



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

VILMA DIAS DA COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MÂNCIO LIMA/ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

VILMA DIAS DA COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MÂNCIO LIMA/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

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

C837c Costa, Vilma Dias da, 1976-

A constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre /Vilma Dias da Costa; Orientadora: Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. - 2023.

177 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui anexo, apêndice e referências bibliográficas.

1. História. 2. Ensino público. 3. Formação de professor I. Bezerra, Maria Irinilda daSilva. II. Título.

CDD: 370

**A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MÂNCIO LIMA/ACRE**

Vilma Dias da Costa

Dissertação defendida em 14 de Março de 2023 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*.

Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

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

Profº. Dr Cleidson de Jesus Rocha
UFAC
Membro interno

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti
UFAC
Membro externo

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
UFAC
Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

DEDICATÓRIA

As minhas filhas:
Lívia e Sarah,
Razão da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a **Deus** pela minha existência, por minha caminhada e dizer quão grata eu sou por estar sempre ao meu lado, seja nos momentos bons ou ruins.

Quero imensamente agradecer aos meus pais, Valdemir Vasconcelos da Costa e Raimunda dos Reis Dias, que me deram a vida e sempre estiveram comigo nos bons e maus momentos.

Aos meus familiares: filhas, esposo, irmãs, irmão, tios, tias, primos, sobrinhos, cunhados e cunhada pela torcida e palavras de incentivo.

Aos meus amigos e colegas pelas palavras de apoio, incentivo e força para que essa etapa da minha vida fosse vencida. Em especial sou grata ao meu primo e amigo Raimundo Nonato pela parceria e por sempre acreditar no meu sucesso, por me ajudar diversas vezes ao longo da minha caminhada como estudante e profissional.

Aos meus colegas de trabalho, de modo especial Rosa Maria, Ivanete e minha querida diretora Edilene por compreender minhas ausências durante a conclusão das disciplinas e todo o curso.

Aos colegas da turma 2021, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens/PPEHL que mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, trocamos ideias e informações importantes ao longo do curso.

A minha colega de turma Joana, pelas conversas nos momentos em que estivemos angustiadas pelos acúmulos de trabalhos, produções de artigos e dissertação.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, pela paciência, auxílio na execução deste trabalho e por me guiar durante todo este processo.

Aos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, que proporcionaram discussões importantes para nosso crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A Elinis Medeiros, que trabalha no arquivo inativo da prefeitura municipal de Mâncio Lima e que não mediu esforços para ajudar na busca de documentos sobre a educação.

Ao secretário de educação municipal e representante do núcleo de educação estadual, por autorizar que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus colaboradores da pesquisa de campo que não se negaram em participar da entrevista para que esse trabalho fosse desenvolvido com sucesso.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse realizar esse sonho, mesmo diante das dificuldades.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo discute a constituição do ensino público desenvolvido no município de Mâncio Lima e abrange o período que se estende de 1977, marco inicial da emancipação do referido município até a década de 2020. Para esse estudo, definimos como problema a seguinte questão: Como se constituiu o sistema público de ensino do município de Mâncio Lima/Acre no período de 1977 a 2020? Com a finalidade de responder a referida problemática, temos como objetivo primário: analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre, no período de 1977 a 2020. Para tanto, efetuamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de coleta de dados aplicamos a entrevista com perguntas semiestruturadas com 10 professores, 05 da rede municipal de ensino e 05 representantes do núcleo de educação estadual. Para efetuarmos a pesquisa documental recorreremos a documentos que normatizam a constituição do sistema público de ensino nas redes estadual e municipal. Para interpretação e análise dos dados, utilizamos como procedimento o processo de categorização sistematizado por Bardin (2016). Os resultados advindos das entrevistas resultaram na constituição de duas categorias, deliberadas a posteriori: Percurso histórico da educação manciolimense; Formação docente: escolha, constituição e qualificação. Os resultados apontam para significativas mudanças na constituição do sistema de ensino de Mâncio Lima a partir da emancipação do município em 1977, tendo em seguida o desmembramento da rede estadual de ensino do município, que antes era vinculada a Cruzeiro do Sul. Posteriormente, pela criação da rede municipal de educação, ocorreram investimentos na formação docente em nível de ensino médio e superior e o reordenamento das redes estadual e municipal de ensino. Conclui-se, dessa maneira, que a partir da análise dos documentos e das falas dos sujeitos entrevistados ficou perceptível os avanços que o sistema educacional manciolimense teve, entre o período de 1977 a 2020, principalmente após os entes federados assumirem a responsabilidade de gerenciar o ensino a partir do que está garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Palavras-chave: História, Ensino público, Formação de professor, Constituição do ensino, Mâncio Lima – AC.

ABSTRACT

This study discusses the constitution of public education developed in the municipality of Mâncio Lima and covers the period from 1997, the initial milestone of the emancipation of the municipality, until the 2020s. For this study, we defined the following problem: How was the public education system of the municipality of Mâncio Lima/Acre constituted from 1977 to 2020? With the aim of answering this problem, our primary objective is to analyze the historical process of constitution of the public education system in the municipality of Mâncio Lima/Acre from 1977 to 2020. To do so, we conducted a qualitative, descriptive-exploratory research, using bibliographic, documentary, and field research as methodological procedures. Semi-structured interviews with 10 teachers, 5 from the municipal education network and 5 from the state education center, were used as data collection instruments. For documentary research, we used documents that regulate the constitution of the public education system in the state and municipal networks. For data interpretation and analysis, we used the categorization process systematized by Bardin (2016). The results of the interviews resulted in the constitution of two categories, deliberated a posteriori: Historical course of education in Mâncio Lima; Teacher training: choice, constitution, and qualification. The results point to significant changes in the constitution of the education system of Mâncio Lima since the emancipation of the municipality in 1977, followed by the separation of the state education network of the municipality, which was previously linked to Cruzeiro do Sul. Later, with the creation of the municipal education network, investments were made in teacher training at the high school and higher education levels, and the restructuring of the state and municipal education networks. Thus, it can be concluded that from the analysis of the documents and the statements of the interviewed subjects, the advances that the Mâncio Lima educational system had become apparent between 1977 and 2020, especially after the federated entities assumed responsibility for managing education based on what is guaranteed in the Federal Constitution of 1988 and the Education Guidelines and Bases Law of 1996.

Keywords: History, Public education, Teacher training, Constitution of education, Mâncio Lima – AC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Síntese das percepções dos participantes sobre os avanços na educação de Mâncio Lima.....	93
Figura 02: Síntese das percepções dos participantes sobre os avanços nas legislações educacionais de Mâncio Lima.....	104
Figura 03: Colação de Grau da professora Maria da Costa Ventura 1ª turma de ensino médio modular 1986. Igreja São Sebastião.....	123
Figura 04: Primeira turma do Ensino Médio de Magistério Regular de 1990-1993....	124
Figura 05: Primeiros professores que contribuíram para a implantação do ensino médio regular em 1991.....	126
Figura 06: Alunos do programa PEFPEB 2001-2006.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Percepções dos entrevistados sobre as contribuições dos professores leigos para o ensino de Mâncio Lima.....	117
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorias e temas de análise.....	33
Quadro 02: Médias Nacionais da qualidade da Educação Básica.....	53
Quadro 03: Estrutura da BNCC.....	61
Quadro 04: Escolas citadas pelos entrevistados.....	75
Quadro 05: Escolas urbanas da rede municipal com suas respectivas etapas de ensino após o reordenamento em 2010.....	91
Quadro 06: Escolas urbanas da rede estadual com suas respectivas etapas de ensino após o reordenamento em 2010.....	92
Quadro 07: Cargos e vagas contemplados pelo concurso de Mâncio Lima em 1997...96	
Quadro 08: Melhorias estabelecidas pelo Plano de Carreiras de 2003 para a categoria.....	116
Quadro 09: Níveis de escolarização para ingresso nos cargos efetivos para o Magistério.....	113
Quadro 10: Disciplinas ofertadas no curso de 2º grau magistério regular e 2º grau formação.....	129
Quadro 11: Síntese das Políticas e Programas de formação dos professores leigos....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEHL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PP	Partido Popular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RSEE	Representação da Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.1 ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	23
1.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	29
1.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
1.4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	30
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS AO LONGO DOS TEMPOS.....	34
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROCESSO EDUCATIVO BRASILEIRO.....	34
2.2 PANORAMA HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS AVANÇOS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI.....	49
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: IMPLANTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO EM MÂNCIO LIMA.....	66
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MANCIOLIMENSE.....	66
3.1.1 Trajetória histórica da educação de Mâncio Lima: Percepção dos avanços ocorridos na escolarização.....	67
3.1.2 Avanços nas políticas públicas educacionais de Mâncio Lima.....	94
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ESCOLHA, CONSTITUIÇÃO, QUALIFICAÇÃO..	106
3.2.1 Processo de escolha dos docentes.....	106
3.2.2 Papel dos professores leigos na constituição do ensino de Mâncio Lima.....	114
3.2.3 Qualificação dos professores.....	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	158
APÊNDICE B: PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	161
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	162
APÊNDICE D: PARECER DE APROVAÇÃO EMITIDA PELO CEP.....	166

ANEXOS

Anexo 01: Portaria da primeira secretaria municipal de educação de Mâncio Lima em 1989.....	169
Anexo 02: Lei da criação da Secretaria Municipal de Educação de Mâncio Lima em 1989.....	170
Anexo 03: Portaria da primeira inspetora de ensino de Mâncio Lima em 1983.....	171

INTRODUÇÃO

A constituição do sistema educacional brasileiro tem passado por importantes modificações ao longo dos anos. Neste texto, pretende-se salientar as modificações marcantes que aconteceram na educação entre as décadas de 1970 a 2020, com destaque para o município de Mâncio Lima. Este município adquiriu sua emancipação, em plena ditadura, que teve início em 1964, com o golpe dos militares, e encerrou-se 21 anos depois, em 1985. Assim, podemos dizer que a década de 1960 foi marcada, no país, por grandes retrocessos, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino. A LDB de 1961, em seu parágrafo único do artigo 30, tornava praticamente nula a responsabilidade do poder público em relação à educação, ao determinar que em certas situações, a escolarização não se fazia obrigatória, como verificamos nos trechos que seguem: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961, art. 27).

Todos os itens supracitados, com exceção da letra d, desobrigavam o poder público de investir nas condições para que o artigo 27 fosse cumprido. O referido artigo afirmava que: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961, Art. 27). Outro fato que pode ser considerado como retrocesso diz respeito à Constituição de 1967, que deixava nítido o descompromisso do estado com relação ao financiamento da educação pública, incentivando a privatização do ensino e reduzindo os percentuais de investimentos que seriam destinados às escolas públicas.

No entanto, pode-se enfatizar, segundo Ribeiro (2000) que mesmo com esse descompromisso do estado com a educação brasileira, houve um pequeno avanço com relação aos investimentos da união com educação e cultura, fazendo com que em 1965, a educação estivesse em segundo lugar no ranking entre as prioridades do estado. Ou seja, aqui começa a vislumbrar um novo olhar para a educação brasileira. Como consequência dessa pequena valorização, percebeu-se uma melhora nos índices de analfabetismo e uma tímida ampliação do corpo docente, bem como um aumento nas matrículas na rede escolar.

Com as mudanças ocorridas na Constituição de 1967, que assegurava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau em 08 anos, foi necessário que houvesse uma reformulação nas Diretrizes e Bases da educação, através da aprovação da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, segundo Germano (2005) foi aceita pelos educadores em um momento em que o país passava por transformações devido ao crescimento econômico, embora o Brasil ainda vivesse sob um período de recessão democrática, devido à ditadura militar.

De acordo com Romanelli (1986), com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, surgia à possibilidade de uma formação de auto realização do educando, no sentido da sua qualificação para ingresso no mercado de trabalho e sua participação econômica no contexto em que vivia. Como se pode observar, com essa lei de 1971, o ensino obteve uma nova estrutura em seu formato, na dimensão vertical e horizontal. Verticalmente, o ensino de 1º grau, de caráter obrigatório, ficou com um quantitativo de 08 anos, com uma carga horária de 720 horas aulas. Quanto ao ensino de 2º grau, ficou com duração de 03 ou 04 anos, sendo que o curso de 03 anos tinha uma carga horária de 2.200 horas e o curso de 04 anos, carga horária de 2.900 horas (BRASIL, 1971).

Por conseguinte, a educação de jovens e adultos era oferecida através do ensino supletivo, com carga horária diferenciada. Quanto ao ensino de 3º grau, este estava estruturado da seguinte forma: cursos de graduação para alunos oriundos dos cursos de ensino médio que tivessem sido aprovados no vestibular; cursos de pós-graduação ou especialização aos candidatos que tivessem concluído a graduação; curso de mestrado com duração de 2 a 3 anos, tendo como resultado a produção de dissertação; e o curso de doutorado com defesa de tese, a partir de 2 a 4 anos de estudo.

Quanto à dimensão horizontal, previa-se para o ensino de 1º e 2º graus um núcleo comum com base nacional e obrigatória, e uma parte diversificada para o ensino de 2º grau, com o intuito de atender às especialidades locais.

Como se pode observar, todas essas demandas foram pensadas, reformuladas e incrementadas durante o período do governo militar, com planos teóricos de superestruturas, mas na prática, faltava a infraestrutura para sua efetiva concretização (ASSIS, 2012).

Com o enfraquecimento do regime militar, em meados da década de 1980, foi possível pensar em um processo de redemocratização, ou seja, começou, mesmo que de forma tímida, uma transição do regime autoritário para o regime democrático, quando o general João Batista Figueiredo assumiu o governo do país. Um dos primeiros

movimentos do processo de redemocratização foi à aprovação da lei da anistia, em 28 de agosto de 1979. A Lei nº 6.683, concedeu a anistia a todos que cometeram crimes políticos ou eleitorais e àqueles que sofreram restrições em seus direitos políticos em virtude dos Atos Institucionais (AI) e complementares.

Nesse período, houveram mudanças também na legislação eleitoral, uma vez que vigorava durante o período militar, o bipartidarismo, com dois partidos: ARENA e MDB. O processo de redemocratização do país incluía acordo de renomeação dos dois partidos existentes, ARENA e MDB, sendo que ao MDB foi acrescida a palavra Partido, ficando com a sigla PMDB, e o ARENA se transformou no Partido Democrático Social (PDS). Nesse viés, outros partidos políticos foram criados como: o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Popular (PP) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O Partido Comunista do Brasil (PCdoB), nessa época, ainda estava proibido (SOUZA, 2009).

Com o agravamento da crise econômica e a alta inflação, os partidos de oposição ao governo militar e as organizações sindicais foram se fortalecendo, começando os movimentos pelas “Diretas já”. O ideal de eleições gerais acabou sendo derrotado na votação do congresso que elegeu o governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, para ser o novo presidente, juntamente com José Sarney, ex-apoiador do governo militar.

Durante o período de transição de poder, o presidente eleito pelo congresso, Tancredo Neves, ficou doente, passando por várias cirurgias, e com o agravamento do seu quadro de saúde veio a falecer em 21 de abril de 1985. José Sarney assumiu o cargo de presidente e colocou fim no regime militar, após 21 anos de governo militar. Mas a redemocratização do Brasil só veio de fato a acontecer em 1988, com a implementação da nova Constituição Federal elaborada durante a gestão do então presidente José Sarney. Nessa Constituição, foram assegurados os direitos e deveres do estado, bem como da população de modo geral.

Após a promulgação da Constituição Federal, que englobou todas as esferas da sociedade, houve a necessidade, na década de 1990, de atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, para atender às demandas de mudanças impulsionadas pela Constituição. A nova LDB foi aprovada através da Lei nº 9394/96, buscando garantir o direito constitucional à educação para todos os brasileiros.

Para reafirmar o que está garantido na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, foram elaborados, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos ensinos fundamental e médio, que têm como objetivos principais: garantir ao estudante

a compreensão da cidadania como meio de participação social, assim como aprender a posicionar-se de forma crítica em diferentes situações sociais, valorizando a pluralidade sociocultural e percebendo-se como parte integrante e transformadora dos mais diversos ambientes. Por meio deste documento, buscava-se oferecer uma educação básica que fosse capaz de desenvolver nos alunos não só o conhecimento de si mesmo, mas questões relacionadas às diversas capacidades, com o intuito de conhecer-se a si próprio e utilizar as linguagens como fonte de conhecimentos. Desse modo, a expectativa era que os alunos fossem capazes de questionar a realidade, de maneira que resolvessem problemas práticos a partir de suas capacidades, verificando suas adequações diante da realidade vivida (BRASIL, 1997).

Diante do exposto sobre o que se esperava da elaboração e execução dos PCNs, pode-se aferir que os objetivos elencados não foram alcançados devido às contradições encontradas no próprio documento, que teoricamente defendia um ensino voltado para a cidadania e democracia, enquanto que na prática havia a intenção de produzir um ensino que desse conta apenas de resultados positivos, no sentido de elevar a educação brasileira no ranking de qualidade, voltando-se a “[...] publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional” (CUNHA, 1996, p. 61). Ou seja, havia a intenção de mostrar que o ensino fundamental, desenvolvido no país, estava caminhando sem grandes problemas. Outro fato que deve ter levado os PCNs a não terem surtido os efeitos esperados pelo governo, pode estar relacionado à pressa com que o documento foi elaborado, pois não houve tempo suficiente para que os professores pesquisadores envolvidos no processo emitissem seus pareceres, embora estes estivessem recebendo uma espécie de remuneração do MEC para agilizarem a construção desse documento (CUNHA, 1996).

Anos se passaram e em 2010 surgiu à necessidade da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o que se deu através da resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que, entre outras prioridades, tinha a intenção de sistematizar e assegurar uma formação básica comum, seu foco principal era dar sentido ao currículo e à escola. Buscava-se estimular uma reflexão sobre a importância de subsidiar aspectos relacionados à formulação, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola, orientando a formação para os servidores que compõem toda rede pública de ensino. Como o próprio nome diz, as DCNs foram implementadas a fim de termos um direcionamento a nível nacional das orientações sobre o processo educativo, que assegure a integração curricular das três etapas da educação básica nacional: a Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que compõem um todo orgânico. (BRASIL, 2013).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais percebeu-se a necessidade de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já prevista na Carta Magna de 1988 e na LDB/1996. Esse novo documento teve sua elaboração iniciada em 2015, passando por diversas etapas. A primeira etapa está relacionada à elaboração da parte que compreende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017. A segunda etapa é referente ao Ensino Médio, a qual, após várias discussões, seminários e consultas, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018. É importante ressaltar que a BNCC é o documento mais recente que trata da educação básica brasileira.

Este estudo sobre a constituição do sistema público de ensino brasileiro fez a pesquisadora se lembrar de como se deu seu percurso enquanto estudante e profissional da educação manceolimense. Desde criança, teve dificuldades em compreender o processo de leitura e produção textual de sua própria autoria. Na época que começou a estudar, o modo de ensinar era bem tradicional, ou seja, o método utilizado era a cartilha, leituras decoradas, inclusive decorar lições e questionários para fazer as provas que aconteciam no meio e no final do ano letivo. Diante do fato exposto, a pesquisadora se recordou da primeira vez que, numa prova de ciências, conseguiu uma nota 10 (quando estudava a terceira série – hoje 4º ano do ensino fundamental I), e foi questionada pela professora, que duvidou da sua capacidade. Essa desconfiança foi como se tivesse lhe dado um choque, deixando-a anestesiada, com sentimento de incapacidade e incompetência. Essa cena lhe deixou marcas que perduram até hoje.

Sempre estudou com sua irmã mais nova, desde a 1ª série atrasada, como era denominada na época, até finalizar o 2º grau em magistério (atualmente denominado ensino médio), por volta de 1996. Sua irmã sempre se saiu melhor que ela em questões de estudo. E foi por isso que, na época, a professora supôs que a pesquisadora só tinha conseguido aquela nota na prova de ciências porque havia colado, sendo que a mesma tinha certeza do que fez na avaliação, porque havia compreendido o conteúdo repassado pela professora. Como ela era – e ainda é – uma pessoa tímida, na maioria das situações, não consegue se defender ou se posicionar diante de acusações daquele tipo. Assim, sua única reação foi ficar envergonhada com a desconfiança da professora demonstrada na presença dos colegas de classe.

Devido a isso, aumentaram ainda mais suas dificuldades e limitações em relação à leitura e escrita de cunho próprio. Quando concluiu a quarta série, na escola Tenente Barbosa, localizada na comunidade Santo Antônio onde morava, foi necessário mudar de escola. Seus pais matricularam-na em um colégio, que era considerado o melhor da cidade, até porque era um estabelecimento gerenciado pelas religiosas da congregação dominicana, o qual oferecia o ensino chamado ginásio (hoje ensino fundamental II). O nome do estabelecimento é Colégio São Francisco. Como ela não tinha adquirido as habilidades educacionais necessárias para acompanhar a série em que se encontrava, acabou ficando reprovada na 5ª série, nem podendo ao menos realizar os exames finais. Lembra-se que no novo Colégio tremia, sentada na carteira, sem coragem de mover-se. Desse modo, mal respondia à chamada, ficando em pânico quando os professores começavam a chamar os alunos para responder algo, ou ir ao quadro. Tinha um professor que trabalhava na disciplina de matemática, que só em ouvir seus passos no corredor e salão do colégio ficava com cólicas de tanto medo. Não conseguia reagir, por mais que quisesse.

O impacto da mudança de colégio, acrescido do seu despreparo escolar, só contribuiu para diminuir sua autoestima e aumentar sua insegurança. Além disso, as salas de aulas eram lotadas e os professores eram bem severos e mantinham distanciamento dos alunos. Na época, ainda funcionava o método da palmatória para o caso de um aluno responder de forma errada aos exercícios, principalmente a tabuada, ou para o caso de ser mal comportado. A pesquisadora lembra que na 8ª série do ensino fundamental II (hoje 9º ano), a irmã que era diretora e lecionava a disciplina de inglês, durante a aplicação de uma prova, flagrou uma colega colando e, no impulso, deu umas palmadas nas pernas da estudante. Ao assistir essas cenas, ela ficava angustiada e sem coragem de olhar para os lados.

Todavia, apesar das dificuldades que passou durante todo o percurso formativo, nunca desistiu do seu sonho: formar-se e ter um trabalho, sonho que não demorou a se realizar, pois após concluir o ensino médio, no final de 1996, logo no ano seguinte foi realizado o primeiro concurso público no município de Mâncio Lima, pela Secretaria Municipal de Educação. Embora não se considerando uma das melhores alunas, conseguiu uma vaga como professora. Passados quatro anos, surgiu, por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação, municípios e a Universidade Federal do Acre/UFAC, uma oportunidade de cursar o ensino superior no formato modular, e

novamente ela estava incluída nesse processo, pois trabalhava com a disciplina específica de Geografia.

O curso teve início em 2001 e término em 2004. Foi a primeira vez que teve de enfrentar um estudo sem que estivesse na mesma sala de aula de sua irmã. No início, surgiu um certo desconforto, insegurança, medo, mas depois teve de superar essa ausência, até porque já eram adultas e, inclusive, tinham suas próprias famílias. Durante a graduação, pela primeira vez, não ficou de prova final na disciplina de Língua Portuguesa. Isso lhe deu uma alegria enorme, pois a professora era muito competente e transmitia os conteúdos da disciplina com leveza. Com essa professora, conseguiu compreender a importância da leitura e se envolver com questões de produção e criação de textos de própria autoria, embora nunca tenha sido uma estudante que gostasse muito de leitura, quer dizer, de ler por prazer, pois sempre lia por questões de estudo ou mesmo pelo trabalho como professora, ainda assim, conseguiu perceber a relevância da leitura e da escrita no contexto sociocultural.

Durante a graduação, teve muitas dificuldades devido à sua timidez, associadas às lacunas no processo de formação que teve enquanto criança e adolescente. Mas, como tudo na vida tem um preço, nunca desistiu, embora não tenham faltado motivos, tanto financeiros como emocionais para isso. Finalizando a graduação em Licenciatura em Geografia, fez junto com suas colegas de turma uma pós-graduação na área de Pedagogia gestora. Daí surgiu outro desejo/sonho, que seria de conseguir entrar num mestrado, embora achando que seria quase impossível. Os anos foram passando e sempre pensando nessa possibilidade, mesmo que de forma tímida.

Passados treze anos após a conclusão de sua graduação, surgiu a primeira oportunidade de entrar em um curso de mestrado, oferecido pela Universidade Federal do Acre. Na primeira tentativa, não conseguiu ser aprovada. Na segunda, fez a inscrição, mas não conseguiu chegar a tempo no local de realização da prova escrita, por falta de atenção e por não acompanhar com frequência as informações no site, referentes ao andamento da seleção.

Com a publicação do terceiro edital de seleção em 2020, surgiu novamente a oportunidade de fazer o curso, já que o processo de seleção tinha sofrido alterações devido à pandemia da Covid-19. Então, novamente a sorte estava lançada, mas quando saiu à nota da primeira etapa ficou um pouco desestimulada, pois não tinha conseguido uma nota tão apropriada. Mas, como diz o ditado, “a esperança é a última que morre”, ficou aguardando o resultado, sem muita expectativa. Quando estava quase convencida

de que esse sonho seria impossível, aconteceu o inesperado: foi selecionada para o Mestrado, pelas vagas das ações afirmativas como deficiente auditiva. Quando viu, deu pulos de alegria, mesmo sabendo que o processo de estudo não seria fácil, e que ela iria encontrar muitas dificuldades para se inserir na rotina de pesquisadora.

Como professora da disciplina de Geografia, e assumindo ainda cargos como coordenadora pedagógica em escolas e de formadora nas secretarias de educação municipal e estadual, sempre percebeu as dificuldades de referências bibliográficas sobre a história de seu município, Mâncio Lima, especialmente informações sobre as mudanças ocorridas ao longo de sua emancipação histórica. Então, surgiu a necessidade de escolher como tema de pesquisa algo que pudesse contribuir para compreender o processo de constituição do sistema público de ensino de Mâncio Lima, procurando fazer uma análise e registro dos principais acontecimentos e mudanças ocorridas durante esse percurso.

Desse modo, para entender como se constituíram os sistemas públicos de ensino no Brasil e em Mâncio Lima, foi percebendo a necessidade de adentrar na historicidade da educação brasileira, desde a chegada dos portugueses em meados do século XV. Sobre esse momento, sabe-se que no ano de 1549, com a vinda dos padres da Companhia de Jesus, com o intuito de catequizar os indígenas e os negros, se deu início ao processo de educação escolarizada, com o objetivo maior de evangelização. Esse período se estendeu até 1759, quando os padres Jesuítas foram expulsos do território brasileiro por não mais atenderem aos interesses da coroa, cujo propósito era a exploração das riquezas do então território descoberto.

Com a expulsão dos Jesuítas das terras brasileiras, em 1759, foram realizadas várias reformas no sistema de ensino, inclusive a que ficou conhecida como reforma pombalina que, segundo Araújo (2017, p. 13), “[...] instituiu o ensino laico e público através das aulas régias”, aulas cujo conteúdo ministrado fundamentava-se nas correspondências Régias assinadas pela pessoa do rei de Portugal.

Nesse sentido, é necessário conhecermos também outros períodos que marcaram a constituição da educação brasileira, a partir da chegada da família real e a independência do território brasileiro no ano de 1822. O estudo desse período demonstra o quão o ensino no Brasil se alargou de maneira imprecisa, ora marcado por importantes avanços, ora por retrocessos. Esses avanços e retrocessos, embalados pelos interesses políticos, especialmente os externos, fizeram com que a educação brasileira se tornasse, de certa forma, ineficaz, atendendo, sobretudo, aos interesses da classe

dominante e deixando no esquecimento a grande massa da população, que ansiava por melhorias, tanto nos aspectos educacionais como políticos e constitucionais.

Em vista disso, é importante ressaltar que o ponto essencial é demonstrar que a constituição do sistema de ensino no Brasil é marcada por momentos de amplas conquistas e melhorias na direção da cidadania e no processo de profissionalização da população, mas, ao mesmo tempo, por momentos de retrocessos sociais, ocasionando, para as instituições envolvidas com a escolarização, perdas de garantias e amortecimento do sistema de ensino.

No entanto, para compreendermos a constituição do sistema de ensino do município de Mâncio Lima, objeto desse estudo, será necessário fazer uma discussão sobre como se constituiu o sistema público de ensino no Brasil, de modo geral, desde o período colonial até os dias atuais. Portanto, este estudo se enquadra na linha de pesquisa *Ensino, humanidades, processos educativos e culturas*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Com a finalidade de entender a construção do sistema de ensino em Mâncio Lima, será necessário um esforço no sentido de saber como se constituiu o sistema público de ensino no contexto geral, num exercício de percepção das imbricadas relações do geral com o local.

Esta investigação compreende o período entre os anos de 1977 a 2020, período que tem como marco inicial o momento em que o município de Mâncio Lima foi emancipado e deixou de ser vila do município de Cruzeiro do Sul. A partir deste momento, começou o processo de constituição no que diz respeito ao ensino de Mâncio Lima, uma vez que o mesmo adquiriu independência financeira. Após sua emancipação, foi implantado o sistema público de ensino em Mâncio Lima, a partir da legislação que compõe as políticas públicas educacionais e as ações político-administrativas, bem como as de caráter pedagógico, que configuram o sistema público no município.

Esse período delimitado para ser o objeto de pesquisa tem como marco final o ano de 2020, pelo fato de, nessas últimas décadas, o sistema de ensino ter passado por diversas transformações, inclusive quando se trata da qualidade da educação que o município de Mâncio Lima pode oferecer a partir das implementações das leis que regem o sistema de ensino brasileiro. Esse período também foi escolhido devido ao reordenamento do ensino, que teve início no município no ano de 2010, no qual, em um primeiro momento, a oferta de ensino ficou dividida entre as redes de ensino municipal e estadual, sendo que a rede municipal se responsabilizou pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Fundamental II na zona rural de Mâncio Lima, e a secretaria

estadual de educação com o Ensino Fundamental II, zona urbana, o Ensino Médio e a educação nas escolas indígenas localizadas na zona rural deste município.

Depois desse reordenamento inicial, várias adequações e ajustes na oferta de ensino no município foram necessários para que em 2020, ano limite de nossa pesquisa, tivesse uma organização no sistema educacional manielimense que assim está distribuído: a secretaria municipal de educação assumiu a Educação Infantil e Ensino Fundamental I em todo o território manielimense, enquanto o estado passou a oferecer o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Indígena de todo o município. Com esse reordenamento, a educação do município de Mâncio Lima obteve avanços importantes que se pretende entender e elucidar no decorrer desta pesquisa.

Para dar seguimento ao estudo, partiu-se da seguinte problemática central: como se constituiu o sistema público de ensino do município de Mâncio Lima – Acre, no período de 1977 a 2020? Para compreender melhor essa problemática, foram traçadas três questões de estudo: 1. Como ocorreu a evolução do sistema educacional do município de Mâncio Lima e quais avanços e permanências o sistema viveu no decorrer da sua história com relação à ampliação e ao atendimento educacional, ao aumento do número de vagas para os alunos e professores e a infraestrutura física das unidades de ensino? 2. Que políticas públicas educacionais foram implementadas no município de Mâncio Lima no período estudado, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico que ajudaram a configurar o sistema público de ensino? 3. Qual foi o papel exercido pelos professores leigos na configuração do sistema público de ensino de Mâncio Lima no período de 1977 a 2020?

No intuito de responder essas questões de estudo, traçou-se alguns objetivos a serem alcançados, a começar pelo objetivo primário: analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima – Acre, no período de 1977 a 2020. E como objetivos secundários, tem-se: 1. Entender a evolução do sistema educacional do município de Mâncio Lima a partir dos avanços e permanências que o sistema viveu no decorrer da sua história no que diz respeito à ampliação e ao atendimento educacional, ao aumento do número de vagas para os alunos e professores e a infraestrutura física das unidades de ensino. 2. Conhecer as políticas públicas educacionais que foram implementadas no município de Mâncio Lima no período estudado, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico que ajudaram a configurar o sistema público de ensino. 3. Compreender o papel exercido

pelos professores leigos na configuração do sistema público de ensino de Mâncio Lima no período de 1977 a 2020.

Então, este estudo surgiu no sentido de compreender como ocorreu o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima a partir de sua emancipação, ajudando a resgatar a trajetória de constituição deste sistema, de modo que leve a comunidade a conhecer o percurso histórico vivenciado na educação deste município.

Portanto, para dialogar sobre o assunto em tela, foi necessário ter conhecimento de um leque de informações a respeito da temática sobre a constituição do sistema público de ensino brasileiro através da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), é o tipo de pesquisa que tem como vantagem abarcar uma amplitude dos fenômenos a serem investigados pelo pesquisador. Para complementar o estudo bibliográfico, desenvolveu-se também uma pesquisa documental e de campo, vendo esses procedimentos técnicos como a base para as elucidações a respeito do objeto de estudo, a partir de estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa. Como técnica da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com questões semiestruturadas com dez professores que estiveram ou estão à frente das secretarias de educação estadual e municipal de Mâncio Lima.

Ainda para fundamentar este estudo, buscou-se apoio de vários autores que mostram como foi o processo de constituição do ensino brasileiro como: Araújo (2017); Souza (2019), Mello (2013); Saviani (2009); Vicentini e Lugli (2009), entre outros.

Nesse contexto, direcionou-se uma estrutura para essa dissertação, a começar pela introdução, que apresenta uma breve exposição do estudo em tela, seguida de três capítulos, a saber: o Capítulo 1, denominado “Itinerários metodológicos da pesquisa”; o capítulo 2, “Educação brasileira: avanços e retrocessos ao longo dos tempos”; e o capítulo 3, “Resultados e discussões: Implantação e constituição do sistema público de ensino em Mâncio Lima”.

No primeiro capítulo, foram apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa quanto à abordagem, *lôcus*, perfil dos participantes, bem como os procedimentos técnicos de coleta, interpretação e análise dos dados. No segundo capítulo, foram discutidos aspectos relacionados à trajetória histórica da educação brasileira, destacando alguns momentos históricos marcantes para se compreender os caminhos percorridos com foco na década de 1970, período em que o município de

Mâncio Lima foi emancipado, bem como os avanços e retrocessos vivenciados pela sociedade local.

No terceiro capítulo, foram elucidados os resultados e discussões por meio da apresentação das duas categorias definidas na análise de conteúdo, que são: 1 – Percorso histórico da educação manciolimense; 2- Formação docente: escolha, constituição e qualificação. A finalidade desta seção é de discutir a implantação e constituição do sistema público de ensino voltado para o contexto histórico do ensino manciolimense, bem como o processo de implantação e reordenamento, garantias, regulamentação e o papel dos secretários de educação na reestruturação do sistema de ensino de Mâncio Lima, tanto da rede municipal quanto estadual, com base nos dados coletados nas entrevistas e na pesquisa documental.

1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como propósito delinear os itinerários metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Para tal, fez-se necessário dividirmos o capítulo em quatro subtítulos, a saber: Abordagem, procedimentos técnicos e instrumentos de coleta de dados; Locus da pesquisa; Perfil dos participantes da pesquisa; Interpretação e análise dos dados.

1.1 ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.

Este trabalho tomou como base para o desenvolvimento da pesquisa uma abordagem qualitativa, na qual, segundo Flick (2013, p. 23) “[...] evita-se interessar por levantamento de hipóteses e operacionalização”. O foco esteve na escolha dos participantes, que foi feita de forma proposital, a qual proporciona aos sujeitos participantes uma interpretação planejada das informações coletadas, permitindo a apreensão do enredo social que envolve o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva exploratória de cunho qualitativo segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, sendo possível fazer essa relação com base no estudo de autores, fontes documentais, bem como através da pesquisa de campo. Nesse sentido, ao utilizar-se dessa metodologia de cunho qualitativo, é possível analisar e compreender os diversos personagens envolvidos e realizar “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Como podemos observar, o pesquisador age apenas como ouvinte ou observador, com o intuito de registrar as atuações que ele tem observado durante o processo investigativo.

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa anseia dar respostas a questões de forma popular, devido ao grande número de significados, valores e atitudes que em algumas realidades são difíceis de serem quantificadas. Podemos dizer que as metodologias qualitativas “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Como tal, o pesquisador antes de entrar no ambiente investigativo precisa estar abastecido de uma base teórica que forneça o máximo de informações a respeito de seu objeto de estudo, estando preparado para eventuais descobertas durante o processo investigativo. Neste viés, a abordagem qualitativa deve adotar determinados procedimentos técnicos, que garantam o alcance dos objetivos e a elucidação das questões de estudo.

Michel (2015) salienta que as investigações surgem como uma luz que proporciona uma interpretação dos fatos num conjunto de apreciações das induções. Diante do exposto, é possível que o pesquisador, de posse das informações apreendidas, possa interpretá-las a partir da realidade, com interpretações lógicas e fundamentadas na teoria, buscando sempre o sentido subjetivo nas respostas encontradas.

Com base no exposto, podemos dizer que nossa investigação se deu utilizando uma abordagem qualitativa, com o propósito de buscar conhecer e compreender como ocorreu o processo de consolidação do sistema público de ensino manceolimense. Conhecimento que contribuirá de forma positiva para o desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas à temática.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, optamos por desenvolver um estudo descritivo exploratório, que segundo Michel (2015, p. 54) apresenta como finalidade “analisar, com a maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar e analisar suas relações, conexões e interferências”. A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Ainda sobre a pesquisa exploratória Gil (2008, p. 27) assegura que seu objetivo é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”, ou seja, é necessário que tenhamos a possibilidade de fazermos adequações conforme surja necessidade de aprimoramento ou modificações durante o percurso da pesquisa.

Quanto à pesquisa descritiva, segundo Gil (2002, p. 42) tem como finalidade a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Pesquisas deste tipo “vão além da simples

identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. (GIL, 2002, p. 42).

Na direção do exposto, nosso estudo buscou ter conhecimento do processo educativo manceolimense através de três procedimentos técnicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com coleta dos dados através de entrevistas com perguntas semiestruturadas. De posse desse aparato é que podemos descrever, em linhas gerais, a constituição do sistema público de ensino entre os anos de 1997 a 2020 em Mâncio Lima.

Quanto aos procedimentos técnicos, escolhemos iniciar com a pesquisa bibliográfica, por ser uma etapa imprescindível na elaboração da pesquisa científica. Gil (2002, p. 45) corrobora com essa ideia ao salientar que a pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Ainda nessa mesma perspectiva, Gil (2002, p. 45) afirma que a pesquisa bibliográfica “é indispensável nos estudos históricos”.

Nesse sentido, podemos proferir que fica difícil obter conhecimentos sobre os fatos do passado sem o uso de bibliografias adequadas e sem a exploração dos mais variados recursos, tanto impressos como audiovisuais etc. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.183).

Como podemos observar, são amplas as possibilidades de informações e recursos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica. Isso só traz mais esclarecimentos quanto à infinidade de recursos disponíveis ao pesquisador quando ele escolhe utilizar-se desse procedimento para fundamentar seu objeto de estudo.

Dando prosseguimento ao estudo da temática, a pesquisa bibliográfica “[...] ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (MINAYO, 2018, p. 37). Dessa forma, para desenvolvermos uma pesquisa significativa, precisamos tomar posse de teóricos que possam nos assessorar na formulação do problema.

Nesse mesmo pensamento, Andrade (2018) enfatiza que esse procedimento permite uma maior investigação na literatura relativa ao tema, possibilitando também a

edificação de proposições que garantam informações e aprofundamento do objeto pesquisado.

De posse dos elementos que compõem a pesquisa bibliográfica, podemos dizer que a base de nossa pesquisa teve como suporte obras como livros, artigos, dissertações e teses encontradas em material físico ou em sites especializados.

Para dar continuidade à investigação proposta, realizamos ainda a pesquisa documental, que de acordo com Severino (2016) é uma importante fonte de exploração no sentido extenso, já que não se funda somente em documentos impressos, mas tem a possibilidade de consulta em outros documentos. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental pode ser agrupada em dois grupos: o primeiro abarca os documentos primários e outro, os secundários. Nesta pesquisa, foram utilizados tanto os documentos do grupo secundário, que são de domínio público, quanto os do grupo primário, que ainda não são públicos e por isso, precisam ser selecionados, explorados, pautados e considerados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, salientamos que a pesquisa documental ajudou a entender de forma ampla, o processo de constituição do sistema público de ensino, uma vez que realizamos buscas em documentos como: livro de ponto dos funcionários SEMEC e RSEE/ML, portarias, decretos, etc., para conhecermos os professores que assumiram cargos de secretário de educação ao longo do período em estudo, decretos, leis municipais referentes à educação, quantitativo de escolas municipais e estaduais antes do reordenamento e posteriormente, números de professores do quadro efetivo da rede municipal e estadual, quantitativo de alunos em ambas as redes, documentos que revelem o resultado das avaliações internas e externas, etc. De posse desses documentos, encontramos informações que sinalizam como tem sido o processo de constituição do sistema público de ensino, bem como os avanços e permanências que tem implicado no desenvolvimento da educação desde o período de emancipação do município até os dias atuais, em ambas as redes: estadual e municipal.

Os documentos para a pesquisa documental foram encontrados nas secretarias municipal e estadual de educação, onde está centralizado nosso objeto de estudo. Documentos que destacam o processo de constituição do sistema público de Mâncio Lima desde sua emancipação em 1977 a 2020. Vale ressaltar que este foi um período de grandes desafios, pois no início da sua emancipação o Brasil estava vivenciando o momento da ditadura ocasionada pelo regime militar e certamente este regime influenciou na forma como o modelo de educação daquele município se constituiu.

Para Gil (2002), a pesquisa documental é, de certa forma, equivalente à pesquisa bibliográfica. A diferença está no fato de a pesquisa documental utilizar documentos/materiais que podem não ter sido ainda explorados. Desse modo, a vantagem da utilização da pesquisa documental está centrada no menor custo, como também por não exigir contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Outro procedimento técnico que utilizamos no presente estudo foi a pesquisa de campo, que Fonseca (2002) define como sendo um meio de investigação que vai além da pesquisa documental ou bibliográfica, desenvolvendo a coleta de informações junto aos indivíduos pesquisados. Lakatos e Marconi (2003, p. 186) confirmam esse conceito quando ressaltam que a pesquisa de campo pode ser utilizada com o objetivo 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”.

Gil (2002) salienta que a pesquisa de campo traz uma investigação que determina a comprovação da realidade, descobrindo, por meio das entrevistas e observações, o quanto os sujeitos estão envolvidos no projeto de investigação. Desta forma, optamos pela entrevista com perguntas semiestruturadas por considerarmos o melhor instrumento de coleta de dados, uma vez que podemos complementar os elementos adquiridos na investigação documental.

Quanto a pesquisa de campo “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa” (MINAYO, 2018, p. 25). Portanto, para essa etapa de nossa pesquisa, foi necessário o deslocamento até as instituições que foram alvos de nosso objeto de estudo. Esse estudo de campo, segundo a perspectiva de Gil (2002) pode propiciar ao pesquisador um contato maior com o público pesquisado, tornando-se vantajoso e proporcionando maior veracidade dos resultados. Minayo (2018, p. 56) corrobora com essa afirmativa ao salientar que “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e visa estabelecer uma interação com diferentes atores que fazem parte da realidade”. Nesse viés, a pesquisa de campo não caminha sem que o pesquisador tenha um aprofundamento baseado no referencial teórico.

De acordo com Michel (2015), os instrumentos empregados para coleta de dados devem ser técnicas utilizadas para selecionar e elaborar criteriosamente os julgamentos e elucidações dos aspectos teóricos estudados. Seguindo essa orientação, desenvolvemos a entrevista com perguntas semi estruturadas com 10 professores que

estiveram à frente das secretarias da rede municipal e estadual de educação entre o período de 1977 a 2020. Optamos por trabalhar com a entrevista semiestruturada pela possibilidade que o entrevistador tem de fazer ajustes e correções no momento de sua aplicação, caso sejam necessários.

Lakatos e Marconi (2018) corroboram essa afirmativa quando as autoras dizem que “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (p. 90). Na realização deste estudo, utilizamos como critérios de exclusão professores que estiveram à frente das secretarias da rede municipal e estadual de educação que tenham algum tipo de comorbidade, impedindo-o de responder com nitidez as entrevistas.

Os sujeitos foram localizados a partir de um levantamento feito nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, por meio do livro de ponto, portarias e decretos de nomeação. Após a listagem dos possíveis sujeitos, a pesquisadora fez contato com os mesmos para explicar os objetivos da investigação e para agendar a entrevista num momento oportuno para eles. No momento da entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado o roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas através de ferramentas digitais, como celular, e aconteceram tanto de forma presencial como à distância, em virtude da situação da Pandemia causada pela COVID-19. Em seguida, fizemos a transcrição e análises das entrevistas. As questões da entrevista foram desenvolvidas contemplando aspectos que abarcaram os avanços e permanências dos modelos de ensino no decorrer da história de Mâncio Lima, implementação de políticas públicas educacionais e Formação docente que norteiam a constituição do ensino manciolimense e outros.

Fazendo uso da abordagem qualitativa, que desenvolvemos a partir de uma pesquisa bibliográfica, um estudo documental e uma pesquisa de campo, é que procuramos responder às questões propostas nesta investigação.

1.2 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa está centrado no município de Mâncio Lima – Acre, conhecida como a cidade mais ocidental do Brasil, sendo que a maior parte do seu território, especificamente a parte rural, faz fronteira com o Peru, limitando-se também com os municípios de Cruzeiro do Sul, que fica a 36 quilômetros e o município de Rodrigues Alves, a 32 quilômetros de distância, tornando-se em termos de distância o município mais longínquo da capital Rio Branco a 700 quilômetros.

Quanto às vias de acesso ao município, estas se dão por meio terrestre para os municípios vizinhos e, para a capital, por via terrestre e aérea. Sua população em 2020 estava estimada em 19.311 habitantes. Sua emancipação política ocorreu em 30 de maio de 1977. Antes disso, a localidade era conhecida como Vila Japiim, pertencente ao município Cruzeiro do Sul. Se tratando de uma cidade que fica no extremo oeste do estado do Acre, apresenta muitos pontos turísticos, pois compõe parte do Parque Nacional da Serra do Divisor, e conta com três reservas indígenas, a saber: Nawas, situada na comunidade Novo Recreio; Nukinis, na comunidade República, ambas localizadas na área ribeirinha – Rio Moa e seus afluentes e Puyanawa, da aldeia Barão do Rio Branco – área rural terrestre.

1.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para essa pesquisa, foi definido como público alvo professores que estiveram e estão atuando como secretários, além de representantes de educação municipal e estadual entre o período de 1977 a 2020, que não tenham nenhum tipo de morbidade que os impeçam de responder com nitidez as entrevistas.

Com o intuito de manter o anonimato dos participantes da pesquisa, identificamos da seguinte forma: na esfera municipal: secretário 1, secretário 2, secretário 3, secretário 4 e secretário 5. Na rede estadual de educação vamos denominá-los de: Representante 1, Representante 2, Representante 3, Representante 4 e Representante 5.

Os representantes do Núcleo de educação estadual, bem como os secretários de educação da rede municipal, têm formação diversa em licenciatura plena, ou seja, nem todos são formados em pedagogia. Todos os participantes da entrevista são naturais de

Mâncio Lima, embora alguns tenham feito seus cursos de formação acadêmica em outros estados da federação. Os mais recentes, em sua maioria, foram formados na Universidade Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul, atualmente Campus Floresta.

A opção por trabalhar apenas com os secretários municipais e representantes do núcleo de educação se deu pelo fato destes profissionais terem uma visão mais ampla dos avanços que a educação manceolimense teve ao longo desses anos, principalmente após sua emancipação política, e a partir das primeiras décadas do século XXI.

É perceptível os avanços que ocorreram nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI), no município de Mâncio lima, e nada melhor que os professores que prestaram serviços como secretários de educação e representantes do núcleo estadual de educação, que tem acompanhado e conhecem o processo de constituição do sistema público de ensino para participar desse estudo, respondendo a entrevista com questões semiestruturadas, demonstrando seu conhecimento e visão a respeito do processo evolutivo do ensino aprendizagem no município.

1.4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de darmos continuidade ao nosso estudo, foi preciso que fizéssemos a análise e interpretação dos dados adquiridos. Andrade (2018) destaca que as fases são diferentes, mas se inter-relacionam. A autora salienta ainda que a análise dos dados propicia uma exibição e descrição dos elementos coletados, na qual se torna plausível atingir arremates e estimativas que ajudam na interpretação. Desta forma, o fito desta pesquisa consiste em coordenar e organizar as informações sobre o processo de constituição do sistema público de ensino com a finalidade de extrair as respostas dos temas que constituem parte da investigação. Quanto à interpretação, apresenta como finalidade, ver o significado extenso das respostas, para estabelecer as tramas existentes entre os resultados e as informações da pesquisa adquiridos anteriormente.

Nessa perspectiva, Flick (2013, p. 31) enfatiza que “[...] a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objeto um quadro abrangente possibilitado pela construção do caso que está sendo estudado”. Neste caso, possibilita a flexibilidade quanto ao número de questões e respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

Nesse estudo, selecionamos duas formas privilegiadas para a análise das informações coletadas, devido à variedade de métodos utilizados na investigação. Portanto, as informações recolhidas na pesquisa documental foram avaliadas tendo como apoio a literatura usada no aporte teórico, pois, de acordo com os autores Gerhardt e Silveira (2009), a análise documental subsidia principalmente a realização de pesquisas históricas, objetivando a narração e demonstração de realidades sociais, evidenciando suas particularidades.

Quanto às entrevistas, elas foram analisadas e interpretadas através da análise de conteúdo. De acordo com Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734), essa metodologia de análise é acentuada como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados”. Nesse viés, Bardin (2016) apud Franco (2012, p.38) confirma essa reflexão definindo a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnica de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Sendo assim, a análise de conteúdo tem importância fundamental à medida que necessitamos perfazer questionamentos e deduções pertinentes aos conhecimentos adquiridos na coleta das informações, ou seja, essa técnica permite que façamos especulações do objeto de estudo, ultrapassando as inseguranças teóricas do pesquisador, enriquecendo a investigação quanto aos seus resultados. Ainda sobre a análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 50) destaca que:

[...] busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

Diante do conceito exposto sobre as várias formas de análise de conteúdo, é preciso compreender a importância desse conhecimento para melhor fazer as interpretações das mensagens implícitas na investigação, que na maioria das vezes são insuficientes se não atenderem a todos os passos para sua interpretação.

Na mesma direção, Franco (2005, p. 14) aborda que “[...] a análise de conteúdo assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, seja ela

uma construção da realidade ou expressão de toda uma sociedade. E acrescenta ainda que “[...] a análise de conteúdo é um procedimento que identifica, objetiva e sistematiza características específicas da mensagem” (FRANCO, 2005, p. 19).

Como podemos observar, a análise de conteúdo é fundamental porque procura averiguar algo que está longe do explícito, ou seja, esse método não se confina apenas na simples apreciação das informações. Busca-se interpretar os dados secretos nos contextos que vão além das questões de comunicação inseridas no processo de interpretação das informações, que, por conseguinte, enriquece todo e qualquer estudo científico.

Nessa perspectiva, para que pudéssemos alcançar os objetivos delineados neste estudo, a partir da análise das informações obtidas, fomos além das falas dos sujeitos, examinando aspectos que não foram percebidos durante a coleta das informações, como gestos, concepções e falas contraditórias. Utilizando essa técnica, acreditamos que foi possível obtermos interpretações que sustentam os objetivos desta investigação.

Entre as inúmeras opções de análise de conteúdo, elegemos a análise temática, uma vez que os assuntos investigados direcionam a utilização do processo de categorização e apreciação da investigação. Segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo acontece tendo como base três passos fundamentais: 1) A pré-análise tendo como objetivo a leitura, interpretação e sistematização das informações obtidas a partir da escolha e leitura do material; 2) Exploração do material, que consiste na administração das operações de decomposição e decodificação das categorias; 3) Tratamento dos resultados, no qual os dados brutalmente obtidos são ajustados e compreendidos de acordo com os propósitos previstos.

Na fase da pré-análise, trabalhamos com a organização do material coletado, com a finalidade de proceder na sistematização das ideias iniciais. Neste momento da análise, o material passou por 3 etapas, sendo a primeira a “leitura flutuante”, onde entramos em contato com o material coletado; em seguida fomos para a segunda etapa, a escolha dos documentos, na qual delimitamos a partir do material coletado o que se pretendia estudar; a terceira etapa, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, na qual recortamos as mensagens dos dados coletados (Bardin, 2016).

Quanto à segunda fase, da exploração do material, foi o momento no qual foram definidas as categorias, bem como a identificação da unidade de registro, que em nosso estudo optamos pelo tema. Compreendemos essa etapa como determinante para a qualidade das interpretações e inferências. Nessa fase, realizamos também a

codificação, de modo que os materiais brutos dos dados coletados foram recortados em unidades de registro. Já no momento da categorização, os dados brutos passaram por uma organização, para que em seguida pudéssemos melhor realizar a sistematização da mensagem, denominado de classificação, de acordo com Bardin (2016).

Ainda segundo Bardin (2016), no que diz respeito à terceira fase, ou seja, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, trabalhamos com os resultados de nosso estudo, buscando uma compreensão mais aprofundada das mensagens. Ainda nesta fase exploramos os significados contidos nas mensagens e relacionamos com estudos anteriormente realizados no momento das categorizações. Todo esse processo culminou nas interpretações inferenciais e na análise crítica realizada no decorrer desse estudo.

É com base nessas etapas que desenvolvemos a análise de conteúdo, a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. Escolhemos trabalhar com a análise categorial, por meio da análise temática, que de acordo com Franco (2018) é “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com a categoria levantada” (FRANCO, 2018, p. 43). Levando em consideração essas etapas da análise de conteúdo, os dados advindos da entrevista semiestruturada resultaram em 2 (duas) categorias e 5 (cinco) temas, definidos a posteriori e apresentados no quadro a seguir:

Quadro 01: Categorias e temas de análise.

CATEGORIAS	TEMAS
Percurso histórico da educação manciolimense	<ul style="list-style-type: none"> ● Trajetória histórica da educação de Mâncio Lima: Percepção dos avanços ocorridos na escolarização; ● Avanços nas políticas públicas educacionais de Mâncio Lima;
Formação docente: escolha, constituição e qualificação	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo de escolha dos docentes; ● Papel dos professores leigos na constituição do ensino de Mâncio Lima; ● Qualificação dos professores;

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

Diante do exposto, a análise que foi efetivada nesta pesquisa propiciou descobrir aspectos da realidade pesquisada através de documentos e entrevistas com sujeitos históricos, permitindo aprofundar o estudo do objeto de pesquisa que abarca os processos educativos do município de Mâncio Lima.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS AO LONGO DOS TEMPOS

Para compreendermos a constituição do processo histórico do sistema de ensino brasileiro, é necessário que façamos um esforço de compreensão dos vários períodos pelos quais a educação brasileira passou ao longo dos séculos até a atualidade. Portanto, esse capítulo tem como objetivo esboçar, através de dois subtítulos, os principais acontecimentos que marcaram a trajetória histórica da constituição do processo educativo brasileiro, apresentando um panorama dos avanços ocorridos nas primeiras décadas do século XXI.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROCESSO EDUCATIVO BRASILEIRO

De acordo com Santos (1999, p. 7), é por meio da “História que conhecemos a vida dos homens: como era e o que nela se modificou com o passar do tempo”. Nesse sentido, o ser humano vem escrevendo sua história através das diversas formas de registros deixados pelos diferentes povos. No que diz respeito ao ensino não é diferente. São os registros das mais distintas maneiras que nos possibilitam conhecer a história da constituição do ensino que, no caso brasileiro, se inicia com a chegada dos portugueses no ano de 1500.

Na realidade, se pensarmos em educação no sentido amplo, os povos nativos apresentavam uma maneira própria de socialização, mas no que diz respeito à educação escolar, teve início mais especificamente em 1549, com a chegada dos padres jesuítas que compunham a congregação da Companhia de Jesus. Esta congregação, por meio de diferentes ações de instrução e evangelização, deixou suas marcas na organização da educação da sociedade brasileira. Segundo Bello (1992, p. 02):

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio atque Instituto Studiorum Iesu*, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e

Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina.

Os padres Jesuítas não só deram início ao ensino das primeiras letras, baseado nas sagradas escrituras para catequizar os nativos, como também, após a implantação da *Ratio Studiorum* – primeira organização curricular da Companhia de Jesus – iniciaram cursos elementares de Letras e Filosofia e cursos de nível superior baseado na Teologia e Ciências sagradas, nos quais formavam novos padres. A *Ratio Studiorum* era um conjunto de experiências pedagógicas implementadas pelos padres em todos os colégios da Companhia de Jesus. Foi igualmente utilizada no Brasil, mas com algumas adaptações para atender às especificidades dos indígenas.

A educação ministrada pelos padres Jesuítas da Companhia de Jesus, segundo Souza e Santos (2019), após os primeiros anos em terras brasileiras deixou de ser exclusiva para a catequização dos índios, passando a ser uma educação de elite, pois a educação não servia às pessoas que trabalhavam na agricultura, muito menos às que viviam na escravidão. Nesse viés, a educação oferecida pelos padres Jesuítas só podia interessar aqueles que não necessitavam trabalhar no pesado, ou seja, os filhos dos colonos. Quanto ao objetivo principal da vinda dos jesuítas para o Brasil, que era a catequização e instrução dos nativos, acabou sendo secundarizada.

No ano de 1759, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, entrou em conflito com os padres Jesuítas, após eles oporem-se a algumas regras do governo. Os Jesuítas não quiseram render-se às novas regras de Marques de Pombal, influenciado por alguns princípios do liberalismo, e foram expulsos do território brasileiro, tendo como resultado a supressão das escolas jesuíticas existentes (SOUZA e SANTOS, 2019 p. 02). Os estudos direcionados pelos jesuítas no Brasil estavam bem encaminhados em termos de organização didática e curricular. Pautando-se nas regras das congregações Jesuíticas, o sistema de ensino possuía uma organização curricular e pedagógica condizente com o modelo de homem que se pretendia formar. De acordo com Bello (1992, s. p.), após a expulsão dos jesuítas da colônia, “[...] a educação brasileira [...] vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional”. Segundo Piletti, (1992, p. 36) essa ruptura levou o governo pombalino a:

[...] criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar,

pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

Observamos na citação acima, que a educação dos Jesuítas servia aos interesses de formar o homem para a fé, mas com Pombal, o principal objetivo era formar o homem do estado, que contribuísse com a expansão da empresa colonizadora. Sendo assim, com o desmantelamento do ensino implantado pelos jesuítas, o Estado passou, pela primeira vez, a assumir a educação como parte de sua responsabilidade, ocasionando uma grande mudança no quadro dos professores e, até mesmo, rebaixando o nível do ensino que passou a ser ministrado através das aulas régias (ARAÚJO, 2017). O sistema de ensino criado pelo Marquês de Pombal se caracterizava como aulas régias, por serem contratadas pelo rei, mas eram aulas avulsas, uma vez que as disciplinas não tinham ligação entre si, ou seja, uma não dependia, nem dialogava com a outra.

Quanto à escolha dos professores para ministrar essas aulas, eram selecionados pelo governo. E para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, tinha uma espécie de diretor geral, que controlava o processo de ensino da época. Segundo Cardoso (2004), esse sistema de ensino era dividido entre duas categorias: estudos menores e maiores. Estes estudos foram assim descritos por Cardoso (2004, p 182):

Os Estudos Menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramáticas latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772.

Com base nesta divisão, podemos dizer que o ensino voltado para os estudos menores estava direcionado para as primeiras etapas no sistema escolar, hoje equivalente ao ensino fundamental e médio. Quanto aos estudos maiores, estavam voltados para o campo do ensino superior, no caso as universidades, cujo objetivo era a ampliação dos estudos para aqueles que faziam parte da nobreza.

Por essa razão, destacamos que a educação que as reformas pombalinas defendiam, não surtiram os efeitos esperados, pelo fato de não haver os investimentos necessários para custear o ensino, como também pela resistência às reformas. Além disso, essas reformas atenderam apenas uma minoria que pertencia à elite e que, portanto, deveria receber uma educação mais ampliada. Quanto à maioria, índios e escravos, continuavam desassistidos em relação às políticas públicas do governo português. Corroborando com essa ideia Mello (2013, p. 05) enfatiza que:

[...] embora as Reformas Pombalinas determinassem a criação de escolas de primeiras letras nos domínios do além mar português, o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos e a resistência as reformas. [...] A partir de 1772, a Real Mesa Censória passou a controlar o sistema escolar em Portugal e domínios d'além mar, fiscalizando concursos, frequência e exercício docente.

Mesmo havendo a determinação para criação de escolas, o ensino não fluiu como tinha sido planejado através do desenvolvimento das aulas régias, continuando em ritmo lento, devido à falta de recursos para custear as despesas com as aulas, além da falta de professores formados. Essa deficiência era mais gritante no Brasil e dessa forma, o ensino continuou com muitos problemas. Aliás, com as aulas régias, as lacunas foram otimizadas, pois não havia uma estrutura curricular e pedagógica que garantisse a continuidade e integração nos estudos. Piletti (1991, p. 37) corrobora com essa ideia ao salientar que “[...] o ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada” após a reforma pombalina, de modo que o sistema educacional público não chegou aos pés do ensino jesuítico.

Por volta de 1808, com a chegada da família real, muitas mudanças ocorreram no campo cultural, pelo fato de serem criados ou preparados novos ambientes para atender aos interesses da corte recém-chegada. No entanto, em termos gerais, a educação continuava restrita a poucos. E para atender a um público limitado, foram criadas academias militares, escolas de medicina, bibliotecas, a imprensa régia, entre outras melhorias (ARAÚJO, 2017). No tocante à estrutura do ensino, podemos destacar três níveis distintos: primário, secundário e superior, sendo que o ensino superior recebeu maior zelo pela corte, pois se voltava ao preparo de profissionais para atender aos anseios da família real e da corte como um todo.

Mesmo com a existência dos três níveis de ensino, a escola era frequentada por uma pequena parcela da população local. Para a maioria, ou o ensino não tinha significado concreto ou era um sonho impossível de ser alcançado. Somente as pessoas com uma melhor condição de vida frequentavam as escolas, uma vez que não existia um esforço do governo de garantir investimentos suficientes para implementação de uma educação de qualidade e para todos (SOUZA, 2019). As políticas públicas voltadas para a educação da população pobre não eram prioridades da corte, nem das demais autoridades do estado. Para tanto Piletti (1991, p. 41) ressalta que,

[...] ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior.

Com isso, percebemos que as autoridades não investiram na organização de um sistema de ensino nacional, ao contrário, os níveis e modalidades de ensino existentes continuaram apresentando os mesmos problemas de antes da chegada da família real, especialmente os decorrentes da falta de um currículo integrado. A preocupação maior foi em criar cursos de ensino superior e de regulamentar os canais que davam acesso a essas escolas superiores, ou seja, os cursos secundários e os exames de admissão. O ensino superior era totalmente elitista, pois até as escolas secundárias, que lhe davam acesso, também eram.

Um fator que era usado como motivo de as autoridades não investirem no ensino de níveis mais baixos era a falta de profissionais para atuarem como professores, principalmente nas escolas de ensino elementar (ARAÚJO, 2017). Em muitas escolas de ensino elementar foi implantado o método lancasteriano ou ensino mútuo, ou seja, um aluno que tinha um certo domínio na leitura e escrita ficava incumbido de ensinar a um grupo de até dez alunos, diminuindo assim os custos com a contratação de docentes (SOUZA, 2019).

Em 1824 foi instituída a primeira constituição do império brasileiro, que em seu art. 179 garantia “[...] a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (ARAÚJO, 2017, p. 4). O fato de a Constituição falar de instrução primária gratuita a todos os cidadãos não garantia que todas as pessoas tivessem acesso à educação, pois as mulheres, os negros e indígenas não tinham direito ao ensino oferecido pelo governo, pois não eram considerados cidadãos. Além disso, segundo Niskier (1995, p. 102):

A Carta Constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, dentre outros assuntos, tratou da questão do ensino apenas no Art. 179, o qual se limitou a estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, porém, nela não estavam incluídas as medidas para a criação das escolas.

De acordo com o autor acima citado, embora a Constituição do império, em seu artigo 179, determinasse a gratuidade da instrução primária, as medidas relacionadas a criação das escolas de primeiras letras só foram regulamentadas partir de 1827, através da primeira lei da instrução pública do império que estabeleceu “[...] a fundação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (NISKIER, 1995, p. 102). Embora a lei, teoricamente, estabelecesse a necessidade de

criar escolas de primeiras letras, em 1834, o governo publicou o Ato Adicional que dividiu as responsabilidades com relação ao ensino, determinando que a função de criar, fiscalizar e organizar escolas de primeiras letras e colégios secundários era dos governos provinciais. “Neste sentido, não era de se estranhar que a organização do ensino no Brasil fosse tratada com descaso pelo Estado, conforme aparece no Ato Adicional de 1834” (NISKIER, 1995, p. 102). Corroborando com essa impressão sobre o descaso com relação às responsabilidades do governo central no que diz respeito ao ensino, Gondra e Schueler (2008, p. 34) salientam que:

[...] a instrução elementar foi regulamentada por leis provinciais, sobretudo após o Ato adicional de 1834 que definiu a competência em matéria de educação, atribuindo às Províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na corte e do ensino superior em todo país.

Como podemos observar, foi dado às províncias o poder de legislar sobre o ensino, de acordo com as normas da instrução elementar, dando-lhes autonomia para que pudessem organizar o ensino conforme a realidade de cada província. Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 34) “O Ato adicional de 1834 constituiu-se na primeira emenda à Constituição de 1824 e atendia às demandas descentralizadoras resultantes das tensões e de conflitos políticos ocorridos no conturbado período regencial [...]”. Ou seja, a emenda buscava dar respaldo às mudanças ocorridas não só no campo educacional, como também na área da política, e atender aos interesses descentralizadores dos grupos políticos das regiões Norte e do Sul, que reagiam contra a tentativa de hegemonia no modelo de nação imposta pelas províncias do Centro-Sul (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Assim, após o Ato adicional de 1834, o ensino primário e secundário ficou a cargo das províncias e o governo central ficou responsável somente pelo ensino superior em todo território brasileiro e com o ensino, em geral na corte. Contudo, de acordo com os autores mencionados acima, muitas das províncias não possuíam as condições financeiras necessárias para gerirem seus sistemas de ensino, e isso acabou gerando uma desigualdade muito grande. Isto porque, boa parte dos impostos ficavam centralizados nas mãos do governo imperial. Nessa perspectiva, Niskier (1995, p. 102) reafirma essa ideia quando salienta que o Ato Adicional de 1834 estabeleceu:

[...] a descentralização do ensino na qual caberia ao governo central a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na

capital do Império e do curso superior em todo o território nacional. Já os governos provinciais ficariam responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Este despreço em relação à educação popular verificou-se durante todo o período imperial. De certa forma, isto indica que, naquele momento histórico, a elite dirigente do país tinha outras prioridades: enfrentava lutas armadas, tanto internas quanto externas, atreladas à consolidação do estado nacional.

Para Niskier (1995) as autoridades no período imperial não tinham como preocupação prioritária a escolarização da população. Naquele momento, estavam mais em pauta os conflitos internos e externos, que eram diretamente atrelados a consolidação do estado nacional e a manutenção da escravidão que garantiria mão de obra escrava para o trabalho da/na colônia. Estudar na época do Brasil Império era tido como regalia ao alcance de poucos. E as pessoas que tinham essas regalias eram somente aquelas reconhecidas como cidadãs, que de acordo com a Carta Magna “os critérios fundamentais para o exercício do direito de cidadão, civis e políticos, passavam pela posse dos atributos mais caros ao liberalismo clássico: a liberdade e a propriedade” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 31).

De acordo com Gondra e Schueler (2008, p. 35), “[...] pesquisas recentes têm apontado que a ideia de educar e instruir a população livre por meio das instruções escolares adquiriu consistência no âmbito das províncias e do Estado imperial”, embora estudos demonstrem que ainda temos lacunas referentes a esse período (1800 a 1840), devido às diversidades encontradas no campo da política educacional, se considerarmos as inúmeras tentativas de se construir sínteses mais precisas do período. Nesse viés, Gondra e Schueler (2008, p. 36) salientam ainda que a função de:

Educar e instruir a população do império foram projetos e ações consideradas fundamentais para o estado em formação. No entanto, o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as províncias.

Portanto, é notável, a partir das considerações dos autores, que o processo educativo durante o império não atingiu de forma unânime todo o território brasileiro. De início, podemos perceber o descaso com que a educação era tratada. Ainda assim, algumas províncias ganharam destaque, como é o caso do Rio de Janeiro, que resolveu criar na cidade de Niterói, então capital, decorrente do Ato Adicional de 1834, uma escola normal, com o intuito de formar professores para atuar nas primeiras séries. Assim, a província e a Escola Normal de Niterói se tornaram “laboratório para as

políticas de instrução pública do Estado imperial em construção e, portanto, modelo para todo o império” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 36).

Estudos realizados em outras províncias têm demonstrado que há muito tempo vinha sendo desenvolvida a instrução educacional, embora não devidamente regulamentada por lei. E essa instrução, ocorria por meio dos mais diversos sujeitos e instituições, tais como as famílias, mestres particulares, preceptores, artesãos de ofícios, irmandades e muitos outros. Além disso, esse processo não acontecia de forma abrangente, ou seja, não contemplava todos os habitantes residentes nas províncias do império brasileiro.

Nesse sentido, após muitas reviravoltas e a grande insatisfação de parte da população brasileira com o governo, que não atendia aos interesses de muitos que aqui viviam, alguns grupos políticos começaram a se organizar para expulsar do Brasil a família real e sua forma de governo centrada no imperialismo¹. Desta forma, foi proclamada a República no Brasil, no ano de 1889. Com a proclamação do novo regime, houveram várias mudanças, a começar pela troca dos símbolos nacionais e novos heróis entraram para a história, como Tiradentes. E “[...] o Brasil passou a ser uma nação com poder descentralizado, pois foi implantado o federalismo²”. O regime federalista tem como característica o lado unitário na ordem internacional e dá autonomia aos estados membros, de forma que os mesmos tenham sua própria organização “[...] uma vez que o poder de que são titulares é da mesma natureza, da mesma espécie e da mesma substância daquele de que se compõe o poder do Estado federal” (BONAVIDES, 2010, p. 182).

Dessa maneira, para que a capacidade da auto-organização fosse dada aos estados federados, era preciso que fosse decorrente “[...] de um direito próprio, de uma faculdade auto determinativa, de uma autonomia constitucional” (BONAVIDES, 2010, p. 106). Alexis de Tocqueville (1998, p. 133) salienta que esse sistema federativo é “[...] uma das mais poderosas combinações a favor da prosperidade e da liberdade humana”, e não são todas as nações que têm esse regime implantado.

¹ SILVA, Daniel Neves. "6 Proclamação da República"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/proclamacaodarepublica.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

² Ibidem.

Para complementarmos o significado desse sistema político, é importante frisar que o federalismo, assim como o estado democrático, não é apenas um esquema jurídico que pretende torná-lo realidade “[...] tão só pela sua enunciação no Texto Constitucional [...] mas um processo que necessita constante aperfeiçoamento e adaptação a novas realidades” e com isso “serve ao mesmo princípio de que o poder repartido é mais difícil de ser arbitrário” (BASTOS, 2001, p. 249). Ou seja, há a necessidade de ajustes conforme as mudanças ocorridas na realidade da sociedade de modo geral. No entanto, o estado federado “[...] é criação jurídico-política e pressupõe na sua origem a existência da Constituição Federal, para instituí-lo” (HORTA, 1995, p. 345).

Nesse viés, a instituição do federalismo no Brasil aconteceu após os republicanos se movimentarem em busca de mudanças, tendo como espelho os Estados Unidos da América, de modo que Rui Barbosa elaborou as primeiras normas através do Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889. O referido decreto, proclamava provisoriamente e decretava como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, estabelecendo as normas pelas quais se deviam reger os Estados Federais, como é possível ver no decreto (1989):

O Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:
Art. 1º Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação brasileira a República Federativa.
Art. 2º As províncias do Brasil, reunidas pelo laço da Federação, ficam constituindo os Estados Unidos do Brasil.

Mesmo após as mudanças efetivadas em lei através de decretos, poucas foram às mudanças de fato, pois segundo Nelson Saldanha (2001, p. 229), a instalação do novo regime, “não foi [...] uma revolução propriamente”. Houve pouco progresso se comparado com os tempos da monarquia, visto que “[...] o povo era o mesmo, o atraso igualmente, e uma minoria culta, mas uma minoria possuidora, pairava sobre as populações ignorantes e desamparadas. [...] No interior [...] abrigavam-se formas de vida ainda em chocante atraso [...]” (SALDANHA, 2001, p. 230). Como podemos ver, embora as mudanças no regime político fossem ocorrendo no país, a educação do povo continuava com problemas de todas as ordens, nas esferas federais, estaduais e municipais.

No início do governo federalista, foi nomeado um governo provisório na pessoa do Marechal Deodoro da Fonseca como presidente do Brasil (o primeiro de nossa história) e outros envolvidos com o golpe assumiram pastas importantes no governo. O Brasil se tornou um Estado laico e o presidencialismo tornou-se o sistema de governo.

A organização da República tomou forma quando foi promulgada uma nova Constituição, no ano de 1888 e com essa Constituição, as antigas províncias do império foram transformadas em estados (BRASIL, 1891). Essas mudanças acarretaram ainda mais a descentralização do ensino, pois o governo não oferecia aos estados as condições para a criação de uma rede de escolas organizadas, que desse conta de atender às demandas do sistema de ensino. Isso gerou um descaso quanto à qualidade do ensino público, dando início à sua privatização, que atendia às classes dominantes, acentuando a dualidade entre o sistema educacional público e o privado (SOUZA, 2019).

Como se não bastasse a dualidade do ensino, outro fator que dificultava o avanço considerável na educação brasileira estava relacionado à quantidade e qualidade dos espaços onde eram oferecidas as aulas, pois segundo Souza (2019, p. 03):

[...] não havia uma rede de escolas públicas organizada, respeitável; as poucas escolas que existiam nas cidades eram destinadas ao atendimento dos filhos das classes abastadas. No interior do país, existiam algumas pequenas escolas rurais funcionando em condições precárias, e o professorando não tinha qualquer formação profissional.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a rede pública de ensino não oferecia escolas com estrutura organizada, e aquelas consideradas com uma melhor estrutura estavam destinadas a uma pequena parcela da população. Quanto às escolas localizadas no espaço rural, eram mais precárias ainda, sem contar que os professores não tinham a formação adequada para atuarem como docentes. Todas essas situações, elencadas por Souza (2019), só acentuaram a dualidade do ensino, sendo tal princípio mais visível no ensino secundário/médio caracterizado pela atuação da rede privada e pela falta de padronização pedagógica e curricular entre as várias instituições que ofereciam este nível de ensino. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31):

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão [...]. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?.

Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a dualidade do ensino está diretamente relacionada à divisão que havia no sistema de ensino, que de um lado continha uma educação destinada aos pobres e de outro, um modelo para os ricos. No que se refere à dualidade no ensino secundário, era evidente em relação ao tipo de formação oferecida, ou seja, uma formação propedêutica para as elites, que preparava

para a continuidade dos estudos com entrada no ensino superior, e um tipo de ensino para as camadas populares que preparasse para o mercado de trabalho, por meio de uma formação profissionalizante.

Segundo Kuenzer (2007, p. 9), “[...] esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação”. Assim, é importante salientar que, de maneira diversa, essa dualidade existe até hoje, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Está no ensino público e privado, desde o infantil ao superior. Para acentuar essa diferença entre o ensino oferecido para ricos e aquele oferecido para os pobres, cresce a cada dia as escolas/instituições privadas que oferecem cursos nas mais diversas áreas de conhecimento. Isso tudo é fruto da incapacidade do poder público de ampliar suas redes de ensino no sentido de oferecer maior quantidade de oferta de vagas para atender à população que precisa ser escolarizada, garantindo assim seus direitos constitucionais e mais oportunidades de empregos em uma sociedade onde reina a competitividade.

Nesse viés, outro ponto que merece destaque é quanto à qualificação dos profissionais que atuam na educação, e, de modo específico, os que estão diretamente atuando dentro das unidades de ensino. Segundo Vicentini e Lugli (2009), desde o começo da conquista das terras brasileiras, até meados do período imperial, não existiu nada de exclusivo acerca da formação docente. Depois que os padres Jesuítas foram expulsos do território brasileiro, o Estado passou a tomar conta da educação, contratando pessoas sem formação para serem professores. Muitos sabiam ler e escrever, mas não tinham a formação necessária para o magistério.

O processo de escolha desses profissionais era feito através de provas de moralidade, nas quais, segundo Tanuri (2000, p. 31), os docentes “[...] deveriam servir de modelo aos seus alunos tanto na sua vida pública como na vida privada. [...]”. Logo, vê-se que a moral dos professores era mais importante do que as habilidades/domínio da disciplina a ser ministrada, ou seja, bastava ter uma boa conduta e domínio da disciplina que iria trabalhar, não sendo exigido conhecimento pedagógico.

Saviani (2009, p. 144) corrobora essa ideia quando enfatiza que “[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.” Neste sentido, o domínio dos conteúdos prevalecia em comparação ao método. Segundo Saviani (2009) as nomeações eram feitas, na maioria das vezes, por aconchegos

partidários e a exigência de se ter uma formação docente era deixada de lado, o que importava eram os acordos político-partidários.

Observa-se que para escolha desses docentes a formação pedagógica era o que menos importava. Bastava que soubessem ler e escrever para se tornar um profissional do magistério. Essa questão do profissionalismo do magistério ganhou mais destaque, segundo Vicentini e Lugli (2009), a partir do século XIX, após muitas discussões de como deveria ser a preparação exigida e cobrada para os profissionais da educação.

Como vimos acima, com a implantação da primeira constituição, em 1824, os cidadãos brasileiros passaram a ter direito à instrução primária, pelo menos teoricamente. Mas isso não garantiu que fosse oferecida uma educação que alcançasse todas as camadas, em todos os lugares do Brasil, pois o sistema educacional brasileiro, diferentemente de muitos países da Europa, América do Norte e até mesmo da América do Sul, como Chile, Argentina e Uruguai, não deu prosseguimento ao que estava na Constituição, fazendo com que o problema do analfabetismo de boa parte da sociedade brasileira tenha se estendido até os dias atuais, em pleno século XXI (SAVIANI, 2009).

Foram muitas as mudanças ocorridas ao longo dos anos para que se desse início ao processo da consolidação do ensino brasileiro. Devido a isso, é necessário enfatizar que, depois de muitas idas e vindas em busca dessa consolidação, surgiu, no ano de 1932, o movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Romanelli (1986, p. 147) salienta que:

[...] o manifesto sugere em que deve consistir na ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação [sic]. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita.

De acordo com a citação de Romanelli (1986), o Manifesto dos Pioneiros teve uma grande contribuição no processo de consolidação do ensino, no sentido de ver a importância da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino ofertado pelo governo, de forma a contemplar e assegurar a educação à população; o que tivesse interesse na escola pública. Logo, por esse Manifesto, fica latente que só poderíamos ter uma educação voltada para todas as camadas da população se a escola e o ensino fossem públicos, gratuitos, laicos e obrigatórios.

Nesse sentido, várias discussões surgiram para que fosse dada origem à Constituição em 1934, que visava à organização do ensino no Brasil. Essa Constituição continha um capítulo específico sobre a educação, no qual o governo passou a adotar novas atribuições, como elucida Piletti (1991, p. 81-82):

[...] a função de integração e planejamento global da educação; a função normativa para todo o Brasil e todos os níveis educacionais; a função supletiva de estímulo e assistência técnica e a função de controle, supervisão e fiscalização.

Essa constituição, atendendo às demandas apontadas no Manifesto dos Pioneiros, instituiu a Política Nacional de Educação, determinando que cabia à união criar as diretrizes para a educação nacional. Nesse caso, podemos dizer que o governo federal passou a assumir as atribuições de organizar, controlar, supervisionar e fiscalizar a educação de todo o país, papel esse que estava mais a cargo dos governos estaduais, até então. Pelo menos era o que acontecia com o ensino primário e secundário.

A educação brasileira é repleta de avanços e retrocessos, demonstrando que em muitas situações, o governo se mostrou pouco interessado com o desenvolvimento do sistema público de ensino do país. Percebe-se, a partir dos estudos de vários autores, como Souza (2019) e Araújo (2017), que há um descaso com as leis cunhadas no Brasil, criando uma imprecisão terminológica: sistema federal de ensino, sistema oficial, sistema público, sistema escolar, sistema educacional etc. E pouco tem mudado, na realidade, pois o ensino continua em condições precárias, tanto no que diz respeito à infraestrutura física das escolas como na organização curricular e pedagógica da educação ministrada.

Nesse viés, tratando-se de políticas públicas, o ensino de qualidade só seria de fato possível à medida que se “[...] elevassem os níveis de vida do povo e em que a alfabetização fosse transformada num instrumento de participação social e de exercício pleno da cidadania” (ESPERANÇA, 1982, p. 42).

Diante dessa trajetória, podemos dizer que se o processo de constituição educacional não se firmou nas primeiras décadas do Brasil República, quando o país vivia um período de democracia, imaginem quando estava no período da ditadura militar, onde se acentuou a acirrada disparidade entre as diferentes classes sociais, de forma que poucos tinham muito, e muitos tinham pouco, ou quase nada.

A maioria da população se contentava apenas com o ensino de nível primário, secundário e técnico e/ou profissionalizante, que atendia às demandas de mão de obra

para o mercado de trabalho. Ou seja, não havia incentivo para que as pessoas prosseguissem com os estudos e tivessem mais oportunidade de ingressar na universidade, pois as ofertas de vagas também eram reduzidas. Após amplas discussões e para atender a classe de poder aquisitivo mais elevada, o governo federal resolveu realizar uma reforma universitária que privilegiava a elite, a partir da Lei nº 5.540/68, que “[...] instituiu o vestibular classificatório para acabar com os excedentes; deu à universidade um modelo empresarial; organizou as universidades em unidades praticamente isoladas; multiplicou as vagas em escolas superiores particulares” (PILETTI, 1991, p. 16).

Diante do exposto sobre a forma como o Brasil foi se constituindo em termos educacionais, em pleno período da ditadura militar foi quando o município de Mâncio Lima conquistou sua emancipação, no ano de 1977, em pleno período ditatorial. Nessa época, como foram proibidas as eleições para escolha de governadores, prefeitos e senadores, estes eram indicados pelo presidente da república ou por orientação de militares apoiadores do golpe. Neste período era proibido a existência de outros partidos políticos, ficando apenas dois, conhecidos como ARENA (que era a base do governo) e MDB³ (partido de oposição).

Esse período da ditadura militar teve durabilidade de 21 anos, iniciando em 1964 com o golpe de estado, cujo objetivo era frear os avanços das organizações populares que estavam mais fortes no governo do então presidente João Goulart, terminando no ano de 1985. Se a educação brasileira passava por dificuldades para se consolidar, ficou ainda mais difícil, pois de acordo com Souza e Santos (2019, p. 03) esse período ditatorial:

[...] se pautou pela repressão, pela privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com o ensino de qualidade, deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais. A educação passou a atender o regime vigente e de modo geral visava transformar pessoas em objetos de trabalho, de lucro; seres passivos diante de todas as arbitrariedades que lhes fossem impostas.

Diante do exposto, podemos observar o quanto a educação brasileira foi e certamente ainda é tratada com descaso, sendo que muitas políticas de governo não

³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/143270-anos-60-e-70-ditadura-e-bipartidarismo/> acesso em 10 de dezembro de 2021.

levam em consideração o processo educativo. A educação acaba ficando em um plano secundário, pois os governantes em sua maioria, não têm interesse em ter uma população escolarizada, capaz de discernir entre o certo e o errado. O interesse maior dos governos parece ser ter o controle sobre a população, oferecendo apenas uma educação básica que leva essa população a se contentar com os cursos profissionalizantes e técnicos, que as transformam em mão de obra para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, no período da ditadura, o país ficou no comando de várias autoridades do alto escalão dos militares, do qual podemos destacar: Humberto Castello Branco (1964 a 1967); Marechal Costa e Silva (1967-1969); General Emílio Médici (1969-1974); General Ernesto Geisel (1974-1979); General João Baptista Figueiredo (1979-1985)⁴. Todos estes presidentes tinham seus ideais, mas não conseguiram consolidá-los em sua totalidade, por não haver consistência em seus planos de governo, e também devido ao próprio sistema de governo defendido por esse grupo que liderou o Brasil por 21 anos. O fim da ditadura ficou marcado pela grande mobilização da população, que saiu às ruas lutando pelo direito de escolher seus representantes através do voto popular.

Após o período da ditadura, houve novamente um redirecionamento com relação às perspectivas almejadas pela população, que lutou arduamente por um governo que fosse democrático. Para consolidar os anseios da população em geral e dos seus novos representantes políticos, foi criada a Constituição de 1988, que vigora até os dias atuais. Essa constituição “[...] cuida da educação e ensino de maneira especial com referência aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios norteadores” (SANTOS, 1999, p. 31).

Aranha (1996, p. 223) destaca as principais mudanças ocorridas no âmbito educacional após a Constituição de 1988:

[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Nessa época, a rede municipal de ensino de Mâncio Lima, não contava com um ensino pautado em suas próprias normas. Tudo era ditado pelas leis federais e estaduais, inclusive a composição do corpo docente, que muito embora passasse pelo poder

⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/93692-os-presidentes-da-ditadura-militar/> acesso em 10 de dezembro de 2021.

público, as indicações dos nomes, em geral se davam por serem pessoas vistas como aliadas dos representantes do poder.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, deixa claro quais as atribuições dos entes federados, pois esta lei buscou superar a desordem do texto constitucional, colocando com clareza a essência dos sistemas municipais de ensino. Portanto, assim diz o artigo 211 da Constituição Federal: “A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

A LDB, seguramente, buscou respaldo nas alíneas I e II do art. 30 da Constituição Federal que afirma, concomitantemente, a capacidade dos municípios para “[...] legislar sobre assuntos de interesse local” e “[...] suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (BRASIL, 1996). Ou seja, os governos municipais têm autoridade para fazer as mudanças necessárias para a melhoria da educação local. De tal modo, o inciso III do art. 11 da LDB estipula que compete aos municípios “[...] baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Nesse viés, os municípios podem complementar suas leis locais com base nas leis estaduais e federais, de modo que possam atender de forma concisa às demandas elencadas na atual LDB, lei que rege o ensino público brasileiro. Para complementar essa discussão, a seguir, apresentaremos dados referentes aos principais avanços que ocorreram no sistema público de ensino nas primeiras décadas do século XXI.

2.2 PANORAMA HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS AVANÇOS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Tendo como base a Constituição de 1988, foi cunhada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. A Carta Magna e a LDB oferecem apoios jurídicos para que o direito a uma instrução de qualidade seja verdadeiramente consubstanciado, garantindo o desenvolvimento integral do sujeito e a sua inclusão consciente, crítica e cidadã na sociedade.

Em prosseguimento às ideias de uma melhor educação, amparadas pela LDB/96, foram criados em meados dos anos de 1997 a 2000, os PCNs do Ensino Fundamental e Médio, que ofereciam referências para que fossem construídos os currículos escolares no Brasil. Deste modo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo

Governo Federal, consolidou-se a estruturação e reestruturação dos currículos escolares, buscando garantir uma formação voltada para a cidadania do estudante oferecida por uma escola de qualidade.

Segundo Souza e Santos (2019, p. 4) “Por mais que se tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo significativamente para a formação de seres passivos, eximindo-se de compromisso de formar sujeitos, cidadãos ativos e conscientes.”. Mesmo após a divulgação dos PCNs, o país ainda ressentia a falta de bases nacionais para a educação, como sugeria a legislação nacional.

Há muito tempo vinha-se debatendo a necessidade de um documento de orientação dos currículos das escolas brasileiras. Como demonstramos acima, essa demanda foi assinalada desde as últimas décadas do século XX, a partir da promulgação da Constituição de 1988, que afiança que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210). Temos também o art. 26 da LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que corrobora com a constituição de 1988 enfatizando que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A LDB não apenas fala da exigência de currículos pautados por uma base nacional comum, mas também dá ênfase a necessidade desta parte comum ser contemplada por uma parte diversificada para atender às características regionais e locais dos currículos da educação infantil, fundamental e médio. Em 2010, a discussão sobre a necessidade de bases nacionais veio à tona novamente, através da resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, a qual deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essas Diretrizes, em seu art. 14, orientam o planejamento nas instituições de ensino e discorrem sobre a necessidade da elaboração de uma base nacional comum composta por:

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas

formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

As Diretrizes sugerem uma amplitude de possibilidades educativas, de modo que a base nacional pudesse abarcar os saberes, conhecimentos e valores produzidos culturalmente. Nessa empreitada, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como prazo para sua efetiva concretização o período entre 2014 e 2024, estabelece metas e estratégias, asseguradas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como podemos conferir a seguir: “**Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Essa necessidade de universalização do ensino fundamental de 09 anos surgiu devido à falta de condições dos municípios mais empobrecidos de oferecer uma alfabetização aprimorada, uma vez que as escolas de educação pré-escolar segundo Costa (2000, p. 34), tinham por objetivo “[...] preparar as crianças para o processo escolar propriamente dito da alfabetização, no ensino fundamental”. Desse modo, houve a necessidade de traçar estratégias que venham a contemplar a pactuação entre órgãos competentes, assim como está descrito na estratégia a seguir:

Estratégia: [...] 2.2 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2014).

Essa pactuação entre os entes federados é fundamental para que seja colocada em prática a execução da meta 2, visto que alguns estados e principalmente os municípios mais carentes não têm estrutura suficiente, tanto no que se refere a recursos financeiros, como também a profissionais necessários para alcançar tal meta. Com a universalização do ensino fundamental de 9 anos, vem o aumento da sua clientela, o que implica na necessidade de ampliação do espaço físico das escolas, e muitos municípios não tinham condições de fazer tais mudanças.

A partir da universalização do ensino fundamental de 9 anos, que contempla os alunos na faixa etária de 06 a 14 anos, foi criada também uma meta para absolver os discentes egressos dessa universalização. A meta 3 foi pensada tendo como objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a

17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

No que se refere ao primeiro ponto da meta 3, é preciso que haja um esforço muito grande para que a mesma seja alcançada nesse curto espaço de tempo. Quanto ao segundo ponto é necessário de fato a execução da estratégia 3.3, que discorre sobre a pactuação entre a união, estado, distrito federal e municípios, no sentido de garantir que esses direitos de aprendizagem sejam respeitados assim como está disposto na estratégia a seguir:

Estratégias: [...] 3.3 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014).

Depois de firmada a pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, definindo também as responsabilidades de cada ente da federação, a meta 7 estabelece um ponto de chegada: “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”:

Quadro 2: Médias Nacionais da qualidade da Educação Básica

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: (BRASIL, 2014).

Essa melhoria na qualidade do ensino na Educação Básica pode ser aferida pelo Ideb a cada dois anos, através de avaliações realizadas no 5º ano do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental II e 3ª série do ensino médio.

Nesse sentido a meta 7, assim como as demais, têm sua importância, principalmente quando se trata da qualidade da educação que deve ser oferecida à

população em todas as modalidades, sem que haja uma rotatividade no fluxo escolar. Ou seja, para atingir a qualidade do ensino proposto no Plano Nacional de Educação, é necessária a cooperação entre as entidades tanto federal, estadual, distrital e municipal. Desse modo, para garantir a execução da meta 7 foram criadas várias estratégias, mas a que diz claramente o que deve ser feito para garantir o desenvolvimento da referida meta, é a estratégia 7.1, do Plano Nacional da Educação (2014), que busca:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...].

Com base no exposto, através das metas que compõem parte do Plano Nacional de Educação, para que haja a devida efetivação é necessário “[...] evitar concorrência e sobreposição de responsabilidades” (GOUVEIA; SOUZA, 2010, p. 802). Ou seja, evitar as aflições entre os governos, deixando as responsabilidades sobrepostas, sem condições das metas e estratégias a serem executadas como constam no PNE.

Diante disto, para que o disposto no Plano Nacional de Educação fosse efetivado, foi necessário, com base na Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, art. 1, § 1º, instituir uma comissão de especialistas para elaborar a proposta da BNCC. Para composição do grupo contou-se com:

[...] 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a Educação Básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação

Segundo o site da BNCC (BRASIL, 2018b), a primeira versão deste documento foi disponibilizada para ser debatida nos estabelecimentos de ensino em setembro do ano de 2015 pelos profissionais da educação básica. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, com as contribuições realizadas pelos profissionais do ensino, que, durante três meses (de junho a agosto), através do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), organizaram os primeiros seminários no Distrito Federal e nos 26 Estados da federação para que pudessem, de fato, contar com a participação dos especialistas, gestores e docentes.

Após a finalização desta etapa, iniciou-se a escrita da terceira versão da BNCC, alusiva às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que, em abril de 2017, o Ministério da educação (MEC) enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que fosse homologada. Após a homologação pelo referido conselho, foi apresentada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em seu art. 01 que institui a BNCC, como sendo:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares

A versão referente ao Ensino Médio foi enviada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2018. Para sua consolidação, houveram audiências públicas para discussões organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, nas quais foram ouvidas as opiniões e contribuições dos professores na intenção de expandir o debate sobre as melhorias do ensino nessa etapa da educação. Após todo esse percurso de elaboração e consultas públicas, houve sua homologação em dezembro de 2018, que em seguida foi incorporada à primeira parte da BNCC, que já estava aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, tornando-se de fato o documento que rege toda educação básica brasileira a partir da versão final da Base Nacional Comum Curricular, que pode ser acessada por todos através do endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

Nesse contexto, a BNCC é o documento que está organizado de forma a contemplar toda educação básica. Mas, de acordo com estudos realizados por Grégio (2022, p. 33), “o processo de elaboração e aprovação da BNCC foi cercado de muitos interesses, dentre eles os grupos privatistas e suas interferências no contexto para a formulação da política curricular”. Ou seja, os sujeitos da comunidade que tinham maior interesse foram deixados de lado, foram de certa forma excluídos da participação da conclusão da BNCC.

Segundo Grégio (2022) do início da construção da BNCC até a aprovação do texto final, foram perceptíveis mudanças na redação do texto que não condiz com as reais situações vividas e defendidas pela sociedade de modo geral, pois se passou a perceber a presença das experiências internacionais. Nesse caso, ainda segundo Grégio (2022, p. 36),

[...] a educação é vista como mercadoria, a partir das contratações dos serviços educacionais com imposições de metas e medidas de desempenho controladas pelos indicadores internacionais, centralizando a avaliação e pressupondo a baixa qualidade da educação e ineficiência dos educadores.

Diante da exposição desse fato, Mainardes (2006, p. 51) corrobora com essa ideia ao enfatizar “que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Desse modo, podemos dizer que o sistema educacional brasileiro sofre grandes influências dos agentes internacionais, fazendo com que exista uma baixa qualidade no tipo de ensino oferecido pelas instituições tanto do setor público como privado. Essa baixa qualidade está relacionada à forma como são impostas aspectos referentes ao sistema de ensino sem ter os aparatos necessários, como: estrutura física das unidades escolares, equipamentos tecnológicos suficientes para demanda de trabalho, rede de internet de qualidade, entre outros, para implantação de um sistema que ao mesmo tempo em que é flexível, também é rígido no cumprimento dos objetivos a serem alcançados. Mesmo com as divergências encontradas para construção da BNCC, a mesma foi aprovada e é com fundamento nela que os estados e municípios estão construindo e (re) organizando os seus currículos, de todas as escolas públicas e particulares. A partir desses currículos, as instituições de ensino precisam reformular ou cunhar seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), documentos esses que guiarão os educadores na elaboração das sequências didáticas (ACRE, 2018b).

Dada à importância de um documento normatizador no que diz respeito às questões curriculares a nível nacional, não podemos deixar de elencar os principais fundamentos pedagógicos da BNCC, que se encontram focados no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação de forma integral.

Quando falamos de competências, precisamos nos atentar para as escolhas pedagógicas que devem ser tomadas pelo educador para dar conta dos conhecimentos, atitudes e valores que os alunos precisam desenvolver, no sentido de despertá-los para o exercício da cidadania e prepará-los para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018b).

A BNCC (2018b, p. 09-10) é composta por competências específicas e gerais. São dez as competências gerais e elas norteiam toda a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo ser conferidas a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É importante abordar que as dez competências buscam garantir de modo geral o desenvolvimento global dos discentes desde a educação infantil ao ensino médio, uma vez que é a primeira vez que o sistema educacional brasileiro tem como eixo norteador, um documento que englobe todo o sistema de ensino de acordo com suas especificidades, ou seja, a BNCC foi pensada, elaborada e aprovada depois de vários estudos, pesquisas e consultas públicas. Mas, para sua efetiva concretização é necessário que todos os profissionais de educação básica tenham conhecimento da importância desse documento (BNCC), para assim desenvolver nos alunos as dez competências gerais (mencionadas anteriormente) de forma consciente e responsável.

Destacamos que há aqueles que defendem um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo que há grupos e autores que são contrários assim como Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 295) ao enfatizar que:

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional.

Pela fala dos autores essa padronização dos currículos educacionais a partir das competências da Base Nacional Comum Curricular não é a melhor forma de se fazer a educação, pois ao mesmo tempo em que os discentes têm a oportunidade de estudar os conteúdos de forma unificada, também prejudica o direito às diferenças, desrespeitando as diversidades culturais, fazendo com que discentes e docentes tenham a ilusão de está ensinando e aprendendo de forma homogeneizada. Ainda segundo Santos e Diniz-Pereira (2016) é a forma simplista de fazer os investimentos que o sistema educacional brasileiro precisa, ou seja, as unidades escolares de modo geral não se encontram equipadas e estruturadas para oferecerem a educação proposta a partir das dez competências da BNCC.

Diante da exposição desses fatos mencionados anteriormente, afirmamos que a BNCC é uma extensão das Diretrizes Curriculares Nacionais, pois ao longo das últimas décadas vem sendo visível que o direito à educação está sendo substituído pelo direito à aprendizagem, e o meio utilizado para tal mudança de concepção está sendo a utilização do currículo como elemento fundamental para o cumprimento desses direitos. Segundo Soares (2018, p. 08), há uma complexidade da repercussão da BNCC pelo Brasil, de modo que:

Na realidade, foram basicamente de três ordens as reações da sociedade diante do novo dispositivo: apoio entusiasmado, de um lado, contestação radical, de outro, convivendo tais posições com uma pouco disfarçada indiferença, decorrente, entre outros motivos, da crise de confiança e da gravidade da situação político-econômica vivida pelo país nos anos finais da segunda década do século XXI.

Temos também grupos insatisfeitos com as mudanças no ensino médio, decorrente das competências elencadas na BNCC, que tornam obrigatórias apenas a disciplina de Matemática e a área de Linguagens, enquanto que as outras áreas de

conhecimento ficam a critério das redes de ensino decidirem a incorporação em seus sistemas educacionais.

Nesse sentido, a função das competências específicas está voltada para a explicitação da organização das áreas do conhecimento nos componentes curriculares. Desta forma, o conceito de educação integral da BNCC (2018, p. 14) está comprometido com a:

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir

De acordo com a citação, a BNCC está comprometida com o desenvolvimento de competências que garantam a formação e o desenvolvimento dos educandos de forma global, ou seja, que os alunos possam ir além da assimilação de informações e, de fato, tanto professores como alunos possam aprender a aprender e saibam lidar com os desafios do cotidiano, sendo responsáveis pela utilização dos ambientes digitais, aplicando esses conhecimentos de forma segura em situações práticas, tornando-se autônomos de seu próprio saber, respeitando situações específicas e as diversidades (BRASIL, 2018b).

Para melhor compreensão da necessidade de uma base que contemple toda educação básica, é importante entender que o currículo assegura a formação escolar bem como a escolha dos conteúdos. Dessa forma, ele é “[...] a própria escola em pleno funcionamento [...]”, a partir da sua “[...] atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p. 55-57).

Diante do exposto sobre a importância da elaboração do currículo a partir da BNCC já prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, percebemos que o texto final fugiu dos reais objetivos propostos no início da sua elaboração. Em cada versão produzida, foi percebido que o texto sofreu alterações significativas, pois segundo Heleno (2017, p. 43),

O documento é enfático ao defender o direito de aprendizagem ao invés do direito ao acesso do ensino público, gratuito e de qualidade. Muda-se o foco o universal da qualidade da estrutura e organização escolar, da valorização da profissão docente e do acesso ao conhecimento científico para um direito particular de aprender e desenvolver em uma escola organizada

empresarialmente, contando com testes censitários padronizados e com atividades especiais para quem se destacar.

Como podemos ver, são nítidas as mudanças na redação da BNCC, pois durante o processo de sua elaboração foi-se restringindo a participação de determinados grupos da sociedade civil que no início estavam contemplados. Portanto, grupos e entidades como a ANPED, “se posicionaram contra a metodologia utilizada pelo Ministério da Educação, pois ao invés de organizarem debates públicos, o MEC elegeu a escuta de especialistas convidados apoiada em uma consulta virtual em detrimento da promoção de amplos debates e contribuições da sociedade” (HELENO 2017, p. 46).

Portanto, observamos que é grave a forma como houve a exclusão das entidades da sociedade civil, a partir do momento que as colaborações passaram a ser virtuais, pois dessa forma tornou-se difícil ter um debate e amplas discussões sobre pontos específicos que compõem a BNCC. Ou seja, o texto foi conduzido num faz de conta, principalmente no que se refere à participação dos órgãos competentes da sociedade, uma vez que virtualmente não há espaço para discussões de um assunto tão importante para todos como é o texto da BNCC.

Mesmo assim, com a participação efetiva ou não da sociedade civil, a BNCC foi aprovada e é o documento que no momento orienta o sistema de ensino brasileiro. E como todo documento, a BNCC tem um formato hierárquico, sendo que em primeiro lugar aparecem as competências gerais, citada anteriormente, bem como a divisão das etapas da atual educação básica, que está distribuída da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa apresenta suas especificidades.

A parte que compreende a Educação Infantil assegura de forma concisa que as crianças têm seus direitos com relação às aprendizagens e seu desenvolvimento. Os verbos que representam esses direitos são os seguintes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Com base nesses direitos, a BNCC apresenta cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que precisam ser trabalhados. Eles “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as 24 situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018b, p. 40). É importante salientar que cada campo apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como suas

faixas etárias: bebês (de 0 anos a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 9 meses).

Diferente da etapa da educação infantil, o ensino fundamental está organizado por área de conhecimento, com suas competências específicas. Com base nessas competências, as unidades da federação podem elaborar seus currículos por áreas de conhecimento. Na área de Linguagens, estão inseridos os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua espanhola; na área de Matemática, Matemática; na área de Ciências da natureza, Ciências; na área de Ciências Humanas, Geografia e História; na área de Ensino Religioso, Ensino Religioso. O Ensino Fundamental está estruturado da seguinte forma: Ensino Fundamental I (que compreende as turmas do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (que abarca as turmas do 6º ao 9º ano). Cada componente curricular tem suas competências, que possuem habilidades a serem desenvolvidas, pois “[...] estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018b, p. 28).

O Ensino Médio, a partir do surgimento da BNCC também adquiriu novo formato, e está dividido em quatro grandes áreas de conhecimentos, cada uma com suas competências e habilidades específicas. A área de Linguagens e suas Tecnologias, compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; a área de Matemática e suas Tecnologias, Matemática; a área de Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química; e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. No caso do Ensino Médio, é importante salientar que as competências e habilidades não se encontram divididas por componente curricular, e sim por área de conhecimento, diferentemente da composição do Ensino Fundamental, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa.

Para melhor compreensão, apresentaremos a seguir um quadro resumido da estrutura da BNCC:

Quadro 03: Estrutura da BNCC

EDUCAÇÃO BÁSICA							
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA							
EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento			Áreas do conhecimento		Áreas do conhecimento		
Campos de experiências							
Bebês 0-1a e 6m	Crianças bem pequenas 1a e 7m- 3a 11m	Crianças pequenas 4a e-5a 9m	Competências específicas de área		Competências específicas de área		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento			Componentes curriculares		Língua Portuguesa	Matemática	
			Competências específicas de componente				
			Anos iniciais	Ano finais		Habilidades	
			Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades		

Fonte: Brasil (2018b, p. 24)

O quadro acima que trata sobre a estrutura da BNCC, nos mostra de forma resumida, como está organizada a nova composição do atual sistema de ensino brasileiro, que está dividido em três etapas que compõem a educação básica. A primeira etapa é a educação infantil que abrange as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo sugeridos seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento a partir dos campos de experiências. A segunda etapa diz respeito ao ensino fundamental que está subdividido em anos iniciais e finais com base nas competências específicas da área de conhecimento e componente curricular, além das habilidades. E por fim, a etapa referente ao ensino médio que agrupam os componentes curriculares por área de conhecimento com enfoque principal para os componentes de língua portuguesa e matemática.

Em todas as etapas da educação básica é necessário que sejam alcançados seus objetivos e competências a partir do desenvolvimento das habilidades que estão descritas em cada componente curricular. Para que de fato as competências elencadas na BNCC alcancem seus objetivos, é preciso que os profissionais da educação estejam engajados no processo, a partir de estudos e formações oferecidas pelas secretarias de educação tanto nas esferas federal, estadual como municipal.

Dada à importância dos últimos documentos que asseguram o cumprimento do disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, podemos dizer que a educação é vista como um serviço que o Estado oferece, não em um nível de excelência, pois faltam as estruturas necessárias em termos de equipamentos, dos mais variados possíveis. Ou seja, quando as melhorias elencadas nas leis ou documentos são aprovadas, há uma demora em chegar a todos os estados da federação, mais ainda nos municípios. Como bem sabemos, essas melhorias escritas nas leis são pensadas por agentes políticos e com uma pequena parcela de especialistas da área, mas na prática fica distante da realidade das escolas brasileiras. Então, em linhas gerais, o ensino ministrado torna-se fracassado, devido à redução de gastos com a educação, oferecendo uma educação básica que não prepara de fato para inserir pessoas para o mercado de trabalho. Então há um investimento nisso do ponto de vista econômico, mas que não é condizente com a realidade, pois segundo Santos (2017, p. 12):

Essa visão economicista, presente em várias políticas, tem apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico.

Segundo as palavras do autor há um alerta para o fato de que nessa visão, em termos economicistas, a educação serve apenas para redução de gastos e na preparação de pessoas para o mercado de trabalho. Não que isso seja ruim, mas essa preparação deveria ser feita com um aspecto de mais qualidade, pois o que se sabe é que não faltam vagas no mercado de trabalho, o que falta é mão de obra qualificada, por isso devemos aprimorar o desenvolvimento da educação e do trabalho, no sentido amplo e não só econômico. Para tanto, os PCNs, assim como a BNCC, têm estimulado os professores a ensinarem conteúdos curriculares padronizados com o objetivo de medir o sistema de ensino nacionalmente, inspirado em modelos internacionais, como o Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que avalia as escolas, colocando-as e estimulando uma competição.

Nesse programa avalia-se “[...] seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos. [...] ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285). De acordo com os autores citados, essas políticas têm possibilitado o desenvolvimento de políticas curriculares e de avaliação que “[...] têm em seu escopo o controle e a responsabilização advindos do *accountability* e justificados pela ideia de melhoria da qualidade da educação” (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 310).

Contudo, podemos dizer que a Base Nacional Comum Curricular é o desdobramento do Plano Nacional de Educação, no qual já estavam citados os direitos e os objetivos do ensino aprendizagem, sendo que por meio destes, podemos aferir a qualidade da educação em termos quantitativos. Estes marcos legais têm reafirmado a importância da legalização da educação, desde meados da década de 1990, na qual o poder público tenta reduzir o direito à educação e aprendizagem, tendo como instrumento principal o currículo. Logo Freitas (2014, p. 1090), afirma que,

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como básico.

Nessa perspectiva, segundo Freitas (2014), podemos dizer que são as matrizes de referência nacional que ditam como deve ser a base nacional comum, uma vez que elas estabelecem os domínios de conhecimento que devem ser garantidos em cada série/ano escolar. Assim, a educação ampla e contextualizada que o cidadão tem direito, acaba substituída por uma formação básica, ligada às necessidades do mercado de trabalho.

Os educandos necessitam ser preparados, precisamente “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 13). Pedagogicamente, as competências educacionais são desenvolvidas por uma parte dos estados, municípios e escolas, com a intenção de

estarem bem posicionadas no ranking, tanto na esfera internacional, através da avaliação do PISA, como internamente entre estados, municípios e as próprias escolas (BRASIL, 2018).

Partindo desse princípio, parece-nos que os governos estão mais preocupados com a ampliação das determinações que garantem um maior retorno ao governo, a partir da participação das escolas nos rankings municipais, estaduais, nacionais e mundial, do que com a qualidade do ensino. Ou seja, surgiu nas últimas décadas uma acentuada relevância das coletas dos dados para esses ranking ou melhor, as escolas e/ou instituições de ensino têm maior preocupação com os resultados do ensino a partir das avaliações que são realizadas nas escolas, do que com seus currículos, sequências didáticas e aprendizagens efetivas. O ensino parece estar diretamente voltado para essa coleta de dados. Desse modo, Freitas (2014, p. 1088) aponta que

[...] para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude.

Nas palavras do autor citado acima, há um direcionamento no sentido de saber e acompanhar se o desenvolvimento da educação está evoluindo ou não através dessa coleta de dados, que na maioria das vezes não condiz com a realidade local de cada município, estado, país. Assim, a preocupação maior é com o resultado das avaliações e não a organização de práticas pedagógicas que demonstrem concepções avançadas de educação e de participação social.

Para que a BNCC fosse elaborada e implementada, foi organizada em 2015 uma apresentação para a comunidade, de modo que toda a rede educacional tivesse conhecimento do documento, garantindo sua participação através de consultas via internet. Após a coleta da participação do público em geral, ficou sob a responsabilidade do governo produzir diretrizes, material didático e formação aos profissionais da educação, assim como parcerias com instituições que possam facilitar sua aplicação no contexto das escolas. A aprovação da BNCC não aconteceu da forma como os grupos especializados, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) esperavam, devido às mudanças que ocorreram durante a construção do texto. Inclusive por “Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do

ponto de vista da formação humana e técnico-científico para os estudantes” (ANPED 2018 s. p.). Os problemas apontados pelos grupos contrários a forma como a aprovação da BNCC aconteceu é o ponto chave para que muitas discussões sejam feitas em torno dessa proposta de educação que está imposta pelo documento. Desse modo, a forma como a BNCC (2018, p.21) está aprovada, o MEC buscará promover:

[...] o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

Sendo assim, esse fomento do MEC servirá para disseminação e apoio das experiências escolares exitosas, podendo quem sabe, diminuir o fosso tradicionalmente existente no ensino das diferentes regiões e das diversas escolas espalhadas pelo país.

Diante do exposto, esse estudo sobre parte da constituição do sistema público de ensino brasileiro contribui no sentido de termos um conhecimento, mesmo que de forma parcial, dos principais acontecimentos históricos sobre a evolução do processo de ensino. Assim, será possível uma maior informação dos fatos, acontecimentos, avanços e retrocessos ocorridos ao longo da emancipação do município de Mâncio Lima, bem como as contribuições que os professores, secretários estaduais e municipais deram para a formação e constituição do ensino amparado pelas Leis, Decretos e Normativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: IMPLANTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO EM MÂNCIO LIMA

Este capítulo tem como objetivo relacionar as discussões teóricas dos capítulos anteriores com os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos, que foram professores que atuaram ou atuam como secretários de educação municipal e coordenadores do núcleo estadual de educação. Associando o conhecimento das bases teóricas com a análise documental e, principalmente com as falas dos sujeitos da pesquisa, pretendemos refletir sobre como ocorreu à implantação e a constituição do sistema público de ensino e como o modelo colocado em prática no passado influenciou para melhoria da qualidade do ensino desenvolvido em Mâncio Lima/Acre.

Para melhor desenvolvermos esta análise, foi optado por dividir esse capítulo em seções de acordo com as categorias definidas na análise de conteúdo. São temáticas relevantes que contribuíram com a elucidação das conclusões da nossa pesquisa. As categorias serão subdivididas em temas e estão organizados da seguinte maneira: 1ª categoria: **Percurso histórico da educação manciolimense**, dividida nos temas: 1.1- Trajetória histórica da educação de Mâncio Lima: Percepção dos avanços ocorridos na escolarização; 1.2 - Avanços nas políticas públicas educacionais de Mâncio Lima; 2ª categoria: **Formação docente: escolha, constituição e qualificação**, que discorre sobre os temas: 2.1- Processo de escolha dos docentes; 2.2 – Papel dos professores leigos na constituição do ensino de Mâncio Lima; 2.3- Qualificação dos professores. Na seção a seguir, temos como finalidade debater a primeira categoria que explana sobre o percurso histórico da educação manciolimense.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MANCIOLIMENSE

Nesta categoria, primeiramente, historicizamos o ensino em Mâncio Lima, discutindo sobre as primeiras escolas, as séries ofertadas, os primeiros secretários, a estrutura do ensino, dentre outros aspectos que caracterizavam a educação no referido local. No primeiro tema, discutimos acerca dos avanços que ocorreram na educação de

Mâncio Lima, analisando de que maneira os participantes da pesquisa compreendem a história do ensino manciolimense e observando quais aspectos eles consideram que aprimoraram ou dificultaram o processo de escolarização do referido município. Por último, nos debruçamos acerca dos avanços que ocorreram nas políticas públicas do referido município.

3.1.1 Trajetória histórica da educação de Mâncio Lima: Percepção dos avanços ocorridos na escolarização

A educação manciolimense está relacionada com a própria constituição do município. Por isso, visando ampliar a compreensão sobre esse assunto, antes de nos aprofundarmos especificamente no tema desta subseção apresentaremos um breve panorama acerca da história de Mâncio Lima. Para realizar o presente resgate histórico, fizemos uso das seguintes fontes documentais: um livro intitulado “histórico do município de Mâncio Lima – AC” (SOUZA, 1984), bem como a dissertação “O Programa Asas da florestania/fundamental: como varadouro de mão dupla: encurtando caminhos entre governo, escola e povos da floresta” (OLIVEIRA, 2016) e um arquivo da prefeitura municipal identificado como “Município de Mâncio Lima – Histórico” (FREIRE, 1996).

De acordo com Souza (1984), foram caçadores de Cruzeiro do Sul que descobriram, à margem direita de um braço do rio Môa, uma faixa de terra arenosa e plana, que posteriormente seria habitada. O referido autor relembra que essa parte do rio Môa começou a ser chamada de Rio Japiim, sendo que “Japiim é uma referência ao nome de um pássaro de plumagem preta e amarela muito comum na região do Vale do Juruá” (OLIVEIRA, 2016, p.82). Segundo Oliveira (2016, p. 05), o povoado que nasceu ali posteriormente também recebeu o mesmo nome do rio.

Passou o RIO JAPIIM a servir como artéria de comunicação e transporte entre Cruzeiro do Sul e o povoado que começa a existir no ano de 1900, quando ali se fixaram como moradores os Srs. José Vieira de Alencar, Manoel Mendes da Silva, Manoel Mourão da Silva, Raimundo José da Silva e Raimundo Vidal, todos naturais do Estado do Ceará.

Observamos que o povoado começou a surgir no ano de 1900. No entanto, Souza (1984) reitera que mesmo antes disso já existiam seringalistas que haviam adquirido posses em terras próximas, como o capitão Luiz Pereira da Costa, que detinha as escrituras do seringal “Jaraguá” e passou-as em 1903 para o Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues Lima. Ao discorrer sobre isso, Souza (1984) relata que não existe um consenso sobre quais os donos de terra antecederam o Coronel Mâncio Lima e nem mesmo se estes já haviam começado o desbravamento do referido seringal ou se apenas o conheciam por meio dos mapas que eram elaborados. A informação comprovada pelas fontes documentais, é que no ano de 1899 o coronel Mâncio Lima “chegou trazendo homens e mercadorias e logo iniciou os trabalhos de aberturas de estradas de seringueiras e transformou a sede do seringal Jaraguá na fazenda Barão do Rio Branco” (SOUZA, 1984, p. 06).

O autor mencionado descreve que devido ao crescimento da população local aconteceram várias melhorias, como: criação da delegacia de polícia, em 1914; do cartório de registro civil, no mesmo ano; e fundação da Escola Belarmino de Mendonça em 1918, assim como da Escola Tenente Tomé, que posteriormente recebeu o nome de Escola Francisco Freire de Carvalho. Além disso, Souza (1984) afirma que o Coronel Mâncio Lima, por meio do seu prestígio político, também conseguiu trazer um engenheiro para planejar topograficamente por onde passaria a estrada que ligaria a cidade de Cruzeiro do Sul à fazenda Barão do Rio Branco. Conforme as fontes documentais, esta estrada foi construída nos anos de 1922 a 1925 e passou a funcionar em 1926.

Com o passar dos anos a questão política também foi mudando. Segundo Souza (1984), por volta de 1938 a 1940 o Coronel viajou para Rio Branco e trouxe o governador José Guimard dos Santos para conhecer o local. “Neste mesmo período começou a se organizar a vida política do lugar que já era considerado Vila Mâncio Lima, se bem que o povo na época preferiu o nome Japiim” (SOUZA, 1984, p. 08).

O referido autor narra como foram as sucessivas mudanças de poder político. Quando o Coronel Mâncio Lima faleceu em 1950, por indicação do ex-governador José Guimard, quem assumiu a subprefeitura foi o senhor Lauro Antônio Cavalcante, morador local que permaneceu no poder até 1962. Depois desta data, quem tornou-se responsável pela Vila foi o senhor Dácio Rosas, que posteriormente foi substituído por José Esequiel Mouzinho. Em 1963, Leônidas Leite Lima foi nomeado prefeito de

Mâncio Lima pelo Governador José Augusto. Após 1964, Lauro Antônio Cavalcante voltou ao cargo e permaneceu nele até junho de 1970, e após esse período Joaquim Bernardo Rodrigues ocupou o cargo (SOUZA, 1984).

É possível observar que durante muitos anos Mâncio Lima continuou sendo uma vila e, por mais que existissem representantes locais, a população não detinha autonomia política. Nesta direção, o trecho abaixo evidencia como ocorreu o processo de criação do município de Mâncio Lima, como afirma Souza (1984, p. 09):

Em 14/05/75, o deputado estadual Geraldo Pereira Maia, apresentou à Assembleia Legislativa requerimento pedindo a criação do Município de Mâncio Lima, que um ano transcorrido sua apresentação foi votada por unanimidade, e que justa causa confere o Decreto nº 73, de 11/06/76, governador do estado, professor Geraldo Gurgel de Mesquita, usando das atribuições que lhe confere o item IV, art. 35 da Constituição, de acordo com o disposto no art. 2º da Lei nº 588, de 14/05/76, a partir desta data começaram a ser registradas as decisões e resoluções tomadas quanto aos destinos do município.

Entretanto, por mais que no ano de 1976 tivesse ocorrido a criação do município de Mâncio Lima, o referido autor relembra que este local ainda não era desmembrado da jurisdição da prefeitura de Cruzeiro do Sul. Oliveira (2016) corrobora com Souza (1984) ao afirmar que, embora Mâncio Lima tenha sido elevado à categoria de município em 1976, foi somente no dia 30 de maio de 1977 que a vila conquistou sua emancipação e autonomia por meio da posse do primeiro prefeito.

As informações apresentadas neste breve panorama histórico evidenciam que durante vários anos a população local dependia de Cruzeiro do Sul, pois Mâncio Lima era vila do referido município. Segundo os entrevistados, antes da emancipação de Mâncio Lima, o ensino ministrado era de responsabilidade da cidade vizinha, Cruzeiro do Sul, como podemos constatar nos seguintes discursos: “[...] Tudo aqui era vinculado a Cruzeiro do Sul. Então o número de escolas era o mínimo possível. Depois é que foi aparecendo às escolas, foi colocando diretores, nem chamo de diretores, eram responsáveis pelas escolas” (SECRETÁRIO 03, 2022); Assim, “[...] quando da fundação do município, em 1977, nem havia sistema Municipal de Educação, apenas algumas poucas escolas da rede estadual. E a partir daí então, e aos poucos, a questão foi avançando” (SECRETÁRIO 04, 2022). Percebemos que a escolarização a que os manciolimenses tinham acesso era desenvolvida somente pela rede estadual, visto que o

sistema municipal de ensino apenas começou a dar os seus primeiros passos, à medida que Mâncio Lima também se desenvolvia como município.

De acordo com a maioria dos participantes da pesquisa, a educação nos primeiros anos de emancipação de Mâncio Lima era marcada por diversos percalços. “Era um sistema bem precário. A maior parte dos professores eram leigos, as escolas muito pequenas e funcionando de forma pulverizada, em cada pequena comunidade havia uma escola com poucas condições de funcionamento” (SECRETÁRIO 04, 2022). Concordando com a fala destacada, o Secretário 05 elenca as dificuldades que o ensino enfrentava: “Não haviam escolas da rede municipal, só estadual. Uma precariedade enorme de materiais didáticos, muita desistência dos alunos, só estudava mesmo quem tinha vocação ou um acompanhamento dos pais” (SECRETÁRIO 05, 2022).

Em seus relatos, os sujeitos da pesquisa utilizaram as seguintes palavras para descrever a situação da educação nesses primeiros anos de emancipação municipal: “precária”, “difícil”, “cheia de problemas”, “qualidade ruim”, “falta de estrutura”, entre outras. A grande recorrência dessas palavras nos discursos dos entrevistados nos mostra a debilidade que o ensino enfrentava.

Neste viés, um dos desafios da escolarização em Mâncio Lima refere-se às séries ofertadas. O Secretário 02 relata o seguinte: “comecei a trabalhar nesse período de 1975 no colégio São Francisco e nós só tínhamos turmas de 1ª a 4ª série. Então quem quisesse seguir com os estudos tinha que se deslocar para Cruzeiro do Sul”. Observamos nessa fala que o ensino nos primeiros anos da emancipação de Mâncio Lima era desafiador e o município oferecia somente o ensino de primeira à quarta série (hoje 1º ao 5º ano).

No que diz respeito ao ensino rural, a situação se agravava muito mais. De acordo com a maioria dos participantes da pesquisa, as unidades de ensino da zona rural nem possuíam prédio próprio, haja vista que funcionavam em espaços alternativos, como: casa cedida por um morador da comunidade ou pelo próprio professor, espaço de igrejas, associações, casa de farinha ou espaços construídos pelos próprios moradores e professores. Ressalta-se que todos esses espaços funcionavam sem as mínimas condições para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, pois não eram equipados com os mobiliários necessários como cadeiras, mesas, quadro-negro, banheiro, utensílios de cozinha, entre outros aspectos que são essenciais para o

funcionamento de uma instituição de ensino. O trecho a seguir exemplifica claramente como era a realidade do ensino rural em Mâncio Lima:

Na época, na zona rural, as crianças iam para a escola dentro da lama. Iam descalços porque não conseguiu calçar sapato porque não tinha nem veredas para passar. Era por dentro da lama mesmo. Não tinha canoa, não tinha nada. Era um sofrimento daquelas crianças, só quem viu como eu vi é que pode imaginar o que se passou naquele período (SECRETÁRIO 02, 2022).

Outro fator que tornava o ensino rural desafiador refere-se ao fato de que a educação era multisseriada. Isso se devia a três motivos: ao número reduzido de alunos por série/ano; a localização geográfica, ou seja, a distância entre as casas das famílias no entorno das escolas e a falta de transporte escolar para atender a demanda estudantil da época. O primeiro motivo talvez seja o mais difícil, pelo fato de em uma mesma sala de aula ter crianças com várias idades e níveis de aprendizagem diferenciados. Santos e Moura (2010) definem o ensino multisseriado como sendo a junção de discentes de diversos níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único docente. Na perspectiva de Molinari (2009, p. 01) as classes multisseriadas enfrentam variados desafios, sendo que:

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 atenção deles, os docentes pensam que a solução 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 dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente –, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

O trecho acima destacado evidencia o quanto é complexo e difícil trabalhar com a educação multisseriada, posto que o professor deve lidar com os níveis de conhecimento e desenvolvimento diferentes, assim como terá que conciliar os conteúdos para cada ano escolar. Nesta direção, o docente precisa fazer ações como explicar, fazer exercícios, corrigi-los e tirar dúvidas com crianças de diversos níveis ao mesmo tempo.

Quanto aos outros dois motivos que fez com que o ensino se tornasse desafiador, no espaço rural, foram se resolvendo à medida que a constituição do sistema de ensino

foi avançando a partir das novas percepções de educação que o sistema foi incorporando e os investimentos que foram e ainda estão sendo feitos para que a educação da zona rural seja de qualidade, tanto quanto a oferecida na zona urbana.

No que diz respeito à educação na zona urbana de Mâncio Lima, os entrevistados relataram que a situação era consideravelmente melhor. Enquanto na zona rural as instituições de ensino que existiam funcionavam de maneira improvisada, no âmbito urbano as escolas possuíam prédios específicos. “A rede municipal urbana tinha duas escolas [...] era a Arthur Lebre e a Padre Edson, o resto era rural. E neste período não existia a escola rural, era só o nome de escola. Quer dizer, existia sim um professor trabalhando numa casinha de Paxiuba e às vezes na sua própria casa” (SECRETÁRIO 02, 2022). Os depoimentos dos entrevistados revelam que as escolas urbanas possuíam uma melhor estrutura física em relação às rurais, mas apesar disso, eram bem simples e ainda não atendiam um padrão mínimo de qualidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O Secretário 02 relembra os desafios que passou na época em que atuou como diretor de uma escola:

Eu fui tinha 19 alunos. Só que a casa, estava caindo e era encostada na casa do prefeito. Mas era uma casinha antiga que eu tinha estudado o primeiro ano adiantado lá. [...] Eu vi que naquele lugar não podia ficar né? Aí fiz amizade com o prefeito fui falar com ele sobre o Clube Harmonia e ele me cedeu. Ele disse: você pode levar seus alunos para lá porque a escola vai cair sobre você e eu levei. [...] Depois de um tempo eu disse: Padre arruma para nós essa tua paroquial porque não cabe mais criança não (SECRETÁRIO 02, 2022).

Este depoimento nos mostra que até mesmo na zona urbana existiam muitos problemas na estrutura física das escolas. Isso contrariava as imposições do século XX para a instituição de ensino, que orientavam sobre a necessidade de um ambiente escolar agradável e que oferecesse as condições fundamentais para a construção de saberes, visto que a escola “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). Essa necessidade de um ambiente escolar que atendesse às necessidades educativas, físicas e emocionais dos alunos é ressaltada por vários autores, como podemos observar no trecho de Ribeiro (et al., 2012, p. 1852):

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 têm papel muito importante.

O Secretário 01 (2022) pontua que um dos motivos que justificavam a existência dos problemas no sistema educacional de Mâncio Lima, referia-se à maneira como os governantes concebiam a escolarização:

Nos primeiros anos a educação caminhava com muita dificuldade porque os próprios gestores não tinham aquela visão de uma educação de qualidade. Então, inclusive não tinha nem as pessoas bem preparadas para assumir os cargos. Os professores não eram habilitados, pelo menos uma parte. Então as coisas caminhavam com muita precariedade. E o ensino na zona rural, a educação caminhava muito pior, aonde tinha era de má qualidade. Começando pela própria estrutura das escolas, a formação de professores, frequência de alunos, então era assim, uma educação que caminhava precariamente.

Esta fala apresenta alguns pontos que devem ser observados. O sistema educacional local, não encarava um único problema, ao contrário, as escolas sem infraestrutura adequada, os professores sem formação, a baixa frequência dos educandos, somados a outros elementos, faziam com que o ensino enfrentasse múltiplos obstáculos simultaneamente. Além disso, em todo o município o cenário educacional era desafiador, mas na zona rural a situação tornou-se ainda mais grave. Na perspectiva do entrevistado Secretário 02, a condição da escolarização de Mâncio Lima poderia ter avançado sem grandes empecilhos se os governantes locais possuíssem um olhar que valorizasse a educação.

Com o passar do tempo, conforme Mâncio Lima consolidava-se como município, a educação escolarizada progredia. Com o crescimento do número de alunos fez-se necessário a criação de novas escolas para atender a demanda em questão. Os participantes da pesquisa citaram as instituições de ensino que existiram durante o período da pesquisa. Os nomes destas escolas podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 04: Escolas citadas pelos entrevistados.

Ordem de criação	Escolas	Rede a que pertencia
01	Escola Belarmino de Mendonça	Estadual
02	Escola Francisco Freire de Carvalho	Estadual
03	Colégio São Francisco	Estadual
04	Escola 1º de Maio	Estadual
05	Escola Antônio de Oliveira Dantas	Estadual
06	Escola Joaquim Generoso	Estadual até 2009/depois do reordenamento em 2010 municipal
07	Escola Padre Edson	Municipal
08	Escola Artur Lebre	Municipal
09	Escola Lauro Cavalcante	Municipal
10	Escola Mâncio Lima	Estadual até 2009/ depois do reordenamento em 2010 municipal
11	Escola Venina Batista	Interior/municipal
12	Pedro Antônio de Oliveira	Rio Moa/ estadual/indígena
13	Tenente Barbosa	Estadual até 2009/ depois do reordenamento em 2010 municipal
14	José Bernardo Rodrigues	Estadual até 2009/ depois do reordenamento em 2010 municipal
15	Luiz de Fontes (comunidade São Domingos)	Municipal

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao discorrer sobre a criação destas instituições de ensino, o Secretário 01 (2022) relata que “da rede estadual a primeira escola de Mâncio Lima foi a Belarmino de Mendonça, que já existia bem antes do município passar a categoria de município, quando ainda era Vila de Cruzeiro do Sul”. Enquanto que da rede municipal “a primeira escola implantada foi à escola Padre Edson que atende uma demanda grande aqui na zona urbana. E a partir daí foram surgindo outras escolas de menor porte e também na zona rural”.

Estas informações foram corroboradas pelo histórico de Mâncio Lima elaborado por Souza (1964), no qual consta que a Escola Belarmino de Mendonça foi criada no dia 1º de maio de 1918, e teve como professor o senhor Alfredo Lopes de Aguiar. Esta se tornou a primeira escola da cidade. No mesmo ano também foi fundada a Escola Tenente Tomé, que mais tarde foi nomeada como Escola Francisco Freire de Carvalho, sendo o primeiro professor o senhor Antônio Bandeira. Com relação às outras instituições, os entrevistados afirmaram que não lembravam com exatidão as datas de fundação delas e até o momento não foram localizadas fontes documentais que apresentassem essas informações.

De acordo com os participantes da pesquisa, as escolas da zona urbanas denominadas como Antônio de Oliveira Dantas, Belarmino de Mendonça, 1º de Maio, Francisco Freire de Carvalho, Joaquim Generoso e Tenente Barbosa ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental. O Colégio São Francisco, de propriedade da Diocese de Cruzeiro do Sul (na época Prelazia do Alto Juruá), era responsável pelo ensino de 1ª até a 4ª série do primeiro grau, atualmente 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tendo como primeiro diretor o padre Geraldo Hartman, da Congregação dos Padres Espiritanos. Ele era alemão e foi designado pelo bispo a vir para Vila Japiim em 1937 (CHAVES, 2012). Em 1959 foi substituído pelo padre Edson de Oliveira Dantas⁵.

Padre Edson de Oliveira Dantas, ordenou-se sacerdote em 1945 e um ano depois retornou ao Brasil. Dedicou paralelamente à missão de evangelizador, toda sua existência ao desenvolvimento educacional e cultural da população de Mâncio Lima (CHAVES 2012, p. 72-73). Seu primeiro campo de ação missionária foi no município de Feijó onde fundou o Curso Normal Regional. Depois foi transferido para Tarauacá onde foi professor do curso normal regional. Em 1959 foi transferido para Vila Japiim, hoje Mâncio Lima, onde permaneceu a maior parte de sua vida. Em Mâncio Lima, além

⁵ Padre Edson de Oliveira Dantas era filho de Antônio de Oliveira Dantas e Floripes Santiago Dantas, ambos naturais do estado de Sergipe. Seus pais deixaram o nordeste em 1917 atrás de melhores condições de vida na Amazônia, assim como vários outros nordestinos. Padre Edson nasceu a bordo do navio como sendo o quarto filho do casal Antônio de Oliveira Dantas e Floripes Santiago. Morava em Cruzeiro do Sul e foi alfabetizado na Escola Barão do Rio Branco. Iniciou sua vida trabalhando na agricultura. O seu ideal era estudar e ser útil ao povo na medicina ou ser comandante de navio. Anos se passaram e em 1932 apareceu um padre francês por nome Miguel Barros, que pediu autorização à mãe de Padre Edson para levá-lo para estudar no seminário. Como no Brasil não havia seminário da congregação do Espírito Santo, Padre Edson foi enviado para Europa para estudar em Portugal, sede da Língua Portuguesa. Em Portugal fez o segundo e terceiro grau. Formou-se em Filosofia, Teologia e Direito Econômico. Um ano após ordenar-se sacerdote em 1945, voltou para o Brasil. Seu primeiro campo de ação missionária foi no município de Feijó, onde construiu uma igreja que existe ainda hoje.

de pároco também atuava na área da educação, sendo o segundo diretor do atual Colégio São Francisco. Foi diretor do referido Colégio durante 26 anos e foi ele quem trouxe o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para o município. Com muito trabalho conseguiu formar a primeira turma de primeiro grau completo (1976 a 1979). Também ajudou junto com outros militantes do município a implantar o ensino de 2º grau no formato modular. Após esse longo período como diretor do colégio São Francisco, passou a gestão da escola para as Irmãs Dominicanas, as quais administram o colégio até os dias atuais. Hoje, a referida unidade de ensino é conveniada com a SEE (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto), que fornece os professores, servidores de apoio, merenda escolar, demais materiais e insumos necessários para o funcionamento. Enquanto a Diocese disponibiliza o prédio e indica a gestão.

Segundo o Secretário 03, conforme o município foi se desenvolvendo, o sistema de ensino também foi sendo consolidado. Ao longo dos anos “a educação melhorou, aumentou o número de escolas, aumentou o número de alunos, aumentou o número de funcionários e também passou a ter funcionários administrativos para ajudar” (SECRETÁRIO 03, 2022). Além disso, a educação manceolimense passou por avanços devido à criação de leis que abordavam essa temática. A exemplo disso, podemos citar a Lei nº 03 de 22 de maio de 1989 e a Lei nº 09 de 13 de julho de 1989. A primeira criou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Mâncio Lima (anexo 01, p. 170).

A segunda lei estabeleceu o Conselho Municipal de Educação, o qual tinha a competência de: propor a execução de projetos, programas ou atividade de expansão e aperfeiçoamento do sistema de educação de 1º grau; sugerir diretrizes a serem seguidas pelo poder municipal; assessorar o governo municipal na elaboração de planos de educação; propor a execução de programas de capacitação de docentes; programar encontros, conferências e seminários com o objetivo de compartilhar experiências e promover o aperfeiçoamento de práticas de ensino, entre outros (Lei nº 09 de 13 de julho de 1989).

Uma vez criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, fazia-se necessário que alguém assumisse a responsabilidade da referida secretaria. Conforme a maioria dos entrevistados, a primeira secretária de educação do município foi à professora Ângela Maria Valente de Figueiredo, que assumiu o cargo no primeiro

mandato do seu esposo, prefeito Luiz Helosman de Figueiredo em 1989, (anexo 02, p. 171) ano em que foi criada a secretaria municipal de educação através da Lei nº 03/89. Ângela Maria Valente de Figueiredo é professora formada em Língua Portuguesa. Seguindo os passos do esposo foi e ainda é uma pessoa influente na política local. Além de primeira dama por três mandatos, assumiu cargos de Secretária Municipal de Educação, sendo a primeira vez no ano de 1989; Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Administração. Atualmente é vice-prefeita do município de Mâncio Lima.

O Representante 01 pondera que o “primeiro secretário municipal de educação já veio tarde, porque desde que teve a eleição para prefeito que a estrutura da educação do município não tinha assim um representante que tomava conta da pasta”.

No que diz respeito ao coordenador do Núcleo de Educação da Rede Estadual de Ensino, os Representantes 03, 04 e 05 afirmam que a primeira inspetora (como era chamada na época) do Núcleo de Educação Estadual foi a professora Zilda Eugênio Ferreira de Moraes. Ela foi a primeira pessoa a trabalhar como inspetora de ensino no município com portaria (anexo 03, p. 172). Os outros que passaram antes dela não tinham portaria, ou seja, eram apenas colocados para responder pelo órgão estadual, mas sem possuir um documento que de fato conferisse autonomia para o exercício da função de inspetor ou representante da Secretaria Estadual de Educação.

Prof.^a Zilda Eugênio Ferreira de Moraes⁶ em seu percurso profissional assumiu cargos como: primeira diretora da escola Antônio de Oliveira Dantas (1978 a 1981), primeira Inspetora portariada da rede estadual de educação em 1983. Em 1989 foi nomeada diretora da primeira Escola da rede municipal de Mâncio Lima, escola Padre Edson de Oliveira Dantas. Assumiu na secretaria municipal de educação cargos de coordenadora de ensino e de secretária municipal de educação na ausência da titular, foi uma das professoras que lutou pela implantação do ensino de 2º grau modular e posteriormente, o magistério regular. Em seu percurso como professora transitou em ambas as redes de ensino do município de Mâncio Lima, sempre prestando serviços e encorajando os jovens a seguir seus estudos.

⁶ É natural de Cruzeiro do Sul, maior parte de seus estudos foi no Instituto Santa Teresinha localizado no Município de Cruzeiro do Sul. Sempre teve afinidades com a disciplina de matemática. Após completar seus estudos no referido Instituto começou a trabalhar como professora da disciplina de matemática. Vindo morar em Mâncio Lima, muito contribuiu na constituição do sistema de ensino como professora da disciplina de matemática.

De acordo com o Representante 01, o cargo de representação do estado do Acre no município de Mâncio Lima “em 1990 ainda não tinha esse nome de coordenação, mas tinha a inspetoria de ensino” (REPRESENTANTE 01, 2022). Nesta época, o inspetor de ensino era o responsável por todo o sistema de ensino no município, independentemente das redes. O estado entrava com a estrutura das escolas e demais requisitos necessários e a prefeitura com uma parcela dos professores, ou seja, desde a emancipação já havia um regime de colaboração entre as partes integrantes, estado e município, mas o ensino de fato, era de responsabilidade da rede estadual de educação.

Com base na fala dos entrevistados foi possível perceber que a partir da década de 1990 havia duas figuras que ficaram responsáveis pela educação manciolimense: o secretário de educação, que representava o poder municipal, e o coordenador do Núcleo de Educação, também denominado como inspetor de ensino, o qual era um representante da Secretaria Estadual de Educação. No que diz respeito ao processo de escolha para assumir estes dois cargos, os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que esta era uma decisão política. Segundo o Secretário 03, “os do Estado eram nomeados pelo secretário de educação de Rio Branco [...] e da prefeitura era pelo prefeito, pois era cargo de confiança. Tudo era apontado através da política, só ia se tivesse apadrinhamento político. Se não tivesse não ia”. No depoimento a seguir é descrito como ocorria essa escolha de cargos baseado no “apadrinhamento político”:

A escolha não é diferente de hoje, sempre foi por indicação política, indicação dos governantes do Estado. Sempre tem as preferências de deputados influentes com o governo, pelo núcleo de educação, tem aquelas lideranças fortes do município, e da rede municipal, da secretaria de educação sempre são aquelas pessoas que apoiam o prefeito, geralmente aqueles que às vezes foi candidato a vereador e foi derrotado então o prefeito o ampara com algum cargo. [...] Muitas vezes também era em diálogo, em acordo com os partidos aliados que estavam juntos na campanha do prefeito eleito. A escolha do coordenador de ensino e administrativo segue a mesma regra da escolha deles, normalmente são escolhas por indicação política, alguém que sempre teve, apoiou candidato A, candidato B e tal, são aliados dos eleitos tanto do prefeito e como do Governador (SECRETÁRIO 01, 2022).

Ao refletir acerca da escolha dos cargos, o Secretário 04 e o Representante 03 realçaram que, apesar de se tratar de uma decisão baseada no apadrinhamento político, acreditam que os representantes do poder público também observavam aspectos como a experiência, à competência e a habilidade, antes de designar quem ocuparia essas tarefas:

Acredito que nesse momento se levava em conta também um perfil mais técnico de qualificação que apesar de que hoje ainda continua sendo a escolha por livre indicação do gestor público, mas eu acho que é uma medida mais criteriosa dando para fazer essas coisas. Exatamente porque é uma rede complexa e demanda bastante responsabilidade, eficiência. [...] É levando em conta esse perfil técnico que normalmente colocamos, convidamos para esses casos as pessoas que têm essa facilidade, esse olhar para gestão de pessoas e de processos. (SECRETÁRIO 04, 2022).

Com base nas informações destacadas por outros entrevistados, podemos observar que, no geral, aconteceu esta questão de levar em conta a qualificação da pessoa na hora de designá-la para o cargo de secretário ou representante do núcleo de educação. De acordo com todos os participantes da pesquisa, os diversos indivíduos que ocuparam esses dois cargos durante o período abrangido por esta investigação, eram professores. Com exceção do senhor Armedio Cameli Teles. A exemplo disto, podemos destacar a seguinte fala do Representante 01: “De 1993 até a presente data, são escolhidos professores da rede estadual ou municipal, que são profissionais ligados à educação [...]”. Neste viés, o Representante 03(2022) pontua a importância de que os referidos cargos fossem ocupados por indivíduos da área da educação:

É chamado de cargo de confiança né, porém cada um agia com a sua experiência, com seu conhecimento, com habilidade política. [...] O conhecimento que cada um tinha na época era um conjunto a ser analisado né, porque a gente sabia que embora fossem cargos de confiança os cargos políticos todos eles tinham um papel a ser cumprido e que impunha a responsabilidade a cada pessoa. Então de certa forma não podia ser uma pessoa totalmente alienada à educação. Tinha que unir todos esses requisitos de conhecimento, de ser docente, de ser de confiança.

Notamos que, apesar da indicação destes cargos, ser essencialmente por meio de apadrinhamento político, havia um entendimento de que não deveria ser qualquer pessoa que poderia assumir o cargo. Fazia-se necessário que fosse alguém que pertencesse e tivesse conhecimento da área educacional. Este fator foi observado através das informações relatadas pelos entrevistados, segundo os quais, a maioria dos sujeitos que estiveram à frente dos trabalhos educacionais no município de Mâncio Lima tinham noções sobre o processo educacional, pois eram ou já haviam sido professores. O fato destes profissionais possuírem experiência na área educacional, ao assumirem os referidos cargos, contribuía com o processo educativo manciolimense.

Conforme foi discorrido anteriormente, a escolha dos cargos de secretário de educação e representante do Núcleo Estadual de Educação levou em consideração a formação dos indivíduos. Entretanto, por se tratar de uma decisão baseada no apadrinhamento político, havia alguns aspectos negativos. Enquanto o Secretário 04 e o Representante 03 enfatizaram que assumir esses cargos demandava muita responsabilidade, conhecimento e um perfil técnico mais qualificado, os Representantes 01 e 04 reiteraram que nem sempre esses critérios eram seguidos: “Tem alguns secretários com mais afinco, mais dedicados, outros não. Como também os coordenadores, mas isso estava vinculado a quem estava no poder no momento e distribuía os cargos” (REPRESENTANTE 01, 2022); “Sempre foi indicação, foi politicamente, sendo que muitas vezes não era visando essa questão da capacidade, mas era de acordo com o interesse político, tanto na estadual como na municipal” (REPRESENTANTE 04, 2022). Ambos os depoimentos denunciam o fato de que em alguns governos o processo de escolha dos responsáveis por esses cargos envolvia mais a conveniência política do que a própria qualificação e capacidade profissional. Afinal, essa era uma “escolha essencialmente política” (REPRESENTANTE 04, 2002). Contudo, Melo (2013) adverte sobre o erro de indicar alguém para esse cargo baseado somente na política, posto que o gestor da educação municipal possui uma enorme responsabilidade:

É um dos cargos mais importantes num município, depois do prefeito. Por isso, é uma vaga muito visada, até mesmo cobiçada. Na ‘caneta’ desse gestor ou gestora está 25% do orçamento de toda a prefeitura. Escolher um nome só pelo viés político e errado tecnicamente, tem impacto em toda a gestão municipal (MELO, 2013, p. 01).

A escolha desses cargos deve ser feita com seriedade, pois “o secretário de Educação de um município, de Estado ou mesmo um Ministro da Educação, deve ser um profissional inteiramente comprometido com a sociedade” (MELO, 2013, p. 02). O referido autor defende que para ocupar esse cargo, o indivíduo deve possuir um perfil técnico e qualificado, sendo essencial atender aos seguintes fatores: estar atento e conhecer os sistemas de avaliação do processo de escolarização do Brasil; ser um bom articulador e ter capacidade de negociação; possuir noções pedagógicas; ter noção compreensiva da LDB vigente, dos programas do Ministério de Educação, da Lei Orgânica do município e de suas ementas, do Plano Nacional de Educação, saber dialogar com diretores, coordenadores e professores, dentre outros aspectos (MELO,

2013). Mediante estas características, o autor sugere que o secretário de educação seja pertencente à área da educação. No caso de Mâncio Lima, nem sempre a indicação destes cargos cumpria os critérios apresentados pelo autor. Os indivíduos escolhidos eram professores, porém a questão do perfil técnico e qualificado não era tão valorizada e, conforme os depoimentos apresentados anteriormente, algumas das pessoas que ocupavam esses cargos não demonstravam possuir os critérios mencionados pelo autor.

Levando em consideração que os secretários de educação ou coordenadores do núcleo ocupavam seus cargos devido à política, a maneira como estes profissionais escolhiam sua equipe também era influenciada por este aspecto, conforme ressalta o Representante 04 (2022) no seguinte trecho:

Escolhia mais tinha intervenção. Muitas vezes o coordenador até queria escolher uma pessoa de acordo com a capacidade da pessoa, mas tinha intervenção política, porque se aquela pessoa que o coordenador ou representante tivesse pensando em escolher não fosse... vamos dizer do rol político de quem estava no poder, não era aceito. Então o coordenador de certa forma não tinha total autonomia para escolher a sua equipe porque a equipe também era formada de acordo com a situação política naquele momento.

O Representante 01 corrobora com o depoimento anterior ao enfatizar que: “como os cargos são políticos muitas vezes não tem muita opção. [...] Você muitas vezes não tem muita autonomia. Você não tem autonomia em alguns casos de mudar sua equipe” (REPRESENTANTE 01, 2022). Deste modo, uma vez que os secretários de educação e representantes do núcleo eram colocados nos cargos devido a decisões políticas, deveriam submeter-se ao poder público que os escolheu, o que resultava em uma perda de autonomia até mesmo para organizar sua própria equipe. Ao refletir sobre essa questão, Melo (2013, p. 02) pondera que:

Montar uma equipe que dê as condições básicas para que os projetos se realizem é tão fundamental quanto a escolha de um bom nome para ocupar o cargo de secretário. Nenhum gestor vai reunir todas as características ideais. Isso não existe. Portanto, a melhor opção é reconhecer os pontos fracos e contratar pessoas que sejam fortes nesses aspectos para formar a equipe técnica.

Compreendemos que se torna imprescindível que a pessoa que ocupa o cargo de responsável pela educação tenha liberdade para formar seu grupo de trabalho, tendo em

vista que este também será um fator crucial para que tenha êxito em sua função e consiga obter os melhores resultados para o sistema educacional. Neste sentido, os relatos dos participantes da pesquisa revelam aspectos negativos sobre esta questão.

A maioria dos sujeitos da pesquisa que ocuparam cargos à frente das secretarias do município, evidenciaram que não possuíam liberdade para definir sua própria equipe, haja vista que esta também era uma escolha essencialmente política. Contudo, é importante ressaltar que existiam algumas exceções a esse respeito. De todos os entrevistados, o Secretário 02 foi o único que afirmou possuir certa autonomia para realizar suas escolhas, assim afirma: “Eu tive uma sorte muito grande, porque o prefeito quando me convidou ele me deixou livre para escolher a minha equipe e eu escolhi as pessoas que eu vi que dava conta daquela pasta [...]. Eu não escolhi por política” (SECRETÁRIO 02, 2022).

Apesar dos percalços relatados no processo de escolha destes cargos, a atuação dos secretários de educação e dos coordenadores de núcleo possibilitou que a educação manciolimense tivesse vários avanços. O representante 03 salienta que a professora Zilda, a primeira a ocupar o cargo de representante da rede estadual possuindo portaria, “tanto colaborou na condução da educação municipal como também na formação dos professores de 2º grau, quando esta etapa foi implantada”. Deste modo, a representante da rede estadual contribuiu não só na condução do ensino do município, como também na formação dos professores leigos no início da implantação do ensino de 2º grau (hoje ensino médio). Discutiremos com mais detalhes acerca da criação do 2º grau na próxima categoria, visto que este assunto está relacionado à formação de professores.

Na direção desta discussão, o Representante 03 (2022) frisa que os secretários municipais de educação ajudaram a promover diversas transformações no ensino manciolimense. No entanto, o mencionado entrevistado considera que, no âmbito estadual, houve um retrocesso no sistema de ensino quando as inspetorias de ensino foram trocadas pelos Núcleos de Educação:

Com relação aos pontos negativos que eu considero um retrocesso, foram retiradas dos municípios as inspetorias de ensino. Por que as inspetorias de ensino elas davam mais autonomia para as pessoas trabalharem educação nos seus municípios. Depois que passou a ter somente os núcleos essa metodologia pedagógica, administrativa ficou muito verticalizada, ou seja, ela vem de cima para baixo e mesmo sendo o estado um só, nós temos peculiaridades locais. Nós temos questões que são próprias daqui da nossa cidade e que muitas vezes são planejadas, as soluções dentro de gabinetes

que são vistas realidade de fora, e quando era inspetoria de ensino tudo isso era pensado em nível local e aqui, eram tomadas as decisões e buscada também soluções.

Como podemos ver, o Representante 03 abordou questões referentes à importância das inspetorias, destacando seu papel enquanto órgão que tinha autonomia para direcionar as mudanças que necessitasse, principalmente nas questões metodológicas e planejamento a nível local. Segundo Biase e Santos (2017, p. 171), o inspetor escolar, sob o ponto de vista educacional, “se torna ‘os olhos’, a presença ou a representação, a ação do Estado ou do órgão executivo e legislativo ‘in loco’, nas instituições de ensino”. Os autores enfatizam que historicamente os inspetores estavam relacionados ao ato de fiscalizar, vistoriar, vigiar e controlar, mas em um processo democrático o inspetor deve “captar os efeitos da aplicação da norma com o objetivo de promover a desejada adequação do ‘formal’ ao ‘real’ e vice-versa com uma função Comunicadora, Coordenadora e Reinterpretadora das orientações e informações das bases do sistema” (BIASE; SANTOS, 2017, p. 171).

Neste contexto, enquanto o Representante 03 considera que as inspetorias possibilitaram mais autonomia do que os Núcleos de Ensino, o Secretário 03 (2022) apresenta um pensamento divergente:

Os professores já recebiam o planejamento pronto e acabado. É isso que você vai ter que trabalhar e seguir. Então, não era flexível, não podia mudar nada, era aquilo e aquilo mesmo, até porque nós sabemos que os planejamentos precisam ter flexibilidade, mas na época não. Era entregue o planejamento de todas as disciplinas pronto e acabado, e muitas vezes dependendo do fator tempo até as atividades já eram direcionadas, o que o professor tinha que trabalhar.

Através dessas falas dos sujeitos percebemos que os dois entrevistados apresentaram perspectivas contraditórias sobre a forma como o ensino era organizado e pensado pelas inspetorias de ensino. Isso pode ser justificado por conta dos papéis diferentes que eles ocupavam no período das inspetorias. Quem estava à frente do setor da educação na época defende que os ajustes com relação ao ensino eram feitos pela equipe local, enquanto o outro entrevistado possuía uma visão diferente, pois estava atuando em sala de aula como professor. Em vista disso, é possível compreender que os docentes recebiam das inspetorias planejamentos que eram direcionados e deveriam aplicá-los da forma como estava organizado, ou seja, mesmo sendo professores regentes não tinha autoridade para fazer mudanças. Acerca deste assunto, Pereira (2014, p. 25) pondera 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.

Observamos que o professor não deve assumir uma postura de simplesmente executar o que foi pensado e elaborado por outros. Tardif (2014) adverte que muitas vezes a relação que os docentes possuem com os saberes é apenas de alienação, haja vista que apenas os incorporam em suas práticas. No entanto, o autor pontua que se torna imprescindível que o educador se entenda como “sujeito do conhecimento”, que produz saberes e reflete sobre eles.

Na direção desta discussão, todos os participantes da pesquisa afirmaram de forma unânime que perceberam expressivas mudanças na educação ao longo da história de Mâncio Lima. Para o Representante 05, uma das principais transformações foi a ampliação das séries ofertadas: “Antes só tinha até a 4ª série. Depois da inspetoria conseguimos o ginásio e o 2º grau, que a gente conseguiu com a Secretaria Estadual de Educação”. Na perspectiva do Secretário 05, uma das grandes conquistas da escolarização manciolimense foi a melhoria da infraestrutura das escolas, visto que “nos primeiros anos da emancipação não tinha escolas municipais e tudo era vinculado ao estado do Acre” (SECRETÁRIO 05, 2022).

Neste viés, o Secretário 02 pondera que foi a junção de vários elementos que proporcionou uma grande transformação no ensino manciolimense. Ele considera que “a educação de Mâncio Lima deu um salto porque até o período em que eu assumi foi horrível aquilo ali... receber aquela pasta e debruçar sobre ela e chorar mesmo porque era muito triste a educação de Mâncio Lima naquela época” (SECRETÁRIO 02, 2022). O Secretário 03 corrobora (2022) com o Secretário 02 ao realçar que:

Foram inúmeros os avanços, porque de 1977 até 2020 teve um crescimento muito significativo. Tanto aumentou o número de escolas, como aumentou o número de alunos, número de profissionais da educação e também a parte no que diz respeito ao atendimento escolar, porque quando se fala da parte ribeirinha dos rios Moa e rio Azul e também da zona rural terrestre, teve grande avanço porque teve suporte de carros e barcos para os coordenadores chegarem até a escola e fazer acompanhamento, trabalhar planejamento com os professores e fazer levantamento para ver como é que estava o aprendizado dos alunos.

Este trecho nos mostra que ocorreram melhorias em diversos fatores e setores do sistema de ensino, sendo que, para o Secretário 03, esses avanços aconteceram principalmente depois que o município implantou a Secretaria Municipal de Educação. Isto nos leva a refletir que o fato de existir um setor destinado a administrar exclusivamente a educação, possibilitou que as demandas existentes pudessem ser atendidas de uma melhor forma. Segundo o Secretário 03, a atuação da referida secretaria ajudou no aumento do número de escolas, alunos, profissionais da educação, assim como no suporte, planejamento, acompanhamento e levantamento do aprendizado dos alunos. Todo esse trabalho também foi realizado na educação rural de Mâncio Lima, como podemos ver ainda nas expressões do Secretário 03 (2022):

E quando fala da parte fluvial rio Moa e Azul, foram aumentado o número de barcos mais velozes com motores mais potentes para gente fazer as viagens, nós tínhamos um grande apoio, por parte dos prefeitos, porque as vezes em vez de trazer os professores da parte ribeirinha para zona urbana, os coordenadores pedagógicos se deslocavam até a comunidade faziam um polo, onde lá trabalhavam planejamentos, formações continuadas. Então era um suporte total desde a alimentação até o combustível para os professores. Então eu acho que teve um avanço muito grande porque logo no início, as visitas eram feitas uma vez por ano, na parte fluvial rio Azul e rio Moa, e depois no decorrer dos anos era bimestral, e às vezes a cada mês.

O depoimento nos revela que os avanços na área educacional não se restringiram à cidade, posto que conforme a escolarização urbana se consolidava o ensino rural também avançava. Neste sentido, um aspecto muito interessante é que a maioria dos entrevistados mencionou que as mudanças positivas que a educação manceolimense passava era fruto do trabalho dos prefeitos locais, como elucidado pelo Secretário 01 (2022):

[...] nesses últimos anos, principalmente nessas duas últimas décadas, nosso sistema Educacional a princípio da rede Municipal, começou a ter uma organização, os prefeitos que assumiram de 2000 para cá já tiveram uma preocupação com a educação, principalmente em relação à formação de professores. Na época já tinha a contratação de professores de magistério, depois veio as pessoas que estavam estudando na Ufac, os concursos, então a gente percebe sim um grande avanço na estrutura educacional do município de Mâncio Lima.

A descrição dos prefeitos municipais apresentada neste trecho pelo Secretário 01 contrasta com a forma como o mesmo entrevistado refletiu acerca dos governantes anteriores. Nas primeiras páginas desta subseção, enquanto discutíamos sobre os desafios que o ensino enfrentava nos primeiros anos após a emancipação do município, o Secretário 01 alertou que os próprios governantes locais não tinham a visão de uma educação de qualidade, o que dificultava ainda mais a situação nesta área. Todavia, o referido participante da pesquisa, juntamente com a maioria dos outros entrevistados, considera que muitos dos avanços que ocorreram na escolarização de Mâncio Lima deve-se ao trabalho de prefeitos que priorizavam a área educacional.

A exemplo disto, o Secretário 02 pondera que: “Graças a Deus houve um avanço enorme com a chegada de outros prefeitos, imediatamente foi feita muitas outras escolas, concurso público, efetivação do trabalho do professor, a valorização do magistério” (SECRETÁRIO 02, 2022).

Prof. Dr Cleidson de Jesus Rocha⁷ iniciou sua carreira no Magistério por volta de 1986 na Escola de Ensino Fundamental e Médio, Antônio de Oliveira Dantas, onde inclusive foi o primeiro diretor da referida escola no período em que a mesma passou a funcionar como escola de 2º grau. Após longa militância nos movimentos educacionais e culturais da região foi eleito prefeito de Mâncio Lima para o quadriênio 2009-2012 após um movimento de renovação do quadro partidário do PMDB. Foi reeleito para o quadriênio 2013-2016, se figurando entre as raras personalidades da política regional que conseguiram dois mandatos consecutivos.

Além do ex-prefeito Cleidson, o Secretário 02 também mencionou que o ex-prefeito Luiz Helosman, trouxe várias transformações, principalmente para a educação rural, de modo que “ele fez escola em todos os lugares onde tinha aluno, podia ter 15 alunos, 20, 10, 12 alunos... ali ele construiu uma casinha, né para as crianças poderem estudar. E a gente subia e descia o rio levando todo o material que era necessário” (SECRETÁRIO 02, 2022).

⁷ É filho de tradicional família local, ex-seminarista, graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira. Especialista em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre e em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Cleidson de Jesus Rocha fez uma gestão identificada com os anseios mais autênticos da cidade, priorizando a educação, a saúde, a agricultura e a cultura. Na sua gestão conseguiu avanços em todos os setores da vida municipal: infraestrutura, saneamento e iluminação pública.

Luiz Helosman de Figueiredo⁸ foi o 2º prefeito eleito da cidade de Mâncio Lima. É o político de maior vida pública com mandato popular no Município de Mâncio Lima, se fazendo presente na política local há aproximadamente trinta (30) anos, ou seja, desde a abertura democrática em 1985.

Dada à importância dos ex-prefeitos, a maioria dos entrevistados compartilhou a mesma visão acerca deste assunto, pois frisaram que a atuação de alguns prefeitos comprometidos com as causas educacionais trouxe expressivas e profundas marcas positivas para o processo de escolarização manciolimense. Deste modo, compreendemos que é fundamental que os governantes se comprometam com o ensino, uma vez que a educação é apontada como um dos direitos sociais dos cidadãos. Para Duarte (2007 p. 689), esses direitos “devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Segundo Schneider (2014), para que toda a população tenha acesso a esses direitos é imprescindível que haja a ação do Estado, tendo em vista que é ele que garantirá a materialização dos direitos essenciais a todos os indivíduos.

Neste viés, os Secretários 01, 02 e 03 descreveram que alguns prefeitos buscaram promover a valorização dos profissionais da educação e para isso houve em 2003 a implementação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Quadro Permanente dos Profissionais de Magistério (Lei nº 169 de 20 de agosto de 2003), desenvolvimento de políticas de gestão, a realização de concursos públicos e a efetivação do trabalho do professor. No tema seguinte desta categoria, aprofundaremos as discussões acerca destas políticas públicas. Contudo, é importante frisar previamente que estes aspectos ajudaram a consolidar a profissão docente no município de Mâncio Lima e, conseqüentemente, representaram melhorias para o sistema de ensino municipal.

Além de desenvolver políticas públicas educacionais, os entrevistados enfatizaram que alguns prefeitos também contribuíram grandemente no processo formativo dos docentes: “Houve grandes mudanças principalmente sobre a formação de professores. No início, a maioria dos professores não tinha formação acadêmica e hoje

⁸ Ele é irmão do ex-prefeito de Cruzeiro do Sul, o senhor João Tota. Luiz Helosman de Figueiredo é trazido para a vida política local por intermédio do seu irmão Tota e do senhor Raimundo Bernardo, por serem partidários. Luiz Helosman disputou (até 2008) cinco eleições majoritárias para prefeito, tendo ganhado três (1989, 2000 e 2004) e perdido duas (1986 e 1996). Luiz Helosman, ainda apoiaria diretamente outras duas candidaturas, a de Wilson Siqueira e a de Coutinho.

praticamente todos têm formação acadêmica. Isso reflete no ensino” (REPRESENTANTE 04, 2022). Alguns dos participantes da pesquisa pontuaram que os avanços na formação não se resumiam à carreira docente, pois conforme o sistema de escolarização foi melhorando os próprios alunos também conseguiam melhores condições e oportunidades formativas, evidenciando o quanto o ensino local contribuiu nas suas vidas: “Temos exemplos de alunos que se formaram em Mâncio lima e hoje se destacam nas universidades, [...] fazem mestrado, outros estão fazendo doutorado, uma grande quantidade de alunos que se formou aqui estão nas universidades públicas” (REPRESENTANTE 04, 2022).

De acordo com alguns entrevistados, um dos elementos que significou uma grande mudança na educação manciolimense refere-se à percepção que havia sobre o papel do professor, do aluno, da escola e das metodologias empregadas. No trecho a seguir, podemos observar uma narrativa detalhada de como o ensino era caracterizado nos primeiros anos de escolarização:

Lá em 1977 o ensino era muito rígido. O aluno não podia trocar ideia com um professor, o conteúdo já era estabelecido, o aluno só recebia as informações e não tinha o direito de levantar questionamento nem de fazer pergunta. Então era um ensino muito focado na disciplina do que no próprio ensino. O aluno tinha que sentar, não podia levantar da cadeira, não podia pedir licença para fazer alguma pergunta. Então ele só recebia o conteúdo. (REPRESENTANTE 04, 2022)

O tipo de ensino descrito reflete vívidas marcas de uma concepção tradicional de ensino. Segundo Caldeira (2014), neste modelo o educando é preparado para reproduzir as informações recebidas, direcionado à padronização, enquanto que o pensamento crítico e a criatividade não são considerados. Queiroz e Moita (2007) salientam que este tipo de educação era inteiramente centrado na figura do professor, o qual era visto como o único que possuía o saber que deveria ser transmitido para os alunos sem ser contestável. Logo, para Queiroz e Moita (2007, p.03) na concepção tradicional, o papel do docente era:

[...] vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizadas de acordo com uma sequência 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. Eram formados para ser sujeitos a-críticos e passivos

Ao compararmos o depoimento do Representante 04 com as considerações de Queiroz e Moita (2007), observamos várias semelhanças que evidenciam o quanto o ensino manciolimense era permeado por visões tradicionais. Neste viés, o Representante 04 reconheceu que a mudança de concepção foi justamente um dos grandes avanços para a escolarização de Mâncio Lima:

A partir das formações, das novas percepções do ensino, as novas modalidades. Isso foi mudando, aos poucos. Não foi tão rapidamente, mas foi mudando. [...] Com a formação dos professores isso já foi mudando. A partir da LDB, as normativas, os programas de formação que houve... então isso contribui muito com os avanços para o aluno ser um articulador junto com professor. O aluno passou a ser participante, ele começou participar porque antes ele não podia participar de nada, só recebia. Hoje o aluno participa, faz pesquisa e tem abertura para questionar, então houve muitos avanços nesse sentido da mudança até do sistema de ensino, porque antes era um sistema e hoje é um sistema democrático, com base nas novas leis e também na formação dos professores tanto na formação acadêmica como na formação continuada (REPRESENTANTE 04, 2022).

Assim, à medida que os professores manciolimenses iam se formando, entendendo as recentes legislações e, conseqüentemente, tendo acesso a novas concepções de ensino, paulatinamente a educação tradicional foi dando lugar a uma visão mais democrática, dialógica e transformadora. Mudou-se o papel do aluno, do professor e da escola. Notamos que mesmo sendo um processo demorado, uma das melhorias na educação de Mâncio Lima foi o entendimento de uma nova percepção de ensino.

Neste item, o Secretário 04 (2022) pontuou que ao longo dos anos houveram várias transformações na educação manciolimense, porém declara que um dos maiores avanços foi à redefinição de responsabilidades, cada ente federado se responsabilizando por um dos níveis de ensino, através da qual aconteceu o reordenamento da escolarização local:

Nós tomamos a decisão dos entes federados de assumir o seu papel constitucional. A partir dali todo o ensino de educação infantil tanto creche, tanto pré, como do 1º ao 5º ano ficou sob a responsabilidade do município. E o ensino de 6º ao médio sobre a responsabilidade do estado. Para isso nós tivemos que fazer um reordenamento de rede, passando algumas escolas do estado para o município. No meu entender, a partir dali o sistema municipal

passou a ser mais organizado e mais eficiente porque cada ente federado passou a assumir as responsabilidades que lhe são próprias e isso trouxe a possibilidade de uma grande melhoria.

Segundo o referido secretário, o reordenamento do ensino começou no período de 2009 a 2011 e foi estabelecida com base em uma grande parceria do município com o estado do Acre. Parceria essa que de acordo com o entrevistado, secretário 04, na época ele era secretário de Educação municipal e o estado do Acre estava sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT) fazendo parte da Frente Popular. Então como havia uma harmonia entre as partes, não foi tão difícil chegar ao consenso sobre a municipalização de toda educação infantil e do ensino fundamental I. E o estado ficou com o ensino fundamental II, ensino médio e a educação indígena.

Antes desse reordenamento o estado tinha escolas em todas as comunidades e a prefeitura também, em menor quantidade, mas as duas redes ofereciam a mesma modalidade de ensino. Ou seja, todas as escolas ofereciam o ensino fundamental I e II, principalmente na zona urbana. Tanto estado como município tinham professores formados em pedagogia e na área específica. Como havia essa possibilidade de colocar em prática o que já estava em lei, então foi pensado na possibilidade de concretizar a municipalização a partir do reordenamento das redes que assim ficou: a secretaria municipal de educação ficava responsável por toda educação infantil e ensino de 1º ao 5º ano, e o estado com a educação de 6º ao 9º ano e o ensino médio. Nessa divisão foi preciso o estado passar as escolas da zona rural para o município e na área urbana o reordenamento foi feito da seguinte forma:

Quadro 05: Escolas urbanas da rede municipal com suas respectivas etapas de ensino após o reordenamento em 2010.

Escolas da Rede Municipal de Educação – Zona Urbana até 2020		
Escolas de Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Escolas mistas: Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Creche Criança Feliz – Bairro Guarani	Escola Artur - Bairro Guarani	Escola Mâncio Lima – Comunidade Pé da Terra
Escola Infantil José Bernardo Rodrigues - Bairro Centro	Escola Neuza Amâncio Sabino - Bairro Centro	Escola Tenente Barbosa – Comunidade Santo Antônio
Creche Sonho Infantil – Bairro Centro	Escola Padre Edson de Oliveira Dantas – Bairro Centro	Escola Joaquim Generoso de Oliveira – Bairro Iracema
Escola Infantil Monteiro Lobato – Bairro Centro	Escola Lauro Cavalcante – Bairro Colônia São Francisco	-
Escola Infantil Francisca Rodrigues – Bairro Colônia São Francisco	-	-
Creche Vovô Aureliano – Bairro Iracema	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 06: Escolas urbanas da rede estadual com suas respectivas etapas de ensino após o reordenamento em 2010

Escolas da Rede Estadual de Educação – Zona Urbana até 2020		
Ensino Fundamental II e ensino Médio	Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA	Ensino Fundamental II, ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA.
Escola 1º de Maio - Bairro Guarani	Escola Belarmino de Mendonça – Bairro Centro	Escola Francisco Freire de Carvalho – Bairro Colônia São Francisco
Escola Antônio de Oliveira Dantas – Bairro Centro	-	-
Colégio São Francisco – Bairro José Martins	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na zona rural não foi preciso construir novas escolas, pois pela parte da manhã atendia a clientela da rede municipal e a tarde alunos da rede estadual, sob o regime de colaboração. Nesse reordenamento foram incluídos também os professores, de acordo com sua formação em nível superior. Os pedagogos da rede estadual foram lotados nas escolas municipais, assim como os professores da área específica da rede municipal passaram a trabalhar nas escolas estaduais. Foi preciso pensar também na forma como as redes de educação iriam atender toda essa demanda com relação ao transporte escolar. Quanto à questão do quantitativo de alunos, quem sairia perdendo ou não com essa troca, não foi levado em consideração, pois se fosse pensar nisso, o reordenamento das redes seria interrompido. Esse processo possibilitou que o município e o estado estabelecessem quais seriam os seus campos de atuação e focassem neles, tornando o ensino mais organizado, o que favoreceu o desenvolvimento da escolarização local.

Com base nos depoimentos analisados, notamos que os entrevistados possuem percepções diversas acerca das transformações que a educação manciolimensense passou ao longo da história. Assim, a imagem a seguir apresenta uma síntese dos principais aspectos que os participantes da pesquisa destacaram como sendo avanços na área educacional, em diversas esferas:

Figura 1: Síntese das percepções dos participantes sobre os avanços na educação de Mâncio Lima.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Fatores como a formação de professores, a criação e melhoria das instituições escolares foram citados por todos os participantes como fatores que elevaram a qualidade da educação. Os demais aspectos foram lembrados por um ou dois sujeitos, mas isso não significa que foram avanços menos importantes. Entendemos que estes diversos elementos definidos pelos sujeitos, de uma forma ou de outra contribuíram para que a educação manciolimense alcançasse um melhor desenvolvimento. O trecho a seguir, do Secretário 04 (2022), resume o quanto o sistema de ensino local progrediu através dos tempos:

[...] hoje quase cerca de 90% dos nossos professores, tanto da rede municipal quanto da rede estadual com a formação superior. Mudanças também no sentido de que naquele período tínhamos pouquíssimos alunos na nossas escolas que também eram poucas escolas e hoje devemos ter entre a rede do município e a do Estado perto de 7000 alunos, de 3.500 na rede Municipal e também a mesma quantidade cerca de 3.000 a 3.500 na rede estadual, tínhamos lá atrás um quadro de professores muito diminuto e agora temos uma quantidade grande de professores na nossa rede, as escolas com melhores condições de atender o público e no seu interior desenvolver o trabalho de ensino.

Na fala do secretário 04 observamos o quanto a educação local mudou se comparada com a situação em que se encontrava nos primeiros anos após a emancipação do município. Em 2020, em termos de educação, o referido município

contava com 33 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na zona urbana e rural da rede municipal, abrangendo 3.122 alunos matriculados e 211 professores. Na rede estadual, o número de escolas caiu para 13 escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo que desse quantitativo, 01 escola funciona o Ensino Médio no formato integral (zona urbana), 01 escola na zona rural ribeirinha atendendo a clientela com o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (incluindo seus anexos), e 07 escolas estão localizadas na área indígena. Os alunos atendidos pela rede estadual totalizam um quantitativo de 3.707 alunos, que contam com 168 professores da rede estadual de educação. Além disso, o município de Mâncio Lima apresenta um IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 5,3 anos finais 4,5 e Ensino Médio 4,1.

Levando em consideração as informações apresentadas nesta subseção, percebemos que o sistema de ensino de Mâncio Lima saiu de uma realidade em que não possuía nem mesmo uma infraestrutura básica e conseguiu consolidar-se, melhorando qualitativa e quantitativamente. Um dos aspectos que impulsionaram esses avanços na educação manciolimense foi à elaboração e aplicação de políticas públicas. É sobre essa temática que nos debruçamos no próximo tópico.

3.1.2 Avanços nas políticas públicas educacionais de Mâncio Lima

Na perspectiva de Azevedo (2003, p. 38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Partindo deste pressuposto, compreendemos a importância das políticas públicas, visto que elas representam a ação do Estado para a sociedade. Oliveira (2010, p. 95) ressalta que, no âmbito da educação, as políticas públicas dizem respeito “às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. Conforme o referido autor, essas decisões envolvem questões como: formação docente, carreira, valorização profissional, construção do prédio, matriz curricular, contratação de profissionais, gestão escolar, dentre outros fatores que são essenciais para o ensino escolarizado.

No que diz respeito a cidade de Mâncio Lima, os entrevistados relataram que foi somente nos últimos anos da década de 1990 que algumas políticas públicas começaram

a ser implantadas. O Representante 02 especula que isso ocorreu por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Essa perspectiva do Representante 02 vai ao encontro de Bittar, Oliveira e Morosini (2008), que apontam que esta última versão da LDB pode ser considerada como um marco histórico na educação brasileira, haja vista que “esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação, [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais” (p. 10-11). Além disso, a LDB 9.394/96 auxiliou para que o processo de escolarização e a escola começassem a ser percebidos como processos de construção coletiva, como afirma Moreira (2007, p. 21):

[...] um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos, apresenta-se como um espaço privilegiado, já que trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos. Dependendo da concepção e da direção que a escola venha a assumir, esta poderá ser um local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos.

Essa nova concepção do ensino e da função da escola foi ocasionada pela mudança na maneira como o Estado pensava a educação, a qual começou a ser entendida como um direito público subjetivo. Essa nova legislação marcou significativamente o sistema de ensino brasileiro, trazendo transformações até mesmo para municípios pequenos e isolados, a exemplo de Mâncio Lima. Segundo os relatos dos próprios entrevistados, esta lei influenciou a criação de algumas políticas públicas locais.

A maioria dos participantes da pesquisa citou a realização do primeiro concurso público municipal como um marco dos grandes avanços para Mâncio Lima. Por meio da portaria nº 20 de 18 de junho de 1997, o então prefeito Paulo Lima Dene constituiu a comissão do concurso público municipal, a qual era integrada pelas seguintes pessoas: Ester Maria Araújo de Souza, Maria Izete de Queiroz Pinheiro, Vera Maria de Souza Moll, Rita Bezerra Moreira, Cleidson de Jesus Rocha, Renê Araújo de Menezes, Paulo Moll e Raimundo Nonato Dias Muniz Filho. Ficou ao encargo da referida comissão a preparação e a execução daquele que seria o primeiro concurso público de Mâncio Lima. Depois desse primeiro concurso foram realizados mais dois: um no ano de 2003, na gestão do segundo mandato do prefeito Luiz Helosman de Figueiredo, sendo um concurso exclusivo para atender a zona rural, terrestre e ribeirinha. E o outro, em 2011

na gestão do primeiro mandato do Profº Dr Cleidson de Jesus Rocha, com um quantitativo significativo de vagas, tanto para zona urbana como para zona rural terrestre e ribeirinha.

O Secretário 01 (2022) relembra que este primeiro concurso “abrangeu também as outras áreas administrativas da prefeitura, não só da educação, mas de todas as áreas, inclusive motorista”. O quadro a seguir foi elaborado com base nas informações da Lei nº 097 de 01 de julho de 1997 e apresenta os cargos e vagas contemplados pelo primeiro concurso.

Quadro 07: Cargos e vagas contemplados pelo concurso de Mâncio Lima em 1997.

Cargos	Vagas
Professor de 1ª a 4ª série da zona urbana e rural	39
Agente administrativo	10
Técnico em contabilidade	03
Auxiliar de enfermagem	09
Motorista	05
Auxiliar operacional de serviços diversos	08
Vigia	05
Técnico agrícola	01
Auxiliar de biblioteca	03

Fonte: elaborado pela autora com base na Lei nº 097/97 (2022).

Observamos que entre os cargos atendidos pelo referido concurso está o de professor. Os entrevistados consideraram este fator como uma grande conquista para a educação manciolimense, visto que antes não havia docentes municipais efetivados por concurso. Como tal, o referido processo seletivo atendeu às demandas da sociedade local ao “compor o quadro das escolas da rede municipal, que antes funcionava com servidores sendo que a maior parte deles eram cedidos pelo estado” (SECRETÁRIO 01, 2022).

O resultado do primeiro concurso público municipal de Mâncio Lima foi publicado no diário oficial do estado do Acre no dia 07 de agosto de 1997, sendo homologado na íntegra por meio da portaria nº 23/97. A nomeação em caráter efetivo para os servidores que ocupariam o cargo de professor ocorreu por meio do decreto nº 036 de 10 de outubro de 1997. Para a zona urbana foram nomeados 28 docentes e para a zona rural 11, preenchendo todas as 39 vagas disponibilizadas pelo concurso público para o cargo de professor de 1ª a 4ª série.

A realização de concursos como requisito para exercer qualquer emprego ou cargo público em caráter efetivo foi definida através da Constituição Federal (1988), a qual no inciso II do art. 37 dispôs que:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Na perspectiva de Costa e Dantas (2017), a realização do concurso público é muito importante para a sociedade, haja vista que este procedimento serve como um elo entre o princípio da eficiência e a administração, uma vez que possibilita que haja transparência na seleção dos candidatos, como também a admissão dos mais qualificados para prestarem o serviço. Meireles (2014, p.505) apresenta um pensamento semelhante a Costa e Dantas (2017) ao discorrer que:

O concurso é o meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se a moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Assim, a busca por selecionar aqueles que estão mais preparados para desempenhar as atividades do cargo repercutirá na melhoria dos serviços públicos prestados à população. Além de possibilitar maior desempenho, qualidade e eficiência no atendimento à sociedade, segundo Costa e Dantas (2017, s.p.), um dos grandes benefícios do concurso público é “assegurar o acesso equitativo aos cargos públicos,

não deixando margem para que pessoas desqualificadas e sem o mínimo de conhecimento adentrem na Administração Pública por “apadrinhamento”.

As reflexões das referidas autoras nos levam a pensar sobre duas situações que aconteciam no âmbito educacional de Mâncio Lima: 1) A escolha dos secretários de educação e dos representantes de núcleo; 2) A seleção de professores por meio de concurso público. No primeiro fator, evidenciou-se o apadrinhamento político, sendo possível notar que a política era o principal critério de definição para quem ocuparia o cargo. Logo, outros aspectos com relação ao perfil técnico do indivíduo não eram tão exigidos e, conforme foi discutido no tema anterior, muitas vezes isso trazia prejuízos para a forma como o trabalho era desenvolvido. Na segunda situação, o ingresso dos professores no cargo ocorreu por meio de um rígido processo, sendo que para isso foi constituída uma comissão para organizá-lo com maior lisura e isonomia.

Nesta perspectiva, podemos ressaltar que a questão da contratação de profissionais da educação não foi totalmente resolvida com a realização do primeiro concurso, por que mesmo depois desse grande marco, ainda eram feitas contratações de professores provisórios por intermédio do apadrinhamento político. Esse fato só foi resolvido quando da realização do terceiro concurso no ano de 2011 que utilizou como um dos critérios para seleção a formação em nível superior. Com esse evento quase zerou a questão da contratação de profissionais da educação por apadrinhamento político.

Comparando os dois casos, percebemos que é a partir do terceiro concurso que se tornou mais fácil assegurar a eficiência e qualidade dos serviços educacionais que seriam prestados à população manciolimense.

No mesmo ano em que foi realizado o primeiro concurso, também ocorreu a criação do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens dos servidores em educação de Mâncio Lima, por meio da lei nº 101 de 03 de outubro de 1997. Para os Secretários 01 e 02, esse foi outro grande avanço para o município, pois ajudou a promover a valorização profissional dos professores. No art. 21, a lei definiu que “o presente plano de Cargos e Salários será aplicado a partir de 1º de setembro para os funcionários efetivos e aplicados automaticamente aos novos servidores contratados através de concurso público”.

O referido documento trouxe muitas conquistas para a categoria, pois determinou os grupos e classes do quadro municipal de educação, assim como a progressão funcional nos níveis horizontal e vertical. No que diz respeito ao salário, dispôs no art. 11 que “todo pessoal do quadro de educação receberá salário específico à função nunca inferior ao piso salarial vigente no país”. Além disso, o referido plano de carreira também estabeleceu que todo o pessoal pertencente ao quadro de funcionários da educação possui direito a gratificações e vantagens de acordo com as suas funções específicas e segundo a sua complexidade funcional.

De acordo com um documento elaborado pelo Ministério da Educação (2016, p. 51), visando contribuir para a elaboração e revisão de Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação escolar pública, é essencial que este tipo de documento apresente alguns elementos:

Um plano de carreira e remuneração deve ser aprovado em forma de lei, trazendo com clareza as finalidades e a abrangência para retratar concretamente as escolhas políticas realizadas para a valorização do profissional. Deve-se considerar, em sua estrutura e seu funcionamento, entre outros itens, os cargos e as posições de enquadramento possíveis, as regras de movimentação, o tipo de contrato e de jornada, a formação necessária e a forma de ingresso, os vencimentos e a remuneração (gratificações e adicionais), os critérios de afastamento e cessão, além da previsão de uma comissão para sua implantação e gestão.

No caso do Plano de Carreira criado em Mâncio Lima em 1997, observamos que este documento deixou de abordar com profundidade alguns aspectos e nem chegou a mencionar outros, como a jornada de trabalho ou os critérios de afastamento e cessão. Todavia, o novo Plano de Carreira estabelecido pela Lei nº 168/03, em 20 de agosto de 2003, apresentou uma proposta muito mais completa e solucionou várias lacunas que existiam até então. O quadro a seguir evidencia alguns avanços que foram estabelecidos pelo novo documento:

Quadro 08: Melhorias estabelecidas pelo Plano de Carreira de 2003 para a categoria.

Nº	Avanços alcançados
01	Descreveu com maiores detalhes sobre as habilitações necessárias para o ingresso na carreira.
02	Definiu o estágio probatório e os fatores avaliados durante este período.
03	Estabeleceu a qualificação como pressuposto de valorização do servidor, estipulando que ela será feita através de: programas de capacitação, programas de desenvolvimento, programas de aperfeiçoamento, e programas de desenvolvimento gerencial.
04	Dispôs que a jornada de trabalho do professor seria de 25 horas semanais.
05	Determinou 45 dias de férias por ano para os professores.
06	Possibilidade de conceder abono salarial para os funcionários do quadro permanente.
07	Assegurou que haveria condições para que o Plano de Carreira fosse aplicado: às despesas decorrentes da lei seriam sanadas com recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e, em caso de redução, de recursos do próprio executivo.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Percebemos que em comparação com o Plano de Carreira de 1997, o novo documento trouxe várias inovações que beneficiaram o professorado manceolimense. Dentre todos os aspectos elencados no quadro anterior, apenas o primeiro havia sido abordado, mesmo que de forma sucinta, no Plano de Carreira de 1997. Todos os demais fatores somente foram contemplados no documento de 2003. Neste viés, o estudo elaborado pelo Ministério da Educação (2016, p. 54), sobre os Planos de Carreira do Magistério, realça que a carreira dos profissionais da educação tem como princípios básicos:

- I – o ingresso mediante concurso público de provas e títulos, por área de atuação e formação correspondente ao cargo;
- II – a profissionalização, que pressupõe qualificação profissional, com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho;
- III – a valorização do tempo de serviço profissional, do desempenho profissional, da qualificação e do conhecimento;
- IV – a progressão e promoções periódicas.

Mediante o que foi exposto, consideramos que esses princípios embasaram a elaboração do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério de Mâncio Lima de 2003, pois foi possível percebê-los ao longo do documento. Assim, compreendemos que a criação de ambos os documentos (plano de cargos e carreira do magistério de 1997 e 2003) representou um grande avanço para os professores municipais, posto que o Plano de Carreira de 1997 foi o pioneiro a estabelecer vários direitos e conquistas para esta categoria profissional, enquanto que o de 2003 ampliou as discussões e trouxe mais inovações para o professorado local.

Segundo os entrevistados, outra legislação criada que representou um avanço para a educação de Mâncio Lima foi a Lei nº 119 de 20 de agosto de 1999, através da qual foram aprovados os princípios da gestão democrática. Alguns dos principais aspectos definidos pela lei no seu art. 1º foram os seguintes:

- I – Livre organização dos segmentos da comunidade escolar a nível de unidade de ensino, bem como no âmbito do Município de Mâncio Lima;
- II – Participação de todos os segmentos das unidades de ensino nos processos e instância decisórias, desde que se garanta, nas bases, sua representação democrática e organizada, na forma desta Lei;
- III – Escolha dos diretores das unidades de ensino, com a participação direta da comunidade de acordo com o estabelecido nesta lei;
- IV – Autonomia das unidades de ensino, na força desta lei, na gestão pedagógica, administrativa e financeira de seu processo educativo, sob a responsabilidade de seu Conselho Escolar, com a representação eleita dos quatro segmentos da comunidade escolar;
- V – Participação dos conselhos escolares na elaboração do orçamento, considerando o elenco das necessidades e prioridades.
- VI – Transparências nos mecanismos administrativos e financeiros, em todas as instâncias.

Alguns dos princípios elencados na referida lei apresentam aspectos semelhantes àqueles que foram percorridos por diversos autores ao longo das últimas décadas. Para Libâneo (2018), o primeiro princípio da gestão democrática está relacionado à autonomia da escola e da comunidade educativa, de maneira que a instituição de ensino se torne autônoma para escolher suas formas de organização. O segundo, refere-se à relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, posto que “a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os

professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (LUCK, 2009, p. 23). É partindo deste pressuposto que acontece o terceiro princípio, compreendido como o envolvimento da comunidade no processo escolar, ou seja, faz-se necessário que a comunidade não apenas esteja presente, mas sim haja efetivamente uma participação na tomada de decisões.

Outro princípio discutido por Libâneo (2018) é o de planejamento das tarefas, sendo que este é considerado um passo primordial para que sejam definidos os objetivos e metas a serem buscadas. A formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar constitui-se no quinto princípio, haja vista que “a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica” (LIBÂNEO, 2018, p. 121). O último princípio diz respeito às relações humanas, as quais devem visar à busca de objetivos comuns.

Conforme Libâneo (2018), uma gestão democrática deve se fundamentar em elementos como: o planejamento conjunto das tarefas; a autonomia da escola e da comunidade educativa; a formação continuada para o desenvolvimento dos integrantes da equipe escolar; o envolvimento ativo da comunidade na escola; relações humanas produtivas; a relação orgânica entre a gestão e a participação dos membros da comunidade escolar. Observando a lei de gestão de Máncio Lima foi possível notar que no documento havia alguns destes princípios, sendo que os mais enfatizados ao longo da lei correspondiam à autonomia da escola, a participação ativa da comunidade no processo escolar, e a organização e planejamento das ações a serem realizadas.

Um dos elementos que auxilia no desenvolvimento de uma gestão democrática refere-se aos conselhos escolares. Conforme os artigos 3º e 4º da Lei nº119, de 20 de agosto de 1999, o Conselho Escolar funciona como “órgão deliberativo máximo da escola”. Em decorrência disso, todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão ser representados no Conselho. Para Gracindo (2009, p. 139):

[...] tem papel decisivo na gestão democrática da escola, quando utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com os gestores e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-

pedagógicas, que sejam condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

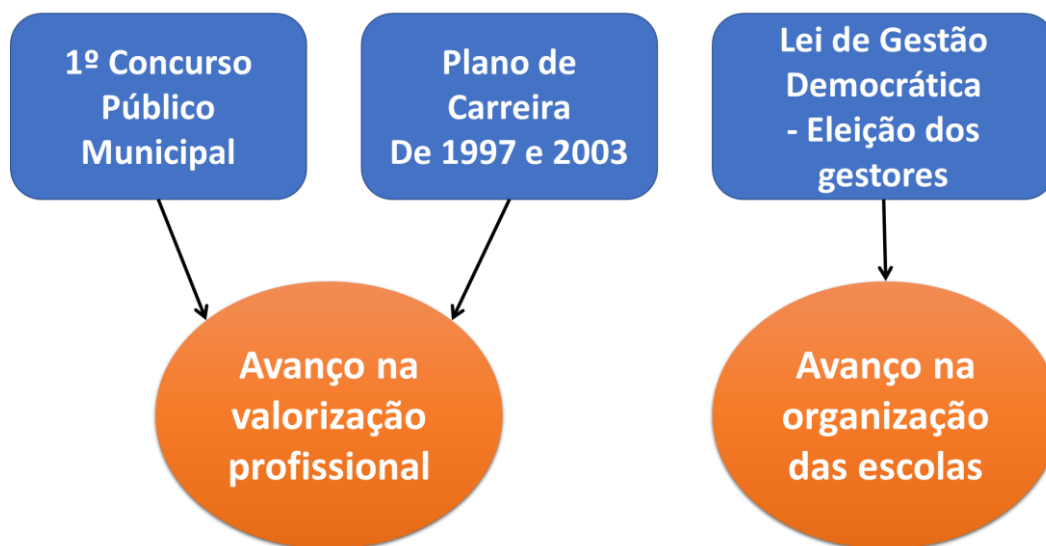
O autor evidencia que o Conselho Escolar torna possível a participação ativa da comunidade escolar nas decisões relacionadas ao ensino. Este órgão estimula os professores, funcionários de apoio, pais e alunos a pensarem, colaborarem e discutirem conjuntamente assuntos importantes para a escola.

Além de instigar as escolas a desenvolverem uma gestão democrática, a Lei nº119 de 20 de agosto de 1999 também trouxe um grande marco para a educação manciolimense: a eleição para os diretores das instituições de ensino. Sobre este assunto, o art. 22 do documento mencionado define que “a escolha do Diretor da Unidade de Ensino será feita por meio de eleição direta pela comunidade escolar, por voto secreto, sendo proibido o voto por representação”.

Foi elucidado pelo Secretário 04 que a eleição para diretor como um dos principais avanços educacionais de Mâncio Lima, “porque lá atrás também os diretores das escolas eram de livre indicação do prefeito, posteriormente passou a ser eleito pela comunidade escolar e isso passou a ser mais adequado”. Na perspectiva do entrevistado, o fato da equipe escolar poder escolher o dirigente da instituição possibilitava que a comunidade escolar se sinta mais representada e, ao mesmo tempo, disposta a cobrar e participar nas decisões que envolvem a unidade escolar. Ao discutir sobre as eleições, Paro (2003) frisa que este é um dos instrumentos mais democráticos de provimento do cargo de diretor.

Com base no que foi discutido até o momento, podemos notar que os entrevistados mencionaram algumas políticas públicas que consideraram como grandes avanços para a consolidação da educação local. A figura a seguir apresenta uma síntese dos aspectos mencionados por eles.

Figura 2: Síntese das percepções dos participantes sobre os avanços nas legislações educacionais de Mâncio Lima.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Compreendemos que tanto a realização do concurso público quanto a criação do Plano de Carreira trouxeram melhorias para a valorização profissional da categoria docente, visto que possibilitaram a estabilidade de emprego, melhor remuneração, progressão e promoções periódicas, valorização com base na qualificação, tempo de serviço, desempenho, dentre outros fatores que auxiliaram para que os professores de Mâncio Lima se consolidassem profissionalmente. Além disso, a lei de gestão proporcionou uma maior organização das unidades escolares e, sobretudo, aproximou a comunidade da escola, tornando possível uma participação mais ativa daqueles que anteriormente estavam à margem das decisões educacionais.

Faz-se necessário realçar que os participantes da pesquisa não conseguiram discutir muito acerca deste assunto. Eles citaram os documentos que consideravam como mais marcantes, mas encontraram desafios para aprofundar o tema. Apesar disso, os entrevistados foram unânimes em afirmar que as leis educacionais municipais eram elaboradas seguindo as orientações estaduais e nacionais, de modo que as leis nacionais “tem um pouco de adaptação com a sociedade daqui, com a nossa realidade, mas tem muito a ver também com o estadual e o nacional” (SECRETÁRIO 02, 2022); “Elas têm por base a estadual e a federal, porque as leis do município para educação são muito poucas” (REPRESENTANTE 02, 2022). Corroborando com estas falas, o Secretário 01 salienta o seguinte:

Aquelas que são criadas a partir das necessidades são muito poucas. Normalmente os municípios, principalmente os municípios menores como o nosso, eles copiam muita coisa do Estado, de outro município maior e seguem muitas vezes orientação do Ministério da Educação do governo federal, do próprio Estado. **Mas de acordo com as demandas mesmo da comunidade são poucas as leis que são feitas nesse sentido. A maioria são copiadas na verdade de outros municípios do Estado e de outras realidades.** (SECRETÁRIO 01, 2022, grifo nosso).

Os depoimentos dos entrevistados nos mostram que não haviam muitas leis municipais relacionadas à educação e, além disso, nem todas as leis criadas refletiam as reais demandas da população local. Relembrando sobre a história da escolarização manciolimense, o Representante 01 considera que o município ainda não avançou neste fator, “não sei se é por falta de estrutura, mas as leis são sempre copiadas e seguem a nacional e a estadual”. O Representante 03 adverte que isso deve-se a:

Essa verticalização, ou seja, as coisas acontecem de cima para baixo. Muito embora a gente sabe que o município ele tem uma casa legislativa [...] tem o executivo municipal e até mesmo os próprios vereadores para apresentar as próprias leis que venham realmente conter os avanços que o município ou que a realidade local necessita. [...] Acontece muito, muito, muito timidamente. Poderia ser discutido muito mais, fazer conferências municipais ou até trimestral, semestral para ser avaliado os avanços, o que precisa ser registrado, que precisa ser melhorado, o que tá dando certo que não tá. Eu imagino que teria como se desenvolver mais ações para melhorar a nossa educação em nível municipal (REPRESENTANTE 03, 2022).

Os trechos destacados explicitam críticas dos entrevistados sobre a forma como as leis que regem o sistema de ensino do município são criadas. Segundo eles, a cidade possui condições para criar legislações que respondam aos anseios e necessidades da comunidade escolar, porém falta iniciativa dos representantes do poder público para abordar as questões educacionais. Isso nos leva a pensar que um dos prováveis motivos que fez os entrevistados não conseguirem discutir mais sobre os avanços nas legislações educacionais pode ser justamente pelo desconhecimento, e muitas vezes pela falta de interesse de conhecer as políticas públicas e as leis voltadas para a realidade manciolimense.

Mediante as reflexões realizadas, é possível perceber que os participantes da pesquisa consideram que algumas legislações foram fundamentais para que a escolarização de Mâncio Lima avançasse. As diferentes leis elencadas pelos sujeitos

trouxeram inovações que de uma forma ou de outra contribuíram para o ensino local. No entanto, o trabalho dos professores também foi outro fator que teve uma grande influência na história da educação manceolimense, sendo que a formação foi um processo desafiador para estes profissionais. É sobre estas questões que discorreremos na categoria seguinte.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ESCOLHA, CONSTITUIÇÃO E QUALIFICAÇÃO.

Nesta seção, discutimos acerca da segunda categoria, que diz respeito à **formação docente: escolha e constituição da profissão**. Visando realizar as discussões necessárias, esta seção foi subdividida em três temas: 1) Processo de escolha dos docentes, que abordará sobre o processo de nomeação e os critérios de contratação dos educadores manceolimenses; 2) Papel dos professores leigos na constituição do ensino de Mâncio Lima, que discorre sobre as contribuições que a atuação desses docentes trouxe para a história da educação de Mâncio Lima; 3) Qualificação dos professores, que discutirá acerca das mudanças que ocorrem no processo de formação docente local ao longo dos tempos.

3.2.1 Processo de escolha dos docentes

Neste tema, objetivamos mostrar como ocorria o processo de escolha dos professores manceolimenses, analisando a forma como se dava a contratação, os critérios que eram avaliados e exigidos e o que os participantes da pesquisa pensam acerca dessa maneira de nomeação.

No que se refere à forma como ocorria a contratação dos professores, o Secretário 02 relembra que “era política mesmo e às vezes a gente nem tinha tanta participação porque ficava mais a cargo do prefeito, vereador. Às vezes chegava pessoas assim para trabalhar na educação, que você não sabe nem como veio, mas aí foi enviado por alguém”. Essa contratação baseada no apadrinhamento político aconteceu até mesmo com vários participantes da pesquisa, a exemplo do Representante 02 (2022)

que rememora o seguinte: “Eu fui colocada, chamada por eles, porque eu era da prefeitura e tinha muita gente que era de lá, mas para enxugar a folha da prefeitura o prefeito jogou um monte para o estado. Foram 96 funcionários, então nós fomos para o estado sem concurso”. O Secretário 03 explicita que os casos de nomeação para o cargo de docente baseados na questão política não eram poucos:

Para você ter uma ideia, em 86 um político mandou para a inspetoria de ensino 76 contratos para serem doados. Os professores eram chamados por intermédio de políticos ou vereador, porque tinha o seu candidato, tinha votado. Aí ia com o prefeito. Ele dizia: esse aqui eu quero que você contrate como professor, tá precisando? Tá, então tá aqui o nome dele. Era desse jeito, era na base da política (SECRETÁRIO 03, 2022).

Essa forma de contratação dos professores manciolimenses descrita pelo Representante 02 e pelos Secretários 02 e 03 também foi relatada por todos os demais entrevistados. Eles foram unânimes em afirmar que durante muitos anos o processo de escolha e nomeação dos futuros docentes era realizado exclusivamente por apadrinhamento político. Assim, eram figuras como o prefeito, vereador, deputado e governador que definiam quem ocuparia o cargo de magistério.

Os participantes da pesquisa também salientaram que não eram exigidos muitos critérios para ingressar na carreira docente. Segundo os depoimentos, apesar de se tratar de uma profissão que seria responsável pelo ensino local, não era requerido dos futuros educadores uma formação. Levando em consideração que este não era um dos fatores requisitados, durante muito tempo a escolarização manciolimense foi desenvolvida por professores leigos. O Secretário 03 pontua que nos primeiros anos após a emancipação de Mâncio Lima “só havia leigos, todos éramos”. Corroborando com essa afirmação, o Secretário 05 relembra que “no início a maioria era leiga”.

Mas o que eram os docentes leigos? O Plano de Carreira do Magistério de 2000 conceitua que “são leigos os professores em exercício no magistério não habilitados para o nível de ensino em que atuam” (PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, 2000, p. 57). Isso acontecia por conta que durante muito tempo eram exigidas formações diferentes de acordo com os diversos níveis de ensino. Assim, muitos educadores eram leigos por não possuírem a formação mínima necessária para a série em que trabalhavam, como elucidado pelo documento Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (2000, p. 55):

Um professor pode ser habilitado para o exercício do magistério em uma determinada parte da educação básica e não habilitado para outra parte. E tanto o caso de um professor com formação em nível médio, habilitado para o exercício nas séries iniciais e leigo para atuação nas séries finais, quanto o caso de um professor com formação em nível superior, com licenciatura para as séries finais, mas não habilitado para as séries iniciais do ensino fundamental.

No caso de Mâncio Lima, os professores eram leigos não apenas por não possuírem a formação mínima exigida para o nível em que lecionavam, mas também porque muitos não haviam nem mesmo concluído a educação básica. No depoimento do Representante 04 (2022), podemos observar o quanto isso era comum:

Praticamente todos os professores eram leigos. Era professor que às vezes não terminava nem a 4ª série já virava professor. Sabia ler um pouquinho já era. Às vezes até o professor não tinha aprendido na escola, tinha aprendido em casa, mas ele tinha uma boa leitura e uma boa escrita, aí ele já ia ser professor e aí ia trabalhar nas instituições de ensino na época da emancipação. Então era muita essa questão do leigo mesmo, muitas pessoas que não tinha nenhuma formação, mas aprendeu a ler e escrever se tornou professor.

O relato evidencia a falta de exigências para começar a trabalhar como professor de Mâncio Lima, tendo em vista que sequer era requerido que possuísse uma escolarização completa. No entanto, ao voltarmos o nosso olhar para o contexto nacional, percebemos que a história da educação brasileira desde os seus primórdios foi marcada pela atuação de mestres que não eram formados. Fernandes, França e Caldas (2016) afirmam que ao longo de muito tempo qualquer indivíduo que soubesse escrever, ler e contar poderia ingressar na docência.

Neste ínterim, tornou-se comum no Brasil que professores adentrassem na profissão sem possuir qualquer tipo de formação e tendo como base apenas os conhecimentos aprendidos por meio da observação. Esta prática era conhecida como modelo artesanal, também denominado por Vicentini; Lugli (2009) e Vilella (2020) como sistema de professores adjuntos. O referido modelo era caracterizado pela “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). É possível observar que neste modelo o docente poderia

exercer o ofício sem uma formação, haja vista que os saberes eram absorvidos por meio de experiências práticas, ou seja, a partir da observação de um mestre mais experiente.

Para Uekane (2005, p. 33) “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.” Fica evidente que, uma vez que não possuía formação, o futuro educador ingressava na profissão sem qualquer fundamento teórico ou pedagógico, alicerçando-se somente em suas experiências, sejam elas como aluno ou com os seus colegas de trabalho.

O modelo artesanal continuou perdurando por muitos anos no Brasil. Segundo Bezerra e Costa (2020), a perseverança deste modelo conseguiu ser constatada de maneira mais acentuada em locais longínquos e de difícil acesso. As autoras pontuam que na região do Juruá haviam diversos professores do modelo artesanal, os quais chegavam a disputar espaço com os docentes habilitados para lecionar. Em um recente estudo, Ferreira (2022) declara que os primeiros mestres de Guajará/AM, município amazonense que é vizinho de Cruzeiro do Sul/AC, eram pessoas que haviam cursado apenas até a 4ª série e não possuíam formação. A autora indica que os professores artesanais foram os responsáveis por implantar, consolidar e ampliar o sistema de educação escolarizada no local.

Com base nas entrevistas, percebemos que a atuação dos educadores artesanais não se restringiu a Guajará ou a Cruzeiro do Sul, posto que alcançou também o município de Mâncio Lima. Guedes e Schelbauer (2010) destacam que havia três critérios que os futuros mestres deveriam seguir para participarem do método: a propensão para o magistério, o bom procedimento e o aproveitamento. Os dois primeiros requisitos eram muito subjetivos, enquanto que no terceiro solicitava-se meramente os saberes necessários para dar aula no ensino primário.

Desta maneira, verificamos que havia divergências na forma como estes critérios eram analisados no contexto manciolimense. Conforme as falas dos entrevistados, não existia o requisito de bom procedimento em Mâncio Lima, ou seja, não era exigido uma conduta moral exemplar e nem uma família que emanasse respeito. Já o critério de aproveitamento era parcialmente seguido, em virtude de que aqueles indivíduos que possuíssem um saber notável poderiam ser docentes. É interessante frisar que, baseado no depoimento do Representante 04, que foi anteriormente apresentado, na realidade

manciolimense ter uma boa leitura e escrita era considerado como conhecimento suficiente para adentrar na carreira docente. Em muitos casos, isso se devia a escassez de mão de obra qualificada para a docência, em outros, por conta do predomínio da política do nepotismo ou apadrinhamento.

No que diz respeito ao critério de propensão para o magistério, o Representante 05 demonstra que este fator era levado em conta durante o processo de contratação, porém de forma superficial. Logo, para ser contemplado e selecionado para a vaga, o “profissional que atendesse bem as crianças, que soubesse fazer bem os planos de aula, essas coisas” (REPRESENTANTE 05, 2022). Desse modo, o entrevistado revela que buscava-se contratar aqueles indivíduos que possuíssem “vocação” ou “jeito” para ensinar.

As informa es narradas por todos os participantes da pesquisa realçaram que a contrata o dos professores manciolimenses era baseada essencialmente no apadrinhamento político. A escolha era feita por líderes políticos e “eles chamavam aquelas pessoas que eles achavam conveniente para receber o contrato” (REPRESENTANTE 04, 2022). Logo, como inexisteriam outros tipos de sele o para tornar-se um docente de Mâncio Lima, apoiar um candidato, torcer para que ele ganhasse para que depois de eleito o contratasse, eram os únicos caminhos para várias pessoas conseguirem o cargo de educador ou educadora.

Além disso, praticamente não eram exigidos critérios nesse processo. Eram nomeados indivíduos que não tinham forma o e que sequer haviam concluído a escolariza o básica. No processo de contrata o era apenas observado se o indivíduo possuía jeito para o ofício e se detinha um notório saber, o que no caso em questão, significava saber ler e escrever bem. Nesta dire o, Ferreira (2022) chama aten o para a desprofissionaliza o que a docência passou ao longo dos tempos, haja visto que “o descaso enfrentado pelo magistério se refletia até mesmo na forma como esses profissionais eram formados e contratados”, o que “resultou na constru o de uma imagem desprestigiada da profissão professor, uma vez que a profissão não tinha nada de específica” (FERREIRA, 2022, p. 78-79). Essa desvaloriza o do magistério também foi observada no contexto de Mâncio Lima, tendo em vista que mesmo a docência sendo definida como uma tarefa imprescindível e primordial para a sociedade, qualquer um poderia exercer a fun o de professor.

No entanto, a maioria dos sujeitos advertiu que a forma de contratar os docentes por meio do apadrinhamento político, apesar de ter sido utilizada durante muito tempo na cidade local, começou a sofrer uma transformação a partir da década de 1990. Segundo o Secretário 04, foi a Carta Magna de 1988 que impulsionou o estabelecimento de uma nova maneira de selecionar os professores: “No primeiro momento eles eram escolhidos pela gestão [...]. Mas a partir da Constituição de 1988, que exigiu concursos públicos para as áreas de serviços públicos, de lá para cá, a escolha é feita através do concurso público” (SECRETÁRIO 04, 2022). Costa e Dantas (2017, s.p.) confirmam que isso foi possível por conta que a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu diversos direitos para os cidadãos, entre os quais está a isonomia, “onde todos devem ser tratados de forma equitativa e justa, não podendo a Administração dar tratamento diferenciado aos que estão no mesmo nível de igualdade”. Desse modo, o concurso público garante que o ingresso a cargos públicos aconteça baseado na equidade, sem favorecimento a alguns.

Concordando com o Secretário 04, o Representante 01 pontuou que a partir da promulgação da referida lei começou a aparecer a figura dos concursados, sendo que comparando as redes estadual e municipal, no quesito educacional, a rede estadual de educação foi pioneira a oferecer concurso público e disponibilizar as primeiras vagas para os moradores locais. “O estado realizou concursos para rede estadual em 1992, porque o estado estava mais avançado, já tinha uma rede estruturada porque era maior” (REPRESENTANTE 01, 2022). Em 1992, como diz o representante 01, foram feitos dois concursos no mesmo ano, um para zona rural e outro para zona urbana, inclusive teve pessoas que fizeram e passaram nos dois, assinando dois contratos no mesmo ano. No caso da rede municipal de Mâncio Lima, o primeiro concurso foi realizado em 1997, o qual, conforme discutimos na categoria anterior, abrangeu diversas áreas e preencheu ao todo 39 vagas para o cargo de professor de 1ª a 4ª série.

Na visão dos participantes da pesquisa, a realização de concursos públicos, seja a nível estadual ou municipal, propiciou uma transformação no modo como ocorria a contratação dos docentes. “E aí foi então que começou a mudança nas escolhas, porque de lá para cá foi através do concurso. Então houve um grande avanço assim, na educação a partir do concurso público” (REPRESENTANTE 04, 2022). Apresentando uma ideia semelhante, o Secretário 01 (2022) afirma que até mesmo os educadores que

possuíam contrato provisório/temporário começaram a passar por um processo mais rigoroso de seleção, de modo que:

São poucos os cargos de professor que são nomeados. Inclusive até para contratos temporários normalmente são feitos os processos seletivos ou então quando é permanente um concurso público, mas ainda não deixou de ter alguns indicados pela gestão.

O depoimento destacado manifesta que, eventualmente, mesmo depois da década de 1990, ainda existiam alguns profissionais que eram indicados por políticos locais. Todavia, estes casos não ocorriam com tanta frequência quanto no início da educação manciolimense. De modo geral, é possível compreender que o processo de seleção dos professores de Mâncio Lima passou por substanciais e profundas mudanças, de modo que para ocupar uma das vagas de docentes permanentes/efetivos, o indivíduo deveria ser aprovado em um concurso público. No que diz respeito aos educadores provisórios, estes também deveriam ser selecionados por meio de um processo seletivo.

Podemos observar vividamente algumas transformações que ocorreram no processo de seleção por meio dos Planos de Cargos e Carreira dos Profissionais de Magistério de Mâncio Lima de 1997 e 2003. No documento de 1997, definia-se no art. 6º o seguinte:

Art. 6º - O ingresso de pessoal de educação na carreira funcional será exclusivamente através de concurso de provas e títulos.

PARÁGRAFO 1º - O concurso público será efetuado por uma comissão designada pelos setores de Administração e da Educação e da Educação Municipal.

PARÁGRAFO 2º - A comissão especificará os critérios de convocação, seleção, classificação e habilitação ao concurso.

Este trecho comprova o quanto o processo de seleção para tornar-se professor mudou. Para ser do quadro efetivo, era necessário passar em um concurso público. Além disso, a contratação deixou de ficar nas mãos apenas de líderes políticos, visto que quem comandaria o processo de seleção seria uma comissão composta por pessoas de vários setores. Somado a isso, estava o fato de que seriam exigidos critérios que os aspirantes ao cargo de docente deveriam seguir para tornarem-se aptos a participarem do certame e tomarem investidura do cargo. Um dos requisitos mencionados no referido

documento era o da formação. O art. 8º da Lei nº 101 de 03 de outubro de 1997, que trata do Plano de cargos, salário, benefícios e vantagens estabeleceu que “a escolaridade mínima exigida para o ingresso na categoria funcional de professor, será de 1º grau completo para o quadro suplementar e de 2º grau, na área de magistério para o quadro permanente”. Observamos que um dos critérios que estava começando a ser cobrado era o da aprovação em concurso e o da formação.

O Plano de Cargos e Carreira de 2003 conservou vários aspectos do que havia sido definido no documento de 1997, mas inovou ao abordar novos fatores e dar maior ênfase à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Logo, estabeleceu-se no parágrafo dois do art. 2º que, em consonância com a nova LDB, apenas poderiam exercer atividades que dão suporte pedagógico à docência (direção ou administração escolar, inspeção, planejamento, orientação educacional e supervisão) profissionais que tivessem graduação mínima em pedagogia ou pós-graduação. Além disso, os cargos efetivos para magistério foram distribuídos em 05 níveis, os quais podemos observar detalhadamente no quadro a seguir:

Quadro 09: Níveis de escolarização para ingresso nos cargos efetivos para o Magistério.

Nível de escolarização	Habilitação
Professor Nível 01	Habilitação específica obtida em curso de 2º grau.
Professor Nível 02	Habilitação específica obtida em Licenciatura Plena ou habilitação legal, conforme estabelecido no art. 5º desta lei.
Professor Nível 03	Habilitação a nível de Pós-Graduação, nas áreas específicas da educação
Professor Nível 04	Habilitação a nível de Mestrado, nas áreas específicas da educação
Professor Nível 05	Habilitação a nível de Doutorado, nas áreas específicas da educação

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme os participantes da pesquisa, a própria profissão docente passou a ser mais valorizada, posto que o cargo deixou de ser preenchido por qualquer pessoa. Fazia-se necessário atender a certos requisitos e passar por uma seleção mais rigorosa para adentrar no magistério. “Então já era tudo através de concurso, o critério de escolha né, de seleção de professores” (REPRESENTANTE 03, 2022). Assim, fica evidente que o estabelecimento de uma nova forma de escolha e contratação dos professores foi um grande avanço para a educação de Mâncio Lima. No início, mesmo que várias pessoas possuíssem condições iguais de ingressar na carreira docente, o fato de que a nomeação era feita com base na política favorecia uns e desfavorecia outros. Porém, os concursos públicos ou processos seletivos garantiram que houvesse uma seleção mais adequada, equitativa e criteriosa para o provimento de cargos públicos.

Uma vez que compreendemos como ocorria o processo de escolha dos docentes, no tema a seguir, nos debruçaremos sobre os professores leigos de Mâncio Lima, os quais atuaram durante muito tempo no município e trouxeram inúmeras contribuições para o sistema de ensino local.

3.2.2 Papel dos professores leigos na constituição do ensino de Mâncio Lima

Conforme foi discutido no primeiro tema da categoria anterior, a história da educação de Mâncio Lima foi marcada por variadas barreiras. Além da falta de recursos, das escolas sem infraestrutura adequada, da desistência de alunos e dos poucos níveis de ensino ofertados, o ensino manciolimense ainda tinha como desafio o fato de que durante anos os únicos professores que lecionavam, não possuíam formação. O Representante 02 explica o que causava isso: “porque pela falta de oportunidade para as pessoas estudarem, se formarem, houve muito professor leigo e professores até com pouco estudo”. O acesso aos estudos era tão desafiador, que até mesmo terminar a 4ª ou 5ª série era difícil. “O grau de ensino daquela época, comparado com o de hoje, a gente acha que era baixo, mas era interessante como as pessoas que estudavam naquela época, eram como se fosse uma faculdade hoje” (REPRESENTANTE 02, 2022). O referido entrevistado fez essa comparação, pois, assim como atualmente é apenas uma minoria que consegue ter acesso e concluir uma graduação, cursar até a 4ª série também não era algo que muitas pessoas conseguiam conquistar. Também podemos perceber na fala

uma característica de saudosismo, uma vez que o entrevistado diz que o pouco estudo daquela época, pode ser comparado com um doutorado. Esse tipo de comparação é comum, pois muitas pessoas que estudaram há anos atrás acreditam que a qualidade do ensino de antigamente, era melhor.

Levando em consideração que Mâncio Lima não possuía docentes formados, a solução encontrada foi empregar mestres leigos. Deste modo, os primeiros anos da escolarização manciolimense foram marcados pela atuação de professores do modelo artesanal, ou seja, docentes sem habilitação cujo saber acerca da profissão provinha exclusivamente da experiência enquanto alunos e com outros profissionais mais experientes. O Secretário 03, que foi um desses professores leigos, relembra as vivências que passou:

Eu pelo menos quando comecei, tinha apenas a 5ª série. Na época quem tinha a 5ª série era considerado um doutor. Eu trabalhei todas as disciplinas que me eram oferecidas. Eu trabalhei da língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, até a própria educação física, eu era uma professora de educação física. Na época eu era considerada que era leiga, mas o pouco que eu transmiti serviu como base (SECRETÁRIO 03, 2022).

O depoimento revela que, mesmo não possuindo todos os saberes que uma formação possibilita construir, o entrevistado procurou empenhar-se ao máximo para repassar aos alunos o que sabia. Essa preocupação em desempenhar o trabalho da melhor maneira também foi narrada pelo Secretário 02 (2022): “Eu sou um professor leigo, mas se eu tiver realmente boa vontade, quiser ensinar, eu vou aprender, né? Então a minha preocupação quando eu era uma professora leiga era fazer bem feito”. O Representante 03 (2022) relatou o empenho que esses educadores leigos tinham que ter para ultrapassar as barreiras decorrentes de não possuir uma formação:

E tipo assim muitas vezes mesmo sem conhecimento algum oferecido pela sua área de formação ele tinha essa responsabilidade de transmitir esse conhecimento. Então para ele era muita responsabilidade, muito trabalho, muita pesquisa, muito estudo para entender um conhecimento que não era da sua área.

Portanto, observamos uma coisa muito interessante nas entrevistas. A maioria dos participantes concordou que de fato os professores leigos não dominavam vários saberes em decorrência da ausência de uma formação. Todavia, frisaram que eles

procuravam sanar essa lacuna buscando aprimorar-se profissionalmente através das alternativas que achavam. O Secretário 02, por exemplo, narra o que fazia para melhorar a sua prática pedagógica: “Então eu buscava orientações das outras pessoas. Eu lia muito e pesquisava. Eu queria saber se alguém me ensinava né? Eu tomava como base a minha mãe que tinha sido professora de muitos anos. Eu perguntava muita coisa a minha mãe”.

A fala destacada manifesta que, como no início não havia sequer cursos de aperfeiçoamento para os educadores leigos, os aprendizados que eles conquistaram na carreira docente eram advindos de esforços pessoais. Logo, a iniciativa de pesquisar, ler livros e conversar com colegas mais experientes, partia dos próprios mestres e, ao mesmo tempo em que significava o reconhecimento das falhas e dificuldades que enfrentavam por conta da falta de formação, também representavam a disposição para ultrapassá-las.

O relato anteriormente apresentado pelo Secretário 02 manifesta uma das maneiras mais utilizadas pelos docentes manceolenses no aperfeiçoamento dos seus saberes: as trocas de experiências com os colegas de profissão ou com educadores mais antigos. Tardif (2014, p. 49-50) pontua sobre o quanto as relações entre professores são essenciais para que ocorram aprendizagens:

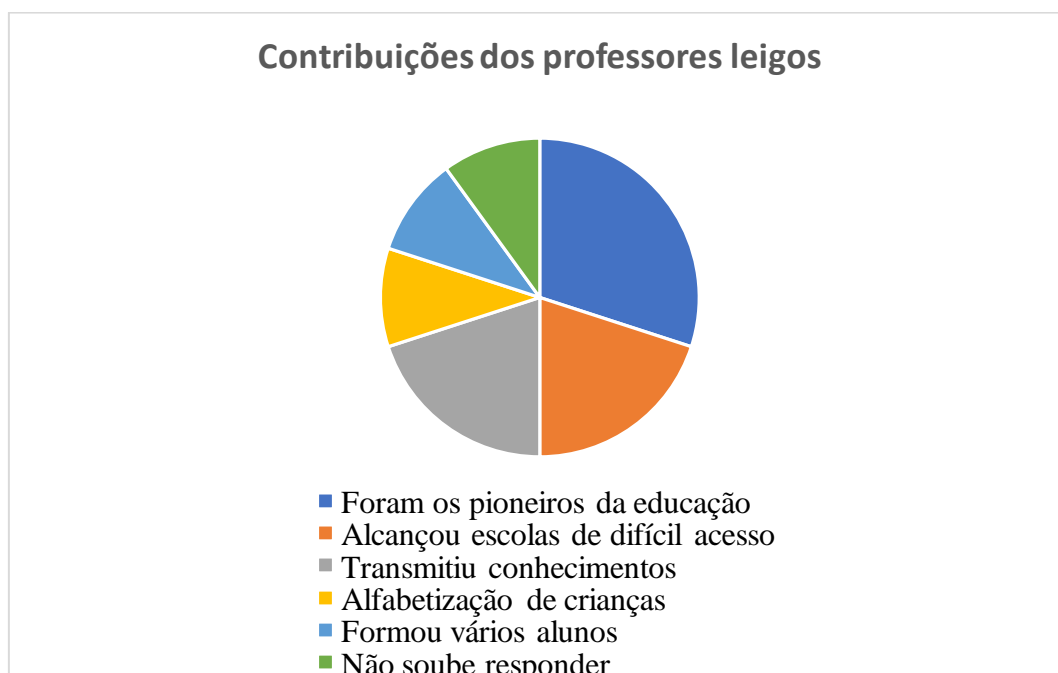
A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, [...] que possuem, geralmente,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

A interação com os seus pares é fundamental no âmbito da docência, haja vista que oportuniza o compartilhamento das vivências que passaram e, conseqüentemente, a reflexão sobre suas próprias práticas e a construção e mobilização de novos conhecimentos. Em relação aos professores artesanais, essa troca de experiências era primordial, visto que, conforme Gondra e Schueler (2008), as regras e os segredos da profissão docente eram aprendidos pelos novos educadores através da impregnação cultural e da convivência. No caso do Secretário 02, foi possível entender que ele “buscava orientações das outras pessoas” visando encontrar um direcionamento para suas ações como docente, ou seja, por meio das trocas com os outros ele confirmava o

que estava fazendo de certo e observava as coisas que precisava mudar, ocasionando tanto a construção quanto a reelaboração de novos saberes.

Nesta perspectiva, algumas das palavras muito citadas pelos entrevistados ao referirem-se aos mestres leigos foram: “luta”, “esforço”, “dedicação”, “disposição”, “importância”, “coragem” e “contribuição”, sendo esta última a mais mencionada dentre todas. Os participantes da pesquisa utilizaram essas diferentes palavras para reforçar que a inexistência de uma formação não foi um fator que freou o trabalho desses docentes. Ao contrário, foi algo que os desafiou a fazerem o melhor dentro das possibilidades que possuíam no momento. Desse modo, os depoimentos colhidos esclareceram que os professores leigos trouxeram muitas contribuições para o sistema de ensino de Mâncio Lima. No gráfico a seguir mostraremos um resumo dessas informações.

Gráfico 1: Percepções dos entrevistados sobre as contribuições dos professores leigos para o ensino de Mâncio Lima.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

De acordo com os Representantes 01 e 03, os docentes leigos contribuíram grandemente para a educação local, pois foram os pioneiros neste processo de escolarização, após a emancipação do município de Mâncio Lima na década de 1970.

“Eles foram de fundamental importância porque eram os primeiros professores, as pessoas que tinham conhecimento na época. As primeiras pessoas que se dedicaram com afinco e era na coragem mesmo” (REPRESENTANTE 01, 2022). Antes da emancipação do referido município já havia professores, mas eram poucos, devido ao número reduzido de escolas da época. Apresentando uma ideia semelhante, o Representante 02 adverte que “numa época em que não tinha formação nenhuma, eles ainda eram a sua contribuição mesmo como leigos”. Na visão do Representante 03 (2022), a ação destes profissionais pode ser comparada a um ato heroico:

Os professores leigos eles foram fundamentais. Eles foram heróis. Eles foram é... se alguém vê isso como um mal para educação, eles foram um mal necessário, porque eles eram os únicos atores da época. [...] Então no meu ponto de vista eles foram verdadeiros heróis.

O referido entrevistado considera que estes profissionais foram heróis tendo em vista a grande quantidade de desafios que passaram. Eles atuaram em uma realidade marcada pela escassez de recursos e diversos outros problemas que debilitavam o ensino. Ao relembrar a fala do Secretário 02, que foi anteriormente mencionada na categoria 1, podemos ter noção do real cenário que esses primeiros professores enfrentaram: “o período em que eu assumi foi horrível aquilo ali... receber aquela pasta e debruçar sobre ela e chorar mesmo porque era muito triste a educação de Mâncio Lima naquela época”. Deste modo, o simples fato de que os docentes leigos persistiram em meio às dificuldades e lutaram para que o ensino avançasse foi uma grande contribuição para a sociedade local.

Os Secretários 01 e 04 indicaram que os educadores sem formação colaboraram com o ensino manciolimense ao alcançarem locais de difícil acesso. “Apesar de não ter a habilitação para trabalhar em sala de aula, para lecionar, ele contribuiu muito, ele fez muito pela nossa educação... se dispôs a ir para as escolas de difícil acesso, para as comunidades rurais distantes, e até na própria zona urbana” (SECRETÁRIO 01, 2022). O referido participante da pesquisa rememora que na sua época, a formação de professores era rara, muitas vezes eles tinham que se deslocar do município para trabalhar em outras localidades, mas “mesmo assim eles trabalharam e deram conta, dentro das limitações” (SECRETÁRIO 01, 2022).

Além disso, o Secretário 05 e o Representante 04 declaram que os profissionais sem formação beneficiaram os moradores locais ao repassar os saberes que possuíam. O Secretário 05 testemunhou que, em virtude da minúscula quantidade de pessoas que cursava até a 4^a ou 5^a série, “na época eles eram considerados doutores e de certa forma sabiam ensinar”. Mesmo sendo leigos, eles transmitiram saberes que eram novos para vários dos moradores locais. Assim, apesar de não conseguirem fazer com que os alunos avançassem muito nos níveis de escolarização, pois a maioria dos docentes só havia cursado até a 4^a ou 5^a série, os mestres leigos possibilitaram pelo menos que os educandos equiparassem os seus conhecimentos com os de seus professores e se inserissem no mundo letrado.

Segundo o Representante 04, os saberes transmitidos pelos educadores sem formação iam além de assuntos curriculares, abarcando também princípios e valores. O “professor primava muito pelo exemplo dele, para passar aquilo para os alunos. A questão dos princípios, eles trabalhavam muito fortemente”. A valorização destes aspectos, segundo o entrevistado, era uma tentativa de fazer com que os alunos se tornassem bons cidadãos. Fazia-se necessário que eles não apenas dominassem os conteúdos, mas também soubessem lidar com as situações e desafios que acontecem na sociedade.

Trabalhar com a alfabetização de crianças foi o que o Secretário 02 considerou como uma marcante contribuição dos docentes leigos. A população de Mâncio Lima, que passou anos sem ter acesso a uma educação escolarizada, viu os primeiros indivíduos tornarem-se alfabetizados por meio do trabalho destes professores. Segundo Cagliari (1989, p. 10):

A alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos. A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade.

O trecho apresentado evidencia o quanto a alfabetização é importante para o desenvolvimento do indivíduo. Tornar-se alfabetizado representa ter acesso a um mundo completamente novo, possibilita a participação em variadas práticas sociais e a capacidade de solucionar problemas do cotidiano. Desta forma, ao alfabetizar várias pessoas, os docentes leigos foram responsáveis por ajudarem essas pessoas a darem os

primeiros passos rumo a saberes novos, a participação social e ao exercício da cidadania.

Apresentando uma perspectiva semelhante, o Secretário 03 esclarece que uma das grandes contribuições destes profissionais foi o fato de que ajudaram a formar vários alunos. “Eu tenho certeza que todos foram preparados para a vida. Hoje eu olho e vejo que eles correram atrás. Foram surgindo oportunidades e eles foram se especializando. Mas o pouco que eu transmiti serviu como base” (SECRETÁRIO 03, 2022). Assim, um dos benefícios que os professores leigos trouxeram para Mâncio Lima foi justamente incentivar os educandos a prosseguirem os estudos mesmo com os desafios e a falta de estrutura que a educação e a própria sociedade manciolimense enfrentavam.

Mediante as discussões apresentadas neste tema, compreendemos que apesar de não serem formados, os professores leigos exerceram um papel fundamental na constituição do ensino de Mâncio Lima. Uma prova disto é que os participantes da pesquisa citaram vários aspectos que consideram como contribuições destes profissionais. O depoimento a seguir sintetiza bem o que significou a atuação dos docentes sem formação para o referido município: “**Os professores leigos foram às primeiras sementes.** A partir deles saiu nossos primeiros professores, que alguns foram para o seminário e depois voltaram para ensinar. **Nós somos frutos dessa geração, dessas pessoas leigas**” (REPRESENTANTE 01, 2022, grifo nosso). Assim, mesmo com os desafios decorrentes da inexistência de uma formação, esses mestres foram os precursores da implantação do sistema de educação escolarizada em Mâncio Lima e, portanto, as ações realizadas por estes pioneiros refletem até a atualidade.

Portanto, os relatos aqui deixados a partir das falas dos entrevistados nos remetem a importância que devemos dar aos fatos que aconteceram ao longo da história, principalmente quando esses acontecimentos precisam ser selecionados, pois Le Goff (1990, p. 476) nos assevera que:

Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; [...] tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. *verdadeiro/falso*), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. *modo de produção, produção/distribuição*) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (cf. *poder/autoridade*).

O autor ressalta a importância que devemos dar aos documentos, que devem ser vistos como monumentos e como tal não são necessariamente, verdadeiros ou falsos. Tudo deve ser pensado por meio das condições de produção e das relações de poder que permeiam a sociedade.

Diante do que vimos sobre a importância do trabalho dos professores leigos podemos dizer que naquela época, início da década de 1970, ou mesmo antes a dedicação dos profissionais da educação era de extrema necessidade visto que não havia outra alternativa a não ser se contentar com a pouca experiência que esses docentes tinham a oferecer. Experiência essa que foi fundamental naquele momento em que o município de Mâncio Lima começa a passar por transformações à medida que a população teve acesso a tipos de formação docente diferente. É sobre o processo de qualificação dos professores que nos direcionamos no tema a seguir.

3.2.3 Qualificação dos professores

Conforme foi demonstrado na seção anterior, durante muitos anos foram os docentes leigos que comandaram o processo de escolarização em Mâncio Lima, em virtude de que não havia nenhum sistema que habilitasse estes profissionais para lecionar. Todavia, esta realidade começou a mudar quando foi implantada, em 1986, a primeira turma de ensino médio com habilitação para o magistério. Os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que esse curso era modular, sendo que alguns relembrouam que foi graças a este tipo de ensino que conseguiram se formar a nível de 2º grau. O Secretário 04 (2022) explica que o poder público optou por desenvolver o ensino de 2º grau em módulos devido à falta de estrutura educacional que o município ainda enfrentava:

Naquele período era através de um sistema conhecido como sistema modular, exatamente pela carência de profissionais para poder conduzir esse nível de ensino. Era preciso então montar a estrutura do currículo e a grade curricular através de módulos para que professores e de outros lugares viessem e fizessem esse trabalho no ensino médio através de módulos.

Concordando com o depoimento acima, o Representante 02 salienta que a principal causa de terem escolhido o sistema modular foi “porque não tinha professor para todo mundo. Então vinha um professor, e quando terminava aqueles 2 ou 3 módulos que ele iria trabalhar, logo em seguida vinha outro” (REPRESENTANTE 02, 2022). De acordo com o Secretário 03, chegavam professores de Cruzeiro do Sul e até mesmo de Rio Branco para lecionar as disciplinas do curso por módulos. Percebe-se que o sistema modular foi uma alternativa frente ao problema da falta de docentes habilitados para lecionarem no referido curso. O ensino médio no formato modular ministrado em Mâncio Lima era uma extensão da Escola Flodoardo Cabral, inclusive os professores que lecionavam nesta escola eram os mesmos que vinham trabalhar aqui em Mâncio Lima, no turno da noite. Para ter essa possibilidade de oferta do ensino médio mesmo sendo modular, foi preciso montar uma logística para trazer e levar esses professores todas as noites de carro. Além disso, o magistério a nível de 2º grau, mesmo sendo desenvolvido por módulos, possibilitou que diversas pessoas tivessem acesso pela primeira vez a um tipo de formação especializada e conseguissem habilitação para o exercício da docência.

Segundo o Livro de Atas dos Resultados Finais do curso, a classe pioneira do magistério, que ingressou em 1986, era composta por 54 alunos. Posteriormente, em 1989, iniciaram mais duas turmas que também eram baseadas no ensino modular, sendo que em uma delas, há registros de 41 pessoas matriculadas. A seguir mostramos uma figura da colação de grau de uma das alunas do curso de ensino médio no formato modular:

Figura 03: Colação de Grau da professora Maria da Costa Ventura 1ª turma de ensino médio modular 1986. Igreja São Sebastião.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Em meados de 1990, a formação de professores teve outro grande avanço, quando o curso de Ensino Médio, com habilitação para o magistério, deixou de ser modular e tornou-se regular, com duração de 04 anos. Ele foi implantado pelo governo do Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, na Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas, conforme destaca o seguinte trecho da entrevista Secretário 01 (2022):

O ensino de nível médio aqui em Mâncio Lima foi implantado no sistema regular em 1990. Antes ele funcionava no sistema modular e os professores vinham de Cruzeiro do Sul e trabalhavam por módulo. O ensino regular foi implantado na escola Antônio de Oliveira Dantas, do estado em 1990, com um quadro de professores sendo uma parte vinda de Cruzeiro do Sul e outra parte de Mâncio Lima (SECRETÁRIO 01, 2022).

Segundo os entrevistados, vários indivíduos se matricularam nesta turma. A grande quantidade de pessoas que fizeram parte desta classe e das anteriores, que ocorreram de maneira modular, comprova que a maioria dos professores eram leigos devido à falta de oportunidade para participarem de uma formação e não por desinteresse em profissionalizar-se. Logo, quando tiveram acesso, muitos foram em busca de uma formação. Neste viés, na figura a seguir podemos observar os participantes da primeira turma de Ensino Médio Regular, com habilitação para o magistério, de Mâncio Lima:

Figura 04: Primeira turma do Ensino Médio de Magistério Regular de 1990-1993.



Fonte: Arquivo pessoal.

O curso para o magistério regular a nível de 2º grau, implantado em Mâncio Lima no início da década de 1990, foi reflexo da Lei nº 5.692/71. A referida lei promoveu várias mudanças no sistema educacional do Brasil, influenciando até mesmo a formação docente. Por meio desta lei, os cursos colegiais começaram a ser chamados de 2º grau e foram reorganizados para que ganhassem características profissionalizantes. Além disso, as tradicionais Escolas Normais foram substituídas pelos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Segundo Tanuri (2000), a mencionada lei inovou ao adotar de forma pioneira um sistema flexível, progressivo e integrado de formação docente. O art. 29 da lei Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, demonstra isso ao ressaltar que:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita 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.

Neste ínterim, buscou-se através da referida lei transformar a estrutura da formação docente secundária, substituindo as Escolas Normais por um modelo que

fosse considerado melhor. Em uma tentativa de reverter a grande ênfase que os cursos normais davam aos assuntos de formação geral, a Lei nº 5.692/71 deu um excessivo destaque aos aspectos e conteúdos mais práticos do processo formativo. Tanuri (2000) adverte que os cursos de habilitação se tornaram alvo de duras críticas, pois desvalorizaram a formação mais geral desenvolvida pelo ensino normal e assumiram um caráter mais técnico. Logo, observamos que foi em decorrência desta lei que a formação docente foi incorporada à estrutura do curso de 2º grau.

Contudo, Miguel e Oliveira (1987) advertem que através da Lei nº 7.044/82 o ensino de 2º grau, deixou de ter a obrigatoriedade de ser profissionalizante, atributo que havia sido definido pela Lei nº 5.692/71. A nova legislação definiu que o 2º grau deveria ser dividido em duas modalidades: não profissionalizante e profissionalizante. A primeira categoria se referia “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). Logo, esses dois tipos de 2º grau preparariam os educandos para adentrarem em um curso superior, mas somente a formação média profissionalizante, habilitaria para desenvolver uma profissão.

Levando em consideração os inúmeros desafios que a educação de Mâncio Lima presenciava na época, compreendemos que o 2º grau profissionalizante foi considerado como a melhor opção para a população local, tendo em vista que era uma grande oportunidade para que o município iniciasse o seu próprio sistema de formação docente e, conseqüentemente, começasse a solucionar o problema da falta de habilitação dos professores leigos. Todavia, Mâncio Lima, nos primórdios do curso de habilitação para o magistério a nível de 2º grau, enfrentou várias barreiras, sendo a maior delas a falta de um corpo docente para comandar o ensino. Foi visando solucionar isto que durante os primeiros anos, o curso foi realizado de forma modular. Quando se tornou regular, o magistério ainda contava com a ajuda de vários professores de Cruzeiro do Sul, mas já havia educadores locais para auxiliar no processo formativo. Na figura a seguir temos os primeiros professores que contribuíram para a implantação do ensino médio regular no município de Mâncio Lima, um processo que somente ocorreu depois de muitas reuniões e reivindicações perante as autoridades.

Figura 05: Primeiros professores que contribuíram para a implantação do ensino médio regular em 1991.



Fonte: Livro Histórias, Causos e Memórias da vila Japiim (1912 a 1997).
(Obs. Na foto falta o professor Eriton Maia).

A montagem do quadro de professores para dar início aos trabalhos de implantação de ensino médio regular demandou muita disposição, dedicação e responsabilidade por parte dos envolvidos, pois foram várias reuniões e debates a respeito da importância dessa etapa de ensino para a população de Mâncio Lima. Nessa direção, de acordo com Rocha (2020, p. 21):

Numa manhã de janeiro, houve uma reunião na câmara de vereadores, mobilizada por um suplente de deputado estadual, que havia assumido o mandato por uma determinada circunstância política. Ele se chamava Roberval Lebre. Tinha sido vereador em Mâncio Lima e carregava na veia o gosto pela política. [...] O deputado Roberval havia “comprado” a ideia de implantar o ensino médio em Mâncio Lima. Ele conhecia o secretário estadual de educação, que era um professor chamado Josué Fernandes. E o secretário tinha afiançado: “arrume os professores, que a gente autoriza a escola a funcionar.” O deputado chegou de Rio Branco radiante e convidou os professores formados em nível superior. Eram apenas 4. Havia também dois estudantes de Letras, que tinham entrado no primeiro vestibular do curso da Ufac.

Na direção desta discussão, os entrevistados realçaram que os educadores que faziam parte do corpo docente do curso de magistério de Mâncio Lima possuíam algumas peculiaridades. O Secretário 02 e os Representantes 03 e 04 lembraram que alguns docentes possuíam ensino superior e ajudaram muito na formação dos mestres manciolimenses, como: Cleidson de Jesus Rocha, Eriton Maia de Macêdo e Raimundo Ibernnon Chaves.

Eriton Maia de Macedo⁹ iniciou sua carreira de magistério na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Dantas, ministrando a disciplina de Filosofia no curso de Ensino Médio Magistério que estava sendo implantado no município de Mâncio Lima. Ocupou também o cargo de Coordenador Geral da Representação da SEE em Cruzeiro do Sul e por duas vezes esteve à frente dos trabalhos educacionais como secretário de Educação, contribuindo com a implantação do sistema de ensino de Mâncio Lima.

Entretanto, alguns dos professores do curso eram considerados como leigos outros apesar de serem formados, não atuavam ou lecionavam na sua área. Sobre isto, o Representante 04 considera que: “alguns vinham na sua área específica, mas raramente, porque não tinha ainda professores suficientes nem em Cruzeiro do Sul”. Manifestando um pensamento semelhante, o Secretário 01 (2022) lembra como era a realidade de vários docentes do magistério:

Tinha nível superior, mas não era licenciatura. Nós tínhamos, por exemplo: engenheiro agrônomo que dava aula de química, tinha outra bióloga que trabalhava biologia e outras disciplinas. [...] Eles tinham nível superior só que não era licenciatura. Então muitos professores que trabalharam no Ensino Médio eram leigos. Para as leis eles eram considerados leigos porque eles não eram licenciados.

Além da realidade descrita pelo entrevistado também havia outra situação. A escassez de professores formados fez com que até mesmo indivíduos que não haviam concluído a graduação compusessem o corpo docente do curso de magistério. A

⁹ Formado em Filosofia no Seminário da Congregação Espiritana, professor do quadro efetivo da SEE. No mesmo período iniciou sua militância no movimento sindical sendo o primeiro presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre – Sinteac – Núcleo de Mâncio Lima. Envolvido também na militância política foi eleito vereador em 1996. Na eleição municipal de 2008 foi eleito vice-prefeito na chapa do então candidato Prof^o Dr Cleidson de Jesus Rocha, sendo reeleito em 2012. Durante a gestão de vice-prefeito o mesmo chegou a ocupar o cargo de Secretário Municipal de Educação de Mâncio Lima. Em 2018 voltou a assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação do município, cargo que exerce até o momento.

exemplo disso, o Secretário 02 citou que os professores Ester Maia Araújo de Souza e Raimundo Nonato Dias Muniz Filho como docentes que começaram seus trabalhos no ensino médio sem mesmo ter concluído a graduação. Ester Maia Araújo de Souza¹⁰ começou lecionar por volta do ano 1985 no Colégio São Francisco. Foi professora de grande parte dos docentes que atuam hoje nas escolas, ajudou na implantação do ensino médio regular de 2º grau magistério e ocupou cargo de coordenadora de ensino na Secretaria Estadual de Educação deste município. É uma professora muito renomada, mesmo aposentada, ainda continua prestando serviço voluntário exclusivamente aos três povos indígenas do município: Nawa, Nukini e Puyanawa. Raimundo Nonato Dias Muniz Filho¹¹ iniciou sua carreira no magistério em 1990 compondo o quadro de professores da Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas no curso de ensino médio magistério. Foi Secretário Municipal de Educação de Mâncio Lima no período de 1997 a 2000 e Coordenador Geral da Representação da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte em Mâncio Lima, no período de 2004 a 2014. Ambos os professores estavam fazendo o Curso de Letras, mas começaram a trabalhar enquanto cursavam o 5º período.

¹⁰ Natural de Mâncio Lima formou-se na primeira turma de Letras Português pela Universidade Federal do Acre no Campus Floresta em Cruzeiro do Sul, trabalhou como professora no município de Mâncio Lima por mais de trinta anos, sempre contribuindo com as discussões sobre educação local. Sempre foi uma professora de destaque na área da Educação local. em 1995 fez uma escola particular para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I. Publicou alguns materiais usados até hoje como material nas escolas do município que contam histórias locais. Já aposentada, continua prestando serviço voluntário no Núcleo de Educação de Mâncio Lima para os povos indígenas. Algumas vezes os professores ou coordenadoras das escolas indígenas se dirigem ao núcleo para planejar com a Divakea, como a chamam carinhosamente, nome dado pelo povo Puyanawa que significa rainha da floresta; outras vezes ela vai à aldeia, por vezes passa o dia inteiro na escola, nas casas dos professores, participa de eventos, conhece de perto a realidade desses povos, tem até uma música na língua Puyanawa em sua homenagem. Existe uma relação de troca de conhecimentos que se juntam para formar novo saber, uma interculturalidade crítica. Essa perspectiva é voltada para aquela conceituada por Walsh (2015), que implica no reconhecimento e o respeito das e pelas diferenças culturais, sendo este fator fundamental para o diálogo que atravessa os processos pedagógicos da escola. Ou seja, um processo dinâmico e permanente de relações, com comunicação e aprendizagem entre ambos em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade no ponto de vista dos direitos.

¹¹ Nascido em 31 de agosto de 1966, natural de Mâncio Lima – Acre cursou boa parte das séries finais do ensino fundamental e todo o ensino médio no Seminário Diocesano Nossa Senhora da Glória, em Cruzeiro do Sul. Em 1989 ingressou no curso de Licenciatura em Letras Vernáculo da Universidade Federal do Acre, fazendo parte da primeira turma do Núcleo de Cruzeiro do Sul. Exerceu ainda os cargos de presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre – Sinteac- Núcleo de Mâncio Lima nos de 1995 a 1996, Professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental na escola estadual Alcimar Nunes Leitão no período de 2001 a 2002, Professor de Língua Portuguesa de 7º ao 9º ano do ensino fundamental na escola estadual de ensino fundamental e médio 1º de Maio, em Mâncio Lima no ano de 2015 e coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos – EJA também na escola 1º de Maio no período de 2016 a 2018. A partir de 2019 passou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto-SEMEC, através de uma parceria entre SEE e SEMEC-ML.

Da mesma forma, o Representante 03(2022) rememora que apesar de ainda ser acadêmico, foi chamado para lecionar:

Ela foi comigo pedir para eu dar aula e eu disse para ela: como é que eu vou dar aula se eu estou só com 01 período da universidade? E ela disse assim para mim: se você não for dar aula as turmas de 2º grau vai se acabar. [...] Já era o regular. Isso era exatamente lá na Padre Edson, que eu já fui trabalhar lá. Eu fui dar aula de didática, atividades sobre a ciência, didática da Língua Portuguesa e matemática.

As informações apresentadas pelos participantes da pesquisa revelam o quanto foi desafiador até mesmo para selecionar os professores do curso de magistério de Mâncio Lima. Devido a isso, o corpo docente chegou a ser composto por profissionais com variados perfis: os que possuíam licenciatura; os que tinham graduação, mas não eram licenciados; os que eram formados, porém acabavam lecionando matérias que não diziam respeito à sua área; bem como graduandos que sequer haviam terminado o curso superior. Vale ressaltar que, segundo os entrevistados, apesar desses desafios, a formação docente manciolimense valorizava muito a questão da qualificação e por conta disso, dentro das condições que possuía, o município buscava bons profissionais para conduzirem o ensino.

Além do magistério a nível de 2º grau, ocorreram outras iniciativas para formar os professores leigos de Mâncio Lima. Em 1991, por exemplo, aconteceu o Curso de Especialização em Alfabetização, considerado como estudos adicionais de 2º grau em magistério. Ele era destinado aos professores que atuavam em sala de aula, mas não tinham habilitação para lecionar. De acordo com o Livro de Atas dos Resultados Finais, aproximadamente 23 pessoas participaram do curso. Ainda conforme o referido documento, no ano de 1999 foi implantado o curso de formação de 2º grau. Este novo formato de ensino não habilitava para o magistério e tinha durabilidade de 03 anos diferentemente do ensino de 2º grau magistério que durava 04 anos. O quadro a seguir demonstra o quadro de disciplina ofertada em ambos os cursos:

Quadro 10: Disciplinas ofertadas no curso de 2º grau magistério regular e 2º grau formação.

2º grau Magistério			2º grau Formação		
Disciplinas		Carga horária por disciplina	Disciplinas		Carga horária por disciplina
E D U C A Ç Ã O G E R A L	Língua Portuguesa	300	N Ú C L E O C O M U M	Língua Portuguesa	280
	Literatura Brasileira	120		Literatura Brasileira	120
	Língua estrangeira- Inglês	180		Língua estrangeira Moderna Inglês	160
	Matemática	300		Matemática	280
	Física	120		Física	240
	Química	120		Química	240
	Biologia/Programa de saúde	150		Biologia/Programa de saúde	240
	História/OSPB	150		História/OSPB	240
	Geografia	150		Geografia	240
	Ed. Física/Rec. e Jogos	180		Ed. Física	160
	Educação Artística	30		Educação Artística	40
	Ensino Religioso	30		-	-
	F O R M A Ç Ã O E S P E C I A L	Filosofia		60	P A R T E D I V E R S I F I C A D A
Sociologia		60			
Psicologia		60			
Hist. Filosofia da Educação		120			
Sociologia da Educação		120			
Psicologia da educação		120			
Estrut. Func. Ensino de 1º Grau		60	Psicologia	80	
Didática Geral		120			
Did. Aplic. à Língua Portuguesa e Alfabetização 210					
Did. Aplic. à Matemática		120			
Did. Aplic. às Ciências		120			
Did. Aplic. aos Estudos Sociais		120	Filosofia	80	
Literatura Infantil		60			
Estágio Supervisionado	180	-	-	-	
Carga horária geral	3.360			2.400	

	do Curso				
--	----------	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os dados apresentados no quadro anterior nos mostram as mudanças ocorridas na grade curricular dos cursos de 2º grau Magistério, a qual preparava para atuação em sala de aula e as disciplinas do curso de 2º grau formação que habilitavam para o ingresso nas universidades, ou seja, preparava para seguirem os estudos de nível superior. Por esse motivo, a carência de profissionais habilitados para assumir a função de professores ainda era persistente, principalmente para aqueles que estavam lotados na zona rural de Mâncio Lima.

Nesta perspectiva, faz-se necessário destacar que a criação de projetos para habilitação de professores leigos se intensificou tanto a nível nacional quanto no estado do Acre a partir do final da década de 1990. Ferreira (2022) considera que isso ocorreu devido à promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova LDB, a qual estabeleceu no seu art. 62 que os professores da Educação Básica deveriam ser formados em nível superior, em licenciatura plena, sendo permitida formação nos Cursos de Magistério a nível médio para aqueles profissionais que fossem trabalhar na Educação Infantil e/ou nas 04 primeiras séries do Ensino Fundamental. A Lei nº 9.424/96, que discorre sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, corroborando com o que foi definido pela LDB, definiu no parágrafo 2º do art. 9º que: “Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes” (BRASIL, 1996).

Levando em consideração que passou a ser exigido que os docentes tivessem uma formação para lecionar, em todas as partes do território brasileiro, os esforços concentraram-se na busca de resolver sobretudo uma situação: formar os professores leigos. Segundo Rocha (2020), a Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), a partir dos anos 2000, implementou um sistema que somava mais de quarenta programas voltados tanto para a formação inicial quanto para a continuada. “A ideia era formar o maior número de professores o quanto antes, especialmente aqueles que estavam em serviço e que, portanto, precisavam urgentemente de uma formação” (ROCHA, 2020, p. 43).

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi o primeiro programa implantado no estado. Rocha (2020) pontua que ele foi de iniciativa do governo federal, que o desenvolveu em parceria com estados e municípios. No caso do Acre, o referido autor relembra que o Programa teve a duração de dois anos (2000-2001) e foi caracterizado como sendo semipresencial, com atividades a distância. Os professores cursistas eram orientados pelos materiais que recebiam, executavam atividades presenciais – que ocorriam nos períodos de férias e nos sábados. E nas escolas onde trabalhavam, eram acompanhadas por tutores e desenvolvidas ao longo do ano letivo. O Secretário 01 (2022) relembra como o Proformação foi realizado no município de Mâncio Lima:

Então nesse período foi criado pelo governo do estado, na época o governador Jorge Viana, em parceria com as prefeituras e o Ministério da Educação, vários programas de Formação. Tinha um programa chamado Proformação que ele habitava os professores a nível de Magistério, ensino médio magistério. E esse programa era mais direcionado para os professores de zona rural, nas comunidades de difícil acesso. Era um programa que trabalhava com os professores no período de férias e os formadores acompanharam esses professores nas comunidades.

Confirmando o relato destacado, Rocha (2020) realça que, durante o seu período de vigência, o referido Programa alcançou os 22 municípios acreanos e atendeu 1.844 professores, dos quais 1.634 concluíram com êxito. Entretanto, o mencionado autor adverte que havia escassez de profissionais dispostos para ir aos seringais levar formação para os professores, de maneira que a solução encontrada foi qualificar os indivíduos que moravam nos locais onde o Programa deveria ser ofertado.

Além disso, também foi implementado o Projeto Logos II. De acordo com Ferreira (2022), ele era um curso com características do Ensino Supletivo que foi realizado na modalidade de ensino à distância, na categoria modular, com o objetivo de capacitar os docentes sem formação a nível de 1º grau durante o período de 12 meses, mas sem retirá-los do âmbito da sala de aula. Segundo a autora, o Projeto Logos II alcançou 19 estados brasileiros, entre os quais estava o Acre. Todavia, não há registros de que o Projeto Logos II tenha chegado até Mâncio Lima. Sabe-se apenas que funcionava no município vizinho, Cruzeiro do Sul.

Para Cabral (2011, p. 07), foi neste cenário marcado pela ampliação da formação secundária, por meio de Programas como o Proformação, que o governo estadual e a

Universidade Federal do Acre juntaram forças em busca de ampliar a oferta de cursos de licenciatura no estado:

[...] depois de mais de uma década de lutas e reivindicações, a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Federal do Acre – UFAC firmaram parceria, que resultou, a partir de 2000, em um amplo convênio, cujo objeto foi a formação em nível superior dos professores que se encontravam no efetivo exercício da profissão nas escolas da rede pública municipal e estadual e com um desafio a mais, fazer chegar aos 22 municípios do estado esta oportunidade de formação.

Como consequência desta parceria, no ano de 2001 foi implementado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB), o qual inicialmente ofertava na modalidade presencial a Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental (ROCHA, 2020). Este programa tinha como objetivo formar os docentes da zona urbana das redes estadual e municipal que atuavam em sala, mas não tinham habilitação, possibilitando-lhes formação em nível superior.

Sob essa ótica, Rocha (2020) relembra que no primeiro ano de vigência, o PEFPEB destinava-se a formar os docentes para a primeira etapa da Educação Básica e para os Anos iniciais da segunda etapa, ou seja, Educação Infantil e do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, começou a atender professores em exercício dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse ano, o “programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. Seu término ocorreu em 2005 e qualificou o total de 1.526 professores” (ROCHA, 2020, p. 44).

O convênio entre o estado do Acre e a Ufac foi bastante mencionado pelos participantes da pesquisa. O Secretário 01 recorda que a Universidade Federal ofereceu “licenciatura em diversas áreas voltadas para a educação, licenciatura nas áreas de português, matemática, história essas áreas voltadas para a educação”. Para o referido entrevistado, os cursos superiores ofertados pela Ufac auxiliaram a “formar a grande maioria dos nossos professores”. Partindo da mesma perspectiva, o Secretário 04 considera que a universidade foi um divisor de águas para a formação docente local, visto que “havia uma carência muito grande de professores com habilitação superior, principalmente antes do período em que a Universidade Federal se instalou em Cruzeiro

do Sul”. A figura a seguir mostra alunos de quatro turmas do programa PEFPEB 2001-2006.

Figura 06: Alunos do programa PEFPEB 2001-2006.

Turma de Geografia



Turma de Biologia



Turma de Ed. Física



Turma de Pedagogia



Fonte: arquivo pessoal e de amigos

Outra importante iniciativa de formação inicial ocorreu através do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (PROFIR), o qual ofertou cursos de licenciatura na área de Geografia, Letras, História, Educação Física, Biologia, Pedagogia e Matemática. Este projeto era modular e acontecia na época das férias dos docentes e os professores de Mâncio Lima que trabalhavam na zona rural tiveram acesso a essa formação devido a parceria da Universidade Federal do Acre com os municípios acreanos. O programa perdurou até o ano de 2011.

Além destes, outro projeto de formação docente muito importante foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado nacionalmente em 2009. Entretanto, Rocha (2020) afirma que o estado acreano não aderiu ao PARFOR imediatamente, em virtude de que estava desenvolvendo outros programas em parceria com a UFAC nas cidades consideradas de difícil acesso, como

por exemplo o PROFIR. O referido autor reitera que após o fim desses programas em 2012, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com a UFAC, implementou o PARFOR, dando início às atividades deste programa em 2013. Rocha (2020, p. 58) narra que a UFAC aderiu ao PARFOR somente na modalidade presencial, sendo que todos os cursos em oferta estavam configurados como primeira licenciatura, em 12 municípios do estado. Conforme o referido autor:

Ao longo desses 07 (sete) anos de execução no Estado do Acre, o Parfor ofertou 1.971 matrículas em 13 municípios e formou 1.134 professores para a educação básica. Lembrando que, conforme tabela acima, 522 discentes estão em formação, com conclusão prevista para 2020 e 2022. Ademais, vários deles viam a possibilidade de cursar uma faculdade como um sonho distante e o Parfor tornou essa quimera em realidade.

Observamos que o referido programa foi e está sendo muito importante para a sociedade acreana, visto que se tornou um caminho para formar os professores leigos, possibilitando-lhes a habilitação para lecionar, o acesso a novos saberes e a transformação da sua prática pedagógica, e novamente, Mâncio Lima se encontra incluso neste processo de formação ofertado para aqueles professores que ainda se encontravam sem a habilitação necessária.

Neste sentido, a maioria dos entrevistados relataram que devido aos vários programas de formação docente realizados no Acre e no município de Mâncio Lima, na última década, grande parte dos professores manciolimenses da rede de ensino municipal e estadual possuem a formação exigida pelo sistema de ensino vigente. O Secretário 03 frisa que, diferente do que acontecia anteriormente, nos últimos anos não querem mais contratar nem quem está no último período da faculdade, o que realça a maior exigência por uma formação específica para ocupar o cargo de professor. O Representante 04 também afirma que: “a grande maioria já tem formação de graduação até porque foi oferecido de várias formas [...]. A oferta veio. O governo estadual ofereceu, o governo federal também. Teve a oferta do ensino de várias formas para os professores, vários programas, áreas e modalidades”. O Secretário 04 (2022) manifesta que existem poucos casos de docentes sem formação que trabalham:

Eu diria que mais de 90% são formados sim. Só não em casos assim como contratos eventuais para comunidade muito distantes ou então para suprir necessidades muito, muito temporárias, tipo um atestado médico ou um

período de férias. Mas já faz tempo que o município e o estado já não fazem mais concursos para poder contratar de maneira permanente/efetiva os servidores, professores de nível médio. No nosso quadro municipal nós temos apenas um professor de contrato efetivo que é de nível médio, e este é por questões de saúde, está em disfunção, fora da escola. Todos os professores e professoras de contrato efetivo da prefeitura tem formação superior, inclusive na última revogação do Plano de Cargos da rede do município esse cargo de nível médio foi colocado a extinção para nunca mais ter concurso daqui para frente.

Compartilhando a ideia que foi destacada na fala anterior, o Secretário 01 explica que os docentes tiverem que habilitar-se porque a exigência de uma formação é um dos critérios para ingressar na carreira de professor: “hoje o sistema de ensino, a própria lei, nos processos seletivos e concursos exige que o professor esteja habilitado na sua área” (SECRETÁRIO 01, 2022). Neste viés, o Representante 01 informa que na zona urbana todos os educadores são formados, com exceção do professor mencionado pelo Secretário 04. Em contraposição, “na zona rural da rede municipal, nós ainda temos leigos, porque ninguém quer ir para lá, mas” estes professores “estão na lista do Parfor, estão se formando” (REPRESENTANTE 01, 2022). Notamos que mesmo após várias décadas do início da constituição do sistema de ensino de Mâncio Lima, ainda existe um grande contraste entre a educação urbana e a rural, sendo que esta última continua sendo marcada pela falta de estrutura e assistência.

Mesmo que praticamente todos os professores da rede urbana de Mâncio Lima fossem formados, os entrevistados advertem que ainda existem áreas que têm carência de docentes habilitados. “Tem escassez como em química, física, matemática, sempre a área das exatas” (REPRESENTANTE 03, 2022). O Secretário 01 relata que, por conta disso, ainda existem alguns professores que pela lei podem ser considerados leigos na área em que atuam, ou seja, que tem nível superior, mas não são licenciados para lecionarem determinada disciplina. Apesar desta situação, os sujeitos frisam que os educadores que estão em atuação na rede urbana, no geral, possuem algum tipo de formação, sendo que é apenas no âmbito rural que ainda existem alguns docentes lecionando sem serem habilitados. De acordo com o Representante 02, os educadores não só tornaram-se licenciados para trabalhar, como também começaram a buscar “mais

que da sua área... indo para mestrado, também tem as pós. Quem não tem mestrado tem as pós¹²”.

O depoimento manifesta a transformação que ocorreu na sociedade manciolimense no que diz respeito à formação docente. Esses profissionais saíram de uma realidade em que todos eram leigos devido à inexistência de uma formação e, uma vez habilitados para o ofício, almejavam progredir no seu processo formativo cursando pós-graduações, mestrado e até doutorado.

Compreendemos que a formação docente vivenciada pelos educadores manciolimenses possibilitou-lhes a construção de uma nova identidade profissional. Para Nuñez e Ramalho (2005, p. 103), a denominada profissionalização da docência é um processo por meio do qual acontece 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”. Logo, entendemos o quanto que a formação é imprescindível para a profissão professor, posto que não só possibilita a produção e reelaboração dos saberes que farão parte da sua prática, como também interferem profundamente na constituição da sua identidade profissional, conforme nos coloca Coelho filho; Ghedin (2018, p. 22) no trecho seguinte:

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, sente 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.

Percebemos que foi por meio da formação docente que a própria identidade profissional dos educadores manciolimenses foi transformada. A docência deixou de ser

¹² As pós-graduações **lato sensu** compreendem programas de especialização e incluem os cursos de especialização e as MBA/Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações **stricto sensu** compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996) Ao final do curso o aluno obterá diploma de mestre ou doutor.

caracterizada como um cargo que poderia ser ocupado por qualquer um e para o qual praticamente não eram exigidos critérios para ingressar, passando a constituir-se como uma profissão cujo processo de seleção é mais rigoroso, que demanda uma formação específica e necessita do domínio de um arcabouço de saberes didáticos, pedagógicos, curriculares e teóricos.

Levando em consideração que a maioria dos docentes manceolenses possuem formação para lecionar, indagamos aos sujeitos se estes profissionais realmente estavam habilitados para desempenharem um bom trabalho nas instituições de ensino. Os participantes da pesquisa demonstraram pontos de vista opostos. Os Secretários 01 e 03, assim como os Representantes 01 e 04 afirmaram que a capacidade para lecionar não é vista na prática de vários docentes. Na perspectiva do Secretário 01, todos têm formação, mas “habilitados, quando se refere a conhecimentos, habilidades. Penso que não são todos que estão com essa habilitação. São habilitados no papel, mas no seu dia a dia não tem habilidade e metodologia para trabalhar na educação. São poucos casos, mas nós temos”. Corroborando com esta frase, o Secretário 03 (2022) salienta o seguinte:

Eu conheço pessoas que são um desastre. Um dia eu assisti uma cena de uma professora escrevendo e no meio uma palavra ela meteu uma letra maiúscula e eu fiquei me tremendo de vergonha. Professores são muitos. Agora para exercer, para fazer a diferença, não fazer vergonha, de você ou qualquer pessoa olhar e ver que ele é um profissional que faz a diferença naquela disciplina específica, tem uns que deixa a desejar.

Com essa compreensão, ambos os sujeitos pensam que não são todos que possuem a competência para atuar como professor. Macedo (2005) explica que, apesar de seu conhecimento dos conteúdos, existem muitos docentes que são “maus gerentes” em sala de aula. “Não sabem administrar o tempo, nem o espaço das atividades, selecionam mal os objetos. Gastam muito tempo em uma atividade, depois não têm tempo para uma outra, igualmente importante. Não sabem dosar o conteúdo” (MACEDO, 2005, s.p.). Na perspectiva do autor, isto acontece porque falta-lhes “competência relacional”. Em razão da complexidade da sala de aula, Macedo (2005, s.p.) frisa que torna-se essencial que o professor possua um repertório de estratégias para “lidar ao mesmo tempo com muitos desafios, lidar com os recursos didáticos, ter perspicácia e manter tranquilidade, o que é admirável!”.

Para o Representante 01, muitos professores manciolimenses não possuem competência para lecionar por conta que “a faculdade dá um título, mas não prepara a gente para dar aula não”. Entretanto, o próprio entrevistado realça o seguinte trecho: os “melhores professores que são os que têm os melhores títulos era para estar em sala de aula, porque já tem conhecimentos, leram mais, tá mais preparado, mas são as primeiras correr da sala de aula. Os melhores, os do mestrado e doutorado, eram para estar lá” (REPRESENTANTE 01, 2022). Observamos que, para o entrevistado, a faculdade não torna o professor realmente preparado para o ofício. No entanto, também considera que os profissionais que são mestres e doutores, os quais geralmente ocupam o cargo de docentes universitários, possuem um maior arcabouço de saberes e por isso deveriam lecionar nas escolas. A partir desta fala, algumas indagações podem ser postas: Se a Universidade não prepara para dar aula, o que acontece com as 400 horas de estágio supervisionado e das tantas disciplinas práticas que também são voltadas para experiências em sala de aula? E se a Universidade não prepara para dar aula na graduação, como faria isso no mestrado e no doutorado que não são cursos voltados para a docência, mas para a pesquisa? Por fim, se a Universidade não está cumprindo adequadamente sua tarefa de formar os futuros professores, a quem caberia tal formação? Essas são questões, não para serem respondidas no entorno deste trabalho, mas para pensarmos diante da fala do entrevistado.

Outrossim, Rocha (2020, p. 112) na sua pesquisa de dissertação, expôs que a formação desenvolvida pela Ufac para os alunos do Parfor influenciou tanto a prática como a vida dos alunos, “transformando sua prática, que antes era considerada ruim, pelos próprios professores, e com as contribuições da formação, com o incremento de novos conhecimentos, transformaram-se em práticas boas”. Mas as influências dessa formação docente “refletiram também na vida pessoal dos discentes, fazendo com que surgissem novos perfis, novas pessoas, novos profissionais; mais confiantes, mais seguros no seu trabalho, conscientes de seu papel como profissional e como cidadãos” (ROCHA, 2020, p. 112).

Para os Secretários 02, 04 e 05, assim como os Representantes 02, 03 e 05, os docentes de Mâncio Lima formados, realmente possuíam habilidades para desenvolverem o ofício. “Agora está todo mundo, mais ou menos dentro da sua área de serviço, todo mundo já tem sua formação maior, hoje eles têm habilidades para isso,

diferentemente da época anterior” (REPRESENTANTE 02, 2022). O Representante 03 (2022) afirma que:

Ainda tem as capacitações a nível estadual, que são oferecidas de tempos em tempos pela própria secretaria. Tem as capacitações dos núcleos também que compõem o estado. Então assim eu acredito que sim, porque se dentro dessa estrutura toda de tantas pessoas existem critérios para chegar a essa seleção de pessoas. Eu acredito que elas estão habilitadas, que elas estão minimamente preparadas, porque pronto e acabado nunca ninguém está porque o conhecimento é dinâmico né. A pessoa também precisa ter seus interesses de leitura para pesquisa para estar se atualizando, porque se a gente não se atualizar fica para trás. Esse mundo moderno hoje onde o aluno tem tanto acesso a tecnologias, ferramentas tecnológicas e de transmissão de conhecimento se o professor não tiver cuidado ele fica para trás.

No depoimento apresentado, podemos observar que o sujeito citou vários elementos que contribuem para que o professor manifeste habilidade e competência no seu trabalho. Um dos motivos é que, para ingressar na profissão, o docente precisa passar por um criterioso processo de seleção, o que acaba filtrando e dando preferência para os indivíduos que possuem mais capacidade. As formações desenvolvidas pela Secretaria e Núcleo de Educação, assim como a busca do próprio docente em atualizar-se, possibilitam que o educador reflita e mobilize os seus saberes, ocasionando o aperfeiçoamento e ressignificação da prática pedagógica. Apresentando um pensamento semelhante, o Secretário 04 (2022) defende a importância dos processos formativos para a profissão docente:

Eles são habilitados pela universidade. Agora como processo de educação é um processo muito dinâmico, se torna necessário sempre os cursos de capacitação, de atualização, porque as coisas mudam e o professor também precisa ir adequando a sua formação e se moldando a cada momento histórico, exatamente porque o processo ensino da aprendizagem é muito dinâmico.

Segundo essa concepção, para que o professor consiga trabalhar com competência, é imprescindível que o seu processo formativo não se finde ao terminar a formação inicial, mas sim esteja presente na vida do educador de forma contínua. Na perspectiva de Coelho Filho e Ghedin (2018, p. 13), a formação docente é um aspecto essencial para que esses profissionais façam modificações no exercício de sua profissão docente, em decorrência de que “os saberes, conhecimentos e experiências fazem emergir novos pensamentos, comportamentos e ações pessoais e profissionais”. Um

professor capaz de lidar com a complexidade da sala de aula não nasce de um dia para o outro, ele precisa ser formado e estar em constante processo de formação.

Conforme foi apresentado ao longo desta seção, foram implementados no município de Mâncio Lima vários projetos de formação dos professores leigos. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos programas que foram implantados e abrangeram os professores manciolimenses:

Quadro 11: Síntese das Políticas e Programas de formação dos professores leigos.

Políticas/Programas de Formação	Duração ou ano de Criação
Curso de Magistério a nível de 2º grau modular	1986
Curso de Magistério a nível de 2º grau com duração de 04 anos - regular	1990
Curso de Especialização em Alfabetização – estudos adicionais ao Magistério	1991
Curso de Formação a nível de 2º grau com duração de 03 anos	1999
Proformação – zona rural	2000-2001
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB) – Convênio com a Ufac	2001-2006
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (PROFIR)	2006-2011
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica = PARFOR	2013 - Atualidade

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As informações apresentadas no quadro evidenciam que foi somente em meados da década de 1980 que começaram a existir cursos de formação docente em Mâncio Lima. Os diversos cursos, programas e políticas implementados durante esses anos destinavam-se a habilitar os educadores leigos para lecionar. Além disso, observamos que a formação possibilitou que houvesse uma grande mudança na identidade do professorado manciolimense, pois esses docentes tornaram-se profissionais especializados. E segundo a maioria dos entrevistados, capacitados e habilitados para exercerem a docência com competência. Entre os diversos avanços que o sistema de escolarização de Mâncio Lima teve desde a sua emancipação, consideramos que a formação de um corpo docente qualificado foi um dos principais, tornando-se a força motriz para outras transformações que o ensino local vivenciou, como a melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade de Mâncio Lima sofreu muitas mudanças entre as décadas de 1970 a 2020, principalmente no que diz respeito à educação. Estes aspectos de modernidade chegaram durante o período de emancipação do município, que ocorreu no período do regime militar, que durou de 1964 a 1985. Desta forma, o progresso educacional manciolimense não aconteceu de forma linear, ao contrário, passou por muitas continuidades e descontinuidades.

O processo de escolarização manciolimense tentava acompanhar as mudanças e atualizações apontadas pela LDB, que se renovou entre os anos de 1961 e 1996. Entretanto, devido aos poucos anos de emancipação do município, todo o processo educacional ainda estava sendo construído, e as constantes mudanças políticas faziam com que a educação do município não fosse tão colocada em pauta. Assim, um grande número de professores leigos que lecionaram em Mâncio Lima contribuíram de forma ímpar para a escolarização dos cidadãos e cidadãs do município, até as melhorias serem implementadas em 1986, quando iniciaram os primeiros cursos modulares para os professores leigos em Mâncio Lima.

A contextualização do pré-período de análise, nos possibilitou entender o contexto geral em que estava inserida a educação da cidade de Mâncio Lima. Em 1965, a educação foi levada em consideração, quando houve uma singela melhora nos índices de analfabetismo, uma ampliação do corpo docente e um aumento nas matrículas na rede escolar. Ainda assim, a educação não era suficiente ou eficaz.

Em 1967, a Constituição Federal passou a garantir a obrigatoriedade e o ensino gratuito para crianças a partir de 07 anos de idade. E em 1971 foram feitas algumas mudanças no sistema de ensino a partir da aprovação da Lei nº 5.692/71 que complementava o que já estava assegurado na constituição de 1967.

Nesta perspectiva, algumas mudanças aconteceram e trouxeram impactos para a educação da cidade de Mâncio Lima, como uma maior inserção da população nos processos escolares, garantindo a sua qualificação para o mercado de trabalho e movimentando a economia. Algumas diferenças puderam ser percebidas nas séries de ensino médio como: o ensino de 2º grau magistério tinha duração de quatro anos e habilitava para a profissão docente, enquanto que o ensino médio formação tem duração de três anos com uma formação propedêutica.

Entretanto, estes aspectos de modernidade traçados para a educação brasileira, encontraram um empecilho na cidade de Mâncio Lima, que seria a falta de infraestrutura e de corpo docente para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz para a população da cidade. Com a implementação das leis nº 03 de 22 de maio de 1989 e a Lei nº 09 de 13 de julho de 1989, que criavam a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Mâncio Lima e o Conselho Municipal de Educação, e principalmente com a Lei nº 5.692/71, que promoveu várias mudanças, como o curso para o magistério regular em nível de 2º grau, implantado em Mâncio Lima em 1990, o ensino do município passou a ser considerado como uma das prioridades para o seu desenvolvimento.

No ano de 2010, o ensino passou a ser ofertado de forma dividida entre as redes municipal e estadual, sendo a rede municipal responsável pela oferta de educação infantil, ensino fundamental I e fundamental II na zona rural de Mâncio Lima, e a rede estadual responsável pela oferta do ensino fundamental II na zona urbana, o ensino médio e a educação nas escolas indígenas.

No fim do período de análise deste estudo, no ano de 2020, foi constatado que a divisão de oferta de ensino estava delimitada da seguinte forma: a rede municipal está responsável pela educação infantil e ensino fundamental I em todo o território manciolimense, e a rede estadual ficou responsável por oferecer o ensino fundamental II, ensino médio e educação indígena de todo o município. Esta divisão trouxe avanços para a educação da cidade.

Nesta perspectiva, podemos concluir que o sistema público de ensino do município de Mâncio Lima – Acre, no período de 1977 a 2020 se constituiu visando implementar as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mas esse processo ocorreu com diversas dificuldades, sendo elas a falta de estrutura física das unidades de ensino, a falta de um governo voltado para a educação, mas também devido à falta de professores formados. Mesmo assim, os professores leigos não mediram esforços para levarem a educação para todos os alunos do município. Sendo assim, buscou-se, a partir da problemática do estudo, contribuir com a história da educação do município de Mâncio Lima.

A evolução do sistema educacional do município de Mâncio Lima ocorreu de forma que hoje, o ensino se encontra muito diferente do ensino ofertado na década de 1970. Falando sobre avanços e permanências ao longo desse processo, podemos considerar que o sistema educacional apesar de não contar com muitos profissionais

qualificados inicialmente, conseguiu aumentar a taxa de alfabetização, e também houve avanços na escolha destes profissionais, através da aderência de concursos públicos para a seleção de professores.

Em relação às políticas públicas educacionais que foram implementadas no município de Mâncio Lima no período estudado, podemos concluir que ajudaram a configurar o sistema público de ensino e a melhorar a visão que o município tinha da sua própria educação. Esta melhora do sistema de ensino se deve muito ao papel que foi exercido pelos professores leigos no sistema público de ensino de Mâncio Lima no período de 1977 a 2020. Através das análises das entrevistas, podemos concluir que houve um esforço muito grande por parte dos professores, que muitas vezes só tinham até a 4ª série, mas passavam o que sabiam e iam atrás do que não sabiam para repassar para os seus alunos.

Desta maneira, com este trabalho conseguimos entender que o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima aconteceu paralelo ao próprio desenvolvimento da cidade que trouxe melhorias como, a construção de estradas. E com o aumento da população, houve a fundação de escolas, sendo as primeiras, a Escola Belarmino de Mendonça e a escola Francisco Freire de Carvalho. Até o final da década de 1960, o município de Mâncio Lima ainda era visto como uma vila, passando a ser considerado município apenas em 1976. E muitos entrevistados reafirmaram que o progresso educacional caminhou atrás do progresso político do município.

A educação a que a população tinha direito era apenas a da rede estadual e muitos entrevistados legitimaram que a educação era precária, havendo uma grande dificuldade de fazer com que o sistema de ensino evoluísse. Desta forma, o papel dos professores foi de extrema importância, pois sem eles, não haveria o funcionamento das escolas. A dificuldade mais apontada pelos entrevistados foi à questão das séries ofertadas, que evoluíam de forma muito devagar, fazendo com que o ensino inicialmente fosse ofertado até a 4ª série, sendo que o ensino rural era ainda mais precário.

Entretanto, as escolas funcionavam mesmo sem estrutura, pois havia um esforço, principalmente por parte dos professores de fazer a população ter acesso à educação. O ensino multisseriado na zona rural também foi uma dificuldade relatada, e esses percalços tortuosos da educação de Mâncio Lima se devem principalmente ao descaso

do poder público com o município que acabara de se formar, e da falta de gestão eficiente e atenta à educação.

Nesse entendimento, na década de 1980 a cidade possuía apenas duas escolas na zona urbana da rede municipal, Arthur Lebre e Padre Edson. A sua maioria, inicialmente era na zona rural, ou seja, a dificuldade de ensino também estava ligada a dificuldade de ensinar, devido às condições de trabalho. Entretanto, o avanço chegou aos poucos e ao final deste estudo, podemos ver que o número de escolas da rede municipal foi para 33, enquanto a rede estadual ficou em 13.

Além disso, algumas políticas públicas foram essenciais no avanço da educação da cidade de Mâncio Lima, como a lei nº 03 de 22 de maio de 1989 e a Lei nº 09 de 13 de julho de 1989, que criavam a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Mâncio Lima e o Conselho Municipal de Educação, fazendo com que a educação entrasse em pauta, sendo criados planos de expansão da educação que fizeram com que o ensino avançasse muito. Inclusive, ofertando curso de graduação voltado para a formação dos professores da rede de ensino.

A partir das entrevistas, podemos ver que o progresso não chegava de modo linear, primeiro foi criado o Núcleo de Educação da Rede Estadual de Ensino e posteriormente a Secretaria Municipal de Educação. De acordo com os entrevistados, o responsável pela secretaria municipal de educação demorou a ser nomeado pelo prefeito. Entretanto, de acordo com as entrevistas, a forma de escolha desse profissional na maioria das vezes não contemplava os conhecimentos na área da educação, a escolha era feita apenas por indicação ou apadrinhamento político, o que comprometia a qualidade do ensino e da gestão pública.

Desta maneira, percebemos que a trajetória histórica da educação do município de Mâncio Lima não se deu de forma linear e planejada, sendo apontada muitas vezes pelos entrevistados a necessidade de uma forma de escolha dos professores mais eficaz, que acabou sendo o concurso público.

A escolha de cargos principalmente para o Núcleo Estadual de Educação era feitos por meio de uma análise da formação dos indivíduos indicados, pois a responsabilidade era grande, por isso, deveria ser alguém que conhecesse os sistemas de avaliação do Brasil, ter capacidade articulatória, noção pedagógica, compreender a LDB, as leis do município e entender o Plano de Educação, que pautava políticas públicas que seriam aplicadas no município. E o Secretário de educação seria o

responsável por trazer mudanças e melhorias para o ensino de Mâncio Lima, como apontado pelos entrevistados.

Assim, alguns avanços foram apontados pelos entrevistados, como a criação de instituições escolares, a acessibilidade para a zona rural, a adesão e realização de concursos, a municipalização do ensino, a criação do plano de carreira, o acompanhamento dos coordenadores da zona rural, a criação da secretaria de educação, os professores formados e a divisão dos níveis de ensino entre as redes municipais e estaduais. Percebe-se que os avanços demoraram a chegar, mas chegaram a todas as frentes.

A formação de professores e a adesão de concursos públicos também foi um avanço que assegurou o progresso da trajetória educacional de Mâncio Lima, pois garantiu que o ensino avançasse de séries e etapas. Era necessário que a cidade e o sistema de ensino pudessem contar com professores, na zona rural e urbana, agentes administrativos, técnicos em contabilidade, auxiliares de enfermagem, motoristas, auxiliares de serviços, vigias, técnicos agrícolas e auxiliares de bibliotecas que contribuíssem com a melhoria do ensino. Ou seja, a educação influenciou no desenvolvimento da cidade como um todo, trazendo melhorias para a população, para a cidade e para a educação manciolimense.

Por fim, entendemos que as transformações políticas influenciam nas transformações educacionais e vice-versa. A educação do município de Mâncio Lima avançou em virtude das políticas públicas, em articulação com uma população que se ajudou, se educou e buscou transformações de impacto no sistema de ensino. Dessa forma, o progresso educacional é notório de 1970 para 2020, período em que a ampliação do ensino pode ser percebida no aumento da qualidade de vida da população, e grande parte se deve aos professores, que não mediram esforços para oferecerem o melhor aos seus alunos, mesmo com os limites físicos e pedagógicos aos quais eram sujeitados.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Rio Branco: 2018b. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/bncc>. Acessado em: 18 nov. 2020.

ACRE. **Decreto nº 24**, de 30 de julho de 1999. Prefeitura Municipal de Mâncio Lima, 1999.

ANPED. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. ANPED 40 anos. Vila Isabel, Rio de Janeiro, 2018.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. **A Evolução do sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos**. Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 52-62, Abril de 2017. ISSN: 2448-0959.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**; Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em 20 mar. 2017.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**, 1992. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 2010 3maio dez. 20112021.

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.

BIASE, Érica Giaretta; SANTOS, Ivana Ferreira dos. **Inspeção escolar: atuação no processo democrático das instituições de ensino**. Revista Humanidades e Inovação v4, n. 5-2017.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Apresentação. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil**. 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 9-13.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 17. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

BRAGA-PORTUGAL. **Anais do IV Colbeduca**. Santa Catarina: Revista Udesc, 2018. V. 04. P. 1-15.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de Julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 82 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017_pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública** / Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. -- Brasília: MEC/SASE, 2016.

BRASIL. **Decreto Regulamentar 36**, de 25 de Setembro de 1997. Ministério da Economia. Distrito Federal, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei no 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 168**, de 20 de maio de 2003. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de fazenda rio grande, das suas autarquias e fundações municipais e define o seu regime jurídico. Paraná, 2003.

BRASIL. **Lei nº 119**, de 27 de setembro de 1999. Dispõe sobre a ocupação e parcelamento do solo do município. Caçapava, 1999.

BRASIL. **Lei nº 101** de 03 de outubro de 1997. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 168** de 20 de agosto de 2003. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Quadro Permanente. Câmara dos deputados. Brasília, 2003.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 592**, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CABRAL, Grace Gotelip. **A repercussão da formação inicial de professores em serviço nas práticas pedagógicas: a experiência do estado do acre na primeira década do século XXI**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

CALDEIRA, F. H. Alterações no processamento de informações e o papel do professor na era digital: consequências para o ensino tradicional. In: **VI Simpósio Sobre Formação de Professores**, 2014, Tubarão. Anais do VI SIMFOP, 2014.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. Séculos XVI – XVIII**, 2004, p.179-191

CHAVES, Raimundo Ibernon. **Histórias, causos e memórias da vila japim (1912-1977)**. Edição revista e ampliada do álbum “Mâncio Lima – história, fotografia e memória”. Mâncio Lima, 2012.

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.

COSTA, Mônica Rodrigues Lima da; DANTAS, Alyne Vanessa Torres. **O concurso público como instrumento de garantia da eficiência da Administração Pública**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5174, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/60010>. Acesso em: 20 nov. 2022.

COSTA. V. L. C. **Descentralização da educação** - novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap/ Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. polémica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, out. 2006, v. 27, p. 667-688.

ESPERANÇA e mudança: uma proposta de Governo para o Brasil. **Revista do PMDB**, São Paulo, ano 2, n. 4, set./out. 1982.

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 out. 2022.

FERREIRA, Ana da Cruz. **História do processo de escolarização do município do Guarajá/AM: Marcas de um ensino baseado no modelo artesanal**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul, 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**; Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2012.

FRANGELLA, R. C. P; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun., 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600982>
» <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600982>

FREIRE, Zuleide Pinheiro. **Município de Mâncio Lima: Histórico. Gabinete do prefeito Municipal de Mâncio Lima Acre**. 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
» <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRÉGIO, Rafaelli Norberto. **A BNCC no contexto da educação infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre . Acre, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 31, n. 112, p. 789-807, jul./set. 2010. Disponível em: Acesso em: 05 dez. 2016.

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.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

HELENO, CAROLINA RAMOS. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2017.

HORTA, R. M. **Estudos de Direito Constitucional.** Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

JUSTEN FILHO, M. **Curso de direito administrativo.** 10ª ed. rev., atual., e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisas.** – 8ª ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória;** tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positiva, 2009.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005a. p. 13-28. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análises de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro.** Brasil: Malheiros editores, 2014.

MELO, André de Oliveira. **Uma breve reflexão sobre o perfil ideal do secretário municipal de Educação.** Portal bur. Janeiro, 2013.

MELLO, Saulo Álvaro de. **Aulas régias na gênese da instrução pública na Capitania de Mato Grosso.** 2013.

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.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília. O Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOLINARI, Claudia. Entrevista concedida a Paola Gentile, de Buenos Aires, Argentina. **Revista Nova Escola**. 01 de Jan. 2009.

MOREIRA, O. R. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011

NISKIER, Arnaldo. **História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010**. 3. ed. São Paulo: Europa, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

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.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, P. O currículo e as práticas pedagógicas. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais, Itapeva, 2014.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO: LDB, FUNDEF. **Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

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.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de.; PIZZIO, A; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Amarilio Saraiva de. **O programa Asas da Florestania/ Fundamental como varadouro de mão dupla: encurtando caminhos entre governo, escola e povos da floresta.** Rio Branco, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 16. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Ana Claudia Silveira; SOARES, Gisele Lângaro; VILHENA, Ticiane Fagundes da Porciuncula de; MUNHOZ, Julianne Marçal; STEFENON, Valdir Marcos. **Qualidade de vida no ambiente escolar como componente da formação do cidadão: desejos e carências no espaço físico.** Monografias Ambientais. Remoa UFSM, v(8), nº 8, p. 1850 – 1857, AGO, 2012. (e-ISSN: 2236-1308)

ROCHA, Anderson Vale da. **Programa nacional de formação de professores da educação básica no acre – parfor: reflexos na prática e na vida dos professores.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Acre. Acre, 2020

ROCHA, Cleidson de Jesus. **Cenas, roteiros, contextos e personagens: memória de uma experiência teatral Juruense** – Curitiba: CRV, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973).** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SALDANHA, Nelson Nogueira, **História das Ideias Políticas no Brasil,** Brasília: Senado Federal, 2001, p. 229 – 230.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, L. L. **Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e166063, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698166> » <https://doi.org/10.1590/0102-4698166>

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez, 2016. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703> » <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>

SANTOS, Maria Januária Vilela. **História Antiga e Medieval.** 10a ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAVIANI, Dermeval; Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4> » <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4>

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. 143- 155.

SCHNEIDER, Gabriela. **O direito à educação e direito a uma escola com boas condições materiais e estruturais: possíveis interlocuções**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Daniel Neves. "Proclamação da República"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/proclamacaodarepublica.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

SOARES, I. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, ano XXIII, n.1, 2018.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil> acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>

SOUZA, Paulo Rogerio Areias de. O início do processo de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar: o nascimento de uma nova geração de direitos, vinte anos de Constituição Cidadã. **Âmbito Jurídico**. Volume 64, 2009. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-64/o-inicio-do-processo-de-redemocratizacao-do-brasil-apos-a-ditadura-militar-o-nascimento-de-uma-nova-geracao-de-direitos-vinte-anos-de-constituicao-cidada/>. Acesso em 20 jun. 2022.

SOUZA, Raimundo Bernardo de. **Histórico do Município de Mâncio Lima** – AC. Rio Branco: 1984.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. 61-88.

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, Maurice; Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A Democracia na América**. Tradução, prefácio e notas: Neil Ribeiro da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1998.

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.

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.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - PPEHL

Roteiro para entrevista semiestruturada

Nome da pesquisa: A constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre

Pesquisadora responsável: Vilma Dias da Costa

Responsável pela orientação: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

Dados sobre a pesquisa: Estamos realizando um estudo sobre a constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre tanto na rede municipal como estadual, desde sua emancipação em 1977 a 2020. Dessa forma solicitamos sua colaboração para responder alguns questionamentos sobre a temática. Temos como objetivo analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre, no período de 1977 a 2020. Sua participação é de suma importância, pois contribuirá para a pesquisa com relação a ampliação do conhecimento sobre o assunto abordado.

Perfil do participante da pesquisa:

Entrevistado (a): _____

Data de nascimento: _____

Nível de escolaridade: _____

Tempo total de atuação como docente: _____

Tempo total de atuação como secretário de educação: _____

Tempo total de atuação como coordenador de educação: _____

Tema 1: Avanços e permanências do decorrer da história

1. Como profissional da educação você visualiza mudanças no sistema de ensino de Mâncio Lima?
2. Você lembra quem foi o primeiro secretário de educação?
3. Você tem conhecimento se todas as pessoas que estiveram a frente da secretaria de educação municipal e estadual eram docentes?
4. Você tem conhecimento de quem foram os primeiros professores a atuarem como secretário de educação da rede municipal e coordenador do núcleo de educação da rede estadual de ensino?
5. Você pode relacionar a partir da sua percepção os avanços que a educação teve nesse período de 1977 a 2020?
6. Como era a educação nos primeiros anos de emancipação no município de Mâncio Lima?

Tema 2: Implementação de políticas públicas educacionais

1. Quais foram as primeiras escolas tanto da rede municipal como estadual que foram implantadas no município?
2. Como se dava o processo de escolha para assumir os cargos de secretário de educação ou coordenador do núcleo? E como estes escolhiam sua equipe, coordenador de ensino e administrativo?
3. Durante os anos que você esteve a frente da secretaria de educação, quais leis foram criadas ou implementadas?
4. Como era o processo de escolha dos profissionais que trabalham na educação deste município desde sua emancipação aos dias atuais?
5. As leis que regem o sistema de ensino no município são criadas de acordo com as necessidades da comunidade escolar como um todo ou tem por base as leis nacionais e estaduais?
6. Na sua visão, houve avanços no processo educacional Manciolimense?

Tema 3: Formação docente

1. Quanto a figura do professor leigo, qual sua importância no processo de constituição do ensino de Mâncio Lima?

2. Nos primeiros anos da emancipação do município, havia docentes leigos dentro das instituições de ensino? E no período em que você estava sendo secretário de educação ou coordenador do núcleo todos os professores já eram graduados ou havia professores leigos?
3. Pelo seu conhecimento das questões relacionadas a educação em que ano foi implantado o ensino de nível médio? E de que forma era ministrado esse ensino? E os professores que faziam parte do corpo docente eram leigos ou atuavam na sua área de formação?
4. Na última década todos os professores da rede de ensino tanto municipal como estadual tem a formação exigida pelo sistema de ensino vigente?
5. Para você os docentes estão habilitados para desempenharem suas atividades nas instituições de ensino?

APÊNDICE B: PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - PPEHL

MESTRANDA: Vilma Dias da Costa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1. Ano de fundação da secretaria de educação, tanto na esfera municipal como estadual;
2. Estrutura administrativa, pedagógica e docente da secretaria de educação;
3. Modalidades de ensino ofertada e público-alvo da secretaria de educação;
4. Perfil dos professores que sempre estiveram à frente da educação de Mâncio Lima;
5. Implantação e implementação de leis que regem o sistema de ensino municipal e estadual;
6. Aspectos relacionados aos objetivos, missão e visão da concepção pedagógica;
7. Aspectos relacionados ao perfil dos docentes que estão diretamente nas instituições de ensino desde o início da emancipação do município;
8. Compreensão do processo educativo a partir dos avanços e permanências no decorrer da história.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROJETO DE PESQUISA
A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
MÂNCIO LIMA – ACRE

1. Apresentação

A pesquisa “A constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre”, que tem por objetivo analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre, no período de 1977 a 2020. Como parte dos instrumentos de coleta dos dados, aplicaremos entrevistas semiestruturadas. A população alvo desta pesquisa é constituída por 10 professores que participaram do desenvolvimento do ensino de Mâncio Lima da década de 1977 a 2020.

Trata-se de uma pesquisa científica para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-graduação de ensino de humanidades e linguagens PPEHL, realizada pela pesquisadora **Vilma Dias da Costa** e orientada pela Prof.^a Dra. **Maria Irinilda da Silva Bezerra**. Para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em conceder entrevista respondendo questões sobre a constituição do ensino na cidade de Mâncio Lima/Acre entre o período de 1977 a 2020. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, poderá apresentar riscos de grau baixo e de natureza social, física e psicológica, sendo mais comum os itens que seguem abaixo:

1. **Desconforto e constrangimento:** o participante pode sentir-se incomodado com a presença do pesquisador durante a realização das entrevistas;
2. **Cansaço Físico:** durante a realização das entrevistas, se estas forem demoradas, os entrevistados podem apresentar cansaço físico.

3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** trata-se do risco de outras pessoas não envolvidas na investigação terem acesso aos dados coletados através das ferramentas das entrevistas;
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** refere-se à má interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas e na ocasião da transcrição das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** por ter seu aprendizado vulnerável, pode haver a quebra de sigilo.
6. **Problemas envolvendo a saúde:** riscos recíprocos de contaminação decorrente da pandemia da Covid-19.

Para tornar mínimo ou excluir os riscos, adotaremos as seguintes providências e prevenções:

1. Para tentar tornar mínimo ou afastar o perigo em relação aos possíveis desconfortos e acanhamento no transcorrer das entrevistas, será garantido aos participantes um ambiente exclusivo para coletar as informações. Neste ambiente estarão presentes somente o pesquisador e o entrevistado.
2. Para tentar tornar mínimo ou afastar o perigo de cansaço físico, os participantes da pesquisa escolherão o horário que considerarem mais apropriado para a efetivação das entrevistas.
3. Para tornar mínimo ou afastar qualquer tipo de apreensão em relação ao sigilo da pesquisa, ficará garantido o anonimato dos participantes, ficando seus nomes protegidos, de forma que no andamento das transcrições das informações serão empregados códigos para indicar cada um deles.
4. Para tornar mínimo ou afastar qualquer tipo de apreensão à má interpretação das informações obtidas no transcorrer da pesquisa, procuraremos ser o mais leal possível às informações reveladas pelos participantes da pesquisa que terão acesso ao texto produzido, com a finalidade de assegurarem a existência ou não de informações equivocadas.
5. No primeiro contato com os participantes da investigação, será esclarecido o anonimato de seus nomes, que de forma alguma constarão na descrição do estudo realizado, sendo que os sujeitos da pesquisa serão nomeados por um código alfanumérico. Os dados serão armazenados e protegidos por meio de uma senha no dispositivo de armazenamento, como medida de cautela contra riscos de perda de confidencialidade e confiabilidade dos dados. Essas informações serão deletadas no prazo mínimo de 5 anos.

6. Para realização das entrevistas, serão levados em consideração os critérios e orientações da OMS no intuito de evitar possíveis riscos de contaminação. Caso a pandemia do Covid-19 ainda continue, as entrevistas serão realizadas por intermédio de contato telefônico ou virtual, sempre mantendo o distanciamento social estabelecido por conta da situação pandêmica. Nesse sentido, busca-se tornar mínimo ou excluir os potenciais riscos ao bem-estar dos participantes da pesquisa.

Garantimos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido.

A pesquisa em questão traz uma reflexão quanto à constituição do sistema público de ensino brasileiro, em sua interação com o ensino no município de Mâncio Lima – AC. Essa investigação poderá trazer grande contribuição à pesquisa científica, despertando uma nova visão sobre as bases que constituíram o sistema educacional, com grande enfoque para uma realidade específica, desprovida de investigação sobre essa temática. Ao mesmo tempo, essa pesquisa possibilitará aos envolvidos no estudo que se percebam como sujeitos que fazem parte da história, uma vez que essas histórias são essenciais para a compreensão do processo histórico de constituição do sistema público de ensino. Nesse sentido, este estudo trará benefícios não só aos participantes dessa pesquisa como também à população de Mâncio Lima, que terá conhecimento da história do processo de constituição do ensino através de seus representantes locais. A pesquisa tem como benefício mostrar ao povo manciolimense vestígios do passado e presente educacional deste local, para que seja conhecido e valorizado.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vilma Dias da Costa, pelo telefone nº 99978-6447 e e-mail: vilmadiascosta02@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900. Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

Por fim, eu, **Vilma Dias da costa** (pesquisadora responsável) declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS N° 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____,
RG N° _____, CPF N° _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa “A constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre” é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Cruzeiro do Sul-Acre, _____ de _____ 202____.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável

APÊNDICE D: PARECER DE APROVAÇÃO EMITIDA PELO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre

Pesquisador: Vilma Dias da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55416421.4.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.402.620

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto institucional de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, que tem por objeto de estudo “a constituição do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre no período de 1977 a 2020”. O objetivo da pesquisa é “analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre, no período de 1977 a 2020”. De acordo com a pesquisadora, será efetuada “uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de coleta de dados aplicaremos a entrevista com perguntas semiestruturas com 10 professores que estiveram à frente da secretaria municipal de educação, bem como os representantes do núcleo de educação estadual. As fontes documentais serão analisadas com base no referencial teórico. E as entrevistas serão entendidas por meio da análise de conteúdo, tendo como procedimento o processo de categorização.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

“Analisar o processo de constituição histórica do sistema público de ensino no município de Mâncio Lima/Acre, no período de 1977 a 2020”.

Endereço: “Campus Universitário” Reitor Áulio 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:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.402.620

"após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1880140.pdf	18/01/2022 17:14:26		Aceito
Outros	SEMEC_Declaracao_de_autorizacao_e_infraestrutura.pdf	18/01/2022 17:12:08	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	SEE_Declaracao_de_autorizacao_e_infraestrutura.pdf	18/01/2022 17:11:18	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_AUTORIZACAO_S_EMEC.pdf	07/01/2022 18:51:50	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_AUTORIZACAO_S_EE.pdf	07/01/2022 18:50:40	Vilma Dias da Costa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/12/2021 18:29:54	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	Protocolo_de_analise_de_documentos.docx	30/12/2021 20:56:53	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	Declaracao_anexacao_dos_resultados_da_pesquisa.docx	30/12/2021 20:54:08	Vilma Dias da Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.docx	30/12/2021 20:51:28	Vilma Dias da Costa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.docx	30/12/2021 20:51:01	Vilma Dias da Costa	Aceito
Outros	Roterio_de_entrevista.docx	30/12/2021 20:45:23	Vilma Dias da Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.docx	30/12/2021 20:40:41	Vilma Dias da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/12/2021 20:40:07	Vilma Dias da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	30/12/2021 20:39:36	Vilma Dias da Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio 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: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.402.620

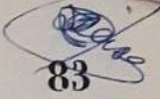
RIO BRANCO, 11 de Maio de 2022

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Áulio 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:** cep@ufac.br

ANEXOS

ANEXO 01: PORTARIA DA PRIMEIRA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MÂNCIO LIMA EM 1989.


83

Portaria nº 03/89 Em, 06 de janeiro de 1989

O Prefeito Municipal de Mâncio Lima, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

Designar a Prof.^a Angela Maria Valente de Figueiredo, à disposição desta Prefeitura para exercer o cargo de secretária municipal de educação.

Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Mâncio Lima, em 06 de janeiro de 1989

a) Dr.^o Luiz Helosman de Figueiredo
Prefeito Municipal

Registre-se, publique-se, e cumpra-se
Secretaria Municipal de Administração
Em, 06/01/89

a) prof.^a Zuleide Benheiro Freire
Secretaria Municipal de Administração.

ANEXO 02: LEI DA CRIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MÂNCIO LIMA EM 1989.



ESTADO DO ACRE

Prefeitura Municipal de Mâncio Lima

LEI Nº 03/89 DE 22 de maio DE 1989.-

Dispõe sobre a estrutura e as atribuições da
Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

O PREFEITO MUNICIPAL DE MÂNCIO LIMA - ESTADO DO ACRE

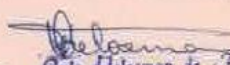
FAÇO saber que a Câmara Municipal de Mâncio Lima - AC aprovou e eu sancio
no a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do MU
nicipio de Mâncio Lima - Estado do Acre.

Art. 2º - Os órgãos que compõem a estrutura administrativa da Secretaria
de Educação são as constantes do Anexo Único desta Lei.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-
se as disposições em contrário.

CABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MÂNCIO LIMA, 22 de maio de 1989.


Dr. Raul Helosman de Figueiredo
Prefeito Municipal

PREFEITURA MUNICIPAL DE MÂNCIO LIMA
PROTÓCOLO Nº 03/80
LIVRO Nº 05 PLS. Nº 97
EM 22 / maio / 1989

ANEXO 03: PORTARIA DA PRIMEIRA INSPETORA DE ENSINO DE MÂNCIO LIMA EM 1983.

ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PORTARIA SEC/Nº 0491 /83.-

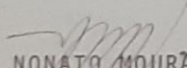
O PROFESSOR RAIMUNDO NONATO MOURÃO MARQUES, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, USANDO DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS,

R E S O L V E:

Designar a professora classe A, referência 1, ZILDA EUGENIO FERREIRA, para desempenhar a função de Inspectora de Ensino do Município de Mâncio Lima, sem outras vantagens além a de seu cargo.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

Rio Branco-Ac, 29 de abril de 1983.-


RAIMUNDO NONATO MOURÃO MARQUES
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA