

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VALDIRENE DE SOUZA FERREIRA SAVI

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960)
JAGUARUNA – SC**

CRICIÚMA

2012

VALDIRENE DE SOUZA FERREIRA SAVI

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960)
JAGUARUNA – SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Giani Rabelo

CRICIÚMA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S267m Savi, Valdirene de Souza Ferreira.

Memórias e histórias de formação de professores(as) dos primeiros anos escolares (1940-1960) Jaguaruna - SC. / Valdirene de Souza Ferreira Savi ; orientador : Giane Rabelo. - Criciúma : Ed. do Autor, 2012.

90 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Extremo Sul

Bibliotecária Eliziane de Lucca – CRB 1101/14^a -

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

VALDIRENE DE SOUZA FERREIRA SAVI

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DOS
PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960)
JAGUARUNA – SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Giani Rabelo- Orientadora (PPGE/UNESC) –

Profa. Dra. Janine Moreira - Examinador (PPGE/UNESC) –

Prof. Dr. Celdon Fritzen – Examinador (UFSC) -

CRICIÚMA

2012

Ao meu pai Tarcilo Joaquim Ferreira (*in memoriam*), figura humana maravilhosa que muito me ensinou. À minha querida irmã Graça (nossa xerinha!), por descontrair os momentos de tensão, pelo apoio e pela solidariedade, momentos de compartilhamento que são únicos entre irmãos. Tua presença é LUZ em minha VIDA!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me possibilitar vivenciar este momento.

Aos eternos professores/as jaguarunenses: Amilton Luiz Mendonça, Lúcia Cardoso Ferreira, Lúcia Terezinha Gomes da Rosa... Depoentes que, com boa vontade, desvelaram suas histórias, por meio das Memórias de suas experiências, de seus valores, de suas crenças. Ao contar de si, contaram, também, de suas épocas, de seu tempo. Sem eles/as não seria possível realizar este trabalho. Suas Memórias estão aqui!

A minha mãe Ida de Souza Ferreira, porque sempre acreditou em mim e desde a primeira letra nunca mediu esforço para me permitir uma boa educação.

A Adilson, companheiro de todos os momentos das minhas idas e vindas.

A William, Murillo e Laura, meus pequenos grandes anjos, que trouxeram para o meu viver a alegria da maternidade e que permitem experimentar um amor incondicional nunca antes vivido;

Aos meus irmãos: Albani, Graça, Lenir, Norli, Nilson, Adilson, Manoel e Gilson, que são fonte de muito orgulho, e com quem conto em todas as horas;

Às minhas amigas do IEP/UNIASSELVI, Prof^a Ieda Monteiro, Lucimara Pereira Mafei e Rosana Araújo, pessoas ilustres e maravilhosas no meu caminhar profissional: muito obrigada SEMPRE!

À FUCAP, instituição superior que iniciei minha trajetória docente na Graduação e Pós-graduação;

À professora Dra. Giani Rabelo, que com toda paciência e disciplina conduziu-me durante todo este árduo processo;

Às professoras Dra. Janine Moreira e Dra. Maria Teresa Santos Cunha, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC pelos ensinamentos permitindo-me melhorar como pessoa e como professora.

À secretária do PPGE-UNESC, Vanessa Morona Dias, pessoa querida e competente que sempre nos atendeu prontamente frente às indagações enquanto mestrandas;

Às queridas mulheres da cozinha do setor de Pós Graduação/UNESC, o

bom dia sorridente e seus cafés tão gostosos fez toda a diferença: jamais irei esquecer-las!

À turma do Curso de Pedagogia/UNESC período vespertino, pessoas alegres e dedicadas que me acolheram junto ao Estágio Docência no período de agosto de 2011 a dezembro de 2011;

Ao professor Dr. Celdon Fritzen, pela disponibilidade com que acolheu o convite para participar da banca de defesa oral desta dissertação;

Aos meus colegas da turma-2010 do Mestrado em Educação da UNESC: Ana Paula Macan Damiani, Anilse Maria Picollo Borttolin, Ângela Maria Kuasne da Silva, Cláudio Alex Sipriano, Cristiane Cechinel de Villa, Daniel João Generoso, Édice Cechinel, Fabiana Martinello Paez, Fernando de Aguiar, Ivo Rogério Evangelista Amaral, Katiana Possamai Costa, Lucas Boeira Michels, Paula Guadanhim Generoso, Rosânia Maria Silvano Bittencourt, Samanta Torquato, Silvana Citadin Madeira e Susana Mezzari: bons foram os momentos de partilha, e com eles também aprendi a ser uma professora melhor.

À minha amiga Grazi Peruchi, por iluminar minha alma e minha mente com suas inteligentes palavras.

À Terezinha, que cuida de minha filha Laura nos momentos de minha ausência;

À minha sobrinha e afilhada Jeanine Ferreira dos Anjos, pessoa maravilhosa que muito contribuiu com suas palavras motivadoras;

A CAPES, pela concessão da bolsa no último ano de Mestrado;

Aos meus alunos do Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, este trabalho tem um pedaço de cada um/a de vocês. Obrigada por passarem pela minha História de Vida!

A todos os meus amigos e parentes que partilham comigo a alegria de viver, que fazem parte da minha vida, me animando, estando ao meu lado nos bons e maus momentos, a todos vocês que são muito importante, muito obrigada!

A cada minuto, estamos mais longe da data de nossa origem e mais próximos da hora de nossa desapareição. A cada minuto somos outros, porque cada minuto nos transforma em outros; aprendemos coisas novas e esquecemos outras velhas. Nossa mudança com o tempo é a testemunha infalível de sua existência e de seu domínio. E tudo, em certo momento, acaba: nós e o que levamos junto, que às vezes é parte da história.

IVÁN IZQUIERDO

RESUMO

O estudo investiga as trajetórias de formação dos/as professores/as dos primeiros anos escolares, que atuaram nas décadas de 1940 a 1960, no município de Jaguaruna (SC), do ponto de vista não formal (trajetória de vida) e formal (formação inicial e continuada). A fim de cercar melhor esta problemática, levantei as seguintes questões: como se deu a formação de cada professor/a? Como ocorreu a escolha da profissão docente? Quais os desafios vivenciados no percurso da docência? Qual o sentido da experiência docente? Para compreender essa construção, adotei como referência as vozes dos/as professores/as que trilharam esse percurso conforme o recorte temporal apresentado. Para responder aos objetivos propostos pela pesquisa, convidei três professores/as já aposentados da rede municipal e estadual de ensino que lecionaram no município em questão entre as décadas de 1940 e 1960, tentando identificar as diferenças e semelhanças entre os percursos vividos. Na tentativa de captar o relato das experiências vividas pelos/as professores/as, enquanto suporte metodológico fiz uso da História Oral Temática. Busquei também os estudos sobre a identidade e a formação docente entendendo que Nóvoa é o principal autor. Ao longo de todo trabalho evidenciou-se que os caminhos trilhados para chegar ao magistério foram diversos, revelando um processo individual e intimista. Observa-se que no percurso dos anos da carreira o/a professor/a vai se desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo acerca de seus modos de ser e estar na profissão e assim vai construindo sua identidade docente. Utilizando-se da analogia da teia faço a correlação na feitura dos fios da trajetória, o/a professor/a vai entrelaçando desafios e se construindo para a profissão, reconhecendo-se que a formação docente se dá em toda a trajetória de vida.

Palavras-chave: Formação Docente. Memória. História da Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa de Santa Catarina com a localização do município de Jaguaruna ...	22
Figura 2: Colégio Estadual Marechal Luz.....	27
Figura 3: Dona Lúcia Cardoso Ferreira.....	32
Figura 4: Senhor Amilton Luiz Mendonça.....	39
Figura 5: Dona Lúcia Terezinha Gomes da Rosa.....	44
Figura 6: Poema Minha Professora.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

UNIASSELVI –	Centro Universitário Leonardo da Vinci
FUCAP –	Faculdade Capivari
PPGE –	Programa de Pós Graduação
UNESC –	Universidade do Extremo Sul Catarinense
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
SC -	Santa Catarina
CAIC -	Centro de Atenção Integral à criança
EJA –	Escola de Jovens e Adultos
SENAI –	Serviço Nacional da Indústria
SENAC –	Serviço Nacional do Comercio
INL –	Instituto Nacional do Livro
EMC –	Educação Moral e Cívica
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases
PCNs –	Parâmetros curriculares Nacionais
APPs –	Associação de Pais e Professores
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
CNMCCB -	Companhia Nacional de Mineração do Carvão Barro Branco
UNISUL -	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM JAGUARUNA (1940-1960)	20
2.1 ENTRE AS VÁRZEAS E O MAR A SORRIR... JAGUARUNA: ASPECTOS HISTÓRICOS	21
2.2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO EM JAGUARUNA.....	23
2.2.1 Primeiras Escolas do município de Jaguaruna	26
3 ENTRELACANDO NARRATIVAS: A TRAJETÓRIA PESSOAL DOS/AS PROFESSORES/AS	31
3.1 PROFESSORA LÚCIA CARDOSO FERREIRA.....	32
3.2 PROFESSOR AMILTON LUIZ MENDONÇA	38
3.3 PROFESSORA LÚCIA TEREZINHA GOMES DA ROSA.....	44
4 ENTRELACANDO EXPERIÊNCIAS: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA	50
4.1 O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	50
4.2 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....	57
4.3 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
7 REFERENCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

O anjo voa no presente, rumando para o futuro, porém seus olhos estão fixos no passado, suas demandas são do presente e seu rumo é o futuro. Ele voa de costas, com as asas voltadas para o futuro e é para o passado que ele olha. [...] voa para o futuro de frente para o passado, porque é o passado que guarda os fragmentos materiais e simbólicos da experiência individual e coletiva. (DÉBORA MAZZA, 2004).

Neste estudo proponho-me a investigar o processo de formação docente para o magistério dos/as primeiros/as professores/as que atuaram nos primeiros anos escolares das escolas da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Jaguaruna (SC), tendo como recorte temporal as décadas de 1940 a 1960.

Jaguaruna, município no qual resido e atuo como profissional da educação, atualmente apresenta um número de três escolas da Rede Estadual, uma localizada no centro da cidade e duas na zona rural; e quinze escolas da Rede Municipal, nove na zona rural e seis na zona urbana, somando, assim, um total de dezoito escolas. Vale lembrar que as escolas da Rede Estadual atendem alunos/as do Ensino Fundamental e Médio, já as escolas da Rede Municipal atendem as crianças da Educação Infantil, desde o maternal até a pré-escola, e alunos/as do Ensino Fundamental. Algumas destas escolas, como veremos no Capítulo I, fazem parte das memórias dos/as três professores/as sujeitos deste estudo.

A escolha do período inicial da pesquisa, 1940, ocorreu em função do primeiro Grupo Escolar, denominado “Marechal Francisco Carlos da Luz”, ter sido implantado na cidade no ano de 1947.

O estabelecimento mencionado, hoje denominado Escola de Educação Básica “Marechal Luz”, pertencente à Rede Estadual de Ensino, foi criado pelo Decreto nº 3407 de 03/01/1945, em homenagem ao seu patrono “Marechal Francisco Carlos da Luz”¹. Neste ano de 2012 a referida escola completou 67 anos de existência.

Esta escola foi palco de meus primeiros estudos (1ª série até a 8ª série do 1º grau), entre os anos de 1977 e 1984. Desse tempo guardo muitas lembranças, entre elas a de uma escola fortemente marcada pela rigidez disciplinar, realidade

¹ Marechal Francisco Carlos da Luz (1830-1906), importante militar da época imperial e início da República.

provavelmente resultante da ditadura militar vivenciada no país.

Incentivada pelos meus pais (semianalfabetos) e duas irmãs professoras, decidi ser professora quando estava concluindo a 8ª série (antigo 1º grau), matriculando-me no Curso de Magistério do Colégio Francisco Benjamin Gallotti, na cidade de Tubarão – SC, no ano de 1986. Em 1993, iniciei a Graduação em Letras, mas apenas cursei até a quarta fase, transferindo-me para o curso de Pedagogia, o qual concluí em meados do ano 2000.

Enquanto profissional da educação, no momento estou licenciada da rede municipal de Ensino de Jaguaruna-SC, da qual sou concursada desde 1996, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo atuado em sala de aula até o ano de 2002. Paralelamente, trabalhei como Assessora Pedagógica na Secretaria de Educação de Sangão – SC, no ano de 1999. Exercendo a mesma função, trabalhei na Escola João Paulo I - CAIC em Tubarão (SC), no ano seguinte.

Do ano de 2003 a 2008, trabalhei como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto à Secretaria de Educação e Cultura de Jaguaruna (SC). Concomitante a este trabalho, também atuei como docente universitária (curso de Pedagogia) na Instituição Faculdade Capivari - FUCAP/SC no ano de 2006. A partir de 31-03-2007, comecei a lecionar nos cursos de Pós-Graduação desta mesma instituição, realizando paralelamente palestras e cursos voltados à formação docente em vários municípios da Região Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Vale argumentar que, durante minha trajetória, novas experiências foram sendo desenhadas e afinidades foram sendo construídas com determinados temas, um deles foi o da formação docente. A escolha pelo tema ocorreu por influência da minha própria trajetória profissional e das experiências advindas como professora de cursos de Pós-Graduação em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, percebendo a necessidade de compreender a formação docente a partir de sua base, das trilhas de sua construção, de suas memórias e histórias. Diante disso, para minha surpresa, percebi a escassez de fontes acerca da História da Educação do município, e isso me direcionou ainda mais para o intento da pesquisa.

Na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, no primeiro semestre do ano de 2009, matriculei-me na disciplina *Memória Docente e Gênero*, ministrada pela professora doutora Giani

Rabelo, minha orientadora neste trabalho. A frequência na referida disciplina oportunizou-me o contato com vários/as autores/as que discutem as trajetórias docentes numa perspectiva histórica e de gênero, o que me instigou ainda mais a aprofundar os estudos sobre esta temática.

Tendo o tema *Formação Docente* como algo central na minha prática pedagógica, intuí, no decorrer das discussões oportunizadas pela disciplina, que era possível estudá-lo articulando-o às discussões sobre memória docente, situando-o na história da educação do município no qual resido.

O estudo pretende contribuir para o fortalecimento/reconstrução da identidade dos/as educadores/as, bem como para se repensar as políticas de formação docente, ao apontar caminhos para o aprimoramento das práticas e dos saberes dos/as professores/as. Igualmente busco compreender, em parte, os processos de construção das identidades e formação de docentes arrolados não só em Jaguaruna, mas em Santa Catarina e no Brasil, nos anos de 1940 a 1960.

Assim, com a intenção de dar visibilidade àqueles sujeitos que contribuíram na construção da história da educação em Jaguaruna, mas ficaram esquecidos pela história oficial, tomo como objeto central desta investigação a seguinte questão: como as trajetórias de formação dos/as professores/as dos primeiros anos escolares, que atuaram nas décadas de 1940 a 1960, no município de Jaguaruna (SC), se construíram do ponto de vista não formal (trajetória de vida) e formal (formação inicial e continuada)?

A fim de cercar melhor esta problemática, levantei as seguintes questões: Como se deu a formação de cada professor/a? Como ocorreu a escolha da profissão docente? Quais os desafios vivenciados no percurso da docência? Qual o sentido da experiência docente?

É crescente, hoje, o número de estudos versando sobre a formação docente que enfatizam a história de vida dos/as professores/as. Um dos estudiosos que tem se dedicado ao tema é o português António Nóvoa. Para ele, a formação do profissional professor envolve as dimensões pessoal, social e profissional, afirmando que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de constante intercâmbio com o meio social.

Nesse sentido, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, manifestado em processos formativos,

compõem uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática docente. Portanto, a ideia de formação tem a ver com percurso, processo, em síntese: trajetória da vida pessoal e profissional. Ele ainda acrescenta que o percurso profissional dos professores (passado) muito pode contribuir para a compreensão de determinados problemas atuais da profissão docente (presente) (NÓVOA, 1995).

Adentrar no percurso de vida pessoal e profissional de professores/as, a partir das memórias daqueles/as que foram alvo das políticas públicas de formação, mas que também foram sujeitos do seu próprio processo de formação, possibilita uma aproximação em relação às percepções destes/as sobre suas experiências.

Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa evocaram suas memórias, por meio de uma inter-relação dinâmica entre o individual e o social, buscando rememorar elementos que foram guardados seletivamente na memória de cada um, sobre o seu processo de formação docente.

A escolha pela História Oral como metodologia para realização desta pesquisa fundamenta-se nas ideias de Meihy (1996), Montenegro (1993), Abbud (2007), Louro (1990) e Alberti (2005), por conceberem essa metodologia/técnica como um diálogo entre o individual e o social. Para definir História Oral, tomo inicialmente Meihy (1996, p. 14):

História Oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que deve, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Nesta definição estão presentes o cuidado metodológico e a definição dos procedimentos. Entre os procedimentos prévios indispensáveis está a definição do tema, do grupo que será entrevistado e do período-foco da pesquisa.

O autor referendado acima destaca que a moderna História Oral baseia-se numa relação de parceria em que: o pesquisador, por um lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado contemplando-o como mero objeto de pesquisa; por outro ângulo, ele próprio deixa de ser um observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada. (MEIHY, 1996).

Louro (1990) pontua que a História Oral é mais do que entrevistas, ou pelo menos entrevistas tomadas no seu conceito mais restrito. A mesma autora descreve que ela envolve história de vida, o que talvez constitua sua fonte mais rica, depoimentos (que alguns parecem chamar de entrevistas temáticas) e entrevistas semiestruturadas. Ademais, a História Oral é uma abordagem estreitamente articulada à história das mulheres, visto que essas vozes foram caladas por muito tempo.

Montenegro (1993) elenca algumas ideias significativas acerca da História Oral, entre elas: o respeito ao entrevistado, o qual supõe possibilitar que este desenvolva suas observações, análises, pontos de vista, sentindo-se livre da obrigação de atender a qualquer expectativa do pesquisador.

A matéria-prima da História Oral é a memória. Neste sentido, descrever sobre o conceito de *Memória* é percorrer caminhos de lembranças, recordações, rememorações, algo vivido em algum tempo histórico e que no presente é visto com novos olhares. Todavia, tais momentos lembrados não podem ser vivenciados novamente no momento em que se recorda, nem tudo é lembrado, ao contar perde-se a originalidade, tais lembranças não vêm à mente com a mesma imagem vivenciada em um passado. Izquierdo (2007, p. 22-23), ao comentar o pensamento de Borges², afirma que, para o autor:

[...] o tempo era o problema principal, o mais importante de todos os temas. Porque é fácil conceber, medir ou até imaginar o espaço e os espaços, mas é muito difícil imaginar o tempo. Das várias dimensões, esta é a mais próxima, a que mais nos diz respeito, a que mais de perto nos toca e a que mais sentimos, mas ela também é a mais remota, a mais inacessível, a mais difícil de definir. Os aparelhos de medição do tempo dirão uma coisa, porém nossa alegria, nosso pesar e nossa vontade determinam que um minuto de tristeza ou de mal-estar pareça eterno e que um minuto de alegria pareça ínfimo. Os relógios ignoram isso: nossa mente não. A história que melhor conhecemos é aquela que vivemos.

Sobre esta questão, Montenegro (1993, p. 60) afirma que:

[...] O tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de atividade profissional, política, religiosa, cultural, afetiva que nos arrebatam e condiciona quase inteiramente, nos fazendo perceber e reconstruir a realidade de uma determinada maneira.

Se o tempo da memória é o tempo da experiência de um determinado

² Jorge Luiz Borges foi um escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino.

período de vida, é importante destacar que estas experiências não são só individuais, são também coletivas.

A este respeito Halbwachs (1990) afirma que é impossível adentrar nas recordações e lembranças sem tomar como ponto inicial o contexto social, que é o alicerce para a construção da memória. Acrescenta, ainda, que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças sejam constituídas no interior de um grupo. Assim, o referido autor amarra a memória do indivíduo à memória do grupo, e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.

Segundo Jacques Le Goff (1990, p. 366), “a memória, como propriedade de conservar informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Neste sentido, a memória é um diálogo entre o passado e o presente, um processo em movimento no qual os sujeitos e os grupos recriam o passado no tempo presente.

Etimologicamente a palavra Memória origina-se do Grego "mnemis" ou do latim, "memória". Simultaneamente nos dois casos a palavra denota significado de conservação de uma lembrança. Trata-se de um termo presente e utilizado por várias ciências sendo absorvida pelas novas correntes historiográficas. Para os gregos a memória estava recoberta de um halo de divindade, pois se referia à "deusa Mnemosyne, mãe das Musas, que protegem as artes e a história" (CHAUI, 2005, p. 138).

Segundo Marilena Chauí a "memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais" (CHAUI, 2005, p. 138).

Assim, a memória docente é apresentada neste estudo a partir do vivenciado pelos/as professores/as, como se construíram no processo de formação docente. No decorrer das entrevistas e conforme o recorte temporal, décadas de 1940-1960, os sujeitos redesenharam, através do rememorado, os momentos vivenciados em seu percurso pessoal e profissional.

Tratando-se dos sujeitos entrevistados/as, foi no primeiro semestre de

2010, mais precisamente no dia 1º de março, que entrei em contato pessoal e por telefone com três professores/as que atuaram na rede Municipal e Estadual de Ensino de Jaguaruna, entre as décadas de 1940 e 1960. O critério de terem que ter atuado em distintas décadas foi definido na tentativa de compreender a formação docente em diferentes momentos históricos.

O primeiro professor contatado foi Sr. Amilton Luiz Mendonça, sendo ele o único professor ainda vivo que iniciou sua atuação na década de 1940. Ele contribuiu brilhantemente com as indicações dos demais contatos e prontamente foi pontuando vários nomes e telefones, entre eles o da professora Lúcia Cardoso Ferreira e da professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa. O Sr. Amilton, além de professor, foi Supervisor, Coordenador e Administrador de Ensino, e teve contato direto com as professoras indicadas. As duas professoras ao serem contatadas foram muito receptivas.

Todos/as os/as professores/as obtiveram informações detalhadas sobre a pesquisa, ou seja, objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados. Também esclareci sobre a possibilidade de recusa, mas todos/as concordaram em participar, assinando o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B).

O local da entrevista foi a própria casa dos sujeitos pesquisados, com o tempo médio de duas horas de duração para cada entrevista. Os dados foram coletados por meio de um roteiro semiestruturado (apêndice A), contendo aspectos como: (1) dimensões básicas do contexto de origem do entrevistado: sua infância e vida familiar; trajetória escolar, casamento; (2) pontos de reflexão acerca de seu desenvolvimento profissional: trajetória profissional e aposentadoria.

No momento das entrevistas reuni alguns documentos textuais e iconográficos, entre eles fotografias, cadernos de planejamento, diários, certificados de cursos de formação, diplomas de formação para o magistério, cedidos por eles/as.

Ao finalizar as entrevistas gravadas em áudio, iniciei as transcrições integralmente, percebendo assim que ouvir várias vezes a gravação me oportunizou uma maior compreensão das narrações, tarefa essa bastante árdua na questão de tempo e paciência. Ao finalizar esta etapa as devolvi, com o propósito dos/as depoentes se reconhecerem como sujeitos da entrevista e, mais propriamente, da pesquisa, como já anunciado anteriormente a partir de Meihy (1996).

Em prosseguimento, realizei a limpeza das entrevistas, retirando as expressões típicas da oralidade. Este processo é nomeado por Marcuschi (2001) de textualização, que consiste em eliminar dos discursos dos sujeitos entrevistados, de maneira consciente, as marcas conversacionais como hesitações, repetições, autocorreções, entre outros. A edição das falas buscou considerar o sentido original destas.

A partir dos depoimentos autorizados, realizei o trabalho de análise, entrecruzando e confrontando as entrevistas e os documentos. Além das lembranças, analisei documentos textuais e iconográficos cedidos pelas/os entrevistadas/os, tendo em vista que o cruzamento de fontes torna-se imprescindível. Nesta direção, Lopes (2001) destaca que a fonte é a necessária e indispensável matéria-prima do historiador, o que encontra disponível ou procura e utiliza para fazer história. Assim, as fontes podem estar disponíveis, muitas ou poucas. Também estão indisponíveis, porque é preciso que aquele/a que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. O que determina as fontes de uma pesquisa é, exatamente, o problema proposto. Para a autora:

[...] com o alargamento dos temas abordados pela História da Educação, [...] os pesquisadores foram aos poucos também ampliando o uso das fontes. Tal como ocorreu em outros domínios da História, os historiadores da educação incorporaram a idéia de que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais (LOPES, 2001, p. 80-81).

Na sequência, selecionei as falas editadas por temas, estabelecendo categorias, com o propósito de tecer relações entre os percursos individuais dos/as professores/as e problematizá-los com o aporte teórico levantado durante a investigação. Entre os autores utilizados destaco: Abbud (História Oral Temática), Alberti (História Oral), Meihy (História Oral - Metodologia); Halbwachs e Le Goof (Memória e História) Nóvoa, Arroyo e Marcelo (Identidade e Formação Docente), Scoot, Louro e Pedro (Gênero); Chamom, Campos & Silva, e Demartini (Feminização do Magistério).

Lopes (2001) acrescenta que através da utilização de outros documentos corre-se menos o risco de considerar as entrevistas como a “voz” daqueles que não podem falar. A consulta a outras fontes serve para melhor formular as próprias

questões das entrevistas e melhor compreender suas respostas. Assim, vale dizer que nenhuma fonte poderá ter valor sozinha, pois exige o trabalho de cruzamento e compatibilização com várias outras fontes.

Neste panorama, a História Oral não deve ser considerada o produto final da pesquisa histórica, mas deve ser submetida às mesmas exigências do tratamento requerido por outras fontes documentais e inerentes ao trabalho historiográfico.

O tratamento das fontes, ou seja, o associar e o relacionar é outro ponto destacado por Lopes (2001). A autora descreve que a “revolução documental” não trouxe implicações somente para a seleção das fontes a serem usadas nas pesquisas, mudou também o tratamento dado a elas. Procura-se cada vez mais desmistificar o documento, tentar superar o deslumbre diante dele, o ponto de partida não é a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento (somente quando o historiador faz perguntas se inicia a produção da História).

Em face disso, o cruzamento e o confronto de fontes poderão contribuir no controle da subjetividade do pesquisador, sendo esta uma operação indispensável. Assim, ao cruzar as fontes, o pesquisador precisa ser criativo, que “inventa”, que saiba lidar com a grande dose de imprevisibilidade que sempre acompanha o saber histórico. Cabe ao historiador, realizando o maior número possível de associações e relações, interpretar e explicar aquele passado que almeja apreender. Sobre isso, Weber (2008, p. 3) ressalta que:

[...] os caminhos entre a fonte oral e a escrita, por contingências variadas, costumam ser cruzados, às vezes é o documento oral que nos faz ir atrás de documentos escritos ou de outros vestígios como peças de museu ou prédios de estabelecimentos antigos. O documento oral e o iconográfico se interpenetram, pois o entrevistado forçosamente se lembra de circunstâncias já esquecidas e o historiador tem a oportunidade de esclarecer detalhes que constam na imagem. Nesse caso, os limites entre dois tipos de documentos bem diferentes (o oral e o iconográfico) ficam fluidos.

Ainda sobre a importância do cruzamento das fontes, Manuel Jacinto Sarmiento (2003, p. 157), ao discutir questões metodológicas, sugere que “o cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar uma *triangulação*”. Em sua análise essa operação metodológica evita que “[...] a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento, ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo seu conjunto e complexidade”.

Com base nestas reflexões é que encaminhei os trabalhos de campo necessários à realização desta pesquisa, triangulando a História Oral com os documentos encontrados e com o referencial teórico da história da época.

O primeiro capítulo apresenta os Aspectos da Educação em Jaguaruna/SC, localizando assim a cidade, as primeiras escolas e a visão dos/as professores/as sobre a escola.

A discussão do segundo capítulo versa sobre o tema: Entrelaçando narrativas: a trajetória pessoal dos/as professores/as, onde apresento a trajetória pessoal dos professores sujeitos da pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo, Entrelaçando experiências: a trajetória profissional na docência, realizei a análise de dados produzidos na pesquisa de campo, momento em que trabalhei os dados obtidos através das entrevistas com professores/as dos primeiros anos escolares da rede municipal e estadual de Ensino, que se dispuseram a rememorar um pouco sobre como se construíram no processo de formação docente do ponto de vista formal (formação inicial e continuada) e não formal (trajetória de vida).

Para fechar o trabalho apresento as considerações finais, que não têm a intenção de concluir o debate, muito pelo contrário, a investigação sempre estará aberta para novas indagações.

2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM JAGUARUNA (1940-1960)

Dialogar acerca da História da Educação é falar de pessoas, de momentos históricos, de lugares, de memórias, de espaços, de emoções, de tantas histórias como aqui apresentadas através das narrações dos sujeitos da pesquisa. Todavia, é falar de algo que possui uma dimensão bastante rica e ao mesmo tempo desafiadora. Neste recorte temporal da pesquisa, 1940-1960, vale dizer que o país vivenciava mudanças significativas que impactaram as políticas educacionais.

Situar o espaço geográfico dessa investigação proporciona a compreensão do lugar de onde estamos falando e da emaranhada rede que se estabelece quando se fala em aspectos da educação de um município, aqui neste trabalho a cidade de Jaguaruna. Fazer a tessitura dessa cidade é rememorar, também, a minha formação enquanto pessoa e profissional, esse foi o lugar onde

nasci e vivo atualmente.

Portanto, neste capítulo dedico a atenção ao contexto dos aspectos educacionais de Jaguaruna, a partir de um contexto político nacional da década de 1940 a 1960. Trago, também, alguns elementos sobre a história do município associada à História da Educação Escolarizada - primeiras escolas, primeiros professores, locais, motivações.

2.1 ENTRE AS VÁRZEAS E O MAR A SORRIR... JAGUARUNA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Hino de Jaguaruna – SC

Jaguaruna, cidade adornada
 Entre as várzeas e o mar a sorrir
 És o signo dos bravos de outrora
 És o sonho de um grande porvir!
 Essas dunas que brancas enfeitam
 Lindas orlas do Atlântico Sul
 São as rendas que ventos afagam,
 São as fímbrias do teu céu azul.
 Sentinela altaneira dos mares,
 Jaguaruna é um vigia de pé,
 E teu povo é um carisma de crença
 Guardião da verdade e da fé.
 Do Jaguar as rotundas pegadas
 E as ruínas do lar da nação
 Sambaquis e o lendário Camacho
 São milênios de histórias em teu chão!
 Teu folclore de cantos e preces
 São duendes de graça sem par
 Nas bandeiras do Espírito Santo
 Céu e terra se fazem altar.
 Sentinela altaneira dos mares,
 Jaguaruna é um vigia de pé,
 E teu povo é um carisma de crença
 Guardião da verdade e da fé.

LETRA: Monsenhor Agenor Neves Marques

MÚSICA: Capitão Osnilo Dolvan

Figura 1: Mapa de Santa Catarina com a localização do município de Jaguaruna



Fonte: BRASIL (ANO)

O município está localizado na região Sul de Santa Catarina. Delimitado ao norte por Tubarão e Laguna, ao Sul por Içara, ao Leste pelo Oceano Atlântico e ao oeste por Treze de Maio e Sangão. A cidade possui aproximadamente 21.000 habitantes, em uma área de 328 km², a uma altitude de 12m em relação ao nível do mar.

A cidade não apresenta uma data exata de sua fundação. Todavia, a bandeira de Jaguaruna traz no brasão a data de 20/12/1930, representando a data da instalação do município, contradizendo o Decreto nº 38 de 6 de janeiro de 1891, que criou o município de Jaguaruna.

Acerca disso, o Sr. Egídio João de Farias Neto comenta:

[...] No último ano de seu mandato, em 1923, o governador Hercílio Luz teve um desentendimento com o prefeito de Jaguaruna, e em represália, de forma revanchista, autoritária e inconseqüente, extinguiu o Município numa simples canetada, mandando destruir toda a documentação existente na prefeitura. Para castigar ainda mais a população, ele anexou a cidade a Imbituba, sendo que inicialmente Jaguaruna havia sido desmembrada de Tubarão, no dia dois de maio 1891. Depois, quando se iniciou a revolução de Getúlio Vargas, o Coronel Ernesto Lacombe, que chefiava a política no Sul do Estado, chegou a Jaguaruna em outubro de 1930 com um grupo de soldados e foi estabelecer contato com um líder local, Bernardo Schmidt, para pedir apoio à revolução getulista. Bernardo Schmidt anunciou que apoiaria o movimento com uma condição: se a revolução saísse vitoriosa, seria restaurado o município de Jaguaruna. Como se sabe, Getúlio saiu vencedor, foi criado o Estado Novo, e no dia 11 de dezembro de 1930, o então interventor estadual, Ptolomeu de Assis Brasil, deu novamente à cidade a condição de município, nomeando prefeito Bernardo Schmidt. (Entrevista concedida ao Jornal Vanguarda em 29 de janeiro de 2004).

Segundo a lenda, conta-se que os índios que viveram nesta região encontraram nas redondezas do município um jaguar preto que em Tupi-Guarani é falado *yaguar una* (onça preta). Esse acontecimento acabou dando origem ao nome da cidade. Trata-se de um município de pequeno porte, conhecido como a cidade das praias, apresentando belos balneários.

2.2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO EM JAGUARUNA

O início da escolarização do magistério primário em Jaguaruna esteve diretamente ligado às transformações educacionais atreladas a uma política nacionalista e nacionalizadora do ensino no Estado Novo.

Assim, esse recorte temporal agrega um tempo em que o Brasil passava por grandes transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais a partir da revolução de Getúlio Vargas em 1930, e que influenciaram consideravelmente na formação dos professores.

O governo de Getúlio Vargas esteve empenhado com a Educação destacando que “a educação é o caminho, mas não só ela, sua irmã inseparável é a saúde”, priorizando assim a educação sanitária, moral e cívica do corpo e da mente, sendo essas importantes para o bom trabalhador. Todavia, nesse governo, a disciplina imperava. (PAVAM, 2007, p. 33).

A premissa que vigorava, à época, apontava no sentido de que a educação em Vargas tinha como propósito a responsabilidade pela transformação do povo em nação, para torná-lo disciplinado, saudável e produtivo.

Portanto, no período do Estado Novo as escolas catarinenses foram um dos alvos disseminadores a fim de normatizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar, higienizar hábitos e comportamentos para os segmentos da população.

Alinhada à estrutura escolar dessa época, vale discorrer um pouco sobre a Reforma Capanema, sendo Gustavo Capanema o ministro que permaneceu mais tempo à frente da pasta Educação e Saúde Pública, entre 1934 e 1945. Assim, Pavam (2007, p. 41) descreve que “Capanema projetou diversas leis orgânicas de ensino, criou o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro e a Faculdade Nacional de Filosofia”. A mesma autora ainda

menciona uma das frases de Capanema, considerada célebre em seu discurso: “A educação deve tomar partido, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da nação” (PAVAM, 2007, 41).

Vidal (2007) lança um olhar acerca desse período registrando que há várias maneiras de discorrer sobre a educação no Estado Novo. No dizer dessa autora, pode-se tomar as reformas educativas como fio condutor da narrativa e analisar desde a proposta de elaboração de um Código da Educação Nacional, que nunca chegou a ser efetiva, até os diferentes decretos-lei que, de 1942 a 1946, pretenderam regular o ensino, proclamando as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), Secundário (1942), Comercial (1943), Primário (1946), Normal (1946) e Agrícola (1946), ou criando o serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946).

No seguimento dessa reflexão, a referida autora ainda imprime outras perspectivas:

[...] A preocupação nacionalista do governo Vargas, o que levaria a abordar a nacionalização e fechamento das escolas estrangeiras, sobretudo a partir de 1938; a ênfase, nos currículos das escolas primárias e secundárias, da educação física, do ensino da moral e cívica (pelo estudo da história e da geografia do Brasil e do canto orfeônico e pela participação dos alunos em festas cívicas, como a semana da Pátria); ou, ainda, a constituição, em 1940, da Juventude Brasileira, corporação formada pela juventude escolar com a finalidade de prestar culto à pátria.

O interesse nos dispositivos autoritários que pretenderam, capilarmente, alterar as práticas escolares, o controle e censura da produção voltada ao uso didático inclui não só a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) e do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, bem como a relação entre Estado e Igreja ou entre Estado e militares constitui-se também em outra leitura do período que se estende de 1937 a 1945, mas que já em 1935 delineava alguns de seus contornos e em 1946 mantinha parte de suas características. Todavia, nenhuma dessas perspectivas, entretanto, produz-se isoladamente. Ao contrário, elas estão intensamente imbricadas. (VIDAL, 2007, p. 46-47).

Os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa retratam esta assertiva:

[...] Me sentia muito orgulhoso quando nós desfilávamos no dia 7 de Setembro.³

[...] Uniforme... Quer ver quando era desfile de Sete de Setembro, uma festa, uma homenagem da escola, tinha que ser muito bem caprichada!⁴

³ MENDONÇA. Amilton Luiz, entrevista concedida a Valdirene de Souza Ferreira Savi, realizada em 11 de julho de 2011.

⁴ ROSA. Lucia Terezinha Gomes da. Entrevista concedida a Valdirene de Souza Ferreira Savi, realizada em 08 de novembro de 2011.

Acerca das comemorações cívicas vivenciadas em Santa Catarina no período do Estado Novo, Unglaub (2009, p.108) acrescenta que

[...] compondo o conjunto das cerimônias cívicas, comemorava-se a Semana da Pátria, o aniversário do presidente e do Estado Novo, o dia do trabalho, de Tiradentes, de Duque de Caxias, da Bandeira, da Raça, do Soldado, e outras datas impostas pelos estados e municípios. Em Santa Catarina, além destas datas, festejava-se o aniversário do interventor Nereu Ramos e das cidades. Aproveitava-se também para tornar dias festivos e declarar feriado facultativo as inaugurações de retratos de personalidades e visitas de autoridades. Nestas situações organizavam-se verdadeiras festividades cívico-patrióticas, que favoreciam a aglomeração de gente.

Findo o Estado Novo, os debates se organizaram em torno da elaboração de um Plano Nacional de Educação, cuja tramitação (1948-1961) evidenciou as disputas em torno da definição da função educadora do Estado. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrou a educação como direito de todos, assegurado tanto pela obrigação do poder público quanto pela liberdade da iniciativa particular, facultando o financiamento público à esfera privada (VIDAL, 2007, p. 47).

A referida Lei determinou o fim dos exames de admissão para o colegial, tornando a escola aberta, mas não obrigatória, para os concluintes do quarto ano.

Até essa data o que regulou a educação do país foram as reformas feitas por Capanema no período do Estado Novo. O Decreto- Lei n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário destaca que:

Art. 1º - O ensino primário tem as seguintes finalidades: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

As finalidades expressas acima imprimem a ideia de que não somente o ler, o escrever e o contar é importante, mas o desenvolvimento integral das crianças junto aos seus espaços de convívio diário e dentro de uma ideologia.

Com a ditadura militar, a política educacional foi a expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação dos militares. As regulamentações promovidas na Lei 4.024/61 e a Reforma que irá se concretizar com a Lei 5.692/71 tem o objetivo de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, a fim de adequar a educação à ideologia do “desenvolvimento com

segurança”. “A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fez necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar” (GERMANO, 1994, p. 77).

Os componentes curriculares cumpriram um papel fundamental na concretização dos princípios ideológicos da ditadura militar. Por exemplo, a Educação Artística esteve pautada numa visão tecnicista do aprender fazer, do aplicar técnicas e não necessariamente entender esse fazer como produto da ação pela formação do corpo rígido do homem; a Educação Física, numa concepção militarista, estava atrelada ao objetivo de disciplinar; a educação moral e cívica (EMC) juntamente com a educação religiosa, cumpriam um papel importantíssimo na reprodução dos valores subjacentes aos interesses dos militares e da classe dominante (ZOTTI, 2004).

Assim posto, torna-se mais compreensível perceber como a legislação nacional impactou na educação do município à época.

No seguimento dessa ideia, a seguir descrevo sobre as primeiras escolas elementares ou de primeiras letras, denominações conferidas no referido recorte temporal.

2.2.1 Primeiras Escolas do município de Jaguaruna

As poucas informações que obtive sobre os dados do município, bem como de suas primeiras escolas, vêm dialogar com o que Teive (2008, p. 24) descreve:

[...] Este episódio é revelador do tratamento que as escolas públicas e também as secretarias da educação e órgãos afins vêm dando à história e à memória da educação escolar em Santa Catarina como em todo o país, como frequentemente ouvimos dos estudiosos da história da educação escolar brasileira. Poucos são conscientes da importância de sua preservação.

Nesse sentido, os textos abaixo pontuados foram extraídos do livro “História e Cultura do município de Jaguaruna”, a partir do título “História do Colégio Marechal Luz” (COSTA, 1997, p. 21).

A primeira escola a ser instalada em Jaguaruna foi o educandário criado pelo Decreto nº 3407 de 03/01/45, com o nome de Grupo Escolar Marechal Luz, em

homenagem ao seu patrono “Marechal Francisco Carlos da Luz”. Sua inauguração aconteceu ao dia 26/07/47, iniciando as suas atividades com o Curso Elementar, tendo como Diretora Alza Maria Schmitz.

Figura 2: Colégio Estadual Marechal Luz



Fonte: escolamarechalluz.blogspot.com

Convém destacar que nesse Grupo Escolar Marechal Luz foi criado através do Decreto nº 793 de 15/09/50 o Curso Normal Regional “Prof. Belarmino Corrêa Gomes”. Após alguns anos, em 06/03/63, é criado o Ginásio Normal “Prof. Belarmino Corrêa Gomes,” através do Decreto nº 123.

O Grupo Escolar Marechal Luz, através do Decreto nº 10.438, de 17/02/1971, passa a se chamar Escola Básica Marechal Luz, englobando o Grupo Escolar e o Ginásio Normal. O ensino passou a chamar-se de 1º Grau -1ª a 8ª série através do Decreto nº723, de 03/07/74, e com a implantação da 1ª série do 2º Grau-Núcleo Comum a Escola Básica foi transformada em Colégio Estadual Marechal Luz, que a partir de 1975 passou a oferecer o Curso de Auxiliar de Escritório. Justifica-se essa mudança pela implantação da Lei nº 5.692/71, referente ao ensino de 1º e 2º graus e que marcou a educação no período da ditadura militar.

Por fim, no que diz respeito ao Grupo mencionado acima, pela Portaria nº 0102/84 de 17/05/84 foi criado o Curso de 2º Grau, Habilitação para o Magistério 1ª a 4ª série do 1º Grau, e a Portaria E/SE nº018 de 13/01/86 cria junto ao Colégio o Curso de Educação Pré-Escolar. O Regimento Escolar do Colégio foi aprovado pelo Parecer COEM nº69/92, de 19/05/92. Convém destacar que essas mudanças

ocorreram através da LDB 1971, lei essa que exigiu a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos, o currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

A segunda escola inaugurada foi a Escola Básica Prefeito Osny Pereira em 17 de dezembro de 1967, sendo então chamado Grupo Escolar Osny Pereira por apresentar apenas o primário. Foi transformada em Escola Básica em sete de maio de 1971 por estabelecer o ginásio. Teve como primeira Diretora Abgair da Silva Ricardo.

Essas duas escolas Estaduais localizavam-se na zona urbana da cidade, em paralelo com outras “escolas de improviso” que iam se constituindo na zona rural desse município.

[...] eles fizeram uma escola de engenho de farinha. Um engenho de farinha, Valdirene, essa foi a minha primeira sala de aula (risos). Ali eles fizeram as carteiras, umas com as tábuas altas e outras mais baixas. E eu continuei ali dando aula. Até que foram à praia e acharam uma madeira, uma tábua muito “imitante” de um quadro de escrever com giz. Trouxeram para mim e eu continuei com aquele quadro.⁵

O depoimento da Sra. Lúcia Cardoso Ferreira retrata a existência de “escolas de improviso”, escolas “arranjadas” pela comunidade para locarem as crianças para aprenderem a ler, escrever e contar. O espaço físico dessas escolas poderia ser um engenho de farinha, bem como uma casa, um galpão, uma sala qualquer que tivesse espaço para agregar as crianças. Ela ainda conta: “Cresci aqui neste lugar, no Laranjal, não tinha escola, mas tinham muitas crianças, mocinhos/as, com doze, dez e oito anos para cima tinham bastante”⁶.

Quem pagava a professora eram os próprios pais. No total eram 45 crianças e a professora lecionava ao mesmo tempo para alunos e alunas do 1º ao 4º. Dividia a turma e para cada série organizava um tipo de atividade.

Importa registrar que a escolha do termo “escolas de improviso”, aqui apresentada por mim (pesquisadora), compreende as escolas que existiam na zona rural do município, tendo em vista a dificuldade das crianças para se deslocarem até a zona urbana, que à época contava com o Grupo Escolar Marechal Luz.

A “escola de improviso”, também nomeada escola isolada ou

⁵ FERREIRA, Lúcia Cardoso. Entrevista concedida a Valdirene de Souza Ferreira Savi, em 16 de agosto de 2011.

⁶ Lúcia Cardoso Ferreira, entrevista citada.

multisseriada, tem uma longa história. Foram os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rurais. Apresenta como característica básica a de reunir em torno de um/a professor/a alunos/as de séries diferentes. No capítulo III, adentrarei mais detidamente no contexto dessa escola, haja vista que foi considerada desafiadora pelos/as professores/as que nela trabalharam. Atualmente, estas escolas ainda existem, mas sua nomenclatura é multisseriada.

Prosseguindo, a professora Lúcia Cardoso Ferreira ainda descreve a estrutura física da escola que começou a frequentar em 1935, quando tinha 9 anos:

[...] a escola era de madeira, no terreno do falecido José Mendonça, que era meu tio, tio da minha mãe, o Zé Mendonça. A professora era uma que veio de Laguna e que depois se casou com o Sr. Nico Farias. Ficou morando na Garopaba, aliás, no Riachinho. E ela ficou morando ali e ela também viajou a pé de Jaguaruna para o Riachinho, também andou. Na época ela morava em Jaguaruna. Depois de casada, ela passou a morar na Praça de Jaguaruna. Morava naquela casa que antes era do falecido Osvaldo. Ela morava por ali assim⁷.

Já o professor Amilton assim discorreu sobre suas lembranças a respeito de suas primeiras experiências escolares:

[...] comecei a frequentar a escola aos sete anos, já havia sido alfabetizado em casa. A primeira escola que frequentei foi o Grupo Escolar *Marechal Luz* (naquele tempo). Andava 3 quilômetros a pé, sozinho, depois com dois colegas. Quanto à infraestrutura da escola era boa! Sanitários bons, não estragavam. Tinha uma cozinha, merendeira. A merenda era escassa, às vezes até faltava. O cardápio era quase sempre sopa de arroz com ossos. As salas de aulas eram boas: carteiras em filas zeladas. Biblioteca não tinha. O pátio coberto era bom. As aulas de Educação Física eram muito bem dadas, tenho saudades! Aulas com aquecimento e exercícios. Jogávamos Futebol, Vôlei e Basquete. [Sr. Amilton Luiz Mendonça, 69 anos, iniciou sua escolaridade aos sete anos, em 1949]

Mesmo freqüentando um grupo escolar situado no meio urbano, o Sr. Amilton também tinha que caminhar alguns quilômetros para chegar até a sua escola. Percebe-se que o percurso casa-escola era um ponto bastante crucial, essa condição não era apenas para chegar à escola onde estudaram, mas isso aconteceu também durante a trajetória profissional, nas escolas onde lecionaram.

A outra professora, sujeito dessa pesquisa, a Sra. Lúcia Terezinha Gomes da Rosa, não morava ainda em Jaguaruna, seus primeiros anos escolares foram na Vila Operária de Barro Branco, em Lauro Muller, à época Distrito de Orleans-SC.

Sobre a primeira escola em que atuou como professora, na comunidade

⁷ Lúcia Cardoso Ferreira, entrevista citada.

de Riachinho, quando chegou a Jaguaruna, ela comenta:

[...] eram comunidades atuantes, porque naquele tempo o governo não dava muita assistência às escolas. Inclusive, não tinha as sanitárias, era só aquelas privadas, aí no tempo era de madeira. No começo nem tinha! Era no mato mesmo! Mas depois, quando a Epagri começou a trabalhar na Jaguaruna, eles davam aquelas lajes de cimento para fazer buraco. Então foi aparecendo aqui, principalmente no Riachinho, crianças que tinham muitos vermes, devido a isso, porque não se tinha higiene. A água também era poluída, tirada do poço e tudo mais. E lá no Arroio Corrente, nem era do poço, era da lagoa, a água era toda da lagoa, era complicado...⁸

A infraestrutura das escolas mantidas pelos pais não foi diferente em outros lugares. À medida que o Estado vai assumindo a educação esta estrutura vai melhorando. Tardamente e lentamente a escola primária no Brasil foi objeto de atenção das políticas públicas.

No próximo capítulo apresento a trajetória pessoal dos sujeitos desta pesquisa.

⁸ ROSA.Lúcia Terezinha Gomes da. Entrevista concedida a Valdirene de Souza Ferreira Savi, em 08 de novembro de 2011.

3 ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: A TRAJETÓRIA PESSOAL DOS/AS PROFESSORES/AS

“É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Nós nos reconhecemos nas histórias que contamos sobre nós mesmos”. (BOLIVAR, 2007, p.15)

Na feitura dos fios, muitos são os desafios. Na tessitura de tantos fios e desafios os/as professores/as vão se construindo, vão descobrindo que cada fio tecido é o encontro com outros desafios e é só através desse emaranhado desafiador que chegam a construir-se enquanto professores/as.

Início este capítulo apresentando a trajetória pessoal dos/as entrevistados/as: suas infâncias, vidas familiares, trajetórias escolares, buscando compreender as implicações deste percurso no processo de formação docente de cada um.

Ademais, convém destacar que em todos os subitens aparece a singularidade dos/as professores/as. No decorrer das entrevistas, indagava-me muito sobre a relevância da unicidade de cada entrevista, observando que nessa singularidade mesclava-se a pessoa, o espaço, o tempo, os modos de reavivar as lembranças, emoções, olhares diversos e tantos quanto possíveis.

Nesse contexto, para um melhor entendimento do ser professor/a de cada um dos entrevistados/as, de acordo com o período proposto, e uma melhor problematização das narrativas, optei por discorrer suas memórias individualmente, e por ora inicio com a professora mais idosa da pesquisa.

Ao debruçar sobre a trajetória pessoal dos/as professores/as, intenciono apresentar um pouco ou quem sabe os pontos mais significativos da infância, vida familiar e trajetória escolar que, de alguma forma, intercederam no processo de formação docente dos sujeitos desta pesquisa. Lembrar e narrar a trajetória pessoal é uma arte, cada ser conta e lapida a sua história conforme seu estar no presente.

A trajetória pessoal aqui é entendida, conforme Nóvoa (1992, p. 17), como algo que soma ao nosso modo de ensinar: “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. O eu pessoal e o eu profissional agregam-se e inter-relacionam-se no profissional que somos.

Neste trabalho, o ato de tecer sobre a trajetória profissional é antes de

tudo conhecer-se enquanto pessoa, ser humano que se constrói e reconstrói num emaranhado de histórias. Apresento, a seguir, os/as três professores/as, sujeitos desta pesquisa.

3.1 PROFESSORA LÚCIA CARDOSO FERREIRA

“Nós brincávamos com aqueles instrumentos com os quais nós íamos trabalhar mais tarde”.
(Professora Lucia Cardoso Ferreira)

Figura 3: Dona Lúcia Cardoso Ferreira



Fonte: Acervo particular de Dona Lúcia

Voz entusiasta, rosto enrugado pelas marcas do tempo, cabelos frágeis, sorriso de quem já ensinou alguém, corpo pequeno e já cansado pelos desafios enfrentados no decorrer da vida. Assim, apresento um pouco a **Professora Lúcia Cardoso Ferreira**, nascida em 14/12/1926, na cidade de Jaguaruna-SC. Sua infância foi permeada de brincadeiras, criatividade, amizades e muito trabalho na roça junto aos seus pais. A brincadeira predileta era fazer boizinhos, brincar de cavalinho que, segundo ela, veio a ser uma das conduções utilizadas entre o trajeto de sua casa para o trabalho, ao se tornar professora.

Nascida numa família modesta, pais agricultores, sete irmãos, três já falecidos, a professora Lúcia conta que quando era pequena para sustentar toda a família seu pai trocava os produtos obtidos na lavoura por produtos a serem

consumidos por sua família na mercearia do Sr. Bernardo Schimdt, ou seja, era no estabelecimento desse senhor que seu pai “fazia o rancho”. Em suas palavras, “durante o ano a gente passava se alimentando de lá, daquela venda, e quando chegava o fim de ano, meu pai então entregava a lavoura para ele [Sr. Bernardo!] até pagar tudo”.

Sua família era praticante da religião católica e muito participava das festas religiosas na cidade de Jaguaruna.

Sobre o percurso que tinha que fazer todos os dias para chegar até a escola quando tinha nove anos de idade, ela conta: “Nós íamos a pé [eu e meus irmãos]. Daí nós juntávamos todos os vizinhos e íamos juntos. Tínhamos um caminho. Nós passávamos na fazenda do Ricardo no Riachinho, onde tinha muito araçá”. Pela falta de infraestrutura da cidade e também pelos poucos recursos financeiros de sua família, realizava todo o percurso caminhando por estradas de chão batido para que pudesse receber instrução. Quando chovia, ela e seus companheiros chegavam molhados na escola. Ali torciam as roupas, e ficavam ao sol para que pudessem se secar. Apesar das dificuldades ela ainda argumenta: “Tudo valia a pena, pois gostava muito de escrever [...]”.

Acrescenta-se a esse contexto o fato de que a escola situada na comunidade de Riachinho era de madeira e foi instalada no terreno do falecido José Mendonça, que era seu tio. Sua professora era de Laguna e veio morar em Jaguaruna para lecionar, fazendo também o trajeto a pé, do centro de Jaguaruna até o Riachinho.

Como a maioria das crianças que estudavam na mesma época, ela sofreu castigos escolares. Ela detalha um desses episódios com minúcia: “Uma vez eu peguei um castigo. Fiquei de joelho na porta com o chapéu na cabeça por causa de outro que me condenou. Eu estava fazendo desenho na lousa! Era desenho de Malcriação”. Percebe-se no momento dessa fala o constrangimento da professora Lúcia para tecer a palavra malcriação, na verdade rodeou, rodeou e depois me olhou e pronunciou rapidamente a palavra sem entrar nos detalhes do tal desenho.

Os castigos foram, por um longo tempo, práticas correntes de um processo pedagógico tradicional, isso porque são resquícios de uma escola em que o/a professor/a punia conforme as regras prescritas de um sistema escolar regulador, exigente, frente a um currículo permeado pelo autoritarismo do professor.

A aplicação do castigo escolar remete-nos ao período colonial brasileiro.

De acordo com Nunes (2000), nos tempos coloniais o castigo corporal foi uma prática educativa comum adotada pelos membros das ordens religiosas oriundas da Europa com a missão de catequizar e educar os indígenas e negros desobedientes que resistiam à aculturação, e entre os séculos XVI e XX estas mesmas práticas migraram para o ambiente escolar.

Neste sentido, é possível observar pelas memórias de D. Lúcia que os castigos estavam presentes em seu universo escolar, eram constantes e vexatórios. Desenhar as partes do corpo era, à época, algo inaceitável no ambiente escolar, principalmente para uma sala de aula. Portanto, o processo de disciplinarização dos corpos era uma estratégia utilizada para vigilância da sexualidade.

Sobre isso, Louro (2000, p. 18) descreve

[...] Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política.

A lousa, inicialmente, foi seu caderno. Sua professora ditava o conteúdo a ser estudado e ela e seus/suas colegas escreviam. O livro era o do ABC e mais tarde, ao usarem o caderno, assim era determinado: os/as alunos/as do 1º e 2º ano usavam somente o lápis e os/as do 3º e o 4º ano podiam usar a caneta.

Conforme o contexto descrito acima, percebe-se que o controle e a proibição do uso da caneta no primeiro e segundo ano do primário aconteciam como uma forma de evitar rasuras no caderno, provavelmente uma maneira de garantir que os/as alunos/as pudessem corrigir as atividades em situações de erro na cópia do texto ou ditados, haja vista que se escrevessem com a caneta não teriam como fazer a correção.

Lembro-me que no meu tempo de estudante esta prática era constante, só podíamos usar a caneta a partir da terceira série, com a condição de não rasurar o caderno no momento em que copiávamos o conteúdo. O/a aluno/a que rasgasse o caderno ao apagar com a borracha recebia algum tipo de punição, como ficar sem recreio, ir para a sala da Direção, ficar sem a Educação Física, fazer cópia de textos,

ou ainda levar um bilhete sobre o ocorrido para os pais ou responsáveis.

Estas lembranças reforçam a ideia da existência de uma cultura escolar marcada fortemente pela escrita, pois:

[...] a presença reiterada de lápis e caneta, de papel e caderno indicia a íntima e estreita relação entre o universo da escrita e a invenção da escola moderna. De fato, os objetos e produtos do escrever ocupam um lugar significativo no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola. [...] Tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola. [...] Despontam como importantes as dimensões físicas dos vários suportes da escrita escolar, como número de páginas e formato de quadros negros, ardósias ou lousas individuais, cadernos, trabalhos escolares, cartazes, faixas, barras, quadros, processos administrativos, fichas de aluno, prontuários de professores; bem como a associação do papel a outros materiais. Emerge como relevante a referência aos vários objetos de escrita como giz, lápis, caneta, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas, bem como os códigos constituídos para seu uso, como, por exemplo, a cor vermelha utilizada para a correção, enquanto a azul serve à realização do exercício. (VIDAL, 2009, p. 31)

As disciplinas de Português e Matemática eram as mais importantes no currículo que era ministrado à época. Segundo Dona Lúcia, isso era resultante de uma exigência dos pais, pois queriam que seus filhos e filhas ao frequentarem a escola aprendessem, principalmente, a ler, escrever e fazer contas. Essa característica remeteu Dona Lúcia para o seu tempo de professora, argumentando: “Era como aqui, na escola de Laranjal, quando eu comecei os pais só se interessavam que seus filhos aprendessem a ler, a escrever e a fazer contas. Era assim, mas nada graduado”.

A respeito da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática serem as mais importantes no currículo, segundo o depoimento acima, é relevante saber como isso se deu historicamente:

[...] As aulas de português, antes restritas ao ciclo fundamental (1932), foram estendidas por todo o curso secundário, aumentando significativamente sua carga horária, de 16 para 23 aulas semanais. O ministro Capanema, na sua “Exposição de motivos”, salientou que: “o estudo da língua, da história e da geografia pátrias - o conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. Na conformidade deste pressuposto o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos”. (RAZZINI, 2000, p. 104).

No seguimento desta ideia, convém sinalizar que

[...] A Matemática, surgida na Antiguidade por necessidades da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variadas e extensas disciplinas. Como a demais ciências reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento do mundo e domínio da natureza. Mesmo com um conhecimento superficial da Matemática, é possível reconhecer certos traços que a caracterizam: abstração, precisão, rigor lógico, caráter irrefutável de suas conclusões, bem como o extenso campo de suas aplicações. Em sua origem, a Matemática constituiu-se a partir de uma coleção de regras isoladas, decorrentes da experiência e diretamente conectadas com a vida diária. Não se tratava, portanto, de um sistema logicamente unificado. (PCNs, 1997, p. 23-24).

Como já descrito, em sua infância a professora Lucia Cardoso Ferreira gostava de brincadeiras e na escola não foi diferente, apreciava o brincar de roda e o cantar. Assim, com toda a ousadia explica e conta no momento da entrevista algumas brincadeiras:

A gente fazia um cordão assim [gesticula], fazia um cordão e ali a gente ia passando, uma ia passando e dizendo: - "Passa, passa, passa. Passa, torna a passar. Torna a passar, torna a passar Maria....". E aí, quando a gente chegava na última, dizia: - "destorna a passar, destorna a passar, destorna a passar Maria..." até chegar ao final. Brincava de compadre rato: 'Compadre rato tá em casa? - Não! Ele chega à uma, às duas, às três...?'

Confesso que ao escrever essas passagens, muita emoção chega até mim [choro!], revivo também aqueles momentos únicos, ímpares, com pessoas tão experientes e especiais, que fazem ecoar dois aprendizados: o da sua experiência e alicerce de minha pesquisa e da formação que adquiri nesse percurso tão árduo dos fazeres da pesquisa.

Assim, neste diálogo entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, considero que a figura do pesquisador não é somente aquela que indaga e ouve a resposta, pois dialogar com percepções humanas é um misto entre o observar, o sentir e o narrar as percepções do encontro, aquelas decorridas das respostas ditas, mas também aquelas das respostas sentidas e percebidas. Adentrar na memória do outro é rememorar também a minha, é vislumbrar um campo até então silenciado pelo tempo e pela própria existência. Ao rememorar a sua história, a professora Lúcia evoca a minha memória.

As orações também eram práticas recorrentes na escola, segundo a professora Lúcia Cardoso:

A gente sempre que chegava rezava a oração da Ave Maria: *Ave Maria cheia de graça, o Senhor é convosco, bendito seja vós entre as mulheres e*

bendito seja o fruto de vosso amor! Santa Maria mãe de Deus rogai por nós pecadores agora e na hora de nossa morte. Amém!

Além do ritual da oração, outro que ficou registrado nas memórias da depoente foi a fila organizada no final das aulas. A este respeito ela conta:

Quando nós saíamos, dizíamos: “Tchau professora!” [risos], então ela mandava que todos ficassem de pé e batia palma assim [gestos de palmas], e todos se levantavam: - “Fulano, segue a primeira fila...”. A carteira seguia e as outras iam atrás. Todos seguiam para a rua. Meninos e meninas formavam filas distintas, bem alinhadas, tomavam distância.

Diante dessas lembranças observa-se que mesmo em uma escola pública e laica todos/as são obrigados a rezar. A respeito da fila, esta se configura em uma influência da disciplina militar na escola, colaborando decisivamente na disciplinarização dos corpos.

Sobre isso Bergozza (apud SOUZA, 2008, p. 256-257), registra:

[...] Olhar para as práticas de ensino nos permite olhar também para a cultura escolar primária. Essas foram sendo construídas através dos hábitos diários, como, por exemplo, a formação de fila para entrada na escola, o canto do Hino Nacional, a chamada, o registro, no caderno, do cabeçalho, as respostas em coro, as arguições orais, a exigência de silêncio. Como não nos é possível reconstruir o universo escolar, olhar para as práticas nos possibilita uma relativa aproximação com a cultura escolar primária.

No seguimento desta ideia, convém destacar o que Pavam (2007, p. 42) enfatiza a respeito do ensino religioso:

[...] O ensino religioso nas escolas traduzia a ênfase do Estado Novo na educação moral de seus cidadãos, essa iniciativa seria enriquecida com ingredientes de civismo e patriotismo, resultando nas tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino e a proposta de criação de uma organização nacional da juventude, apresentada pelo ministro da Justiça, Francisco Campos, no início do Estado Novo.

Outro aspecto rememorado pela professora Lúcia Cardoso Ferreira foi a relação professor/a e aluno/a. Sobre isso ela assinala:

[...] seu nome era dona Emília Zeferino Duarte, porque ela foi a 1ª e a 2ª professora, eu a amava, eu gostava dela porque eu tinha amor nela, porque eu parava na casa dela como filha, cuidava dos filhos dela e dormia na casa dela. Ela pedia para meu pai me levar, então eu levava roupa e ficava lá. Ela era muito boa para mim. Quando eu passava muito tempo sem ir a Jaguaruna e quando eu passava na frente da casa dela e não chegava, ela já desconfiava. Um dia ela me chamou e disse: “Nunca mais vieste aqui!”, eu respondi: “Pois é, a gente vem com pressa, dona Emília...”. Na verdade eu digo, Valdirene, que ela foi minha primeira e segunda professora de coração,

porque ela marcou muito a minha vida. A primeira professora foi a Consuelo, mas eu não tinha amizade com ela! Eu não tinha a liberdade de perguntar as coisas pra ela como professora: “Professora é isto... É aquilo...”, ela não consentia! A dona Emília é que ensinava, veio depois da Consuelo. E pela dona Emília eu me simpatizei, porque ela dava esta liberdade.

Percebe-se que apesar de ser uma educação rígida, nem todos os/as professores/as foram rígidos/as, segundo o depoimento acima. A professora Lúcia teve uma professora rígida, que na sua concepção não lhe dava liberdade para fazer indagações. No entanto, teve outra que era muito diferente: dava-lhe liberdade para indagar, era amorosa.

O casamento é outro ponto apresentado em sua trajetória pessoal, declara essa professora que relutou para enfrentar a aversão de seu pai ao casamento com seu esposo, na verdade ele queria que ela casasse com outro moço que não era de seu agrado. “Então eu desobedeci e casei com o João, com o teu tio João Ferreira. Vivemos até ele morrer, vivemos bem, nós éramos um casal feliz”.

Diferente do pai, sua mãe apoiava seu casamento, ela era amiga, queria muito. Seu futuro marido pertencia a uma família vizinha na comunidade de Riachinho, eram pessoas boas e o moço um homem trabalhador e sem vícios. “Então por que não casar com ele se eu já estava com 23 anos,” ressalta a professora. Ao transgredir as regras impostas pelo pai, a professora Lúcia tenta romper com o modelo da mulher submissa, sem opinião e vontade própria.

Do casamento nasceram cinco filhas mulheres e sua condição de vida, apesar de simples, não foi ruim, passavam com o pescado da praia, comiam carne só no Natal, primeiro do ano e no Carnaval. Seu esposo aposentou-se como lavrador e também serviu o Exército. “Graças a Deus, sim! Vivíamos muito bem!”, enfatiza dona Lúcia.

Assim, a professora Lúcia rememora algumas passagens significativas de sua trajetória pessoal.

3.2 PROFESSOR AMILTON LUIZ MENDONÇA

“Tínhamos Psicologia, Didática especial para cada matéria, não perdíamos para aqueles que têm o Magistério de hoje. E olha que não tínhamos calculadora, éramos bons em matemática. Sexo era assunto inexistente”.
(Professor Amilton Luiz Mendonça)

Figura 4: Senhor Amilton Luiz Mendonça



Fonte: Acervo particular do Senhor Amilton

A figura de um professor, sexo masculino, entra agora em cena. Trata-se do professor Amilton Luiz Mendonça, nascido em 23/08/1942 na cidade de Jaguaruna-SC. Membro de uma família modesta e religiosa, seu pai era alfaiate e sua mãe costureira, desde muito cedo já frequentava a Igreja Católica. Talvez isso tenha contribuído para seu comportamento formal e disciplinado.

Tratando-se de seu percurso de vida escolar, conta que iniciou seus estudos em 1949, aos sete anos, e que ao entrar na escola já havia sido alfabetizado em casa. Sua primeira escola foi o Grupo Escolar Marechal Luz, em Jaguaruna –SC. Educandário este que atendia à época turmas de 1º ao 5º ano, declarando ter estudado nesse grupo até o ginásial. E destaca: “Olha, com a linguagem da época, o primário, o 5º ano era como vestibular e o Curso Normal Regional era o Ginásial.

Tal como D. Lúcia, também fazia seu percurso a pé, andando três quilômetros para chegar à escola. Primeiramente, realizava o percurso sozinho. Mais tarde, era acompanhado por dois colegas.

Quanto à infraestrutura desta escola, professor Amilton ressalta que era muito boa, os alunos eram educados, não depredavam o patrimônio escolar, como acontece hoje em dia.

Segundo o Sr. Amilton, os horários de funcionamento da escola eram bastante rígidos, quatro horas de aula diárias, de segunda a sexta-feira, e duas horas aos sábados.

Importa destacar, de acordo com o professor Amilton, que as aulas ocorridas aos sábados, num período de duas horas, agregavam alguns projetos realizados pela escola, como treinos esportivos e torneios, entre outros eventos.

Os recreios eram acompanhados pelos professores, que participavam com os alunos, bem como eram oferecidos jogos, brincadeiras e cantigas de roda. As atividades desenvolvidas no recreio eram as preferidas pelo Sr. Amilton e sobre isso ele comenta: “Gostávamos de fazer corridas nas brincadeiras. Os recreios eram controlados, inclusive as pistas de corrida. Eu era um dos corredores”.

Nesse contexto, o professor Amilton pontua outros aspectos considerados por ele de grande valia para aquele momento histórico. Entre eles, comenta que as datas comemorativas na escola eram bem trabalhadas, com desfiles, tarde esportiva, torcida organizada com a presença da comunidade. Acerca disso, menciona: “Olha, não sei, mas me sentia muito orgulhoso quando nós desfilávamos no dia 7 de Setembro”.

O culto à pátria nos leva a pensar sobre o projeto nacionalista fortemente implementado no Estado Novo e que, provavelmente, tenha deixado resquícios no ambiente escolar, mesmo após a saída de Getúlio Vargas da presidência do país. Assim como já visto Unglaub, 2011, p. 2, apresenta que:

[...] Compondo o conjunto das festividades cívicas, comemorava-se a Semana da Pátria, o aniversário do presidente e do Estado Novo, o dia do trabalho, de Tiradentes, de Duque de Caxias, da Bandeira, da Raça, do Soldado e outras, além das datas impostas pelos Estados e Municípios. Em Santa Catarina festejava-se o aniversário do interventor Nereu Ramos e das cidades. Também as inaugurações de retratos de personalidades e visitas de autoridades se tornavam dias festivos e feriados facultativos, verdadeiras mobilizações cívico-patrióticas. O Estado Novo buscava atingir, através das comemorações cívicas, que eram verdadeiras propagandas do governo, a legitimidade necessária à sua manutenção. Aproveitava-se também para tornar dias festivos, e declarar feriado facultativo, as inaugurações de retratos de personalidades e visitas de autoridades. Nestas situações organizavam-se programas cívico-patrióticos que favoreciam a aglomeração de gente. Estes eventos eram devidamente ensinados e ensaiados por professoras com formação nacionalista.

Quanto à participação dos pais na escola, ele relata que não era positiva, pois eles eram muito ausentes, no entanto, existia o Círculo de Pais e Mestres, que tempos depois veio a ser a Associação de Pais e Professores (APP).

O uniforme era cobrado de todos/as alunos/as. Segundo as recordações do professor Amilton quando aluno, o uniforme da escola no primário era: calça azul, blusa branca com bolsinho bordado com as iniciais Marechal Luz (ML). No Regional (Secundário) era: calça-caqui (amarela) e uma túnica do mesmo tecido com divisas na manga direita conforme a série. As divisas em forma de letra V, v-1^a; vv-2^a; vvv-3^a e vvvv-4^a série. Entende-se que o uso do uniforme também era uma forma de identificação do aluno frente à escola em que estudava.

Corroborando com esse contexto, recordo-me de meu tempo de estudante no ensino de primeira a oitava série no Colégio Marechal Luz - Jaguaruna/SC. O uso do uniforme era obrigatório, ao chegar à sala de aula éramos surpreendidos com a presença da Diretora da escola, supervisora ou orientadora, que passavam para ver quem estava sem uniforme. Aquele que não estivesse ia para o gabinete da direção e lá era enviado um comunicado aos pais, isso quando não ficávamos sem recreio ou Educação Física.

Sobre o uso do uniforme ainda vale ressaltar que:

Sua utilização faz do usuário um ser observável e controlável por todos. Permite controle de entrada e saída do estudante no ambiente escolar; controla a ocupação de um determinado espaço e a utilização do tempo. O uniforme seleciona: identifica quem estuda, quem frequenta a escola e os diferencia dos que não estudam. (NEPPEL, 2000, p. 106)

As aulas de Educação Física eram ministradas por um professor, o Sr. João Medeiros que, em sua opinião, era um excelente professor e muito responsável. As aulas, além de práticas, eram teóricas e ele e seus colegas aprendiam a fazer a tabela de campeonatos.

A respeito da relação professor-aluno, no decorrer de sua trajetória escolar, pontua ter sido ótima, destacando que os alunos respeitavam seus professores, não havendo necessidade de chamar os alunos no gabinete. Acrescenta que as aulas eram realmente “aulas”, e não “bagunças”. Na sua visão, os alunos aprendiam porque havia silêncio e respeito.

Nesta fala fica perceptível a crítica que o Sr. Amilton faz à escola atual, mas fica a seguinte questão: o respeito dos alunos e alunas em relação aos

professores/as não seria resultante de uma relação autoritária, traço fundante da escola tradicional?

Ao ser interrogado acerca dos castigos, o professor Amilton é cauteloso em mencionar que:

[...] Não sei hoje qual é o pior, se os castigos físicos com o respeito, ou a bagunça com violência que vivem hoje os professores. Jamais chegaremos a voltar para a violência dos castigos físicos, pois a sociedade não deve regredir, mas deve haver parâmetros que mostrem não só os direitos, mas também os deveres aos alunos. Foram dados apenas os direitos para os alunos, e a própria psicologia, por culpa dos pais e professores, foi entendida de forma errada.

Conforme o contexto descrito acima, os castigos físicos apresentavam-se como uma forma de disciplinar, de obter o respeito às regras impostas pelo sistema escolar.

De acordo com o professor Amilton, uma entre várias formas de receber castigo era quando o aluno deixava de realizar suas tarefas de casa, ressaltando que nessa época as crianças trabalhavam muito e era comum serem castigadas. Assim, pontua que no seu caso, como trabalhava na roça, levava para a roça o caderno para realizar suas tarefas.

Percebemos que a mão-de-obra infantil era bastante utilizada na roça, o trabalho das crianças contribuía decisivamente para a subsistência das famílias. Neste sentido, ter uma família numerosa era uma prerrogativa necessária para os que viviam da agricultura. Quanto mais filhos/as, menos mão-de-obra assalariada e, conseqüentemente, mais chances de sobreviver do plantio.

No término do ano era realizado um exame escrito e oral avaliado por uma banca examinadora e na visão do depoente esse era um dos aspectos que garantia maior aprendizagem por parte dos alunos. Assim, infere-se que a decoreba era parte da metodologia de ensino, sendo algo cobrado para a assimilação do conteúdo.

Quanto aos materiais escolares, eram escassos, os livros didáticos não existiam à época. As anotações dos pontos, ou seja, dos conteúdos transmitidos em sala de aula por meio do quadro ou ditados eram feitas em cadernos. Enquanto método de ensino a “decoreba” prevalecia. Em suas palavras: “Decorávamos tudo, mas hoje também faz falta, não se decora nada”. O Sr. Amilton admite que, apesar de ter sido um aluno “adiantado”, era lento na Matemática.

Quanto às questões de gênero, o depoente não se lembra de ter

tratamento diferenciado para meninos e meninas, mas na sala de aula os/as alunos/as “sentavam bem separados, sendo um lado só de meninos e um lado só de meninas”.

Nessa direção, Bencostta (2005, p. 73-74) descreve que não foi o fato das meninas estarem indo à escola que tornou a coeducação uma realidade nos primeiros anos da instalação dos grupos escolares no Brasil.

[...] a coeducação só iria ser implantada muito lentamente, ao longo do século XX. Ainda os espaços, os professores e, até mesmo, algumas poucas disciplinas, eram diferenciados, para meninos e meninas, como por exemplo, as atividades inseridas na disciplina Prendas domésticas, destinada ao público discente feminino, na qual se ensinava o trabalho com agulhas, enfeites, bordados, crochê, etc.

Ao ser indagado sobre as diferenças sociais entre seus colegas ele admite: “Existia sim, mas não havia discriminação”.

A professora que mais marcou a vida escolar do Sr. Amilton foi a professora primária Terezinha de Jesus Canto.

O professor Amilton também rememora algumas passagens de seu casamento, mencionado que esse aconteceu em 30/09/1967, isso depois de quatro anos de namoro. E destaca: “Mas realmente namoro, para andar de braços dados, só depois de noivo”. E comenta que sua esposa Virgínia Maria de Jesus Mendonça, nascida em 06/08/1948, era costureira e depois também se tornou professora.

3.3 PROFESSORA LÚCIA TEREZINHA GOMES DA ROSA

“A minha infância, eu diria que foi muito boa, foi ótima!”
(Professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa)

Figura 5: Dona Lúcia Terezinha Gomes da Rosa



Fonte: Acervo particular de Dona Lúcia Terezinha

A professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa nasceu em 27/06/1950, em Lauro Müller-SC. Pertencente a uma família unida e modesta, ela emociona-se ao narrar sobre sua infância e sua família. Olhar atento e brilhante de lágrimas, ela fala muito de seu pai: “Eu o admirava, até hoje sou muito feliz... (momento de muita emoção!) de ter um pai igual àquele que eu tive. É difícil hoje em dia encontrarmos pessoas assim. Ele era uma pessoa de idade avançada, mas ainda assim era muito trabalhador”.

Lúcia Terezinha Gomes da Rosa retrata que quando seu pai casou com sua mãe ele já era viúvo. Sua mãe casou-se aos 32 anos, tiveram sete filhos, criaram cinco, um morreu com oito anos e o outro ainda bebê. Passavam muitas dificuldades porque seu pai não ganhava o salário mínimo integral. Isso porque ele foi aposentado por invalidez, mas trabalhava muito na fabricação de caixões funerários:

[...] Meu pai não tinha hora pra levantar porque naquele tempo não havia funerária, não tinha caixão de defunto pronto! Então, ele era uma pessoa

assim, quando morria um, podia ser de madrugada, a qualquer hora, pela manhã, no outro dia tinha que estar dentro do caixão. Ele levantava na madrugada e fazia o caixão da pessoa. Forrava, porque naquele tempo os caixões eram forrados. Ele fazia tudo aquilo com o maior carinho. No outro dia estava tudo pronto para enterrar a pessoa.

Ela iniciou seus estudos aos oito anos, pois por ordem de seu pai teve que esperar sua irmã menor completar sete anos - esta era muito levada, ele quis colocar as duas para irem e voltarem juntas da escola. Todavia, no final do ano ela passou para o segundo ano e sua irmã permaneceu no primeiro ano.

Cursou as quatro séries na escola, muito próxima a sua casa, localizada na Vila Operária de Barro Branco, pertencente ao Distrito de Lauro Müller. Para dar continuidade aos seus estudos teve que transferir-se para uma escola maior situada no centro da cidade de Lauro Muller e aí as coisas ficaram mais difíceis, pois não tinha ônibus, as crianças tinham que pegar carona com os caminhões “Fenemê”⁹ pertencentes à mineradora. Só mais tarde é que começaram a usar o ônibus, com horários bastante restritos.

Sua primeira escola era uma casa grande de madeira. Tinha quadro negro, quatro salas, um gabinete da direção, havia vários/as professores/as e alunos/as, pois a escola funcionava nos turnos matutino e vespertino. A diretora da escola era negra, veio de Florianópolis e chamava-se Dilma do Espírito Santo. Mesmo a diretora sendo negra e sua irmã, que também trabalhava na escola, a maioria dos/as professores/as eram brancos/as, bem como as famílias dos/as alunos/as.

Vale lembrar que as mulheres negras foram as mais marginalizadas e discriminadas, tanto no que diz respeito a sua pessoa, bem como a sua inserção na atividade docente ou qualquer outra. Assim, a sua entrada no magistério, ou seja, sua passagem de “amas-de-leite” a professoras foi uma luta travada por preconceitos e discriminação racial, apresentando um grande esforço para legitimar sua competência profissional, sendo seus esforços, em geral, maiores que os das demais mulheres brasileiras (brancas) que entraram para a referida atividade.

A história da mulher negra no Brasil é marcada por múltiplas dimensões acerca de sua presença nos séculos XIX e XX, a saber: atividades domésticas, ocupações profissionais e relações com o mercado de trabalho, bem como sua participação na formação brasileira e modos de resistência à dominação e

⁹Denominação dada aos caminhões produzidos no Brasil pela Fábrica Nacional de Motores (FNM).

exploração.

No imaginário da sociedade brasileira, as mulheres negras podem exercer determinadas profissões, ou seja, aquelas consideradas desqualificadas. Portanto, o fato das mulheres negras exercerem o magistério é algo inconcebível para o imaginário social (JESUS, 2002).

Segundo Jesus (2002, p. 11):

As representações em relação ao negro são, em geral, negativas e, historicamente, têm marcado suas vidas e demarcado os espaços sociais. Depreciado em alguns aspectos de seu comportamento; desvalorizado intelectual e moralmente; considerado física e esteticamente feio ou exótico, por seus traços negróides, considerados rudes, não elegantes diante do padrão de beleza branca; culturalmente identificado como portando uma cultura primitiva, ainda precisando civilizar-se.

O preconceito em relação às professoras negras é passível de entendimento se considerarmos que:

[...] ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. (GOMES, 2007, p. 20).

A professora Lúcia Terezinha tinha sua primeira professora como sua segunda mãe. Era uma aluna muito esforçada, sinalizando que quando entrou na escola já sabia todo o ABC, números de um a cem soletrados, só não sabia ainda ler. No entanto, ao chegar à metade do primeiro ano já estava lendo os livros da biblioteca. Ressalta que sua mãe não dava conta de procurar livros para ela ler, pois lia todos os dias e na época não tinha jornal. Sobre isso ela comenta: “Sim, então na primeira série, com oito anos de idade, eu estava pronta”.

Por ser uma aluna muito pontual e esforçada ela era constantemente agraciada com prêmios e presentes no final de cada ano letivo por suas professoras. “Às vezes eu ganhava dez cruzeiros, dez centavos, ganhava presentes, era diadema para o cabelo. Ganhava quem tirava a nota mais alta e quem tinha a média”, conta.

Para a professora Lúcia, a premiação era algo positivo e importante. O prêmio era uma forma de reconhecer sua pontualidade, responsabilidade e dedicação aos estudos.

Importante lembrar que a distribuição de prêmios esteve e ainda está vinculada à aplicação de castigos no ambiente escolar. De acordo com Manacorda

(2004), estas características configuram o sadismo pedagógico presente ao longo da história da educação, algo que no Brasil não foi diferente, visto que estas práticas estiveram presentes nas escolas primárias do século XIX, apresentando-se como elementos centrais na ação pedagógica dos docentes.

Destarte, sobre sua primeira experiência escolar ela registra outros aspectos considerados fundamentais, a saber: o ensino era voltado à disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. Literatura era bastante estudada, haja vista que a escola oferecia uma biblioteca enorme. Ela lembra, especialmente, dos livros de contos de fadas.

Chama a atenção a existência da biblioteca, algo não muito comum na época. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato da escola em questão estar localizada em uma vila operária pertencente à Companhia Nacional de Mineração do Carvão Barro Branco (CNMCBB), mesmo sendo uma escola pública devia receber algum tipo de subsídio da empresa mineradora.

Por outro lado, percebe-se que na escola que a professora Lúcia Terezinha estudou existia uma diretora que era bastante esforçada e determinada frente às questões escolares, podendo isso somar para que esta fosse também diferente das demais. Todavia, a figura da diretora referendada era de líder comunitária.

Sobre a merenda escolar, ela afirma: “Algumas vezes levávamos lanches de casa. Na maioria das vezes o açougueiro dava osso ou um pedacinho de carne para pôr na sopa e a gente mesmo plantava verdura e colhia para fazer a sopa da escola”.

Importante lembrar que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

tem sua origem no início da **década de 40**, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o governo federal oferecer alimentação ao escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros. Na **década de 50** foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública. [...] Com a promulgação da Constituição Federal, em **1988**, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais. (FNDE, 2012, p. 1)

A respeito do ensino ministrado para meninos e meninas, registra: “Na nossa época estudavam todos juntos, na sala de aula, meninas sentavam com meninas e meninos com meninos em carteira duplas”.

O conteúdo ensinado em sala de aula pela professora também era cobrado pela diretora, pois era muito exigente. De acordo com a Sra. Lúcia Terezinha, “ela nos dava muitas páginas para estudar e, quando chegava a hora, ela fazia as questões e nos perguntava”. Assim, quem não respondesse, ficava de castigo no gabinete enquanto os outros saíam da aula e iam para casa. Ficavam lá no gabinete, estudando e decorando para depois responder e ir pra casa.

Em relação à atitude da diretora, a professora comenta que alguns pais reconheciam que era para o bem de seus filhos, outros, ao contrário, achavam que não deveria cobrar tanto dos alunos. Sobre esse método de ensino, a depoente afirma: “Nessa época eu acho que se aprendia muito, mais do que hoje em dia, eu vejo assim. Hoje em dia o aluno vai à *Internet*, copia e muitas vezes nem lê, ‘Ah! é isso aqui’, vê o título, copia, leva, entrega e pronto! Não se sabe mais nada! Naquela época era bem rígido!”.

Mesmo sendo uma diretora negra, algo raro para a época, existia uma boa relação entre ela e a comunidade. “Ela se impunha!. Se a chamassem de negra, a resposta estava na ponta da língua”, declara a professora Lúcia Terezinha. Somado a sua cor tinha um problema físico em uma das pernas, esses fatores não a impediam de ser bem vista e querida pela comunidade.

Seu pai não era muito favorável aos seus estudos. Segundo a Sra. Lúcia Terezinha, ele costumava dizer que “filha mulher estudava só pra depois dar dinheiro para o marido porque casava e não ia ajudar os pais”. Na sua concepção, seu pai pensava assim por não ter estudo, era analfabeto e só sabia escrever o próprio nome.

Muitas vezes seu pai a proibia de ir à escola para que ela ficasse cuidando de seus irmãos em casa. Como era muito obediente às ordens de seu pai, acabava cumprindo o determinado por ele. Era bastante obediente e procurava nunca desobedecer a seu pai ou sua mãe. Em certas ocasiões, para poder ir à aula alegava que tinha prova, pedindo a sua irmã que cuidasse dos irmãos.

Diante do contexto apresentado acima, a professora Lúcia Terezinha confere que mais tarde seu pai reconheceu a importância de seus estudos, bem

como sua contribuição junto à família.

Ao sintetizar seu depoimento acerca de sua trajetória pessoal, a professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa narra sobre seu casamento:

Casei com 23 anos, eu vim pra cá para Jaguaruna em 1973. Três filhos, mas eu tive cinco abortos. Eu tinha aquela doença toxoplasmose. E naquela época não era fácil de descobrir, mas tinha um médico lá em Tubarão cuja esposa também tinha. Ela fazia tratamento com o pai dele. Tudo quanto era exame dava bom resultado, até que depois chamaram o Júlio para fazer os exames. O sangue da gente era ótimo, o meu era A positivo e o dele era O Positivo. Eu ficava grávida e aguentava só até uns três meses, depois eu perdia, e então ele disse: - Vamos fazer este teste. Eu estava com toxoplasmose. Ele falou: - Ah, pode ser do micróbio do gato, do cachorro, do papagaio, e eu disse: - Nada disso tem lá em casa, mas fazer o que, né! Tem um tratamento, é caro, mas se isso vai me curar, a gente dá um jeito!.

Ao casar-se encontrou muitas dificuldades, pois seu marido era pobre, não tinham praticamente nada de mobília na casa, apenas o enxoval, um fogão e um jogo de sofá que seu esposo havia comprado. Moravam com a sogra no início até conseguirem alugar uma casa. Com o tempo, começaram a adquirir os bens, uma vez que os dois trabalhavam.

Essas são algumas passagens da trajetória da vida pessoal da professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa.

No próximo capítulo, apresentarei a “tessitura dos fios” de memória dos/as professores/as, explorando o encontro com a docência, os desafios de ser professor e o sentido da experiência na formação profissional. Tessitura esta efetuada por meio do entrelaçamento dos “fios” e problematização dos “desafios”, e que possibilitam a compreensão de como construíram sua identidade docente.

4 ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

“Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isto; mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem esforço [...] porque o digo como as minhas palavras o dizem”.
(CAEIRO, 1979, p. 48)

Ao entrelaçarem seus percursos, os/as professores/as protagonistas desta pesquisa rememoraram um pouco de sua trajetória pessoal, que agora será agregada ao seu percurso profissional. A reunião desses contribuirá para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional.

O processo de formação docente é multifacetado e, como tal, é apreendido neste estudo como uma mescla do eu pessoal com o eu profissional. Tal processo ocorre paralelo ao coletivo, e quando individual concretiza-se pela ação do/a professor/a de construir-se continuamente, abarcando um horizonte de saberes essenciais à construção de sua identidade profissional docente.

Ao adentrarmos na questão identidade docente, vale sublinhar o conceito de identidade que segundo o dicionário Houaiss (2004, p.396), o termo identidade refere-se ao conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo; consciência da própria realidade.

Miguel Arroyo, em sua obra *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens* já preconizava que a cultura do magistério é constituída de muitos fios e que privilegiar uma única dimensão é não dar conta da complexidade do trabalho docente (ARROYO, 2000).

Nesta direção, desenvolver-se profissionalmente no âmbito da docência dos primeiros anos escolares do ensino fundamental implica conhecer alguns aspectos fundamentais dessa empreitada, a saber: o encontro com a docência e o processo de formação, os desafios de ser professor/a e o sentido da experiência no exercício profissional. A seguir, vejamos esses aspectos na vida de cada um/a.

4.1 O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

“O importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo”.
(Fernando Savater)

A intenção de conhecer um determinado objeto de estudo nos envereda a observar sua trajetória, o percurso empreendido ao longo do tempo. Assim, compartilho do pensamento de Chamon (2005), quando afirma sobre a complexidade que enfrentamos ao procurarmos investigar sobre a profissão docente, pois muitas das questões

[...] estão impregnadas em nós mesmos, verificamos que nem sempre é fácil desvencilharmo-nos dos caminhos mais tortuosos, ou mesmo nos esquivar da necessidade de abrir trilhas em percursos sinuosos, cujas pegadas dos que nos antecederam estão semi-apagadas pelo tempo (CHAMON, 2005, p. 14).

A professora Lúcia Cardoso Ferreira começou sua carreira nos anos de 1940, exercendo a profissão por 25 anos. O interesse pelo magistério emergiu do carinho pelas crianças. “Eu queria muito, eu gostava muito de ensinar as crianças”, conta. Esse “gosto em ensinar crianças” foi basilar no seu ingresso no magistério. A este respeito ela comenta:

[...] cresci aqui neste lugar, no Laranjal, não tinha escola, mas tinham muitas crianças, mocinhos/as, com doze, dez e oito anos para cima tinham bastante. Os pais entenderam que eu me interessava muito por crianças, gostava muito. Eles queriam uma professora, então, um Sr. chamado Antônio Júlio Soares, que vem a ser o sogro do Dega Soares, de Jaguaruna, foi falar comigo, perguntando se eu queria lecionar para aquelas crianças. (Lúcia Cardoso Ferreira)

Louro (2003) descreve que o gênero veio para se contrapor ao sexo. Assim, o sexo representa diferenças biológicas, e gênero é resultado de uma construção social, cultural e histórica do que é ser masculino e do que é ser feminino, ou seja, são as características e atitudes atribuídas a cada um deles (homem-mulher).

Tal abordagem possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicou a construção de ambos na história. A mesma autora sublinha que a categoria gênero tem um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens.

Ainda conforme esta autora, as diferentes instituições e práticas escolares são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo, poderíamos

dizer que essas instituições têm gênero, mas também têm classe e raça (LOURO, 2003).

Na medida em que as mulheres vão se tornando maioria no magistério, se fortalece o argumento de que cabe a elas a educação de meninos e meninas, uma vez que eram elas consideradas as responsáveis pela educação de seus próprios filhos e filhas. O magistério passa a ser visto como uma extensão da maternidade, fato que irá favorecer, sobremaneira, o processo de feminização do magistério.

Sobre essa reflexão, Louro (1997a, p. 446) diz que

[...] na opinião de muitos, não havia o porquê mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiriam, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios e necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

A instrução das professoras deveria estar atrelada às atividades domésticas, cada aluno/a deveria ser percebido/a como seu/sua próprio/a filho/a. Dito de outra maneira, a vida pública das mulheres deveria ser construída de forma que se aproximasse ao máximo das tarefas do lar, ou seja, da vida privada.

Segundo Louro (1989), a partir das relações magistério-domesticidade, magistério-vocação, há uma desconsideração do salário, o magistério é praticamente visto como um sacerdócio, concepção que se justifica pelo fato da profissão ser indicada para mulheres. Isso se relaciona com a representação social que se tem acerca das professoras. Nesse sentido, a mesma autora sublinha que:

[...] as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar que um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. [...] Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que as “constituem”, que os “produzem”. Assim, as representações são uma constituidora da realidade. (LOURO, 1989, p. 98-99).

Ao ser convidada pelos pais da comunidade de Laranjal para lecionar para seus filhos e filhas não hesitou, assumindo o desafio de trabalhar numa sala de aula improvisada. Como já foi visto:

Então, eles fizeram uma escola de engenho de farinha. Um engenho de farinha, Valdirene, essa foi a minha primeira sala de aula (risos). Ali eles fizeram as carteiras, umas com as tábuas altas e outras mais baixas. E eu continuei ali dando aula. Até que foram à praia e acharam uma madeira, uma tábua muito “imitante” de um quadro de escrever com giz. Trouxeram para mim e eu continuei com aquele quadro.

As salas de aula improvisadas poderiam ser lugares como: uma casa, uma sala comum, um engenho como no caso da professora Lúcia, onde se agrupavam crianças para estudar, haja vista que não existia ainda um prédio apropriado na comunidade. Ademais, para dar aula nessa sala improvisada, bastaria alguém que tivesse o domínio da leitura, escrita e fazer contas. Assim, dona Lúcia Cardoso Ferreira não era professora, mas tornou-se professora.

Convém lembrar que eram os pais que remuneravam a professora, sendo que mais tarde, por reconhecerem que não poderiam dar continuidade a esse compromisso, ou seja, ao “pagamento da professora”, recorreram ao prefeito municipal e esse, sensibilizado com a reivindicação, mandou chamá-la. Com o tempo, estes alunos e alunas foram concluindo seus estudos, não havendo mais alunos na comunidade. A partir dessa experiência, a professora Lúcia Cardoso trilhou novos desafios (estes que serão apontados no próximo item) que aos poucos fortaleceram ainda mais seu encontro com a docência.

Já o professor Amilton Luiz Mendonça, que exerceu a profissão durante 33 anos, iniciando sua carreira nos anos de 1960, em seu depoimento conta que nunca pensou em ser professor, foram as circunstâncias da vida que o levaram a fazer tal opção. Quando concluiu o Curso Normal Regional (Ginasial) que habilitava para ser professor/a na época, trabalhava de sapateiro nas vizinhanças com uma professora, a Sra. Laíde. Aos poucos essa professora foi lhe incentivando a optar pela docência, o que acabou ocorrendo.

A respeito do Curso Normal Regional que habilitava para ser professor/a do Ensino Primário, a Lei 4.024 de dezembro de 1961 - Capítulo IV *Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*, no seu capítulo IV, art. 53, prescreve que:

Art. 53. a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

(BRASIL, 1961, p.10)

Ao reavivar os primeiros momentos de sua experiência docente, ressalta que:

Em 1961 encilhámos nosso cavalo na charrete, minha mãe e eu. Ela era guerreira, fomos ao Balneário Arroio Corrente, falamos com o seu Osny Pereira que era prefeito e decidia sobre os professores, mesmo a escola sendo do Estado. Ele, com um pouco de má vontade, disse: - "Então vai trabalhar no Camacho". Trabalhei ali em 1961 e fiquei o ano inteiro sem receber, recebi em novembro, passei fome e necessidade. Em 1962 fiz concurso, lotei em uma escola no município de Lages, o inspetor escolar deixou que eu viesse designado para minha escola do Camacho, fiz concurso de remoção e ali permaneci até 1974.

Em sua trajetória no magistério, além da sala de aula também foi Administrador de Ensino e Supervisor de Ensino. Demartini & Antunes (2002, p. 78), ao refletirem sobre a condição dos homens no magistério, comentam:

[...] analisando mais atentamente, podemos notar que para quase toda a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de sua trajetória profissional: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional.

Portanto, o Sr. Amilton passou por outros cargos técnicos no próprio sistema educacional para complementar seus vencimentos, pois só com o salário de professor não conseguia manter sua família.

Demartini & Antunes (2002, p. 74) mencionam uma passagem do inquérito de 1914, em que o professor Oscar Thompson discorre sobre o sexo do professor:

[...] É sabido que os professores tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é, em regra, casada e com o esposo divide o peso dos encargos de família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum aumento for possível ele seja em benefício dos professores.

Com o processo de industrialização no Brasil, os homens, que até então exerciam o magistério, começam a abandonar a carreira para assumir postos nas indústrias e, nesse momento, as mulheres assumem o magistério como profissão. Portanto, observa-se que tais transformações sociais colaboraram para a expansão e a diversidade de oportunidades de trabalho para os homens, afastando-os do

magistério em busca de melhores salários. Para eles o magistério era uma profissão pouco rentável, tendo em vista que eram considerados os provedores de sua família numa sociedade ainda fortemente patriarcal.

O professor Amilton encontrou a docência como oportunidade de trabalho que se abriu diante dele, assim, o encontro com a docência surgiu em sua vida como mais uma possibilidade de trabalho.

A professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa exerceu 25 anos de docência, começou a atuar no ano de 1948.

O encontro da professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa com o magistério aconteceu nos entremeios de dúvidas e dificuldades. Ora, como sublinha Arroyo (2000, p.126),

Ser professora, ser professor, projeta uma determinada função social, e mais do que isso, projeta ou concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício. A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis.

O que o referido autor sublinha é observado na narrativa da professora Lúcia, entendendo que sua escolha entremeou duas profissões femininas, embora tenha afirmado que escolheu ser professora pelo fato de ser uma formação barata, pois a escola pública estadual oferecia o Curso Normal Regional na maioria das cidades.

Conta que sua entrada no magistério foi bastante precoce, quando ingressou não havia completado ainda 18 anos. Sobre sua primeira experiência relata:

[...] Só que eu ingressei no Estado, mas tinha que dar aula lá no Rio Fortuna [morava em Lauro Muller]. Foi então que o coordenador daqui – agora esqueci o nome dele – disse para mim: -“Lá eles só falam alemão e a senhora não sabe falar alemão!”, e eu disse: -“Mal o Português”. - “E outra coisa, a senhora quer continuar estudando?”, -“Eu quero! Quero”. - “Porque lá o ônibus vai uma vez na semana, isto é, você teria que ir na segunda-feira e voltar no sábado”, explicou ele. - “Não tem como estudar, lá!”, ele continuou, e então eu disse: -“Ah, não! Então desisto da vaga!”, ele falou então: - “A gente arruma uma substituição e você continua trabalhando e estudando”. - “Melhor assim!” eu respondi. Foi então que fui trabalhar.

Para a professora Lúcia Terezinha, o encontro com a docência foi algo que ocorreu ainda enquanto criança, como aluna do ensino primário. É perceptível, nas

narrativas da professora Lúcia, que aspectos incutidos já lá na sua infância, como o gosto pelo estudo e as boas lembranças da escola em que estudou, da professora que teve, da diretora de sua escola primária, influenciaram na sua opção pela docência. Destarte, como já mencionado, a diretora de sua escola primária influenciou consideravelmente em sua postura pessoal e profissional.

Em face dos relatos conferidos pelos/as professores/as observa-se que o interesse pelo magistério decorre de uma visão comum, simplificada de ser professor/a. Amor às crianças, acidentalidade, causalidade, tendência, possibilidade, influência materna, familiar.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p.16) pontua que o processo identitário dos/as professores/as pode ser considerado de acordo com a “teoria” dos três AAA, a saber:

[...] A de Adesão: porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos (...). A de Ação: porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabem que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabem que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

O encontro com a docência não se deu igualmente para todos/as os sujeitos da pesquisa, entendendo que seus percursos de vida pessoal se diferem. E, de fato, como afirma Cavaco (1995, p. 161), na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa. Todavia, conforme esta mesma autora:

[...] o início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares (CAVACO, 1995, p. 162-163).

Profissionais como Lúcia Cardoso Ferreira, Lúcia Terezinha Gomes da

Rosa e Amilton Luiz Mendonça suscitam que o ato de constituir-se professor/a é um processo contínuo, e cada profissional apresenta um percurso que é construído de forma singular.

No item subsequente, os desafios da profissão serão problematizados a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

4.2 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

“Eu vejo uma desvalorização do magistério por parte das autoridades e um desrespeito muito grande pelos profissionais. Porque eles se acham muito importantes, por serem vereadores, deputados, são do governo, ministros e secretários, mas se não fosse o professor, como eles estariam lá? Então, é um desrespeito muito grande pela classe dos professores. O magistério está muito desvalorizado!” (Professora Lúcia Terezinha Gomes Cardoso)

Narrar acerca da atividade docente é dialogar com uma profissão eivada de múltiplos desafios. Ao assumir uma sala de aula em um engenho de farinha, com crianças de diferentes idades, a professora Lúcia já enfrentava diversos desafios apresentados pela professora Lúcia Cardoso Ferreira em seus depoimentos, muitas vezes emocionados.

Para chegar às escolas onde lecionava D. Lucia Cardoso locomovia-se por grandes trechos a pé ou de carroça, com exceção da primeira, que foi na sua própria comunidade [sala de aula no engenho de farinha]. Lembra com toda clareza que nessa primeira sala de aula improvisada trabalhou 12 anos, 7 meses e 5 dias.

Após a primeira experiência, trabalhou na praia de Jaguaruna, ia de carroça pela praia e depois passou a morar durante um ano no local. Posteriormente, ficou desempregada no período de um ano, vindo a assumir uma vaga em Garopaba do Sul [cidade próxima à Jaguaruna] e lá permaneceu por mais 16 anos, até aposentar-se. Ademais, vale ressaltar que a professora Lúcia em seus depoimentos conta seus anos trabalhados agregados ao início de sua carreira (como ela mesma diz: “Quando era bem mais nova”, com seus dezoito anos).

Convém destacar que a escola de Garopaba do Sul era uma Escola Reunida, e sobre esta ela esclarece:

[...] Eram diversas professoras, quase igual a um grupo. Tinha o 1º turno, o 2º turno e o 3º turno. Eu dava aula num turno que a Profª Idene também trabalhou e a Eládia, que parava na casa do Sr. João Luiz Medeiros, te lembras? Eu comecei das 7 horas às 11 horas, porque eram três turnos que tinham que entrar: das 7 horas às 11 horas; das 11 horas às 12 horas e das

14 horas às 17 horas.

Conforme o supracitado depreende-se que a demanda de alunos era bastante significativa, existindo assim os três turnos. Dona Lúcia passou a atender somente duas séries e não mais as quatro séries juntas.

Como o professor Amilton, essa professora, enquanto não foi efetivada, precisou dirigir-se ao prefeito para ter suas aulas. Dona Lúcia iniciou seu trabalho muito jovem, mas sua efetivação na rede municipal de ensino ocorreu em 03 de agosto de 1948, aos 22 anos de idade.

É notável que as interferências políticas existiam: para dar aula era necessário falar com o prefeito, este determinava a escolha dos/as professores/as e suas respectivas escolas para lecionarem. Esse processo foi rememorado também pelo professor Amilton.

Ademais, eu também vivi esta experiência. No início de minha carreira docente (década de 1980) lembro-me de ter ido à casa do prefeito Hilton Osny Pereira com a minha mãe pra ver se ele arrumava uma vaga em alguma escola para eu lecionar.

O que a professora Lúcia Cardoso confere até então são os desafios enfrentados para conseguir aulas, mas dentro desses fios outros desafios iam se desenrolando, tais como descreve:

[...] nesses 12 anos de prefeitura, eu nunca tive uma licença prêmio. Nunca gozei licença pra nada! Nem para tratamento de saúde. Nunca faltava. Na Garopaba era a mesma coisa. Eu ia com temporais, chuvas, e levava uma bolsinha com uma roupinha para trocar lá na sala, para poder lecionar. O professor, falecido Olavo Luis Duarte, que era o diretor, ficava bravo comigo porque não queria que eu fizesse aquilo. Não queria que eu fosse com tanto temporal, mas eu enfrentei tudo e, graças a Deus, Ele me deu saúde. Venci e cresci!

A respeito disso ainda a professora Lúcia Cardoso pontua:

[...] passei muita dificuldade, contudo, não me arrependi, porque venci. Venci meus 28 anos, com 2 anos que ganhei, completava os 30 anos, quando então me aposentei. Agora, já faz muito tempo que estou aposentada, foi em 73. E já faz quantos anos? 38 anos.

Ao comentar sobre sua relação como professora com a comunidade, diz que “o professor era bem visto/a conforme suas atitudes”, e exemplifica: “Assim como eu era boa para os filhos deles [dos pais dos alunos!], então eles me amavam,

gostavam de mim, me adoravam como filha deles também!”. E complementa: “Eles viam muito este espelho: se a professora era boa para os alunos, eles também eram bons para os pais e eles [os pais] valorizavam a professora”.

A relação com os inspetores e diretores também era um desafio no decorrer de sua docência. Conforme Dona Lúcia, eles tinham uma boa relação. E conta um caso:

[...] A não ser uma mulher da Garopaba, por causa da maldade dela, fez queixa do falecido Olavo (diretor da escola na época). A dona Ivanir, falecida, me chamou – ela tinha muita confiança na minha pessoa – que ela chamou a mim e a todas as professoras que estavam lá. Ela me chamou para eu servir de testemunha para ver se era verdade aquilo que ela estava contando. Eu fui e falei para ela: -“Ele, o seu Olavo, era meu pai, meu irmão, ele era tudo para mim. Nós andamos de bicicleta por todas as escolas, por tudo quanto era lugar e ele sempre teve respeito comigo”. Ele era separado de uma mulher e era junto com outra, então ela inventou que o Prof. Olavo fazia maldade com a filha dela. Daí complicou! Foi lá na Coordenadoria em Jaguaruna. Eles me chamaram e eu fui lá, aprovei como não sendo verdade, que era mentira! A professora da confiança dela era eu.

Ao narrar sobre a conciliação entre casamento e profissão, a professora Lúcia Cardoso Ferreira registra que existia apoio, seu esposo era muito companheiro, deu-lhe até uma bicicleta que lhe serviu para ir até uma segunda escola aplicar os exames aos alunos de outra professora que eram realizados anualmente no fim do ano letivo:

[...] As professoras se deslocavam de uma escola para outra no fim do ano para examinar aquelas aulas, aquela outra professora. Eu, muitas vezes, peguei a Sanga Grande Alta, O Morro Azul, que tinha a dona Debrandina Gabriel como dona, a dona Regina, mulher do falecido Antônio. Trabalhei lá, sim. Depois lectionei e prestei exame na escola dela. O exame a gente levava, fazia uma relação das perguntas que iam cair para os alunos, certos do programa que tinha, porque cada professor tinha seu programa. Cada mês a gente fazia conscientemente tudo dentro daquilo. Para ir lá para os alunos dela. Passavam lá as questões e eles respondiam. Eram rubricadas as folhas. Havia dois professores que iam. Ah! Então, uma ia para a escola dar aula ou ia para aplicar. Tudo diferente! Cada uma fazia conforme o que pensasse e quisesse. Algumas faziam mais difíceis, outras mais fáceis. Mas foi tudo assim. Não tinha fiscalização, eram os dois professores que estavam fiscalizando, fazendo a prova com os alunos, e fiscalizando os alunos.

A sua formação para o magistério também se configurou como um desafio, pois estudou Matemática e Português por fascículos enviados pela Secretaria de Educação do Estado, que segundo ela eram cadernos e livros cheios de conteúdos:

[...] eu só estudei por fascículos, mas aí eu passei só numa matéria, porque eles eram ordinários, eles faziam o fascículo para estudar em casa, a gente estudava em casa e quando era para fazer a prova final eles davam matéria lá da Argentina. Como é que nós iríamos saber o que se passava na Argentina?! Não podíamos saber! Eu achava que aquilo era uma experiência que eles estavam fazendo para ganhar dinheiro nosso. Cada ano faziam matrícula. Então eu passei só no Português e na Matemática. Vinha do Estado: caderno, livro cheio de conteúdo para estudarmos, Matemática, Português. A Matemática sempre foi difícil, quando começaram foi difícil. Se algum aluno perguntar para eu ensinar Matemática hoje, bem difícil eu me lembrar. A Matemática mudou tudo, tudo!

Os cursos, através de fascículos e reciclagem, nada mais eram do que uma modalidade de educação à distância da época. Todavia, a professora Lúcia encontrava algumas contradições frente aos estudos através de fascículos, entendendo que esses não dialogavam com seu contexto.

A formação da professora Lúcia Cardoso teve continuidade por meio de cursos de reciclagem, geralmente na cidade vizinha de Tubarão.

[...] Depois eu fui reciclada, chamada, em Tubarão, nós fomos chamadas em Tubarão, muitos professores, até as formadas. Depois tivemos mais dois cursos, para que nós aperfeiçoássemos nossos alunos. Era para desenvolver as crianças que não tinham coordenação motora, então, quando fui lecionar, não tinha sido reciclada para isso, não tinha sido preparada.

Atender uma turma com 45 alunos todos juntos em uma única sala de aula foi considerado outro desafio para a referida professora. Ela assim descreveu sua forma de trabalho: “Dava leitura para uma fila, cópia para outra, contas para outra, conversas sobre a escola...”.

O professor Amilton Luiz Mendonça, ao ser indagado acerca dos desafios de ser professor, ressaltou: “As dificuldades maiores eram o trajeto casa/escola, conciliar quatro séries dentro de uma sala de aula pequena, horta escolar, merenda, água, lenha. Não tínhamos fogão a gás”.

O professor Amilton ainda acrescenta sobre as dificuldades enfrentadas e ao mesmo tempo o reconhecimento daqueles que exerciam o magistério como profissão em sua época: “Ah, minha filha, tempos difíceis, escolha de vaga era feita em Florianópolis. O professor era tudo, até injeção dávamos. Neste tempo era de vidro [injeção]. Esterilizávamos em casa. Professor era bem querido, bem visto”.

Se pela comunidade o professor era valorizado, o mesmo não ocorria em relação à questão salarial. “Socialmente a profissão era muito valorizada, o professor tinha *status* e era bem valorizado e respeitado pela comunidade, só era,

como sempre, mal remunerado”.

Na comunidade o professor fazia tudo: contas para as pessoas da comunidade, rezava, catequizava, fazia horta, produzia a merenda, transportava lenha e água, ao mesmo tempo em que lecionava para os quatro anos primários em uma escola pequena e multisseriada, com alunos mal acomodados “em carteiras grandes e mal feitas”.

Ainda a respeito dos desafios de ser professor, o professor Amilton realça outras situações bastante marcantes - e nesse momento emudece - e depois comenta:

[...] Um quadro pequeno de giz era todo o recurso pedagógico. Meio de transporte para o professor: a pé, de bicicleta ou charrete. Dá vontade de chorar. Na sala de aula, como falei anteriormente, eu trabalhava com muitos alunos, até 45 meninos e meninas, com quatro séries, tinha que ter vontade e pernas boas. Quase nunca fui de dar castigos, mas batia neles para manter a disciplina. Sobre prática escolar, meu primeiro treinamento foi na sala de aula mesmo, no contato com o aluno, não foi muito fácil, mas logo me acostumei. As atividades desenvolvidas com os alunos foram todas como falei anteriormente: livros de leitura e quadro negro, quadro de giz. Uma vez, no Camacho, recebemos alguns materiais como por um “aborto”, umas tesourinhas para recorte, um apontador de lápis moderno, etc. Material, quase não guardei, tenho alguns cadernos de tarefas. Estas eram sagradas, tínhamos que fazer diariamente e depois a supervisora passava os vistos.

Além dos desafios decorrentes da situação do magistério e da condição estrutural das pequenas escolas à época, os/as professores/as eram vigiados/as pelos/as instrutores/as e supervisores/as. Um instrumento de controle eram os cadernos de tarefas.

No artigo intitulado “Inspeção Escolar, Patriotismo e Escola: Organização da inspeção escolar e cultura nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930)”, Dorval do Nascimento (2009, p. 7) registra a seguinte assertiva:

[...] De acordo com o Regulamento da Instrução Pública de 1911, incumbia aos inspetores verificarem a escrituração da escola visitada, materiais escolares e, principalmente, o ensino ministrado pelos professores, se conforme as determinações das autoridades estaduais. O inspetor deveria permanecer na escola durante todo o dia verificando o seu funcionamento, observando as aulas e, se necessário, ministrando aulas práticas para instruir os professores. Os principais instrumentos de controle e exercício do poder que possuíam os inspetores eram os termos de visita, lavrados ao final da inspeção escolar, e os relatórios que faziam ao diretor de instrução pública ao final da inspeção de um conjunto de escolas e grupos escolares. Através deles os inspetores relatavam suas impressões e recomendações, principalmente referentes ao trabalho dos professores. O regulamento estabelecia que era da competência dos inspetores admoestar e repreender

diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas, podendo inclusive propor ao diretor de instrução pública a suspensão ou demissão de diretores e professores ou, por outro lado, sua inclusão no livro de honra da diretoria.

Nesse contexto, o professor Amilton descreve uma passagem considerada por ele marcante:

[...] Numa segunda feira amanheci com sarampo, não fui para a escola. Exatamente neste dia a supervisora escolar foi na escola me visitar, chegando à escola, a mesma fechada, ela foi aos vizinhos pedir informações e a vizinha disse que eu nunca tinha faltado e com certeza alguma coisa tinha acontecido. Ela veio diretamente na minha casa no Riachinho, entrou no meu quarto e mandou a mãe em seguida vir na supervisão local e avisar que vários alunos também pegaram sarampo, pois eu tinha trabalhado uma semana inteira doente e nem sabia.

Importa destacar que a figura dos/as inspetores/as ocupava um lugar de destaque no sistema educacional, concordando com Nascimento (2009, p. 1) que:

[...] os inspetores representaram a solução, existente no país desde o Império, para a fiscalização do ensino e a consecução dos objetivos do Estado, especialmente após a reforma de 1911 no caso de Santa Catarina, onde confluíam interesses de difundir o ensino “moderno” e impulsionar uma cultura cívica assentada sobre a promoção do patriotismo e do nacionalismo.

Um dos maiores desafios que marcou as lembranças da professora Lúcia Terezinha Gomes da Rosa em relação ao magistério começa antes mesmo de exercer a profissão. Ela teve que trabalhar muito para estudar:

[...] Eu fazia bolo, minha mãe fazia rosca e vendia para os vizinhos, a nossa vida para começar a estudar foi muito difícil, mesmo! Mas a gente não parava, sempre dava um jeitinho. Depois aprendi a fazer crochê, aprendi a bordar, eu vendia crochê e bordado, naquele tempo não tinha luz elétrica, era tudo com luz e a querosene na nossa casa. Eu fazia tudo à noite, ainda chegava da escola e fazia tudo para vender, para estudar.

A professora Lúcia Terezinha, participou de vários cursos voltados a sua formação continuada, entre eles o Adicional do Pré-escolar. “Nesse curso eram desenvolvidos muitos trabalhos que tínhamos que passar o fim de semana envolvida para levar e entregar aos professores da UNISUL¹⁰-Tubarão”.

A infraestrutura da escola também se configurou num problema/desafio para o exercício do magistério, na concepção da professora Lúcia Terezinha. Não havia banheiros, somente privadas de madeira, as chamadas patentes. De acordo

¹⁰ Universidade do Sul de Santa Catarina, localizada em Tubarão – SC.

com a fala da professora, no início nem isso existia e todos/as tinham que fazer suas necessidades fisiológicas no mato.

Segundo a professora, a profissão docente era um desafio constante. A escolha de vagas, a distância da família para dar aulas em municípios fora de sua região, o acompanhamento de inspetores/supervisores/as, entre outros, eram desafios postos à condição da docência. Acerca dos/as inspetores/as ela também comenta:

[...] Tinha um inspetor, o senhor Gentil Fernandes, advogado, às vezes eu o vejo em Tubarão. Ele era um inspetor escolar, visitava as escolas. Tinha também uma diretora local. A coordenadoria em Tubarão (CRE) fazia visitas nas escolas. Naquele tempo o trabalho de escola: nota, atividades com os alunos, era tudo manuscrito, mesmo manual, não tinha nada de máquina, tinha que fazer tudo manual. Se você queria fazer um trabalho diferente com o aluno – porque naquele tempo tinha aula de trabalhos manuais – tinha que dar bordado para madeira. Então, tudo tinha que ser bem trabalhado, e isso era cobrado pela inspetoria da escola. E essa visita era feita regularmente. Uma vez ao mês. Eles iam, cobravam, exigiam, tinham reuniões com a direção. Tudo o que a gente fazia era bem cobrado. Portanto, a gente cobrava também dos alunos, isso era obrigado para eles estudarem!

O fato de ela ser negra, como mencionado por Louro (página 55) talvez tenha sido o maior dos desafios encontrados pela professora Lúcia Terezinha. Conforme seu depoimento ela “se impunha, não levava desaforos para casa!”. Conta que sua atitude foi resultante de um aprendizado que obteve na convivência com uma das diretoras da primeira escola onde estudou. Todavia, ressalta que não era só frente à comunidade escolar que vivenciava situações de preconceito, mas também frente à direção da escola onde foi trabalhar.

[...] A Ivanir, quando eu cheguei aqui – não me esqueço – eu não me lembro o nome, mas havia um professor na coordenadoria que estava sentado ao lado da dona Ivanir. Depois de um tempo que ficamos amigos, ele me contou que a dona Ivanir me olhou de cima abaixo e disse: - “Negra!”. Eu disse [o professor]: - “Ah! mas o cabelo está bem arrumadinho, né?”. Ela respondeu: - “Essa aí não é daquelas negras relaxadas, comigo não tem essa!”.

Destarte, entre as mulheres mais marginalizadas e discriminadas encontra-se a mulher negra. No período escravocrata a mulher negra exercia várias funções, entre elas cozinheira, costureira, arrumadeira, lavadeira, passadeira e amas-de-leite, todavia, as mulheres negras eram vistas como objeto de trabalho e prazer para os homens brancos.

As mulheres negras eram bastante exploradas pelos senhores, sofriam de

perto a violência sexual e eram motivo de piadas e desrespeito, enquanto que as mulheres brancas eram as “esposas” e mães dos filhos “legítimos”. Neste contexto, “[...] se o escravo negro era explorado – e todo mundo sabe quanto – a mulher negra, além de trabalhar como ele, servia ainda de instrumento de prazer ao seu senhor” (CARDOSO, 1981, p. 10).

Cardoso (1981) ainda acrescenta que a abolição da escravatura, processo que culminou com a Lei Áurea, em 1888, não significou a liberdade das mulheres negras. Estas enfrentaram o terrível problema da pobreza sem que a sociedade, que tanto as explorou, tivesse oferecido alguma perspectiva. Assim, elas continuaram sendo exploradas e, novamente, voltaram para as mesmas casas de onde haviam servido como escravas, outras ainda foram para a prostituição.

O referido autor descreve que os filhos que as mulheres negras tinham com o “seu senhor”, ficavam sob responsabilidade das “esposas dos senhores”. Às mulheres brancas, esposas dos senhores, cabia o cuidado com os filhos, marido e escravos que trabalhavam na cozinha. Elas ficavam com a responsabilidade de fiar, fazer renda, organizar as festas, economizar na comida dos escravos, bem como cuidar das frutas do pomar, da horta e do jardim, entre outras obrigações.

Os desafios na docência apontados pelos sujeitos dessa pesquisa apontam para algumas singularidades, mas também pluralidades. No entanto, é preciso ressaltar que cada professor/a percebe de modos diferentes os desafios colocados em suas épocas de atuação no magistério.

4.3 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

“Ser professor é uma missão e ela deve ser cumprida com responsabilidade, seriedade, coerência entre o que se prega e o que se vive. É necessário falar a verdade, saber dizer não quando não se tem certeza daquilo que se vai ensinar, ser corajoso, perseverante quando necessário e ser audacioso. Não se pode ser perfeito, mas é possível ser sempre um exemplo para os alunos”. (Professor Amilton Luiz Mendonça)

A experiência possui um papel relevante no desenvolvimento da docência, uma vez que, como já foi apresentado no depoimento de alguns/as professores/as dessa pesquisa, abre e realça novos horizontes para novos desafios.

[...] Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que

se atribui ao que se é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.48).

Neste trabalho, narrar sobre o sentido da experiência no exercício profissional é conferir sentimentos e significados que a docência oportunizou para cada sujeito da pesquisa. É comungar da fonte da formação não formal (trajetória de vida) e da formação do ponto de vista formal (formação inicial e continuada). É o dialogar dos fios com os desafios. Conforme Josso (2004), a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.

Nóvoa (1995) descreve que a elaboração de um corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre desenvolvida no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários. Assim, a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores com o saber constituem um capítulo central na história da profissão docente. Bem como a partir do sistema normativo (regras deontológicas) continuaram presentes as origens religiosas da docência (inicialmente a Igreja, depois o Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente).

Simultaneamente, com este duplo trabalho de produção – corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença mais ativa e intensa no terreno educacional. O trabalho docente passa de um conjunto de práticas para um olhar mais atento de especialista. Decorrente dos esforços de implantação da Escola Normal

[...] assiste-se em meados do século XIX ao aparecimento de um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização, na medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum: não espanta, por isso, que as associações tenham à sua frente professores e antigos alunos normalistas, portadores de um projeto renovado da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

No princípio do século XX a profissão docente alcança seu auge, situação decorrente da ideia de que a escola e a instrução contribuiriam para o progresso e,

neste sentido, os professores são os seus agentes. Logo, a época de prestígio do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1995).

Os sentidos da profissão docente aqui são compreendidos, conforme Silva (2004), como formas de construção e apropriação que representaram a profissão docente nos espaços e tempos delimitados.

O orgulho que a professora Lúcia Cardoso Ferreira demonstrou ao apresentar o quadro com que um ex-aluno, Sr. Francisco Bertolino da Silva, lhe presenteou após alguns anos de sua aposentadoria é um aspecto importante na compreensão do significado da docência.

Figura 6: Poema Minha Professora

Minha Professora

Aprendi a andar com meus pais
Também me ensinaram a falar
Mais nem tudo tava pronto
Algo atinha acrescentar
Precisava saber ler
Alguém tinha que ensina

Fui levado pra escola
Tinha que aprender a ler
La estava dona Lucia
Que eu nunca vou esquecer
Eu era um menino tímido
Não sabia o que fazer

Com carinho e paciência
Me ensinou a soletrar
Lembro as primeiras letras
Quando eu fiz o B a BA
Não bastou só escrever
Me ensinou a desenhar

Dona Lucia lhe agradeço
O carinho dedicado
Sei o quando você sofreu
Eu também fui um culpado
Naquela salinha cheia
De moleque bem levado

Na minha escola da vida
Lendo eu pude aprender
A leitura me ensinou
Um caminho a percorrer
Foi a lente dos meus olhos
Para eu nunca me perder


Hoje eu leio os meus poemas
Escrito por minhas mãos
Quem ensinou-me dona Lucia
Que eu guardo no coração
Foi Deus que me deu o dom
Encheu-me de inspiração

Aprendi todas as letras
Todas de imenso valor
Mais para mim entre tantas
Quatro se destacou
Juntando as quatro eu consigo
Escrever a palavra A.M.O.R

O timbre da sua voz
Dentro da mente eu gravei
Por muitos anos que eu viva
Dele nunca esquecerei
E a sua imagem comigo
Pra aonde for eu levarei

Você foi a segunda mãe
Porque você me ensinava
Não só me ensinava a ler
No momento que eu errava
Bastava dizer "Francisco"
Eu lembro lhe respeitava

Dona lucia este poema
Eu quero lhe dedicar
Feito com muito carinho
Hoje eu vim lhe entregar
Que Deus lhe proteja e lhe guarde
Por onde a senhora passar



Seu Aluno Francisco Bertolino da Silva

Ao apresentar esse quadro, a professora pediu que eu (pesquisadora) lesse em voz alta, e aos prantos ela comentava: “Viu, Valdirene, viu minha filha, como eles gostavam de mim... Isso que eu tinha quarenta e cinco alunos todos numa sala”.

No poema, o aluno manifesta todo seu amor, aprendizado, admiração e agradecimento à professora Lúcia Cardoso. Ainda sobre o carinho manifestado pelos seus/as alunos/as ela acrescenta:

[...] Quando eu me aposentei os meus alunos não se fartaram de me trazer presentes, foram trazidos de carroça de tanto que era.... De tanto que eles me estimavam, porque eu nunca bati com um dedo num aluno meu, nunca disse uma palavra de ofensa, nunca! Porque eu já sabia que eu tinha sido aluna e queria receber aquilo que eu transmitisse para os meus alunos. Queria transmitir aquilo que recebi. Eu recebi com carinho também, por isso queria entregar com carinho.

As expressões “professora mãe”, “meiga”, “amável”, “que sabe cuidar de crianças” revelam a representação da profissão magistério incutida na sociedade da época, e, porque não dizer, na atual também. O discurso atrelando o magistério à maternidade teve tanta força que foi empregado e disseminado para justificar a saída dos homens das salas de aula e validar a entrada das mulheres nas escolas.

Mediante esta validação, características supostamente femininas passaram a ser exigidas para o exercício da profissão, como: paciência, delicadeza, afetividade, entrega. “Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a idéia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como uma profissão” (LOURO, 2007, p. 450).

O entendimento de que a mulher deve atuar no campo da educação como forma de doação ao cumprir sua missão contribuirá decisivamente para o processo de desvalorização da profissão docente.

Ela se aposentou da profissão em novembro de 1973, mas um fato foi marcante nesse processo. Não ficou sabendo que estava aposentada, os papéis ficaram sob o sigilo da coordenadora de ensino local, uma vez que ela não queria que a professora Lúcia Cardoso soubesse, evitando assim a contratação de um/a professor/a substituta em final de ano letivo.

Eu soube pela boca de um amigo. Ele era muito 'bocado', o Manoel. Então ela mandou me dizer que eu estava aposentada. Eu fui lá perguntar para ela. Ela disse que era, perguntou se eu não ficava até o fim do ano. Eu francamente disse: "Se eu já trabalhei vinte e oito anos, porque que eu não ficaria por mais este mês? Fico sim senhora!". E eu fiquei. Já uma segunda professora, que se aposentou juntamente comigo, não aceitou. Disse que não aceitava lecionar mais nenhum dia.

A professora rememora outros aspectos que marcaram o sentido de sua experiência na docência, mas talvez o mais significativo seja o fato de receber a visita de muitos ex-alunos, que ainda a reconhecem como professora nas suas infâncias.

Após a sua aposentadoria deu continuidade a lecionar por mais três anos, bem próximo a sua casa em uma escola pública da rede municipal, mas logo acabou abrindo mão para uma jovem que estava iniciando a carreira docente, e sobre esse fato comenta:

[...] a Ledina, que estava estudando, mas não tinha como se manter. O pai dela era lavrador, então eu pensei comigo: "Eu já estou aposentada, já passei meu sacrifício e estou ganhando o meu tostão. Essa moça precisa de um pão pra se alimentar pra também se aposentar. Eu a chamei e fui à coordenadoria... Não... Fui à prefeitura e dei a escola pra ela.

Em seu depoimento, a professora Lúcia Cardoso também comenta sobre sacrifícios, entendendo que esses eram momentos desgastantes e sofridos da profissão, acrescentando que o trabalho adocece e que atualmente, com a idade bastante avançada, tem passado por diversos médicos.

A professora alega que hoje já não tem mais contato com o espaço escolar porque não sai mais de casa, e sobre o magistério pontua que há muita facilidade para o/a professor/a na atualidade, afirmando que "está mais fácil para o professor do que para o aluno, porque o aluno é o que estuda".

E continua, declarando que em seu tempo ela precisava estudar para transmitir ao aluno e hoje é tudo pronto, livros preparados e com respostas. Caso fosse escolher uma profissão nos dias de hoje, escolheria o magistério novamente, mas confessa: teria muita dificuldade para ensinar o conteúdo da Matemática.

Como mensagem final de sua participação na pesquisa, a professora Lúcia Cardoso Ferreira surpreende mais uma vez: "Ah, eu vou deixar pra ti, Valdirene, se tu aceita, uma oração pra tu dormires, quando for se deitar".

Com Deus eu me deito;
 com Deus me levanto;
 com a graça de Deus
 e do Divino Espírito Santo.
 Me cubra com seu manto
 para que eu não tenha medo,
 nem pavor daquele mal
 qualquer que me foi...
 Ó meu Deus, meu Senhor!
 Se eu dormir, me iluminai,
 se eu morrer me revelai
 com as três velas acesas
 e a Santíssima Trindade.
 Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.
 Amém!

A saudade e as amizades dos anos trabalhados na comunidade de Camacho e de Riachinho com crianças de doze anos foram as mais significativas lembranças deixada pela experiência do professor Amilton no magistério. Para lecionar nessas comunidades, bem como em Garopaba e Riacho dos Franciscos, ia de bicicleta. Todavia, acrescenta:

[...] Eu gostava, me orgulhava de ser um professor. Nunca tive problemas por ser homem no meio da maioria das mulheres, mas no meu tempo tínhamos vários professores homens. Nunca tive o menor problema por exercer uma profissão que há uns anos atrás era na grande maioria feminina, nem com a sociedade e nem com a comunidade ou com os alunos. Sempre fui professor e depois administrador escolar. Substituí a supervisão escolar alguns meses e nunca tive cargo de confiança. Como sempre fui apolítico e nunca me deram cargo de confiança e embora por direito fosse merecedor, agradeço a Deus por isso.

O orgulho de ser professor é permeado por diferentes experiências no meio educacional, exemplo disso é a satisfação de ver o progresso de seus/suas alunos/as que aprendiam através de seu esforço, bem como o seu envolvimento com a comunidade, que perdura até hoje.

Missão, vocação, ensinar.... Palavras destacadas pelo professor Amilton ao se referir ao magistério. Agregado a esse discurso, confere o seguinte depoimento:

[...] Ensinar é nobre, pois é passando conhecimento que o mundo vai melhorando, descobrindo, evoluindo, mas por outro lado vejo a tristeza cada vez pior com a qual os nossos governantes olham para o ensino. O Magistério está cada vez mais à mercê de interesses politikeiros. Não se valoriza a pessoa que tem direito ou capacidade, mas sim aquele que está no partido político do governo. A educação, assim como a saúde, deveria ser uma das prioridades maiores. A sala de aula que era para ser um lugar sagrado virou falta de respeito e educação entre professores e alunos. Os alunos têm direitos e não têm deveres e muitos professores são culpados

pela relação professor/aluno/comunidade, por falta de vocação, responsabilidade e até respeito. Enquanto a educação estiver sob ordens de politiqueiros, ela nunca vai ser uma educação de qualidade.

Se pudesse voltar atrás o professor Amilton optaria novamente pelo magistério enquanto profissão. A aposentadoria, ao mesmo tempo em que lhe trouxe um vazio por entender que seus estudos e diplomas não valeriam para mais nada, oportunizou-lhe novas experiências: envolvimento com a Igreja, a catequese e a astronomia, sendo que esta última é considerada por ele a atividade mais prazerosa, tem um telescópio e observa as manchas solares.

Ainda sobre o sentido da experiência no exercício da docência, a professora Lúcia Terezinha comenta que em sua época a profissão era muito bem valorizada socialmente, pois “o professor era uma pessoa importante na comunidade, era visto com bons olhos, de bem, de posses, conseguia adquirir, comprar. As coisas eram bem mais fáceis e a gente ganhava um bom salário”.

No seu tempo, o estágio curricular era também remunerado, sendo uma exigência para a obtenção do diploma do Curso de Magistério de 2º grau. Também alcançou a época dos concursos públicos para lecionar na escola pública estadual, e nesse sentido pontua:

[...] Fiz prova até três/quatro anos. O Gallotti tinha inaugurado, foi segundo ano das provas e foram feitas no Gallotti. Então eu passei no concurso, fui para Florianópolis escolher vagas, e fui lá para Tangará, porque não havia vaga aqui. Fiquei um ano lá em Tangará e depois pedi remoção, vindo pra cá. Tangará da Serra é lá perto de Videira.

Próximo ao período da sua aposentadoria a professora Lúcia Terezinha confessa que já estava cansada, estressada, e assinala:

[...] Nossa, não dá mais!”. Então, peguei a licença-prêmio, encaminhei tudo e fiquei esperando a aposentadoria. Só que quando eu me aposentei, eu cheguei em casa, botei os filhos e o marido sentados na mesa e disse assim: - “Eu estou aposentada! Mas aposentada do meu serviço do Estado, só que tem uma coisa, a nossa vida vai continuar a mesma, eu não sou empregada e muito menos escrava de ninguém. Minha vida vai ser trabalhando, se eu tiver que trabalhar fora de novo, eu trabalho. No outro serviço, não importa, eu vou participar da vida da Igreja, da comunidade, e vai ser assim”.

Até hoje ela continua fazendo muitos cursos, participando da Igreja, trabalha junto à comunidade, só parou quando esteve doente. A professora declara que trabalhar corpo e mente não é fácil, hoje mantém a casa sozinha, representando o homem/mulher.

Sobre o magistério nos dias atuais, ela reclama acerca da desvalorização e o desrespeito por parte das autoridades em relação aos seus colegas. A professora Lúcia Terezinha destaca que optaria novamente pela profissão, mas não aconselha seus filhos a fazerem, diante do quadro posto para a categoria docente.

Ademais, aos profissionais da educação deixa a seguinte mensagem:

[...] Para os que ainda são professores, que gostam do que fazem, eu só desejo que continuem, sigam em frente, porque ninguém se faz na vida um doutor, um advogado sem o/a professor/a. A primeira lição é dada pelo professor. E para tudo tem um professor. Muitas pessoas podem dizer, mas até o estudo à distância, pela Internet, tem um professor, então, tem que se valorizar. Eu parablenizo aqueles que se dedicam a esta profissão!

Observa-se no depoimento da professora Lúcia a presença de um incentivo e de uma desilusão. Ao relatar essa passagem traça um paralelo do ser professor/a hoje e o ser professor/a no seu tempo de docência, apresentando certa inquietação/desilusão.

Mescla de saberes, de experiências e vivências, de sabores e dissabores, de fios e desafios, assim os/as professores/as pontuam o sentido da experiência no exercício profissional. Através do reavivar de memórias, os/as professores/as apresentam o desfecho desse cenário como um somatório do percurso pessoal e profissional. Todavia, Cavaco (1995) pontua:

[...] na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de se considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas.(p. 161)

Nesse sentido, evidencia-se que ao longo dos anos da carreira o/a professor/a vai se desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo sobre seus modos de ser e estar na profissão e assim construindo sua identidade docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se compreende o presente quando não se conhece o passado”. (MARCÍLIO, 2005, p. 20)

Ousadia, Aprendizado e Gratidão. A partir dessas palavras desenvolvo o entrelaçamento de minhas considerações finais. Ousadia, porque foi necessário bastante ousar para chegar até aqui, no sentido de que muitos horizontes foram percorridos.

Aprendizado, porque mesmo reconhecendo que este ocorre em toda uma vida, declaro que nesta pesquisa os contatos com os sujeitos e as várias leituras, documentos e imagens ampliaram meu aprender, uma nova formação foi construída e ressignificada.

Gratidão pelo fato de ocorrer em mim, enquanto pessoa, pesquisadora e profissional um amadurecimento profundo, meu olhar é outro, meu caminho é outro. Ademais, outros esforços foram apreendidos através das leituras, diálogos com autores, observações, novas indagações, momentos de angústias, alegrias, isolamentos, reflexões, certezas e incertezas.

Mas, ao decidir que necessito pôr um ponto final na tessitura deste trabalho, o faço convicta de que a investigação aqui apresentada sempre estará aberta a novas indagações. Todavia, é preciso findar este esforço investigativo, como forma de concluir um momento de estudo mesmo diante do vislumbamento dos muitos horizontes passíveis de serem tomados para o fomento da pesquisa.

O estudo sobre as Memórias e Histórias de Formação Docente permitiu um olhar revelador sobre nossa construção identitária enquanto professores/as. Todavia, a cada movimento do narrar deparava-me com algo muito singular, a subjetividade humana, a identidade de cada ser ali no momento da entrevista. Nesse sentido, através de um fio, os desafios eram pontuados com grande entusiasmo, orgulho e muitas emoções.

Adentrar nos percursos da vida pessoal e profissional dos/as professores/as acabou sendo para mim um grande desafio que agora procuro, nas entrelinhas deste texto, comungar.

Por outro lado, mediante o objetivo do estudo, que se propunha a tecer reflexões sobre como os/as professores/as se construíram no processo de formação

docente do ponto de vista formal (formação inicial e continuada) e não formal (trajetória de vida), minha pretensão era perceber, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que trabalharam nos primeiros anos escolares da cidade de Jaguaruna/SC, como perceberam essa construção e como investiram em seu percurso profissional. E, neste entorno, procurei buscar em suas narrativas contextos formativos a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nesse caminho, o aporte teórico sobre o qual a referida pesquisa está apoiada, entendendo que Antonio Nóvoa é o principal autor no diálogo acerca da profissão docente, indica que o desenvolvimento profissional é um entrelaçamento que envolve tanto a pessoa do professor quanto sua formação inicial e continuada. Revela ainda que a docência traz em si desafios unos que, somados aos plurais, constroem a identidade docente.

Assim, percebe-se que os caminhos para a entrada na docência foram diversos tanto quanto foram os/as professores/as sujeitos da pesquisa: duas professoras e um professor. Revelando que tal processo foi algo individual, que ocorre para todos em um determinado momento da vida pessoal/profissional.

A entrada na docência para Lúcia Cardoso Ferreira, Amilton Luiz Mendonça e Lúcia Terezinha Gomes da Rosa, permeou momentos ímpares de suas vidas, vivências intimistas da profissão docente, que agregaram múltiplas reflexões acerca de como se construíram para a profissão docente.

A respeito da multiplicidade de desafios conferidos pelos/as professores/as, como o trajeto escola-casa, a precariedade do material didático à época, a estrutura escolar, as escolas reunidas/isoladas com grande número de alunos/as, a falta de água e de sanitários, o professor que fazia tudo: merenda, limpeza da escola, cobrança rígida de inspetores, entre outros, os/as professores vão agregando estratégias que os habilitam à atividade docente a partir das superações desses desafios e, desta maneira, vão desenhando a sua profissão docente.

Os/as professores/as revelam em suas narrativas que sua formação inicial, aqui nesta pesquisa um ponto bastante diversificado. Não somente pelo recorte temporal, mas também pelas próprias condições de sua trajetória pessoal, oportunizando um maior aprofundamento acerca das práticas experienciadas.

Os sujeitos cresceram experienciando uma filosofia/pedagogia

educacional marcada pelo tradicional, sob forte influência da Igreja (moralização) e do Estado (disciplina e patriotismo). Importa registrar que as práticas experienciadas pelos sujeitos em suas trajetórias enquanto alunos/as contribuíram significativamente para a prática do ser professor/a posterior.

Nesse sentido, vale lembrar com Nóvoa que o/a professor/a se constrói/reconstrói a todo o momento, na prática, como professor/a. Compreende-se assim que no limiar da profissão docente foram se fazendo professores/as. Antes mesmo de serem professores, estes constroem, no correr de sua trajetória pessoal, como alunos oriundos do Ensino Fundamental e Médio, ou mesmo em cursos de formação docente, representações de escola, de ensino, de educação, de ser profissional.

Suas narrativas expressam, ainda, lembranças tanto de bons docentes que tiveram quanto daqueles que deixaram marcas negativas, aqueles que não davam liberdade para o/a aluno/a falar, perguntar.

Destarte, alguns pontos unem todas as falas. O orgulho de ser professor/a, o *status* do/a professor/a, a amizade e o respeito com os/as alunos/as e pais, a satisfação de dever cumprido, entre outros, são alguns pontos fundamentais declarados. Assim, tais aspectos, na verdade, caracterizam a si próprios, definem o/a ser professor/a segundo a percepção dos professores/as entrevistados/as.

À época, a figura desse profissional era esperada, era almejada por uma comunidade que carecia que seus filhos/as aprendessem a ler, escrever e contar. Isso ocorria pelo fato de os/as professores/as serem vistos socialmente como alguém de *status*, eram vistos por sua atitude.

Nessa direção, os sujeitos da pesquisa apresentam suas visões atreladas ao magistério nos dias atuais, em alguns momentos honrando a profissão e em outros criticando as “facilidades” atuais, tanto para alunos/as quanto para professores/as no seu fazer pedagógico.

Ao chegar a este momento do trabalho, percebo que a construção identitária do/a professor/a dos primeiros anos escolares de Jaguaruna ocorreu simultaneamente com suas trajetórias pessoais arraigadas profundamente ao seu tempo de infância e escola, o modo como aprenderam enquanto alunos/as é o modo como ensinam seus/suas alunos/nas. Entendendo que a formação continuada contribuiu para sua atividade docente, mas a trajetória pessoal foi relevante para que

esta fosse assumida.

Nesta pesquisa não intento apresentar respostas prontas, até porque se percebe que pelo estudo realizado, dentre tantas outras constatações que emanaram das narrativas dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento profissional docente é uno, ímpar e pessoal. Cada professor traz, em sua memória e história, fios que se inserem como instrumentos no realizar de sua atividade. Importa destacar que as ponderações e considerações indicadas estão longe de serem conclusas, pelo contrário, almejam fomentar novas reflexões acerca da construção identitária do ser professor/a.

Como as trajetórias profissionais de Lúcia Cardoso Ferreira, Amilton Luiz Mendonça e Lúcia Terezinha Gomes da Rosa aconteceram em períodos e escolas diferentes, preciso considerar o caráter individual, subjetivo e pessoal de cada professor/a, ressaltando que esses foram o fio frente aos seus múltiplos desafios.

Urge registrar a importância e aprendizado que aqui pude obter e levar adiante para novas reflexões e estudos. Importa dizer que o trabalho com Memórias e Histórias acerca da Formação Docente necessita ser lapidado, desvendado, ressignificado, para assim compreendermos melhor nossa formação atual.

Todavia, trabalhar com Memórias e Histórias de Formação docente é um desafio epistemológico para nós professores/as, pesquisadores/as e formadores/as.

É chegada a hora... De pôr um fim a esta etapa da pesquisa, imprimir o que tem de conclusivo, sinalizando para uma continuidade possível, onde se almeja invocar que o processo identitário não advém de um talento particular, de uma vocação ou de algo natural, mas acontece entre os fios e desafios, cuja tessitura se remete a uma formação maior, aqui a Formação Docente. Assim, concluo com Antonio Nóvoa (1995): “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar”.

7 REFERENCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.), **História e memórias da educação no Brasil- século XX**, 1. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, v. 3, 68-76.

BERGOZZA, Roseli. História da educação: uma forma de aprender. In: SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.

BOLÍVAR, Antonio. **O esforço reflexivo de fazer da vida uma história**. Revista Pátio. Ano XI, nº43. Ago/out 2007.

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

CAEIRO, Alberto. **Poemas**. Lisboa: Ática, 1979, p.48.

CAVACO, Maria H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. NÓVOA, António. Profissão professor. Porto Editora,1995. p. 155-191.

CARDOSO, Irene. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. História Popular, nº2. São Paulo: Ed. Parma Ltda, 1981.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério**. Ambigüidades e Conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 180 p.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática. 2005.

COSTA, Robson Cardoso. História do “Colégio Marechal Luz”. In: **História e Cultura do município de Jaguaruna**-p. 21,1997.

CURI, Fabiano; Villela. Heloísa; VIDAL, Diana. **O fio da memória**. Revista Educação. Ed. Segmento. São Paulo. Ano 11-n. 127. Novembro de 2007.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina. Carreira masculina. In: **Feminização do magistério: vestígios do**

passado que marcam o presente. CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 203 p.

ALIMENTAÇÃO Escolar. FNDE, 2012. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>> Acesso em 20 de jan. 2012

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOUAISS, minidicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Reflexões sobre o tempo**. Revista Pátio. Ano XI, nº43 ago/out. 2007.

JAGUARUNA. www.jaguaruna.com/utilidades/educacao.htm. Acesso em: 03 de fev. de 2012

JESUS, Regina de Fatima de. **Professoras negras: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão**. UERJ/ UNICAMP. 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Cláudio e Julia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF. Jacques, 1924. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al]-Campinas- São Paulo. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O que você precisa saber sobre História da Educação**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.4, p. 31-39, jul/dez. 1989.

_____. **A História (Oral) da Educação: algumas reflexões**: Educação e Realidade, Porto Alegre, v 16, n 2, jul./dez. 1990.

_____. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1997 a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997b.

_____. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição Autêntica. Belo Horizonte 2000.

_____. **Corpos que escapam.** Labrys. Estudos Feministas. n. 4. Agosto/dezembro 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A educação brasileira deu um grande salto nos anos 1990.** Fala Mestre. Entrevista. Revista Nova Escola, p.20-outubro de 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZA, Débora. Fragmentos do vivido. In: CAMARGO, Marilena A. J. G. de (Org.). **Fragmentos, memória, trajetória, história.** Rio Claro (SP): Paper Copy, 2004.

MEIHY, José C. S. B. (Org.). **(RE) introduzindo história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Manual de História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MONTENEGRO, Antonio Carlos. **História oral, caminhos e descaminhos.** Revista Brasileira de História. São Paulo. v.13,n.25/26. set.92/ago.93.

NASCIMENTO, Dorval. **Inspeção Escolar, Patriotismo e Escola:** Organização da inspeção escolar e cultura nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930), Artigo. 2009.

NEPPEL, Liliane. **Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar questionando a obviedade dos prêmios e castigos.** 2000. 171f. Mestrado em educação. UFSC, Florianópolis, SC.

NETO, Egídio João de Farias. Entrevista concedida ao Jornal Vanguarda em 29 de janeiro de 2004.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias de sua Vida.** In: _____. (org.) 1992. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, Porto, 2ª. ed.1992. p.11-30.

_____. **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

NUNES, Clarice. **(Des) Encanto da Modernidade Pedagógica.** Org. Lopes, T E.M; Farias Filho, M. L; Veiga, G. C. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, 2000. Ed.Autêntica.

PAVAM, Rosane. A tríade mentora. Dossiê/ Os articuladores. Revista Educação. Ed. Segmento. Ano 11-nº 126. Outubro de 2007.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. UNICAMP 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários da pesquisa**: perspectiva qualitativa em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPYA, 2003.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Sentidos da profissão docente**: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese de Doutorado. São Paulo, 2004.

WEBER, Regina. **Fontes Cruzadas**. IX Encontro Estadual de História-ANPUH/RS. julho de 2008. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense:1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **A prática do canto orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses**. Revista Linhas-Revista do Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 105 – 127, jan. / jun. 2009.

_____. **Histórias de professoras nacionalistas em narrativas de si**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula**: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun.2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. 1 ed. Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006. Capítulo de livro, p. 1-27.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista Semiestruturada



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX

Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE

Projeto de Pesquisa: Memórias e Histórias de Formação Docente dos primeiros anos escolares da década de 1940-1960 (Jaguaruna-SC).

Mestranda: Valdirene de Souza Ferreira Savi

Orientadora: Profª Dra. Giani Rabelo

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

LOCAL E DATA DE NASCIMENTO:

ETNIA:

CLASSE SOCIAL:

NOME DO PAI:

NOME DA MÃE:

NOME DO MARIDO-ESPOSA E DATA DE NASCIMENTO:

NÚMERO DE FILHOS E NETOS:

ENDEREÇO ATUAL:

TELEFONE:

E-MAIL:

DATA DA ENTREVISTA:

HORÁRIO:

Infância/vida familiar:

- Fale sobre sua infância (pontos relevantes –trabalho-brincadeiras-igreja/religião, irmãos, condições de vida, atividade profissional dos pais).

Trajatória escolar:

- Idade e ano que começou a frequentar a escola;
- Onde ficava a primeira escola que frequentou;
- Com quem e como ia para a escola;
- Como era a escola (infraestrutura); como era a sala de aula (móveis, distribuição das carteiras, biblioteca, pátio, banheiros, educação física)
- Era ensinado apenas em língua portuguesa
- Fale sobre as datas comemorativas na escola (participação dos pais, participação dos alunos)
- Fale sobre o Uniforme;
- Fale sobre as professoras, as aulas (relação professor X aluno)
- Recursos utilizados/ material didático,
- Tarefas de casa
- Desempenho escolar (matemática, escrita, leitura)
- Fale sobre os castigos;
- Horários
- Fale sobre o recreio e as brincadeiras;
- Fale sobre os amigos
- Havia alunos de diferentes classes sociais e etnias? Como se relacionavam entre si? Como eram tratados pela professora?
- Fale sobre a participação dos pais na escola...
- Existia alguma diferença no ensino ministrado entre meninos e meninas;
- De tudo que acontecia na escola, o que você mais gostava e o que menos gostava?
- Como era a diretora da escola

- Fale sobre as outras escolas que estudou, locais e idades;
- Praticava outra atividade além dos estudos;
- Qual a professora que mais marcou sua vida escolar
- Como ela ensinava, quais os métodos
- Como se relacionava com os alunos

Casamento:

- Idade quando casou
- Filhos
- Condição de vida
- Profissão do marido

Trajetória profissional:

- Fale sobre sua escolha profissional (opinião dos pais)
- Idade de ingresso na Profissão Docente
- Socialmente a profissão era bem vista
- Fale sobre sua trajetória de formação para o magistério (onde estudou, disciplinas – a que mais gostava e a que menos gostava, uniforme, se tinham alunos e alunas (número predominante), influência religiosa, castigos, normas e resistências, internato)
- Fez curso universitário;
- Quando e onde foi sua primeira prática escolar, suas expectativas;
- Fale sobre sua carreira: locais onde lecionou, séries,....
- Como eram as atividades desenvolvidas com os alunos, quais as práticas pedagógicas utilizadas (guardou algum material)
- Quais foram as principais dificuldades encontradas no início da sua carreira?
- Conciliação vida familiar e profissional;
- Como era vista a escola pela comunidade/ pais;
- Qual era a visão que os alunos tinham do professor;

- Qual era a visão que os pais tinham do professor;
- Qual era a visão que os dirigentes das instituições escolares tinham do professor;
- Relação inspetores e supervisores
- Como eram as atividades de atualização profissional (cursos, treinamentos...);
- Quais foram suas maiores dificuldades durante sua trajetória profissional;
- História saúde-doença/vida docente
- Como era visto o magistério enquanto profissão
- Suas maiores realizações.

Professora Negra: como era vista pelos alunos, pais, direção;
Enfrentou algumas situações de discriminação.

Professor: como se sentia em uma categoria eminentemente feminina, quais os cargos que assumiu.

Aposentadoria

- Como foi o período pós-aposentadoria;
- Atividades atuais.

Fechamento da entrevista:

- O que pensa sobre o magistério nos dias de hoje.
- Faria opção pelo magistério se fosse começar sua vida profissional.
- Alguma mensagem para os profissionais da educação.

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Valdirene de Souza Ferreira Savi, sob orientação da professora Dra. Giani Rabelo. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto:

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960) JAGUARUNA-SC.

Pesquisador responsável: Valdirene de Souza Ferreira Savi

Orientação: Prof^a Giani Rabelo

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE-UNESC

Telefones para contato: (48) 3431.2594 (PPGE/UNESC)

(48) 9647-6520 (VALDIRENE DE SOUZA FERREIRA SAVI-PESQUISADORA)

A pesquisa intitulada **“MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS/AS PROFESSORES/AS DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960)**

JAGUARUNA-SC” tem por objetivo investigar a trajetória formativa e profissional das/os professoras/es dos primeiros anos escolares que lecionaram nas décadas de 1940-1980, no município de Jaguaruna-SC.

Você será entrevistado sobre sua infância, vida familiar, trajetória escolar, casamento, bem como sobre sua trajetória profissional.

A entrevista será gravada em aparelho digital micro zoom-mic, depois transcrita e submetida a sua apreciação, que assinará o documento confirmando o teor de sua entrevista.

Você receberá o roteiro de entrevista previamente e será convidado, em um momento a combinar, a falar sobre a sua trajetória profissional. Caso seja necessário, serão solicitadas entrevistas extras para complementar informação à pesquisa. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____
 _____,RG/ _____ CPF/ _____

_____,abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (1940-1960) JAGUARUNA-SC**”, como sujeito. Ficou claro que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

APÊNDICE D: Entrevista

TRANSCRIÇÃO

PESQUISA: Memórias e Histórias de Formação Docente dos professores dos primeiros anos escolares (1940-1960) Jaguaruna-SC.

1. Data da entrevista:
2. Nome do/a entrevistado/a:
3. Início:
4. Transcrição da gravação:
5. Término: