



History of the teaching profession in the memories of standard teachers of the alto sertão paraibano between the decades of 1970 to 1980

História da profissão docente nas memórias de professoras normalistas do alto sertão paraibano entre as décadas de 1970 a 1980

Historia de la profesión docente en la memoria de profesores estándar del alto sertão paraibano entre las décadas de 1970 a 1980

Rozilene Lopes de Sousa Alves¹ , Renilfran Cardoso de Souza² 

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Rozilene Lopes de Sousa Alves

E-mail: rozilenesousa@academico.ufs.br

Como citar: Alves, R. L. S., & Souza, R. C. (2021). History of the teaching profession in the memories of standard teachers of the alto sertão paraibano between the decades of 1970 to 1980. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12477. <https://doi.org/10.20952/jrks2112477>

ABSTRACT

The history of Brazilian education has been the subject of research to analyze problems and perspectives that affect the analysis of problems and perspectives linked to the structuring and consolidation of the Brazilian educational system. Under this prism, the present work has as general objective, to understand the development of the teaching profession through stories and memories of normalist teachers, who acted, in the teaching in the Primary Education, in schools of the Sertão Paraibano (1970 and 1980). The research assumes the theoretical foundations on History, Memory, History of Brazilian Education and methodological procedures of qualitative research, with attention to data collection approaches through the history of oral expression, added by documentary research. The study will contribute to the characterization, discussion of the conceptions of Education and Society and their relationship on the constitution of the teaching identity, based on listening, writing and analysis of thematic oral histories of the collaborating teachers.

Keywords: History of Brazilian education. Memories of normalist Teachers. Professionalization.

RESUMO

A história da educação brasileira tem sido alvo de pesquisas para analisar problemas e perspectivas que incidem na análise de problemas e perspectivas ligados à estruturação e consolidação do sistema educacional brasileiro. Sob este prisma, o presente trabalho tem como objetivo geral, compreender o desenvolvimento da profissão docente por meio de histórias e memórias de professoras normalistas, que atuaram, na docência no Ensino Primário, em escolas do Sertão Paraibano (1970 e 1980). A condução da pesquisa assume os fundamentos teóricos sobre História, Memória, História da Educação Brasileira e procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, com atenção para as abordagens de coleta de dados através da história de expressão oral, acrescida pela pesquisa documental. O estudo contribuirá para a caracterização, discussão das concepções de Educação e Sociedade e da relação destas sobre a constituição da identidade docente, a partir da escuta, escrita e análise de histórias orais temáticas das professoras colaboradoras.

Palavras-chave: História da educação brasileira. Memórias de professoras normalistas. Profissionalização.

RESUMEN

La historia de la educación brasileña ha sido objeto de investigación para analizar problemas y perspectivas que afectan el análisis de problemas y perspectivas relacionadas con la estructuración y consolidación del sistema educativo brasileño. En este sentido, el presente trabajo tiene el objetivo general de comprender el desarrollo de la profesión docente a través de las historias y memorias de maestros normales, que trabajaron en la docencia en Educación Primaria, en escuelas del Sertão Paraibano (1970 y 1980). asume los fundamentos teóricos sobre Historia, Memoria, Historia de la Educación Brasileña y procedimientos metodológicos de la investigación cualitativa, con atención a los enfoques de recolección de datos a través de la historia de la expresión oral, agregados por la investigación documental. El estudio contribuirá a la caracterización, discusión de las concepciones de Educación y Sociedad y su relación en la constitución de la identidad docente, a partir de la escucha, escritura y análisis de historias orales temáticas de los docentes colaboradores.

Palabras clave: History of Brazilian education. Memories of normalist Teachers. Professionalization.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, a Igreja, a partir da Constituição de 1937, passou a ter uma influência menor junto à sociedade, modificando o ensino confessional, tornando-o facultativo e reduzindo a sua aplicabilidade, sobretudo, ao ensino primário. Assim, à medida que as escolas oficiais iam sendo implantadas as escolas religiosas iam diminuindo sua atuação.

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

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

Como reflexo dessa realidade, uma grande parcela da população sempre teve condições diferenciadas de acesso à escola que, desprovida dos requisitos necessários ao seu pleno funcionamento, contribuiu e contribui, como na maioria das escolas públicas brasileiras, para

os exorbitantes índices de repetência e abandono escolar ao longo da vida de estudos do cidadão brasileiro.

Com as grandes mudanças de ordem social, cultural, política e econômica, que aceleraram o processo de urbanização e industrialização, principalmente, nos maiores centros urbanos do país, entre os anos 60 e 80, deparamo-nos com a necessidade de qualificação de um maior contingente de pessoas para atender às novas exigências sociais. A criação de escolas por todo o país e a garantia de acesso das crianças de classes populares a essas instituições, passa a ser condição fundamental para fazer do Brasil um país que precisa se desenvolver, sobretudo, nos aspectos, políticos, econômicos, culturais e, por extensão, sociais.

Essa possibilidade de acesso incondicional ao saber escolarizado permitiu a abertura de um modelo de educação pública pautado na noção de “falta” de escolas, de professores devidamente qualificados, de condições de trabalho que assegurassem a efetivação de uma cultura escolar pautada nos princípios da cidadania, sobretudo porque a escola não estava preparada política e pedagogicamente para atender aos setores oprimidos da população que sempre lutaram pela superação de desigualdades, que atestavam a sua situação de classe. Além das condições físicas e materiais, esse modelo educacional não dava conta de ter nos seus quadros, profissionais devidamente qualificados para atuarem de forma efetiva e serem capazes de amenizar os índices alarmantes de exclusão e de (in) sucesso escolar.

O perfil da sociedade brasileira, no final da década de 1950, tomava como pressuposto a discussão sobre a educação popular, que foi se fortalecendo até a primeira década dos anos 60. Entretanto, violentamente, recuou a partir de 1964, com o estabelecimento da Ditadura Militar no nosso país.

Pautado nesses princípios, o objetivo maior deste trabalho é compreender o desenvolvimento da profissão docente por meio de histórias e memórias de professoras normalistas, que atuaram, na docência no Ensino Primário, em escolas do Alto Sertão Paraibano, entre as décadas de 1970 e 1980.

Especificamente, objetiva-se: Investigar o porquê da escolha e opção pelo magistério pelos professores colaboradores; Delinear quais as concepções do papel do trabalho docente no ensino primário segundo a ótica desses professores; Caracterizar a formação que esses professores obtiveram para o exercício da profissão; Discutir qual a influência do momento histórico sobre o exercício profissional dos mesmos ao longo de suas carreiras; Identificar os problemas e avanços percebidos e vivenciados pelos professores durante todo o percurso profissional.

METODOLOGIA

A metodologia a ser desenvolvida corresponde à pesquisa qualitativa, por meio da adoção da história oral temática, sob a forma de entrevistas com ex-professores que atuaram em Escolas Normais do estado da Paraíba entre as décadas de 1970 e 1980. Para a coleta de dados adotaremos a perspectiva da pesquisa bibliográfica mediante o levantamento das fontes primárias, disponíveis em fontes de dados. Some-se a esse recurso metodológico a Pesquisa Documental, para a busca por outras fontes de informação, a exemplo de documentos oficiais, diários de classe, boletins escolares, currículos e programas de disciplinas adotados na época em questão, fotografias dentre outros materiais que se voltem para a tônica central deste trabalho.

O corpus da pesquisa será constituído por entrevistas de professoras primárias formadas em Escolas Normais do Alto Sertão Paraibano, que atuaram em sala de aula entre as décadas de 1970 a 1980.

Com o estudo da história profissional das professoras primárias normalistas busca-se compreender as relações sociais a partir das condições concretas de trabalho da época, situando suas vozes quanto ao sentido e significado dado ao seu próprio trabalho e ao contexto

histórico, político e econômico em que estavam inseridas.

O primeiro momento da investigação consistirá num levantamento de dissertações e teses defendidas e aprovadas junto aos Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Sergipe que abordam a história da profissão docente e a trajetória de professores normalistas que atuaram nas décadas de 70 e 80.

A condução da nossa pesquisa assumirá os fundamentos teóricos sobre História, Memória, História da Educação Brasileira e procedimentos metodológicos da Pesquisa Qualitativa, com especial atenção para a Pesquisa Narrativa, acrescida pela Pesquisa Documental.

A base metodológica para a coleta e análise dos dados para a proposta de pesquisa aqui apresentada será fundamentada, principalmente, na perspectiva da Pesquisa Narrativa, especialmente sob a ótica de Clandinin & Connelly (2011, p. 20), que definem pesquisa narrativa como “[...] uma forma de entender a experiência” num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. Comumente, tal modalidade de pesquisa consiste na coleta de histórias sobre determinado tema a fim de que o pesquisador colete informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Nessa direção, a história oral temática será tomada como o principal recurso metodológico para a escuta e escrita das histórias dos professores colaboradores. Isto porque este tipo de abordagem tem sido adotado como expressivo recurso no campo da Nova História, porque permite a reconstrução de experiências passadas de grupos sociais excluídos, dando possibilidade de registro, oficial ou não, de suas ações e vidas.

De posse dessas informações, inicialmente, será definido o conjunto de colaboradoras do trabalho. Para a coleta de dados, adotaremos a história oral temática, na perspectiva proposta por Meihy & Holanda (2007), que consiste num tipo de estudo que se caracteriza pela realização de entrevistas narradas em primeira pessoa. Essa modalidade de pesquisa baseia-se na tradição oral e objetiva a obtenção de detalhes da história de vida do participante.

Constitui-se, portanto, como a formulação de documentos, que se opõem às situações estabelecidas e se explica no confronto de opiniões. Para tanto, não será adotado nenhum roteiro maior de perguntas pré-estabelecidas para as entrevistas, por entendermos que será interessante para o nosso trabalho tomar a narrativa livre dessas professoras colaboradoras como ponto de partida para desenvolvermos questões ligadas às suas origens, formação e atuação profissional.

Entretanto, utilizaremos o que Meihy (2005) caracteriza como “pergunta de corte”, comum a todas as colaboradoras voltada para a abordagem da temática principal da pesquisa: Como se deu a formação e atuação de professoras normalistas no Alto Sertão da Paraíba entre as décadas de 1970 e 1980?

Três momentos serão utilizados para a coleta de dados; a “pré-entrevista”, que consistirá no contato e seleção das colaboradoras e seleção e testagem de materiais a serem utilizados para a coleta de dados; a “entrevista propriamente dita” e a “pós-entrevista”, caracterizada através dos procedimentos de materialização, conferência dos textos gravados com as colaboradoras e coleta da devida autorização para utilização e publicação dos dados pro meio da “carta de cessão” dos direitos autorais nos termos do Comitê de Ética ao qual o presente projeto será submetido. Somente após a constituição do *corpus* documental serão desenvolvidas as etapas de análise das entrevistas realizadas.

Como sujeitos colaboradores da presente investigação elegemos um conjunto de professores que lecionaram em Escolas Normais do alto sertão paraibano, entre os anos de 1970 a 1980. Desse conjunto será selecionada uma amostra composta por professores que atuaram em cada um dos estabelecimentos de ensino escolhidos e que tenham atuado por pelo menos dez anos em uma ou ambas das referidas escolas, nos níveis de ensino oferecidos ao

longo do período escolhido, junto aos quais serão aplicadas entrevistas semiestruturadas orientadas pela história oral temática.

As entrevistas serão realizadas individualmente, gravadas em áudio e vídeo e transcritas, consentidas e assinadas pelos colaboradores, orientadas especialmente com base em Meihy (2005) e Mehy & Holanda (2017) que categorizam a história oral e em Alberti (2004) quando aborda o tratamento da informação no uso da história oral.

A priori, o roteiro de análise das entrevistas será feito a partir da observância, dentre outros, dos seguintes aspectos: O porquê da escolha e opção pelo magistério; A concepção do papel do trabalho docente segundo a ótica desses professores; A caracterização da formação que obtiveram para o exercício da profissão; A influência do momento histórico sobre o exercício profissional dos mesmos ao longo de suas carreiras; Os problemas e avanços percebidos e vivenciados pelos professores durante todo o percurso profissional; As impressões acerca da influência do momento histórico sobre a criação e funcionamento das escolas escolhidas como cenário para a pesquisa para o fortalecimento de um sistema de educação local.

RESULTADOS

Educação brasileira: concepções e história

No contexto da educação brasileira, a Igreja, a partir da Constituição de 1937, passou a ter uma influência menor junto à sociedade, modificando o ensino confessional, tornando-o facultativo e reduzindo a sua aplicabilidade, sobretudo, ao ensino primário. Assim, à medida que as escolas oficiais iam sendo implantadas as escolas religiosas iam diminuindo sua atuação.

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

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

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

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

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

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

Na verdade, é no governo de João Goulart que acontece uma intensa mobilização em defesa da escola pública. No final de 1963, João Goulart torna público, o seu desejo de mudar a realidade da educação brasileira. A política educacional, que até então era representada como

fator de desenvolvimento nacional, não dava conta de explicar por que metade da população era analfabeta e por que dos alunos que ingressavam no ensino primário, a maioria não conseguia chegar à quarta série. Para mudar esse quadro de calamidade foi lançado o Plano Nacional de Educação, que tinha os seguintes objetivos:

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

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

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

Os planos de ensino, até então, buscavam investir na área educacional, principalmente nas reformas de base, dando prioridade ao ensino elementar como questão fundamental para o sonho de construção da nação democrática, que acabou por dissipar-se com a ditadura militar de 1964, colocando um final no Plano Nacional de Educação.

O período de Ditadura foi pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares da educação elementar de boa qualidade, implantação do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério. Constituiu-se, portanto, como um período em que há a tentativa de criação de um novo espaço econômico, a partir de dois caminhos: as reformas estruturais da sociedade visando permitir à grande massa o consumo de bens, de maneira mais expansiva, à medida que cria a demanda adicional onde reorganiza o consumo interno e aproveita o mercado externo, que garantia a comercialização de produtos. Delineou-se, então, uma nova situação econômica, com a reorganização da sociedade política e civil. Os setores políticos tradicionais, constituídos pelas massas populares e intelectuais, foram excluídos das decisões políticas, entrando em cena a força militar que era capaz de manter a segurança e ordem nacional.

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

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

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

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

inteligência, desempenho, e exclui os que não se adequassem aos padrões estipulados.

A seletividade funcionava mesmo antes de a criança entrar na escola por conta da realidade socioeconômica deficiente da maioria da população. Na prática, a realidade educacional tratava com indiferença os alunos da classe baixa que ia ficando pelo caminho. A lei criou barreiras que impediam, conseqüentemente, o acesso das classes baixas aos níveis superiores de ensino. Dentre as dificuldades encontradas para justificar o alto índice de analfabetismo e a evasão, destacavam-se os currículos inadequados, equipamentos deficientes, professores mal qualificados, dentre outros tantos problemas.

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

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

A Lei se movimentava, portanto, em torno de dois princípios: racionalização das estruturas e dos recursos e da democratização, princípios que são aparentemente contraditórios. A intenção da lei, na prática, era congestionar a entrada do aluno de classe popular à universidade. Em detrimento dessa camuflada exclusão, surgiu a necessidade de uma lei de primeiro e segundo grau que contemplasse a formação técnica desse aluno cerceado do direito à educação universitária. Assim, o ensino profissionalizante que deveria ser meio de ascensão da classe popular à universidade, servia para conter o acesso da classe trabalhadora já que possibilitava a profissionalização, ao menos, em nível de segundo grau. Entretanto, para surtir o efeito desejado era necessário corrigir os níveis anteriores do ensino de primeiro e segundo graus. Convinha, pois, reformular e adequar os três níveis de ensino, ao nível ideológico, estrutural e funcional.

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

Extensão definitiva do ensino primário gratuito em escolas públicas; Redução do ensino médio de sete anos para três a quatro anos; Profissionalização do ensino médio e garantia da continuidade e terminalidade; (Re) estruturação do funcionamento do ensino integral, com definição do núcleo comum e multiplicidade de matérias optativas (Brasil, 1971).

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

Como não se conseguiu atender a demanda ao ensino superior, uma alternativa seria conter a procura por esse nível de ensino, surgindo assim a Reforma de 1.º e 2.º graus – Lei n.º 5.692/71, a qual tinha como principal objetivo a profissionalização em nível de 2.º grau. A expectativa era de que grande parte dos alunos que faziam cursos profissionalizantes não procuraria a universidade (Vieira & Farias, 2011).

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

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a tentativa de alguns intelectuais

para implantar um novo modelo de educação no país, através da apresentação de projetos de leis e da criação de escolas, na tentativa de imprimir ideias liberais. Pode-se dizer que essas várias tentativas esbarraram nas forças conservadoras que impediram a implantação de uma política de educação sistemática e planejada.

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

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

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

DISCUSSÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse espaço interiorano as famílias escolhiam as mesmas escolas para os seus filhos. A educação municipal não era estruturada, fato que só passou a se efetivar a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesse cenário, o que existia até o início dos anos 60 era o ensino

primário dado nas salas de casas ou outros espaços físicos de pessoas que tinham um certo grau de instrução. Isso ilustra o modelo tradicional das cadeiras isoladas que, posteriormente, passa a ser substituído pela implantação dos grupos escolares.

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

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

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

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

A partir de 1930, começa a extinção das cadeiras isoladas mantidas pelos poderes municipais e assumidas pelo poder estadual. A criação dos grupos escolares proporcionou ao sistema educacional brasileiro mudanças institucionais significativas, uma vez que ao instituir espaços escolares numa sociedade em processo de urbanização e modernização, garantiria a esse espaço o progresso, a superioridade.

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

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

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

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

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

A organização dos currículos e programas dos grupos ligava-se diretamente à organização do tempo escolar, aos métodos adotados, sobretudo, à distribuição das classes e turmas. Era um projeto inovador porque reunia, num mesmo espaço, várias crianças sob a responsabilidade de um professor, que também assumia a função de diretor, permitindo ao

docente mais dedicação à instrução das crianças, que deveriam estar num mesmo nível de aprendizagem.

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

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

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

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

A partir dos anos de 1970, tem início uma nova forma de conceber a educação. Adota-se uma nova linguagem arquitetônica e pedagógica. Dos prédios suntuosos passa-se a construção de prédios escolares mais simples. No nível pedagógico começa-se a introduzir princípios da Escola Nova, com a proposta de um ensino que concebia a criança como o centro da aprendizagem, em oposição à rigidez da pedagogia tradicional. A escola, a partir desse momento, deveria se constituir como espaço alegre, espaçoso, higiênico, acolhedor, capaz de assegurar a educação integral da criança. Caberia, então, à escola a preparação do indivíduo para a democracia, aperfeiçoando o sistema de educação nacional.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Alves, R. L. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Souza, R. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Alberti, V. (2004). Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Brasil (1937). Constituição Federal de 1937. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

Brasil (1961). Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwj3g6OkzvfWAhVcEFkFHa7MChAQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2F14024.htm&usq=A0vVaw0vKEs_J9cT1Q_YxQWlj45Q

Brasil (1968). Lei nº 5.040 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Recuperado de:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwiXr5nIzvfWAhVIEVkfFHYWtAWAQFjAAegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Flegin%2Ffed%2Flei%2F1960-1969%2Flei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html&usg=AOvVaw35RtWQ32gnEj2Q2ScjUMC>

Brasil (1971). 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. Recuperado de:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwiIrpXVzvfWAhWPFVkfFhbJ7BB4QFjABegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Flegin%2Ffed%2Flei%2F1970-1979%2Flei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html&usg=AOvVaw1uhcV3WNzk_wrJxKSLXKP1

Clandini, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

Guiraldelli Júnior, P. (2001). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.

Meihs, J. C. S. B. (2005). *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola.

Meihs, J. C. S. B., & Holanda, F. (2007). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto.

Vieira, S. L., & Farias, I. M. S. (2011). *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro Editora.

Recebido: 15 de maio de 2021 | **Aceito:** 29 de maio de 2021 | **Publicado:** 1 de junho de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.