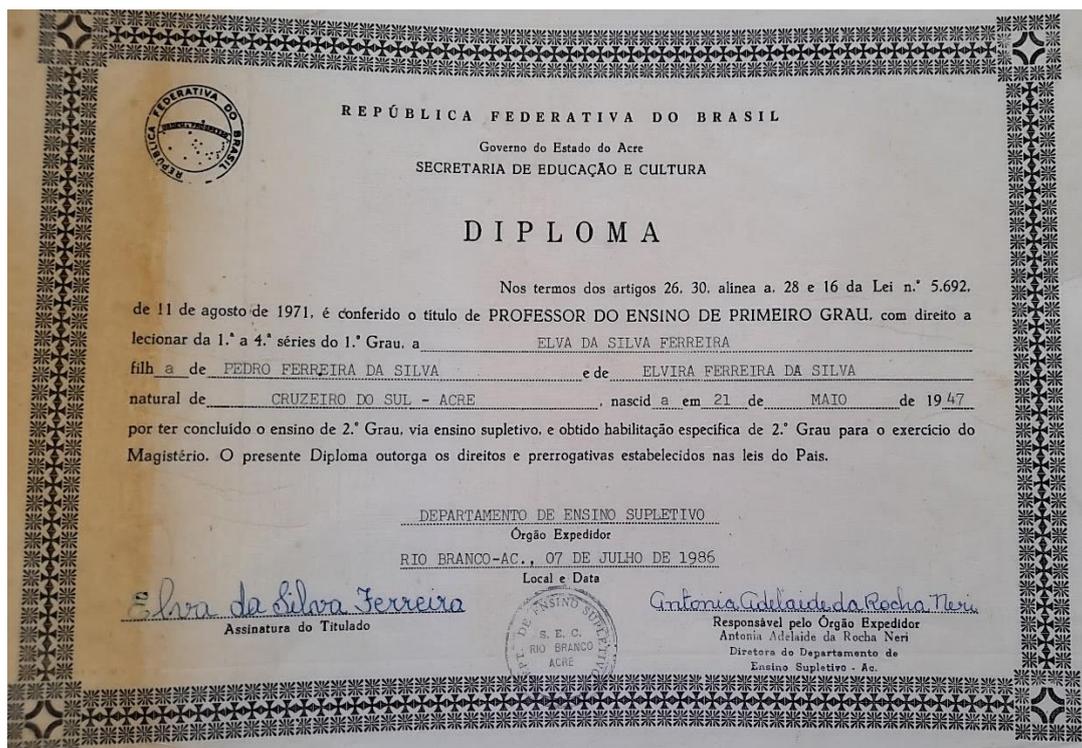
Assim como Anne Sullivan, Maria Curie recorda os desafios que enfrentava para conseguir cuidar dos filhos, alunos e ainda estudar. “O meu marido tinha morrido há pouco tempo. Passei uma dificuldade muito grande. Eu ia dali do São Luís e era 3 horas de viagem a pé. Paguei uma senhora para ficar em casa com meus filhos” (MARIE CURIE, 2021). Com base nas narrativas dessas professoras, notamos que haviam alguns desafios que eram comuns a todas as docentes cursistas, como: a grande distância entre as terras guajaraenses e o município de Cruzeiro do Sul, a falta de transporte para realizar essa viagem, a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, o trabalho como professora, a ausência de apoio dos familiares, o julgamentos de outras pessoas, dentre outros.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos cursistas, durante anos o Projeto Logos II foi o meio pelo qual os docentes buscavam habilitar-se para o magistério. Neste viés, um aspecto interessante a ressaltar é que houve uma mudança no perfil do projeto desde o período em que foi criado, até o momento de sua extinção. Gouveia (2019) reitera que o Logos II foi implantado na época do Governo Militar e por isso detinha um controle centralizado e era pautado no modelo tecnicista. A autora destaca que, em decorrência do processo de redemocratização, os valores democráticos desse momento histórico influenciaram na descentralização do Projeto Logos II, fazendo com que o programa deixasse de ser responsabilidade da esfera federal e passasse a ser controlado pelos estados.

Como a incumbência do programa foi repassada para as Secretarias de Educação dos Estados, o tempo de duração do Logos II não foi o mesmo para todas as Unidades da Federação. A exemplo disso, Gouveia (2019) descreve que em Rondônia o projeto foi desativado em 1994, enquanto que no Piauí o curso teve remanescentes até 2005. No caso do Amazonas, em 1998 ele ainda encontrava-se em funcionamento em alguns municípios (COELHO, 1999). Em relação ao Programa Logos II do Acre, que foi o curso feito pelos professores entrevistados que quiseram qualificar-se, não foram encontrados estudos ou documentos que elucidassem como se deu a implantação e atuação desse programa no estado.

Em virtude da falta de informações acerca do Projeto Logos II na cidade acreana, não foi possível identificar até qual ano ele permaneceu ativo. O que conseguimos descobrir através das entrevistas foi que todos aqueles que fizeram uma formação, foram habilitados unicamente por meio do Logos II. Neste viés, a imagem 3 apresenta um diploma de conclusão do referido curso:

Figura 4: Diploma de conclusão do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul/AC.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observamos que o diploma do Logos II conferia, para os docentes que concluíssem o curso, o título de “professor do ensino de 1º grau”, o que lhes habilitava para lecionar de 1ª a 4ª série do 1º grau. Desse modo, após a exigência da lei nº 9.394/96 de que os professores tivessem pelo menos a mínima formação exigida, os docentes tomaram dois caminhos distintos: alguns procuraram habilitar-se por meio do Projeto Logos II e receberam o título destacado no diploma da figura 4, enquanto outros optaram por não qualificar-se. O quadro seguinte sintetizará quais caminhos cada um dos entrevistados seguiu e as consequências dessas escolhas.

Quadro 14: Situação profissional dos docentes após a exigência de uma formação para lecionar.

Professores	Formação	Situação Profissional
Anísio Teixeira	Não se qualificou	Deixou a profissão
Cecília Meireles	Não se qualificou	Se aposentou
Dorina Nowill	Não se qualificou	Deixou a profissão
Mariazinha Fusari	Não se qualificou	Foi afastada da sala de aula, mas continuou trabalhando na secretaria
Sabina Spielrein	Começou o curso Logos 2 mas não concluiu devido a problemas de saúde	Ficou afastada da sala de aula e depois deixou a profissão
Anne Sullivan	Fez o curso Logos 2	Continuou sendo professora
Emília Ferreiro	Fez o curso Logos 2	Continuou sendo professora
Marie Curie	Fez o curso Logos 2	Continuou sendo professora
Maria Montessori	Fez o curso Logos 2	Continuou sendo professora e passou em um concurso público

Nísia Floresta	Fez o curso Logos 2	Continuou sendo professora
----------------	---------------------	----------------------------

Fonte: a autora (2022).

Fica evidente que, dos professores do modelo artesanal que participaram da pesquisa, cinco não fizeram ou não conseguiram concluir um curso de formação, enquanto que as outras cinco docentes se habilitaram através do Logos II. Maria Montessori narra que a sua motivação para qualificar-se foi a anseio de continuar progredindo na profissão:

Eu fui terminar o magistério com os meus filhos já tudo nascido. Sentia necessidade de formação porque naquele tempo não tinha emprego, não tinha nada, só roçado. Então a minha vontade era de aprender mais para ganhar melhor e pra ajudar a criar meus filhos. Aí se eu não tivesse feito já tinha perdido o meu emprego logo. Teve um concurso público depois e como eu tinha feito o 2º grau aí ainda fiquei em 10º lugar. Eu não perdi. Saí de um e entrei no outro porque não queria perdeu o meu emprego (MARIA MONTESSORI, 2021).

No caso de Maria Montessori, o fato de ter feito uma formação lhe permitiu não só continuar exercendo a docência, como também possibilitou assumir um cargo como funcionária efetiva. Para Emília Ferreiro, a sua busca por capacitação, igualmente foi devido ao medo de perder o trabalho e ao anseio de aprimorar-se profissionalmente. Ela relembra que durante anos sentiu muita falta de uma formação: “Eu era professora e fui fazer porque eu queria chegar a um nível melhor. Os outros professores trabalhavam no ginásio e eu trabalhava só em primário, mas eu queria também trabalhar no ginásio. Por isso fiz” (EMÍLIA FERREIRO, 2021).

Destarte, Marie Curie descreve que pouco a pouco os antigos docentes foram fazendo escolhas que definiriam a sua vida profissional: “Umas quiseram ir, outras não quiseram. Elas falavam: Ah, mas as pessoas velhas não aprendem mais nada” (MARIE CURIE, 2021). Nísia Floresta (2021) corrobora com Marie Curie ao relatar que “só não foi estudar mesmo aquele que não queria, se acomodou”.

Entretanto, alguns entrevistados manifestaram opiniões divergentes, realçando que queriam ter realizado uma formação, mas as circunstâncias lhes impediram: “Eu tinha vontade, mas não tinha condições de fazer o curso em Cruzeiro. Eu era bem pobre” (MARIAZINHA FUSARI, 2021); “Eu até fui fazer o Logos II, que era um curso bom. Fiz 86 provas ainda. Mas aí eu adoeci da minha cabeça e não pude continuar” (SABINA

SPIELREIN, 2021). Para Dorina Nowill e Cecília Meireles, a opção de não buscar uma formação foi explicada pelo fato de as mesmas se considerarem, na época, muito idosas para isso e, como não teriam mais muito tempo de profissão, acreditaram que não valia tanto a pena.

Conforme foi explicitado pelo quadro 14, aqueles docentes que não conseguiram fazer uma habilitação não puderam continuar lecionando. No entanto, os relatos evidenciaram um aspecto interessante sobre a forma como se deu a substituição desses professores em Guajará. Por se tratarem de profissionais muito antigos e que exerceram uma importante contribuição para história da própria sociedade, os políticos locais ficaram com receio de simplesmente demiti-los.

Nísia Floresta conta que o prefeito fez a seguinte proposta para os docentes sem formação: “ele falou assim: olha todo mundo vai ficar em casa, não precisa mais trabalhar. Todo mundo vai ficar como aposentado e os outros professores vão assumir” (NÍSIA FLORESTA, 2021). Por conta disso, os educadores que não eram habilitados foram afastados da sala de aula, mas continuaram a receber seus salários (CECÍLIA MEIRELES; SABINA SPIELREIN, 2021). Outros docentes, como Mariazinha Fusari, não se aposentaram por conta de serem muito novos ainda, mas foram realocados para outros setores da escola, uma vez que não lhes era permitido lecionar: “Eu só ficava no livro de ponto, ficava assim como professora de apoio. [...] Então tive que sair da sala de aula. Ah eu me senti muito lá embaixo, eu senti assim uma tristeza de não poder continuar” (MARIAZINHA FUSARI, 2021).

A referida entrevistada relembra que, apesar de não perdido o emprego, sentiu falta de ter feito algum curso de formação: “Quando vi os professores formados ganhando melhor do eu, me dava muita vontade de ter tido uma formação também. Aí eu me arrependia de não ter estudado. Mas não conseguia estudar por conta da saúde” (MARIAZINHA FUSARI, 2021). Sabina Spielrein (2021) revela o mesmo sentimento: “No dia em que as meninas se formaram... nossa, achei muito ruim. Era para eu estar me formando também, mas não, eu adoeci”.

Por meio dos relatos apresentados, percebemos que a exigência de uma formação específica para lecionar abalou profundamente o modelo artesanal em Guajará. Dos dez entrevistados, cinco foram habilitados por meio do Projeto Logos II em Cruzeiro do Sul e puderam continuar atuando como professores. Os outros cinco docentes não

conseguiram qualificar-se e, em decorrência disso, foram afastados da sala de aula por meio de aposentadoria compulsória ou de remanejamento funcional.

Os caminhos escolhidos por esses dois grupos foram repletos de desafios. Alguns passaram por muitos percalços para concluírem a sua formação, enquanto outros tiveram que deixar de exercer a profissão que haviam desenvolvido durante anos. Desse modo, os emblemáticos mestres formados unicamente pela prática, a partir daquele momento, ou adquiriam uma formação específica para lecionar ou eram afastados do ofício. Foi dessa forma que o modelo artesanal, depois de quase cinquenta anos de existência em Guajará, viu o seu fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos juntos essa excursão pela história da educação do município de Guajará/AM e agora estamos chegando ao fim da viagem. Neste percurso investigativo, tivemos como objeto de estudo o modelo artesanal de ensino, no qual os professores não possuíam formação específica e fundamentavam suas práticas unicamente nas experiências vivenciadas no contexto prático de sala de aula.

Baseamos a nossa pesquisa na seguinte problemática: Como se constituiu o processo histórico de escolarização a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM, entre as décadas de 1950 a 2000? Buscando responder este problema, delineamos como objetivo geral analisar como se constituiu o processo histórico de escolarização, a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM entre as décadas de 1950 a 2000. Definimos também quatro objetivos específicos, os quais serão lembrados conforme formos apresentando os achados da pesquisa.

Visando alcançar o objetivo deste estudo, elaboramos o capítulo metodológico desta dissertação, no qual delineamos os caminhos da investigação, definimos os critérios de seleção, traçamos o perfil dos entrevistados, discorremos sobre o *locus* da pesquisa e a análise de dados. Essa investigação se caracterizou quanto à abordagem como qualitativa, de natureza básica e com objetivos descritivos e exploratórios. Em relação aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a de campo.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo, realizamos a entrevista semiestruturada com 28 questões abertas, as quais foram direcionadas a 10 professores que foram formados no modelo artesanal de Guajará. Os relatos dos participantes foram analisados com base na análise de conteúdo. Para enriquecer os depoimentos dos entrevistados, também fizemos uso de fontes documentais, como: atas, relatórios estaduais, grades curriculares, certificados, diários, resoluções, pareceres, assim como a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Plano de carreira e remuneração do magistério público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96. Apenas estes últimos documentos já tinham o seu conteúdo conhecido pelo público, os demais foram localizados e catalogados durante esta pesquisa.

Enquanto trilhávamos esse percurso metodológico, encontramos alguns percalços que dificultaram a realização desta investigação. O principal desafio foi a pandemia do COVID-19. Entristecemos-nos ao observar que ela ceifou a vida de alguns dos professores do modelo artesanal, os quais poderiam ter sido participantes da pesquisa, mas não tiveram a oportunidade de contar suas histórias e memórias. Mesmo assim, todos os entrevistados em algum momento fizeram referência a esses antigos mestres, relembando o que vivenciaram juntos enquanto colegas de profissão. Além disso, a referida pandemia também atrasou a realização das entrevistas, pois as mesmas só puderam ser efetivadas quando o isolamento social tornou-se mais flexível.

Outro obstáculo encontrado refere-se à escassez de documentos. Não achamos em nenhum dos órgãos públicos um sistema de arquivos destinado a guardar e preservar as fontes sobre a história e a educação do município. Observamos que os documentos que estavam conservados em melhor estado, eram aqueles que foram armazenados pelos próprios professores. Não foi possível encontrarmos algumas das fontes com as quais pretendíamos trabalhar, uma vez que estas foram destruídas ou perdidas no decorrer dos anos, devido a inexistência de órgãos voltados para a preservação da memória do município. Com base nisso, identificamos a necessidade de que o município de Guajará possua um sistema de arquivamento e conservação de documentos, em consequência de que o desaparecimento dessas fontes corresponde à perda de partes da própria história da cidade.

No terceiro capítulo da dissertação, baseamo-nos no referencial teórico e discutimos sobre a constituição histórica da profissão professor e a formação docente. Primeiramente, historicizamos esse processo de profissionalização da docência trazendo os principais fatores que compuseram essa construção. Observamos que durante muito tempo não havia uma definição acerca de qual seria a função do professor na sociedade. No contexto da Antiguidade, configuraram-se distintos tipos de educadores, sendo que a maioria deles eram leigos. Durante a Idade Média, o monopólio da Igreja influenciou o surgimento da figura dos religiosos, que difundiam a instrução através dos seus costumes. Foi somente na Modernidade que iniciou-se o processo de estatização docente, uma vez que a educação deixou de ser responsabilidade da Igreja e tornou-se tutela do Estado.

No que se refere à realidade brasileira, observamos que durante muito tempo não existiu uma preocupação por parte das políticas públicas com os professores e sua

formação. Os estudos nos revelaram que a docência era compreendida como uma missão e a moralidade era vista como superior à formação. Nesta direção, a criação das primeiras instituições de formação significou um grande avanço para o entendimento da docência como profissão. As Escolas Normais constituíram-se como um dos principais meios de formação do educador. Todavia, os cursos normais disputaram espaço com outros tipos de formação, a exemplo do modelo artesanal. A consolidação da docência como categoria profissional foi um processo instável e cheio de discontinuidades.

No segundo capítulo, evidenciamos que durante essa formação histórica da identidade do professorado, a docência passou por diversas crises e foi marcada pela desprofissionalização. No entanto, o movimento associativo dos professores, assim como a criação dos cursos de formação, ajudou a firmar a identidade profissional dos educadores, concebendo-os como indivíduos que devem ser bem preparados para desenvolver o ofício com competência. É através dos processos formativos que as identidades profissionais dos professores são construídas e reconstruídas a nível individual e coletivo.

Continuando essa discussão acerca da constituição histórica da profissão docente, vimos que o saber dos professores é resultado de vários outros saberes. As vivências de quando eram alunos, os conhecimentos transmitidos durante a formação específica, os métodos e técnicas de ensino, o currículo, os saberes das interações na sala de aula e entre os pares, bem como os conhecimentos das ciências acumulados ao longo da história, fazem parte do arcabouço de saberes docentes.

Por tratar-se de um saber plural, os educadores devem aprender a mobilizá-los, pois esta é uma condição para sua própria prática pedagógica. Neste contexto, observamos que os saberes experienciais não devem ser deixados de lado, ao passo que os docentes também não devem basear-se somente neles.

O último tema desenvolvido no segundo capítulo, discorreu sobre um tipo de formação que fundamentava-se apenas nos saberes experienciais, o modelo artesanal. Notamos que este modelo foi implementado em todo o território do Império brasileiro em virtude da Reforma de Couto Ferraz, em 1854. O modelo artesanal era mais barato e rápido do que os outros tipos de formação docente, em razão de que o futuro professor trabalhava como auxiliar de um mestre experiente e, por meio das observações e vivências que adquiria no contexto da prática, aprendia as condutas, técnicas e regras da profissão

professor. Contudo, por se tratar de uma formação não escolarizada, os docentes desse modelo não tinham acesso aos conhecimentos científicos, teóricos e pedagógicos que eram trabalhados nos cursos de um curso de formação de professores.

No quarto capítulo, abordamos exclusivamente a análise dos dados e, por meio desta, conhecemos de que maneira a atuação dos professores do modelo artesanal influenciou na constituição do processo de escolarização do município de Guajará. Este estudo nos possibilitou compreender que discutir sobre um modelo de formação docente de um determinado local, certamente é mergulhar em um contexto singular e complexo. Por conta das relações que estabelece com a população, cada modelo educacional e formativo possui um sentido próprio dentro da realidade em que está inserido.

O primeiro e o segundo objetivo específico que procuramos alcançar foram os seguintes: 1. Conhecer o processo de escolarização guajaraense, tendo como foco a atuação dos professores formados no modelo artesanal de ensino e sua contribuição para a cultura escolar do município; 2. Conhecer as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino na cultura escolar do município de Guajará. Neste viés, consideramos que resgatar as memórias e histórias dos professores que fizeram parte do nosso objeto de estudo nos possibilitou entender que a ação destes antigos mestres esteve presente durante toda a implantação e consolidação do sistema de educação escolar. Foi por meio dos professores sem formação que a população guajaraense teve acesso, pela primeira vez, à instrução escolarizada. Estes profissionais não só assistiram a criação das primeiras escolas, como também lutaram para que isso acontecesse.

Constatamos que a constituição da escolarização foi repleta de desafios, de forma que a história da educação de Guajará acaba se mesclando com a trajetória de emancipação do próprio município. Neste sentido, identificamos algumas especificidades que faziam parte do ensino guajaraense. As escolas eram simples, não possuíam a infraestrutura adequada e nem os recursos didáticos fundamentais. Inicialmente, as classes eram multisseriadas e posteriormente tornaram-se seriadas, atendendo durante anos somente até a 4ª série. Além disso, durante quase três décadas, o ensino foi comandado pelos professores do modelo artesanal, sendo que vários destes docentes desenvolviam sua profissão tendo como único fundamento as suas experiências enquanto alunos.

Averiguamos que foram vários os fatores que motivaram os entrevistados a escolherem a docência como profissão. Dentre eles, podemos citar a influência da família ou de professores, a vocação ou amor pelo magistério, assim como a necessidade financeira e busca por uma vida melhor. Além disso, não haviam muitos critérios para que as pessoas pudessem tornar-se docentes. O processo de nomeação era feito basicamente por apadrinhamento político, uma vez que era o prefeito que contratava os educadores. Para se tornarem professores, os indivíduos tinham que possuir uma boa moral, um jeito para o ofício e um saber notável, que na época correspondia a saber ler, escrever e ter cursado até a 4ª série.

Os depoimentos evidenciaram que os mestres artesanais não possuíam uma formação docente institucionalizada. Nos seus primeiros anos de atuação, alguns entrevistados afirmaram que se sentiram confiantes, apesar da falta de uma habilitação para lecionar, pois gostavam de exercer a docência. Em contraposição, a ausência da formação evidenciou por parte de alguns participantes, um sentimento de insegurança e nervosismo.

Entretanto, foi possível constatar que a falta de um processo formativo institucionalizado não significava que os professores do modelo artesanal não possuíam ou produziam saberes. Ao contrário, eles o faziam, mas de acordo com a realidade e as condições que tinham, ou seja, era na própria prática que eles pensavam e ressignificavam sua profissão. As trocas decorrentes das relações entre os alunos, a comunidade e, principalmente, com os próprios colegas de ofício, eram primordiais para a prática pedagógica dos professores artesanais. Assim, por meio das interações com outros, os antigos mestres iam construindo novos saberes, constituindo suas identidades e afirmando-se como profissionais.

O terceiro objetivo específico que definimos foi identificar os aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares que caracterizavam a prática de ensino desenvolvida pelos professores formados pelo modelo artesanal. Percebemos que, apesar de possuírem os saberes experienciais, os professores entrevistados sentiam falta de uma bagagem teórica, em razão de que vários sujeitos demonstraram não compreender as especificidades dos elementos didáticos, como o planejamento, metodologia e avaliação. Os saberes que os antigos mestres possuíam sobre a estrutura curricular era de que esta podia ser definida apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados. Os resultados

ainda revelam que os docentes não faziam parte da elaboração do currículo, eram raras as vezes que faziam adaptações nele, já que eles entendiam que o seu trabalho como professores era somente transmitir os assuntos aos educandos.

Em relação aos métodos de ensino, identificamos que a maioria dos entrevistados reproduziam o que haviam vivenciado com os seus próprios professores durante a sua escolarização. O ensino era caracterizado por ser rígido, livresco, centrado na figura do professor e focado na memorização. Todavia, alguns participantes da pesquisa mencionaram que buscavam trabalhar de outras formas, utilizando jogos e recursos lúdicos, mas não deram detalhes destes recursos.

Ao discorrer sobre a avaliação, a maioria dos docentes evidenciaram que eram realizadas, sobretudo, por meio de provas que visavam verificar se o aluno estava ou não apto para prosseguir os estudos. Identificamos que o processo avaliativo, nessa época, possuía um caráter classificatório, pois acabava estagnando o avanço dos educandos. Contudo, alguns sujeitos demonstraram que buscavam avaliar no sentido de ter um diagnóstico da aprendizagem do aluno e verificar o que deveria ser feito para que ele se desenvolvesse. Mesmo com as lacunas apresentadas pela falta de uma formação específica, observamos que os professores se esforçavam muito para desenvolver o ofício da melhor forma.

O quarto objetivo específico traçado visava conhecer como ocorreu o processo de substituição do modelo artesanal de ensino pelo modelo de formação docente institucionalizada. Constatamos que o predomínio do modelo artesanal em Guajará, começou a ser abalado com a chegada dos professores com habilitação específica. Notamos que esse fato trouxe significados divergentes para os participantes da pesquisa, tendo em vista que para uns representou a desestruturação da profissão, e para outros, novas oportunidade de aprender. Também verificamos que, quando a legislação passou a exigir uma habilitação para lecionar, os entrevistados seguiram dois caminhos distintos: alguns deixaram de lecionar, outros buscaram formação por meio do Curso Logos II em Cruzeiro do Sul. Mesmo sendo duas escolhas opostas, ambas foram muito desafiadoras para os antigos docentes, pois tratava-se do fim de um modelo que esses profissionais tinham vivenciado e participado durante décadas.

De modo geral, o desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou a compreensão de que, através das suas práticas pedagógicas, os educadores do modelo

artesanal marcaram a cultura escolar do município de Guajará, pois na sua época formaram os indivíduos dessa localidade, inclusive estudantes que futuramente se tornariam professores e trabalhariam com as futuras gerações da sociedade guajaraense. Observamos que durante os anos de 1950 a 2000, a população guajaraense saiu de uma realidade em que não havia uma educação escolarizada e ao fim desse período, alcançou a oferta do 1º e 2º graus completos. Nessa trajetória, a atuação dos educadores artesanais foi fundamental.

Um aspecto interessante sobre isso, é que quando foram questionados acerca dos benefícios que ocasionaram ao município por meio da sua atuação, a maioria dos docentes passou algum tempo refletindo sobre a indagação, demonstrando que ainda não haviam pensado sobre o papel que tinham desenvolvido na sociedade. Depois de um momento de ponderação, eles começaram a narrar com alegria e saudosismo as suas lembranças sobre o que consideravam ser seu legado. Nessa empreitada, ficou evidente que, ao realizar esse resgate histórico, vários entrevistados puderam compreender-se como sujeitos que fazem história e não apenas estão submetidos a ela. Faz-se necessário destacar também, que os professores artesanais não eram profissionais sem saberes, pois, apesar da ausência de uma formação específica, eles também produziam conhecimentos com base em as suas experiências.

Embora este estudo esteja sendo finalizado, abre perspectivas para futuras pesquisas, que abordem por exemplo, o processo de formação dos professores guajaraenses nas últimas duas décadas deste século. Além disso, a trajetória desta viagem nos possibilitou enxergar a falta de estudos sobre o Projeto Logos II na região do Vale do Juruá, um assunto que os participantes da pesquisa demonstraram ser muito interessante, mas que não foi possível ser aprofundado em virtude do objetivo do trabalho e da ausência de informações sobre a temática. Esperamos que, além de ter discutido aspectos relevantes sobre a atuação dos professores artesanais em Guajará, esse estudo também tenha contribuído para apontar outras temáticas em nossa região que clamam por estudos.

Esperamos que as experiências compartilhadas nesta dissertação sejam significativas de alguma maneira, para pensar acerca da formação e atuação dos professores, para entender um pouco mais dessa fascinante história dos docentes artesanais em Guajará, ou até mesmo como ponto de partida para novas investigações e

novas histórias sobre esta região, ainda pouco estudada e pouco conhecida a nível nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. S. de; GONÇALVES, T. O. **Conceito de Identidade e sua Contribuição na Formação de Professores de Matemática**. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, v. 13, p. 11-27, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6617/7872>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ALENCAR, E. F. **Patrões e cativos: relações de trabalho e estratégias de resistência nos seringais do Alto Solimões, Amazonas**. Revista de Antropologia. n. 51, p. 133-151, 2018.

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução Pública No Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzoti: Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed., São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, R. **Sobre Política e Jardinagem**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1905200009.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2 ed. 2014.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

ARAÚJO, R. W. A. de. A profissionalização do magistério leigo potiguar: Projeto Logos II no RN (1976 -1986), 2022. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). In: **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17768077-Indagacoes-sobreo-curriculo-do-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 01 dez. 2021.

ARROYO, M, G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 10a ed., Vozes, 2009.

BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BASTOS, M. H. C. **Educação pública e independências na América Espanhola e Brasil: Experiências lancasterianas no século XIX**. Revista História de la Educación Latinoamericana, v. 14, n. 18, jan.-jun. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O MOBREAL e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar**. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Educere, 2013.

BEZERRA, M. I. da S. Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970). **Tese de Doutorado**: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

BEZERRA, M. I. da S.; COSTA, A. L. de O. A práxis pedagógica do professorado cruzeirense: professores adjuntos versus professores com formação. In: NICÁCIO, M. de L.; ARAÚJO, J. J. C. do N.; RODRIGUES, A. M. de L. (Orgs.). **Narrativas e a práxis pedagógica dos professores cruzeirenses**. Curitiba: CRV, 2020.

BEZERRA, M. I. da S.; GROTTI, G. L. Construção metodológica no campo da história da educação: que caminho percorrer? In: UCHÔA, J. M. S.; BEZERRA, M. I. da S. (Orgs.) **Caminhos investigativos: a metodologia em foco**. Curitiba: CRV, vol. 1, 2017.

BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum, 34, p. 157-168, 2012.

BOCHNIAK, R. Produção do conhecimento: resposta à questão da escola. In: BOCHNIAK, R. **Questionar o Conhecimento**. São Paulo: Loyola, 1992 – (p. 75-124).

BÖNEMANN, P. A. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre os espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. Monografia de Graduação: UNIJUÍ, 2015.

BRANDEMBERG, C.; OLIVEIRA, R. L. S. de. Aspectos gerais sobre a profissão docente e a teoria da sua história: uma reflexão para educadores. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/130-%20ASPECTOS%20GERAIS%20SOBRE%20A%20PROFISS%C3%83O%20DOCENTE%20E%20A%20TEORIA%20DA%20SUA%20HIST%C3%93RIA%20UMA%20REFLEX%C3%83O%20PARA%20EDUCADORES.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

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

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

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

BRASIL. Parecer 699/72. Doutrina e filosofia do ensino supletivo. In: Legislação do ensino Supletivo. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. p. 37-71.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/96**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL/MEC. DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO PROJETO LOGOS II Expansão 1978/79.

BRASIL/MEC/SECRETARIA DE VÁRIOS ESTADOS, 1990. Estudo avaliativo.

BRASIL/MEC. Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira. Relatório Síntese 1990- 1994. Brasília, dez/1994.

BRASIL/MEC/UNESCO PROPOSTA DE DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Série Institucional, 7. Brasília: MEC / SEF /CODEAD, 1994.

BRASIL/MEC/SEF/SEAD/FUNDESCOLA Plano de implementação do programa de formação de professores em exercício. Versão Preliminar. Brasília, fev/1998.

BRASIL/MEC/INEP. Informativo Estatístico - 1996, No. E. Brasília: 1997.

BRASIL/MEC. Educação a distância. Documento Técnico. CEDEP, Petrópolis, RJ: 1993.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, M. S. M. Educação piauiense nas fontes literárias: do professor leigo ao professor normalista (1910 a 1930). **Dissertação de Mestrado**: Universidade Federal do Piauí, Mestrado em Educação, 2018.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre: revista do 2o grau**. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, no 1, 1986, p. 25-27.

CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiência. Brasília: CETEB, 1984.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990

COELHO FILHO, M. S.; GHEDIN, E. L. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente**. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA II Seminário de Currículo, Inclusão e Educação Escolar, 2018, BRAGA-PORTUGAL. ANAIS DO IV COLBEDUCA. SANTA CATARINA: REVISTA UDESC, 2018. v. 04. p. 1-15.

COELHO, M. M. de O. Educação a distância: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no Estado do Amazonas, 1999, **Dissertação** (mestrado), Universidade do Amazonas, Manaus, 1999.

COMENIUS, J. A. **A Didática Magna**: Tratado de ensinar tudo a todos. Tradução de Ivone C. Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, F. T. P. et al. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. Anais V SETEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

COSTA, M. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras das classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZOÉ, N. M de C. **Prática interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba: CRV, 2014.

D'AVILA, C. **Ser ou não ser**: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/guajará>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 100. Campinas: Polêmica, 2007.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FERNANDES, L. M. de C.; FRANÇA, L. B.; CALDAS, I. F. P. **Profissão docente**: concepções e imagens do ser professor. III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2016. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID1971_17082016095051.pdf>. Acesso em 02 jan. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, A. N. G.; CARLOS, J. Merenda escolar: um estudo exploratório sobre a implementação do Programa Nacional de Alimentação na Escola – PNAE, na Unidade Integrada Padre Newton Pereira em São Luís. In: **Anais... XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, 26 a 29 de out. de 2015.

FONTANA, M. S. **Como nos tornamos professoras**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. (Título Original: Surveiller et punir. Traduzido por Raquel Ramallete). 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, L. **Latim e OSPB**: conheça 5 disciplinas escolares de outra época, 2015. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/latim-e-ospb-conheca-5-disciplinas-escolares-de-outra-epoca,810075ea5f48b410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, C. T. G. de. O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica, 2016. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

GOUVEIA, C. T. G. de. A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia, 2019. **Tese** (doutorado) – Universidade Estadual Paulista/UNESP, Rio Claro, 2019.

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

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. **Da prática do ensino à prática de ensino**: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. HISTEDBR, Campinas, p. 227-245, maio 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed., Porto Alegre: Mediação, 1996.

IOSIF, R. M. G. A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no BRASIL. 2007. 310 f. **Tese** (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. São Paulo: Cortez, 1979.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KLAMMER, C.; BALLIANA, G. O uso de metodologias inovadoras, na universidade, por meio de tecnologias. In: **Anais do IV Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 13118 - 13129. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24605_12330.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LA SALLE, J. B. de. **“Conduite des Ecoles Chretiennes”** en Cahiers Lassallienes. n. 24, Roma, 1966.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

LEITE, P. de S.; MACÊDO, R. de O. A contribuição do movimento brasileiro de educação – MOBRAL para a educação de adultos no período do regime militar. **Monografia: Universidade Federal da Paraíba, Curso de Pedagogia**, 2014.

LIBANEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOCH, J. M. DE P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Revista Química Nova na Escola**, Nº 12, p. 30-33, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XX, nº 52, p. 61-104, out.-dez, 1953.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula – In.: PRIORE. M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALDI, A. M.; NEVES, C. V. **Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do ser professora (1930-1950)**. Goiânia, 2006.

MAGALHÃES, J. C. Emancipação político-administrativa de municípios no Brasil. In: YAWATA, A. X.; ALBUQUERQUE, C. W.; MOTA, J. A.; PIANCASTELLI, M. (Orgs.). **Dinâmica dos Municípios**. Rio de Janeiro: IPEA, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIGUEL, G. B.; OLIVEIRA, L. A. **Ensino Regular de 2º Grau: habilitações profissionais**. Brasília: MEC/SEEC, 1987.

MOLINARI, C. **Diversidade no avanço de classes multisseriadas**. Entrevista concedida a Paola Gentile. Buenos Aires: Revista Nova Escola. Edição 219, 2009.

MORIGI, J. de B. **Breves reflexões acerca do processo de emancipação político-administrativa de município no Brasil**. In: Anais do II Seminário de Extensão e Cultura da Unespar, Campo Mourão, 2014. Disponível em: <<http://anais.unespar.edu.br/seunespar/data/uploads/arquivos/morigi-josimari--breves-reflexoes-acerca-do-processo-de-emancipacao-politico-administrativa-de-municipios-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, A. C. da S. Marcos Possíveis Para Reconstituir a História da Instituição Escolar Julia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

NÓVOA, A. **Inovação e História da Educação**. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 6, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1991. p. 11-30

NOVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online]. vol. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, A. **Professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente**: notas para uma discussão inicial. São Paulo: EccoS Revista Científica, v. 7, n. 1, junho, 2005. P. 87-111.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PASSEGGI, M. C. et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, Histórias de vida e formação**: Pesquisa e Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 257-268.

PEREIRA, J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

PEREIRA, P. O currículo e as práticas pedagógicas. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais, Itapeva, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 11 ed., 2012.

PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª ed., Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, A. C. S. et al. **Qualidade de vida no ambiente escolar como componente da formação do cidadão: desejos e carências no espaço físico**, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6192/3692>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo/; uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. R. **MOBRAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da Alfabetização de Adultos**. Revista Crítica Histórica, v. 5, n. 10, 2014.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. In: Fórum Internacional De Pedagogia. **Anais do V FIPED**. Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito__fde094c18ce8ce27adf61aedef31dd2d6.pdf> Acesso em 18 dez. 2021

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba – 7 a 10 de novembro de 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHUELER, A. F. de. **De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial.** Ano XXVIII, n. 2, Porto Alegre: Revista Educação, 2005, p. 333-351.

SCHMIDT, M. A. **O desafio de ensinar História durante o regime militar.** Gazeta do Povo, 2015. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-desafio-de-ensinar-historia-durante-o-regime-militar-ehc3qh8l0viwed9l42wawrz9q/>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SCHNEIDER, G. O direito à educação e direito a uma escola com boas condições materiais e estruturais: possíveis interlocuções. **Anais ANPED Sul.** Florianópolis, 2014.

SIQUEIRA, D. L. de. Afinal, quem quer ser professor? Algumas postas tecidas sob o olhar dos estudantes do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. **Monografia** apresentada à Faculdade de Formação de Professores do Rio de Janeiro – Curso de Pedagogia. São Gonçalo, 2012.

SILVA, L. de L. D. da. A construção dos saberes docentes: Saberes dos Professores de Arte das Séries Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas em PE. 2007. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, N. M. da G. **Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, A. M. L. L. da. **História da Educação.** Curitiba: Editora Fael, 2014.

SILVA, C. G.; SOUZA, M. S. L. Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. **Monografia:** Universidade Federal da Paraíba, Curso de Pedagogia, 2014.

SOUZA, R. F. de. **O direito a educação: lutas populares pela escola em Campinas.** Campinas: Editora da Unicamp/ CMU, 1998.

STAHL, M. M. Reflexões sobre a formação do Professor Leigo. In: **Em Aberto**, Brasília, ano V, n. 32, p. 17-25, out./dez. 1986.

STOCKMANN, D. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, p. 105-123, 2018.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal brasileira. **Dissertação** (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

TANURI, L. M. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 14, maio – ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza**. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. **Anais... XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. EDUCERE, Curitiba, 2017. p. 24.537-24.549

UEKANE, M. N. Educar no método de educar: um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854-1888). **Trabalho de conclusão do Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério**: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, H. de D. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

WESTPHAL, R. B.; **Identidade e Formação Docente**. In: EDUCERE, 2009, Curitiba. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009.

Fontes Documentais

SOUZA. R. F. de O. Aspectos históricos da cidade de Guajará. S.d.

LIMA. E. H. História de Guajará. S.d.

ICOTI. Perfil municipal de Guajará. Manaus, 1996.

Decreto nº 11.482 de 26 de setembro de 1988, que considera criada a Escola Estadual José Carlos.

Decreto Legislativo nº 05 de 20 de maio de 1986, que dispõe sobre a denominação do nome da nova escola criada na Vila Guajará.

Livro de Atas das Notas dos Alunos do Ensino Fundamental das Escolas Ministro Henoc da Silva Reis, Álvaro Maia e Graça Gadelha, de 1981 a 1986.

Relatório de viagem e inspeção à Escola José Carlos, 1988.

Ofício nº 220/86 do prefeito municipal de Ipixuna à diretora da Escola Graça Gadelha, comunicando que a nova instituição construída seria chamada de José Carlos Martins de Medeiros Raposo.

Parecer nº 100/86 do Conselho Federal de Educação, que encaminha as orientações para o plano de implantação da Lei nº 7.044/82.

Plano de implantação da Lei nº 7.044/82 no ensino de 1º e 2º graus na rede estadual de ensino da capital e do interior do estado, 1986.

Grade curricular do 1º grau elaborada pela Seduc/Am, 1986.

Parecer nº 085/89, autoriza o funcionamento do curso acadêmico no município de Guajará.

SEDUC. PARECER 085/89.

SEDUC. Projeto SUMAÛMA. 1974.

SEDUC. Relatório de Atividades do Projeto Sumaúma, 1974.

SEDUC. RESOLUÇÃO DE No. 09/75. Normas sobre ensino supletivo.

SEDUC. RESOLUÇÃO DE No. 14/77 - Aprova o Projeto Sumaúma.

SEDUC. RESOLUÇÃO DE No. 048/78. Aprovação do Projeto Logus II pelo CCE.

SEDUC. RESOLUÇÃO DE No. 002/91.

SEDUC. RESOLUÇÃO DE No. 012/92.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA, DIRECIONADA AOS PROFESSORES FORMADOS NO MODELO ARTESANAL

Entrevistado (a): _____
 Data de nascimento: _____
 Nível de escolaridade: _____
 Período em que atuou como professor (a) sem formação específica: _____
 Tempo total de atuação como docente: _____
 Escola(as) em que lecionou: _____
 Período em que lecionou nesta (as) escola (as) _____
 Série (es) em que lecionou: _____
 Profissão: _____
 Do pai: _____ Da mãe: _____

Tema 1: Constituição do processo de escolarização de Guajará

1. Antes da exigência de os professores terem uma formação específica, como funcionava o sistema de ensino do município de Guajará?
2. Quantas escolas haviam e quais séries eram ofertadas?
3. Com relação a clientela atendida pelas escolas, quem eram esses alunos?

Tema 2: Atuação dos professores formados no modelo artesanal

1. Por que você decidiu ser professor(a)? Como foi essa escolha?
2. Que formação escolar você possuía quando começou lecionar?
3. Como era o processo de seleção para ser um(a) professor(a) de Guajará?
4. O que era exigido para ser um(a) professor(a)?
5. Como você se sentiu nos primeiros anos da sua atuação em sala de aula?
6. O que você fazia para aprimorar a sua prática pedagógica?
7. Quais os desafios encontrados durante a sua atuação em sala de aula?
8. Você considera que contribuiu com o ensino desenvolvido no município de Guajará?
Como e qual foi esta contribuição?

Tema 3: Estrutura curricular

1. Como era elaborado o currículo e quem participava dessa elaboração?
2. O que influenciava as alterações curriculares?
3. Que disciplinas faziam parte do currículo ensinado nas escolas?
4. Quais conteúdos eram mais enfatizados?

Tema 4: Método de Ensino

1. Qual a sua compreensão de método de ensino?
2. Quais metodologias eram desenvolvidas por você na sua prática pedagógica?
3. Quais recursos didáticos você costumava adotar em suas aulas?

Tema 5: Avaliação da Aprendizagem

1. Qual a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem?
2. De que maneiras os alunos eram avaliados?
3. Qual o objetivo da avaliação?

Tema 6: A substituição do modelo artesanal

1. Quando passou a ser exigida uma formação específica para lecionar em Guajará?
2. Quais mudanças aconteceram na escolarização de Guajará com a chegada dos professores com formação específica?
3. Você acha que os professores com formação específica eram melhores preparados? Se sim, por quê?
4. Havia alguma diferença entre a prática pedagógica dos professores sem formação e a dos professores com formação específica? Se sim, quais?
5. Como se dava a divisão entre as turmas, no que diz respeito aos professores com e sem formação?
6. Você acha que existia disputa ou dificuldade de convivência entre os professores sem e os professores com formação?
7. Em algum momento de sua carreira você sentiu necessidade de buscar uma formação específica? Quando e por que?

APÊNDICE B: PARECER DE APROVAÇÃO EMITIDO PELO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: História do processo de escolarização do município de Guajará/AM: marcas de um ensino baseado no modelo artesanal

Pesquisador: ANA DA CRUZ FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39311020.6.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.630.813

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto, que de acordo com o Resumo, "foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Definimos como problema de estudo o seguinte: Qual o reflexo do modelo artesanal de ensino na escolarização do município de Guajará/Am? No intuito de responder a referida problemática, definimos como objetivo primário: analisar a história do processo de escolarização no município de Guajará/Amazonas entre as décadas de 1930 à 1980, resgatando as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino na cultura escolar do município. Para isso, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Quanto aos procedimentos serão utilizados a pesquisa bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados, aplicaremos os seguintes instrumentos: análise documental e entrevista semiestruturada. Serão analisados alguns documentos como: sequências didáticas, estruturas curriculares, planos de curso e atas. Os participantes da pesquisa serão: 10 professores que foram formados no modelo artesanal. A interpretação e análise dos dados acontecerá por meio da análise de conteúdo, utilizando o procedimento de categorização."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

"Analisar o processo de escolarização no município de Guajará/Amazonas entre as décadas de

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aulo G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 4.630.813

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 05 de Abril de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulo G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com