UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

ANA GLÍCIA DE SOUZA MEDEIROS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE GROSSOS-RN (1958 – 1971)

Mossoró, agosto, 2015.

ANA GLÍCIA DE SOUZA MEDEIROS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE GROSSOS-RN (1958 – 1971)

Dissertação submetida à avaliação da banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Mossoró, agosto, 2015.

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Medeiros, Ana Glícia de Souza

As práticas pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas de professoras de Grossos-RN (1958 – 1971). / Ana Glícia de Souza Medeiros. – Mossoró, RN, 2015.

177 p.

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Grupo Escolar Coronel Solon. 2. Professoras. 3. Prática Pedagógica. 4. Profissionalidade docente. I. Costa, Maria Antônia Teixeira da. II.Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC CDD 370

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15 319

ANA GLÍCIA DE SOUZA MEDEIROS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE GROSSOS-RN (1958 – 1971)

Dissertação submetida à avaliação da banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Examinado em: 21 / 08 / 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maria Antonia Teixeira da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará

Prof.ª Dr.ª Anadja Marilda Gomes Braz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Mossoró, 21 de agosto, 2015.

AGRADECIMENTOS

Quando olho para o passado, é como se toda a minha vida passasse por mim como num filme. Lembrar dos meus amigos, das brincadeiras da infância, dos meus pais, da minha mãe do coração que me acolheu até os meus 7 anos de idade com tanto amor e dedicação, só me fazem perceber o quanto todos os meus passos foram dados na direção da escolha da profissão docente, e como existem pessoas que me ajudaram para que eu chegasse até aqui e pudesse gritar para o mundo: Eu consegui!

A Deus, soberano, pai, espírito, vida que há em mim... o meu agradecimento primeiro. Aos meus pais Ana Lúcia de Souza Medeiros e Cosmo Garcia de Medeiros pessoas que me deram a vida e também a recobriram de sentido, obrigada pela educação, pelos "nãos" que certamente me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos Aristeu Wotson Charles de Medeiros e Geovânia de Souza Medeiros, pelas brincadeiras, pelas vezes que me deixaram experimentar o ofício de professor, à vocês dedico o meu agradecimento fraterno e a minha vitória.

Às minhas amigas que conheci na faculdade Milene Rejane Pereira, Valquíria Gomes Duarte, Micaela Ferreira e Alexsandra Maia Nolasco de Castro, braços onde encontrei o valor da verdadeira amizade, e que pretendo jamais apartar de mim tamanho amor. Obrigado pelos conselhos, pelos gestos de carinho que me ajudaram desde o começo dessa jornada.

Às minhas amigas Maria Cleonice Soares, Aleksandra Nogueira Fernandes e Maria Márcia de Oliveira, pessoas que sem dúvida dividiram todas as angústias possíveis e imagináveis pelas quais passamos nessa trajetória de mestrado, assim como as risadas soltas e a troca incansável de saberes e saberes/fazeres dentro e fora do espaço da sala de aula. Agradeço imensamente pela amizade, doação de si em momentos de conflito e mais que tudo pela fidelidade aos princípios de humildade e honestidade consigo mesmas e com os outros.

Ao meu amigo João Paulo Pereira, pela brilhante contribuição com o meu trabalho e por me apoiar incansavelmente em todos os momentos dessa jornada.

À Adiza Cristiane Avelino, secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), que com seu jeito meigo, atencioso e sempre solicito pelos muitos momentos de cumplicidade e apoio mútuo em todos os momentos dessa jornada.

À professora Maria Antônia Teixeira da Costa, que fez jus em todos os sentidos ao ofício de professor. Foi orientadora incansável, sempre me fazendo enxergar onde eu poderia melhorar e mais que isso respeitando os meus limites, e ao mesmo tempo me proporcionando momentos de muito aprendizado. Obrigada por ser essa pessoa linda, meiga, transparente, humilde, honesta e sempre verdadeira, obrigado por esse sentimento de amizade que esteve presente em cada uma de nossas orientações e em encontros pelos corredores da faculdade, jamais a esquecerei!

À professora Anadja Marilda Gomes Braz, que participou de forma brilhante na construção desse trabalho desde os seus primeiros contatos com meus escritos. As trocas afetivas e acadêmicas entre nós, me devolveu o ânimo que em muitos momentos que teimavam em me cercar. Obrigado pela participação na minha banca de qualificação, suas colocações sempre precisas, contribuíram significativamente para que essa investigação tomasse esse corpus delineado e objetivo.

Aos professores que também compuseram a minha banca de qualificação: Professor Francisco Ari de Andrade, Normândia de Farias Mesquita Medeiros e Rozimar Machado e Rocha pelos olhares singulares sobre a história da educação e da profissão docente.

As professoras Maria do Socorro de Souza Ferreira, Jurandir Brito Ferreira e Sebastiana Faustino Bezerra os meus eternos agradecimentos pelos conhecimentos e lições agregadas tanto a essa investigação, quanto a minha vida pessoal e profissional.

Ao meu namorado e amor da minha vida Samuel Rodrigues de Freitas Moura, que me acolheu com amor no momento de mais turbulência na minha vida e me incentivou incansavelmente no meu ingresso no mestrado em educação, e na minha permanência, compreendendo meus momentos de ausência como momentos de crescimento pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) meu agradecimento pelo financiamento da pesquisa.

Obrigado inclusive, a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a minimizar os momentos de angústias pelos quais passei, e mesmo sem saber sempre apostaram no meu potencial. Todas as palavras me deram força para eu chegar até aqui e para seguir rumo a mais um sonho.

E por fim, as pessoas mais importantes da minha vida, minhas filhas Maria Jennifer de Souza Medeiros e Maria Clara de Souza Medeiros, por terem me ensinado que o amor é imensurável a partir do momento em que geramos uma vida em nós. Agradeço por desde tão

pequenas terem aprendido a lidar com a minha ausência em casa de forma sempre positiva. Por me esperarem sempre com um sorriso aberto no rosto, me fazendo sempre acreditar em mim.

RESUMO

O final do século XX representou para cidade de Grossos – RN um importante passo na História de sua Educação a partir da fundação do Grupo Escolar Coronel Solon. Mobilizados pelas crescentes e envolventes discussões em torno da história de vida de professores e historiografia dos grupos escolares, cresceu o nosso desejo em investigar as práticas pedagógicas realizadas nesses espaços. O presente estudo está situado na linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, tendo sido financiada pela Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fomos mobilizados pela seguinte questão de estudo: Como se caracterizam as práticas pedagógicas (na dimensão da profissionalidade docente) de professoras que atuaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971 na cidade de Grossos - RN em suas narrativas? Estabelecemos como objetivo central: Caracterizar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a1971, relacionando-as com as teorias da Educação que discutem a docência na perspectiva da profissionalidade docente. Formulamos os seguintes objetivos específicos: compreender os postulados teóricos relativos à prática pedagógica e sua correlação com a profissionalidade docente articulando-as com as discussões sobre a historiografia de Grupos Escolares; reconstruir fragmentos da história da cidade de Grossos-RN e do Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas de professoras dos anos de 1958 a 1971; Identificar nas narrativas de professoras as práticas pedagógicas ancoradas na dimensão profissionalidade docente e seus respectivos subdomínios. Os postulados teóricos apreendidos nessa investigação advêm especialmente das disciplinas: memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica, Seminário I e Prática de Docência do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Respectivamente cada uma dessas, corroboraram no sentido de nos apresentar autores como: Saviani (2008), Faria Filho (2002) Lombardi (2003-2004) Azevedo e Stamatto (2012), que discutem os aspectos relevantes com relação à história da educação brasileira, à historiografia dos grupos escolares no Brasil e no Rio Grande do Norte, Nóvoa (1991-1995-1997-2000), Braz (2006), Costa (2009), Núñes e Ramalho (2008), Arroyo (2008), Veiga (1988) que voltam seus olhares para formação de professores abordando temáticas relativas à profissionalização docente, as práticas pedagógicas, profissionalidade, história de vida de professores e a História da Educação. No sentido metodológico esse estudo foi construído mediante revisão bibliográfica, mapeamento das produções existentes nos últimos 5 anos sobre os grupos escolares no Rio Grande do Norte. Utilizamos como fonte primordial, as narrativas (auto)biográficas de professoras do Grupo, tanto para caracterizar suas práticas pedagógicas, quanto para retratar a (con)vivência no grupo e a história da cidade de Grossos no período que este estudo compreende. As fontes documentais como o Regimento dos Grupos escolares, fotografias e Decretos, foram utilizados de forma intermediária em toda a investigação. Os resultados que se apresentam, sugerem que a subjetividade de professores, a partir de suas narrativas são capazes de caracterizar suas práticas pedagógicas, refletida sob os seus mais variados aspectos e dimensões. Consideramos que a História da Educação, foi âncora e carro-chefe de todas as discussões empreendidas nesse estudo, fazendo com que nossas compreensões pudessem confirmar e ampliar perfil de professores leigos que atuar em diferentes períodos e instituições.

Palavras-chave: Grupo Escolar Coronel Solon; Professoras; Prática Pedagógica Profissionalidade docente.

ABSTRACT

The end of the XX century represented for city of Grossos-RN an important step in the history of your education from the foundation of the School Group Colonel Solon. Mobilized by engaging growing and discussions around the life story of teachers and school groups historiography, grew our desire to investigate pedagogical practices carried out in these spaces. The presente study is located on de Line of Human Formation and Professional Development Research Teacher, having been funded by the: Coordination for the Improvement of Higher Level-or Education Personal. We were mobilized by the following question: How are characterized pedagogical practices (in the dimension of the professionality teaching) of teachers who worked in the school group Colonel Solon in 1958 in the city of Thick a 1971-RN in their narratives. Established as central objective: Characterize the pedagogical practices carried out by teachers who taught in the school group Colonel Solon in 1958 a 1971, relating them to the Educational theories that discuss teaching in perspective of the professionality teaching. Have formulated the following specific objectives: understand the theoretical postulates concerning the pedagogical practice and its correlation with the professionality teaching linking them with discussions about the historiography of school groups; Reconstructing fragments of the history of the city of Grossos-RN School Group and Colonel Solon in the narratives of teachers from 1958 to 1971; Identify the narratives of teachers educational practices anchored on the professionality teaching and their respective subdomains. The theoretical postulates seized in this investigation come especially the disciplines: memory, training and research (Auto) Biographical Seminar I and teaching Practice of the graduate program in education at University in the strict sense of the State of Rio Grande do Norte. Each of these, respectively corroborate in order to introduce ourselves as authors: Saviani (2008), Faria Filho (2002) Lombardi (2003-2004) Azevedo and Stamatto (2012), discussing the relevant issues with respect to the history of Brazilian education, the historiography of school groups in Brazil and in Rio Grande do Norte, Nóvoa (1991-1995-1997-2000), Braz (2006), Costa (2009), Núñez and Ramalho (2008), Arroyo (2008), Veiga (1988) that their looks for teacher training addressing teacher professionalization related thematic, pedagogical practices, professionality, teacher life story and the history of education. On the methodological sense this study was built through literature review, mapping of existing productions in the last 5 years on the school groups in Rio Grande do Norte. Use as primary source, the (auto) Biographical narratives of teachers of the group, both to characterize their pedagogical practices, how to portray the (con) experience in Group and the history of the city of Grossos in this study comprises. The documentary sources as the Regiment of school groups, photographs and decrees, have been used in intermediate form throughout the investigation. The results presented suggest that the subjectivity of teachers, from their narratives are able to characterize their pedagogical practices, reflected under its various aspects and dimensions. We believe that the history of education, has been anchor and flagship of all discussions undertaken in this study, making our understandings could delineate a new profile for the lay teachers who worked in different periods and institutions.

Keywords: school: Group Coronel Solon; Teachers; Pedagogical practice and professionality teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A professora Jurandir Brito 67
Figura 2: A professora Sebastiana Faustino Bezerra 71
Figura 3: A professora Maria do Socorro de Souza Ferreira 74
Figura 4: João Rebouças e sua esposa Aldenora Rebouças/1958. 100
Figura 5: Matadouro Público Municipal de Grossos/ 1964. 101
Figura 6: Raimundo de Oliveira Gonçalves/ Década 1960. 102
Figura 7: Prefeitura Municipal de Grossos, Câmara Municipal e Fórum/Década 1960. 103
Figura 8: Salinas Artesanais de Grossos – RN. 104
Figura 9: Coronel Solon/1958. 105
Figura 10: Luzia Freire de Vasconcelos/1ª diretora do Grupo. 109
Figura 11: Maria do Carmo Nogueira, 2ª diretora do Grupo. 109
Figura 12: Ivone Leite M. de Oliveira/ 3º diretora do Grupo Escolar. 113
Figura 13: Desfile 7 de setembro da década de 1970. 117
Figura 14: Organização do Desfile de 7 de setembro, década de 80. 117
Figura 15: Escola Estadual Coronel Solon/ Década de 1980. 118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos subdomínios da profissionalidade docente/professor leigo. ...46
Quadro 2: Representação das Pesquisas Historiográficas focando as Instituições Escolares do RN.....62
Quadro 3: Roteiro de Entrevistas.....77
Quadro 4: Distribuição populacional de Grossos – RN.....97
Quadro 5: Características profissionais das professoras do G.E.C.S.....146
Quadro 6: Resultados da pesquisa tomando como referência os achados de BRAZ (2006) 151

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. (...) A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo. (Isabel Allende, Paula)

SUMÁRIO

SUMÁRIO **13**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **15**

CAPÍTULO I: A TESSITURA DA PESQUISA **28**

1. A TECITURA DA PESQUISA: AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS E OS POSTULADOS TEÓRICOS **29**

1.1 DE ENCONTRO COM AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS 29

1.2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA 50

1.2.0 Pesquisa Exploratória Bibliográfica e o Estado da Arte *50*

1.2.1 O contato com a escola: desvelando as fontes e os sujeitos da pesquisa *64*

1.2.2 Caracterização dos sujeitos *66*

1.2.3 Roteiro de Entrevista *76*

1.2.4 Narrativas (auto)biográficas *80*

1.2.5 As fontes documentais *84*

CAPÍTULO II: GRUPOS ESCOLARES NORTERIOGRANDESSES E A CIDADE DE GROSSOS **87**

1. RASCUNHOS DA HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE **88**

2.1 A CIDADE DE GROSSOS: UM RELICÁRIO HISTÓRICO 96

2.2 A (CON)VIVÊNCIA NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON 104

2.2.1 A formação das professoras do grupo: o recrutamento e vínculo empregatício *111*

2.2.2 Os acontecimentos que marcaram a história do grupo: as práticas pedagógicas de caráter cívico *115*

CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON **119**

2. 3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS **119**

3.1 A FUNÇÃO DOCENTE 123
3.2 CONCEPÇÃO DE ALUNO 129
3.3 CONTEÚDOS DE ENSINO 132
3.4 GESTÃO DA SALA DE AULA 136
3.4.1 Das relações: Professores e alunos 136
3.4.2 Das metodologias adotadas 138
3.4.3 Dos processos avaliativos 142
REFERÊNCIAS 167
ANEXOS 174

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *O passado é [...] uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse "sentido do passado" na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (Hobsbawm, sobre história, 1998, p.22)*

Inventariar e conhecer as práticas pedagógicas dos atores educativos (nesse caso em especial dos professores) possivelmente, nos coloca diante da gênese da construção da escola, como lugar destinado à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e das relações estabelecidas no seu interior cotidiano, como nos conduz Gonçalves (2004).

Partimos então da gênese da escola no Brasil tal como a concebemos nos dias atuais, no intuito de compreendermos seus processos de continuidades e descontinuidades, que afloram em rupturas, mudanças e permanências no seio de suas atividades para justificar o nosso esforço investigativo para com a caracterização das práticas pedagógicas exercidas no Grupo Escolar Coronel Solon na cidade de Grossos, localizado no interior do Rio Grande do Norte nos anos de 1958 a 1971.

Pensar a escola hoje, necessariamente nos abre espaço para "olharmos para trás". Imaginemos que estamos em movimento contínuo de vida, mas que tudo que vivemos nos é recordado por meio de nossa memória, e a essa memória que volta seu olhar para trás, trataremos aqui como "retrovisor". Quem dirige sabe que para visualizar o ambiente externo ao veículo, o primeiro elemento que permite essa exploração é o retrovisor. Compreendemos que devemos ajustar nossos retrovisores para exploração da memória no seu sentido histórico e filosófico[1].

Nóvoa (1991) considera que a escola é uma construção recente da humanidade, em que suas configurações atuais de nível público, obrigatório e gratuito para as camadas populares, soma pouco mais de um século em muitos países instituídas no final do século XIX. Esta criação, sempre esteve atrelada a preocupações essencialmente ligadas as forças produtivas de trabalho, assim como o direcionamento de suas atividades para com os

[1] A metáfora utilizada para ilustrar a nossa fala quanto à relevância das análises que realizamos sobre o passado, fora elaborada a partir de reflexões de um poema intitulado: Retrovisor, do escritor Fernando Anitelli, que fora declamado pela banda musical Teatro mágico. Disponível em: <http://letras.mus.br/o-teatro-magico/361393/#radio > acesso em: 23/06/2014 às 20:35.

burgueses. O autor acrescenta o processo de escolarização de forma esquemática e emblemática:

> [...] podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças. (1991, p.114)

O surgimento da escola graduada no Brasil segue no final do século XIX envolto no discurso republicano de "progresso" do qual a educação traduzia-se em um modelo de organização e ao mesmo tempo, difusora de tal preceito. De acordo com Vidal (2005) essa nova concepção de escola primária, implicava em inúmeras disposições, o que caracterizou numa nova organização do espaço educativo. Essa nova sistemática fazia contraponto à escola isolada, onde os professores ensinavam a um grupo de alunos, cujas idades e conhecimentos cercavam todo ensino primário. Portanto, havia uma pressuposição de alunos classificados e agrupados de forma homogênea, em função dos conhecimentos que tinham e também de sua idade. Um dos aspectos da história relativo à criação dos grupos escolares, diz respeito à substituição do método individual pelo simultâneo, no qual o professor ensinava a mesma lição para todos os alunos.

Como vimos analisando no regulamento de 1909 do Estado do Rio Grande do Norte, os grupos escolares comportariam o número entre 15 e 45 alunos em cada sala de aula, cuja finalidade seria classificar estes (alunos), pelo seu desenvolvimento intelectual. Mais adiante, constatamos que para se manter o status de escolas reunidas, era preciso que o número de alunos, assim como os de salas de aula dispostos no regulamento, não fossem alterados. Isso porque, se diminuíssem um desses dados, retornariam ao que denominava-se de escolas isoladas, e caso superasse, transformar-se-ia em grupos escolares.

Segundo Azevedo e Stamatto (2012) os grupos escolares surgem no Brasil no ano de 1893 na cidade de São Paulo como espaços próprios para educação escolar e como ícones de modernidade. Representavam sobretudo, o que havia de mais moderno em termos de estrutura física e material, tomando como modelo a arquitetura francesa. Seu surgimento segue aliado aos ideais republicanos, que legitimaram o seu poder, pregando a organização da sociedade para que não houvessem modos de comportamentos que fossem contrários aos que haviam sido pensados e repassados por meio dessas instituições escolares como também ganharam forte influência da Escola Nova.

No início da década de 20 com a criação da Associação Brasileira de Educação, e mais tarde com o Manifesto do Pioneiros da Educação Nova na década de 30 do século passado, Anízio Teixeira encabeçava uma luta na modificação do pensamento pedagógico brasileiro. Ao visitar os Estados Unidos e conhecer a pedagogia de John Dewey, realizou interpretações e fez reelaborações próprias e necessárias para resolver as questões emergentes da escola pública no Brasil (NUNES, 2010). Essas reelaborações podem ser sentidas pelo misto de métodos e técnicas de aprendizagem que absorviam seus efeitos de estudos na área da psicologia e da sociologia e que influenciaram especialmente a escola primária no Brasil. Esse ideário teve como representantes pioneiros: Anízio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto entre outros intelectuais da área da educação brasileira (RODRIGUES, 2012).

A partir desses ideais escolanovistas, com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinalado por vários educadores renomados entre eles o próprio Anízio Teixeira, pretendia-se uma educação universal, pública, gratuita, laica e para todos (obrigatória). O pensamento de Anízio Teixeira se fez presente nesse documento e inaugurou não só formas de pensar a educação no Brasil, alterando a responsabilidade do Estado para com a Educação, como também buscou um afastamento da tutela religiosa para com o ensino, e ao mesmo tempo buscou por meio da obrigatoriedade desse, atingir todos os cidadãos brasileiros (RODRIGUES, 2012).

Anízio Teixeira (1968) acreditava que "a escola é o retrato da sociedade a que serve" (p. 37) partindo de sua concepção de que a sociedade teria que se transformar para que a escola pudesse também entrar em processo de transformação, ergue-se, pois, a sua base reflexiva de pensar a escola como um espaço de educação progressiva e integral, demandando críticas quanto a escola tradicional, e postulando novas concepções das funções dessas instituições (p. 37-41). De acordo com Saviani (2005):

> A aprovação da Constituição de 1934 revelou um equilíbrio de forças entre os católicos e os pioneiros no âmbito educacional (CURI, 1984). A resistência dos católicos não chegou a impedir o avanço dos pioneiros que já a partir do início da década de 1930 começaram a ocupar os principais postos da burocracia educacional. Em 1938 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Consequentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos

> pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. (p.14)

Conforme exposto por Saviani, o movimento da Escola Nova foi ganhando força e progressivamente, fazia com que a Pedagogia Católica também passasse por um processo de renovação. As concepções escolanovistas, avançaram e se fizeram presentes nas décadas subsequentes, atravessando os anos 50, 60, 70 com particularidades embasadas em cada contexto que se apresentavam. Nos anos 50, de acordo com Assis (2013) o período foi marcado pela:

> [...] implantação da indústria de base que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias. (ASSIS, 2013, p. 323)

Nesse período já era notória a presença das forças armadas no cenário político do País, o que se agravou anos mais tarde pela ausência da participação da população. Sob a égide no Regime Militar, assim seguia a década de 60. Violência, repressão, medo, prisões, torturas, desaparecimentos e exílios são vocábulos constantes de quem trata sobre o Regime Militar no Brasil e as marcas indeléveis de sua passagem. Na escola, esses efeitos foram sentidos em sua grande parte pelos professores, para com o surgimento de novas disciplinas (Educação Moral e Cívica) e as práticas pedagógicas que também deviam obedecer aos mesmos rigores (ASSIS, 2013).

No início dos anos 70, com a reforma do ensino Lei nº 5.692/71 do ano de 1971, foi intensificada uma preocupação instrumental com os métodos de ensino, o que confirma uma perspectiva racional, desenvolvimentista e produtivista dos meios de ensino. Nesse processo de racionalização, a escola, os professores e os alunos tinham seus papéis previamente definidos quanto ao que, como e quando ensinar, demonstrando o grau de objetividade e de produtividade ao qual a educação fora subordinada (ASSIS,2013).

Com base no que fora exposto, acrescendo a discussão, elegemos as práticas pedagógicas de professoras do Grupo Escolar Coronel Solon na cidade de Grossos – RN/ como lócus dessa investigação, tendo em vista sua representatividade e a proficuidade dos elementos que podem emergir dessa história, que retratam um cenário de mudanças na cidade e a disposição de novas formas de ensinar e aprender a partir dos ideais pedagógicos e da conjuntura dessa instituição.

Essa investigação se insere no rol de pesquisas desenvolvidas no cerne de discussões empreendidas em congressos de história da educação brasileira, nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, tendo como objetivo central: *Caracterizar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971, relacionando-as com as teorias que discutem a docência na perspectiva da profissionalidade docente.* A instituição está localizada na cidade de Grossos interior do Rio Grande do Norte, tendo como base privilegiada de fontes históricas, as narrativas (auto)biográficas de professoras dessa instituição. Nesse contexto, estabelecemos o seguinte problema: Como se caracterizam as práticas pedagógicas (na dimensão da profissionalidade docente) de professoras que atuaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971 na cidade de Grossos - RN em suas narrativas?

Nos espaços reflexivos de continuidades e descontinuidades no sentido da busca incessante pelo conhecimento das fontes de pesquisa, dos modos de apropriação dessas, dos usos dos mais variados instrumentos de investigação, assim como a coerência entre a problemática apresentada e os objetivos pretendidos, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os postulados teóricos relativos à prática pedagógica e sua correlação com a profissionalidade docente articulando-as com as discussões sobre a historiografia de Grupos Escolares;
- Reconstruir fragmentos da história da cidade de Grossos-RN e do Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas de professoras dos anos de 1958 a 1971;
- Identificar nas narrativas de professoras as práticas pedagógicas ancoradas na dimensão profissionalidade docente, tendo por base seus subdomínios: função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino e a gestão da sala de aula (metodologias de ensino, avaliação e relação professor/aluno).

Para atingir os objetivos propostos, somamos esforços desde uma exploração bibliográfica minuciosa permeando discussões sobre: a história das práticas pedagógicas no Rio Grande do Norte no período republicano, história dos grupos escolares no Brasil e no referido Estado; práticas pedagógicas e profissionalidade docente como fontes de conhecimento da profissão docente; assim como mapeamos as produções existentes em alguns programas de pós-graduação em educação no Rio Grande do Norte; também buscamos

nos órgãos de fomento à pesquisa e eventos nacionais em história da educação brasileira estudos que coadunassem com os nossos propósitos investigativos.

A análise documental também se faz presente de forma intermediária, contando com: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e a Reforma do ensino nº 5.692/71; a Lei Orgânica do Ensino Primário no Rio Grande do Norte e os Decretos que correspondam à instalação ou execução de tarefas no interior da instituição ao qual empreendemos nosso olhar investigativo.

O marco inicial dessa investigação refere-se ao ano de fundação do Grupo (1958) década que foi tomada pelo pensamento de que a educação fosse a mola propulsora para o desenvolvimento econômico-social do País de maneira a diminuir as desigualdades sociais (SALLES, 2002) e o final, (1971) ano em que houveram mudanças significativas, advindas da reforma do ensino de 1º e 2º graus e que modificaram os aspectos internos das instituições de ensino dessa natureza.

Sobre o contexto histórico envolvendo o social e o educacional desse período, Arroyo (2008) enfatiza que:

> [...] desde o final dos anos 50 e nas décadas de 60 e 70 vai se articulando na América Latina um movimento fecundo na Educação popular. Educação vinculada com libertação, emancipação, e politização do povo. Um movimento que afirma outra concepção de educação, bem diferente da visão do fazendeiro. Movimento popular que foi reprimido enquanto a escola, como tempo de ensino das primeiras letras era assumida com uma função instrumentalizadora, credencialista. Educação e ensino nunca caminharam muito próximas e ainda se distanciaram nas últimas décadas. (p. 51)

Esse movimento histórico pelo qual a Educação do Brasil perpassou no período que vai da década de 1950 a 1971, segue cercada pelos ideais da Escola Nova e o Manifesto dos pioneiros que teve seu início na década de 30 (mencionado anteriormente), por meio do qual surgiram novas proposições para educação e a ciência aparece como guia de suas diretrizes educacionais.

O Governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek na década de 50 fez alvorecer um sentimento de otimismo que logo mais tarde, transformou-se no que denominou de Golpe Militar no ano de 1964. Sob a égide do Regime Militar, o sistema educacional sofreu algumas modificações em suas estruturas especialmente no que concerne as disciplinas como: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Essas disciplinas tomaram corpus a partir do Decreto Lei nº 869, em 1969, prevendo um ensino voltado para o

culto à pátria, aos símbolos e tradições etc. Essas disciplinas constavam no currículo previsto em toda a conjuntura educacional brasileira, no que concerne o ensino primário. A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024/61 tramitou por pelo menos 13 anos, desde o ano de 1948 até a sua aprovação e promulgação no ano de 1961.

Em 1971, houve a promulgação da LDB nº 5.692/71, que para muitos estudiosos como Saviani (2008) não passou de uma reforma do ensino. Especialmente do ensino a nível superior, trazendo para a educação básica, poucas mudanças e que vieram mais no sentido da mudança de nomenclatura de ensino primário e secundário para ensino de 1º e 2º graus. A década de 1970 trouxe a partir da lógica do Capital Humano para a Educação: racionalidade, produtividade e eficiência – administrativamente, dando operacionalidade... máximo resultados com poucos dispêndios; Organização das escolas semelhantes às das fábricas (Saviani, 2008). Nesse contexto a educação não era vista como processo imaterial, que pressupõe a relação professor/aluno para, além disso, também existia os Cursos de Pedagogia centrados na formação de habilidades para gestão, supervisão, orientação, inspeção (Arroyo, 2008, p. 132).

O interesse pela pesquisa (auto)biográfica, nasceu ainda no 1º período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN. Na ocasião, em uma aula na disciplina de Antropologia e Educação, ministrada pela competente professora Dra. Ana Lúcia Aguiar Oliveira, fora explorado um texto de Walter Benjamin: O narrador. Esse texto nos aproximou de discussões acerca do desaparecimento dos narradores, pela falta daqueles que seriam ou viriam a ser seus receptores. Ao passo que íamos nos apropriando de tais leituras, também nos eram apresentados elementos sobre as histórias de vida de professores e alunos e passamos a nos interessar verdadeiramente pelas (auto)biografias de professores, no sentido de não negligenciar suas vivências e as lições advindas de suas experiências docentes.

O nosso interesse em investigar as práticas pedagógicas de professoras exercidas no Grupo Escolar Coronel Solon, surgiu a partir das análises posteriores do trabalho monográfico para conclusão do curso de Pedagogia no semestre letivo 2012.2, no qual objetivamos trabalhar com as narrativas (auto)biográficas da Professora Jurandir Brito, no intuito de apreender as lições e contribuições para a formação inicial do pedagogo. Com relação ao objetivo geral pretendeu-se: Reconstruir as memórias da professora Jurandir Brito Ferreira por meio das narrativas autobiográficas, e identificar lições que pudessem contribuir para o avanço da docência e para o processo de formação inicial do pedagogo. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: Descrever as especificidades e implicações do método

autobiográfico no cerne da formação de professores; Expor as narrativas da professora Jurandir Brito; Analisar as narrativas da professora, assim como relacionar autores que retratem alguns contextos narrados pela mesma; Apontar lições e contribuições da pesquisa autobiográficas e narrativas para a formação inicial do pedagogo.

Nessa ocasião, quando a professora falou a respeito do Grupo Coronel Solon, demonstrou em suas falas a grande relevância que esta instituição teve na conjuntura política, social, cultural e educacional da cidade de Grossos – RN. Como a nossa relação sempre manteve um estreito laço com a História da Educação, passamos a investigar os Grupos Escolares, a fim de compreender o universo de suas relações pedagógicas. É preciso atentar para o fato de que:

> O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56. Grifos da autora)

Ao ouvir as narrativas da professora Jurandir Brito Ferreira e seus trajetos de vida pessoal e profissional, constatamos que ela é uma prova viva de que os relatos orais de professores abrem possibilidades de conhecimentos teóricos/práticos que podem se configurar num espaço de formação e autoformação contínua. Pois que, no decorrer das análises realizadas, ficamos diante das suas motivações para a profissão docente, tendo em alguns momentos retomado o itinerário da nossa própria história de vida, a fim de refletirmos sobre o terreno de nossas escolhas nos territórios que ocupamos em cada esfera de nossas vidas.

Josso (2008, p. 23) salienta que "existem territórios acessíveis aos nossos sentidos que pertencem ao nosso ambiente humano e natural e testemunham como uma espécie de evidencia, lugares de experiências formadoras e fundadoras", afirmando em contrapartida que "existem igualmente espaços invisíveis, ou não tangíveis, nas quais as simbólicas do sentido, humanamente construídos no singular-plural, se dão a conhecer topologias experienciais".

Os territórios aqui referenciados estão, ao nosso entendimento, relacionados geralmente à questão de pertença social, e por consequência está intimamente ligado às identidades, o que compreendemos ser um emaranhado de complexidades que se vão delineando na vida dos sujeitos nas suas relações e ações com o mundo em que vive.

Acreditamos que o espaço do singular (apontado pela autora supracitada) refere-se ao sujeito na sua subjetividade, suas motivações, valores, crenças. Já o plural nos remete à ideia

de múltiplos sujeitos, ou seja, suas relações e interações mediante as experiências construídas ao longo da vida e passadas, assim, para as gerações porvindouras.

Essas vivências nos fazem refletir a concepção de Nunes (2010) que proclama que:

> [...] não nascemos educadores. Tornamo-nos educadores num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que transitam dentro de nós. Saber qual é o nosso propósito na vida não é tarefa fácil. Ele vai se delineando em nossa infância, adolescência e juventude (p. 11).

Havemos de considerar a necessidade de um investimento crítico e reflexivo por parte dos professores sobre os processos históricos envoltos na historiografia dos grupos escolares no sentido dos aspectos inerentes as práticas pedagógicas realizadas nesses espaços, que revelam traços de sua profissionalização, especialmente os ligados aos de caráter endógenos do seu fazer, ou seja, à profissionalidade, que nessa investigação ganha um corpus de categoria de análise das narrativas. Ñunés e Ramalho (2008) afirmam que a profissionalidade expressa a dimensão relativa aos conhecimentos, saberes e competências necessárias à atividade profissional.

Na historiografia desses espaços, percebemos que as práticas pedagógicas desenhadas no período republicano, representaram contornos particulares dos modos como Estado mantinha seu controle para com o corpo docente, na definição de seus papeis, organização dos espaços de aprendizagens e na manutenção da ordem interna.

Discutir a origem dos grupos escolares no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Norte é falar de um processo que se arrastou por anos a fio para se estabelecer, não só no Estado supracitado, mas, em alguns Estados e cidades do Brasil. Essas instituições foram criadas nos moldes estruturais considerados modernos e tornaram o sistema norteriograndense de educação em verdadeiros celeiros de histórias.

Os grupos escolares representaram uma nova forma de educação escolar, baseada na seriação, definições de papéis no interior das escolas, mudanças nos modos de ensinar, diversificação nos materiais e nas disciplinas escolares. De acordo com Faria Filho (2002) foi constituído nesse processo uma nova forma de organização do espaço escolar que despontou na formação docente, nas relações entre alunos, professores e na comunidade escolar.

Estudar os grupos escolares, seja através das análises sobre as práticas pedagógicas, da sua estrutura física, material e pessoal sustentam hipóteses explicativas sobre as condições concretas de produzir e socializar o conhecimento que circulam nesses espaços. Atentando

para fato de que o nosso objeto de estudo aqui destacado são as práticas pedagógicas (como processo de profissionalização) das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon e que seus pontos de partida e de chegada esbarram sempre na prática social e na conjuntura da História da Educação (Souza, 2001 – Braz, 2006).

Seguindo esse raciocínio, estabelecemos um diálogo proveitoso com as bases teóricas estudadas por Braz (2006) e compreendemos à luz de suas ideias que as práticas pedagógicas se desenvolvem num processo continuo de profissionalização que acompanham o ritmo das mudanças sociais e culturais e que ocorrem nos tempos/espaços revelando traços particulares das identidades docentes, do estado profissional em que se encontram os professores.

Como nos conduz Nóvoa (2000) o desenvolvimento pessoal ao relacionar-se com a formação de professores, ou seja, o desenvolvimento profissional docente, tem revelado uma lógica do saber, do saber/ser e do saber/fazer que condiz com o produzir a própria vida e produzir a própria profissão docente.

Nessa perspectiva, pautamos a relevância de discutir a precariedade de documentos históricos, referentes à história do Grupo Escolar Coronel Solon, e consequentemente das práticas pedagógicas que ali foram desenvolvidas, para evocar as narrativas das professoras como fonte histórica que embasa toda essa investigação. Para tanto é preciso pensar que:

> [...] dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem de si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais [...]. (BUENO, 2002, p. 22).

Para além desse entendimento, de que é preciso atentar para as vozes dos professores, acreditamos que as narrativas (auto)biográficas e o método biográfico, são fonte históricas ricas. Afirmamos que dar voz às professoras, possivelmente, implica numa reconstrução de uma teia significativa de parte da história da educação, sobretudo, a que se desenrola no interior das instituições escolares, demonstrando uma ressignificação do nosso olhar aos aspectos da vida pessoal, escolar e profissional dos docentes.

Josso (2002) afirma que a abordagem biográfica inscreve-se, numa perspectiva de investigação–formação, por evidenciar um caminhar para si, onde se busca sentido e conhecimento do real, levando o indivíduo a um mergulho investigativo e também formativo. Ao aceitar o pressuposto de que as experiências e aprendizagens singulares possibilitam as narrativas de situações reais de trabalho cotidiano, consideramos a abordagem (auto)

biográfica como estratégia de formação e (auto)formação e também como fonte salutar do desvelamento da história do lugar e das identidades docentes. Para tanto é preciso compreendermos que:

> O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. [...] há sempre uma tentativa de comunicação, mesmo que seja um interlocutor imaginário, [...] Quem conta sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas uma totalidade de vida que ali se comunica. (BUENO, 2002, p. 20).

De fato, as narrativas compreendem um mundo de conhecimentos para além da simples descrição de fatos de uma vida. Ela nos conduz a análises bem mais aprofundadas e elaboradas a respeito da evolução do homem na sociedade, seus modos de viver, comportamentos, valores, culturas e política, de maneira que contextualizamos todas as nossas experiências numa trama que foi construída num tempo/espaço que teve e que tem um grande significado para a compreensão de certos fenômenos sociais.

As experiências obtidas pelas entrevistas de profundidade, são as mais significativas possíveis, posto que estamos diante não só do objeto de conhecimento, mas do ser, do ator social que reproduz a sua vida individual e coletiva por meio de relatos. De acordo com o que vimos estudando e nos aprofundando nos apontamentos de Reis (2008) compreendemos que as narrativas vêm sendo utilizadas em três projetos distintos: na construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e atitudes; no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e por fim na própria investigação educativa (investimentos aos quais se remete esse estudo).

Nosso campo investigativo situa-se na História da Educação Brasileira, com vistas a discutir a formação de professores para atuação na educação infantil, ensino fundamental menor. No âmago das atuais discussões a nível nacional e internacional sobre a história da educação brasileira e sobre a formação de professores, nos remetemos às categorias teóricas desse estudo, que são: as práticas pedagógicas, a profissionalidade docente e a historiografia dos grupos escolares, refletimos os objetivos propostos para essa investigação ancoradas em autores como: Saviani (2008), Faria Filho (2002) Lombardi (2003-2004) Azevedo e Stamatto (2012) que discutem os aspectos relevantes com relação a história da educação brasileira, a historiografia dos grupos escolares no Brasil e no Rio Grande do Norte, assim como a

utilização e análises das fontes documentais; Nóvoa (1991-1995-1997-2000), Tardiff e Lessard (2008), Braz (2006), Costa (2009), Núñes e Ramalho (2008), Arroyo (2008),Veiga (1988) que voltam seus olhares para formação de professores abordando temáticas relativas a profissionalização docente, as práticas pedagógicas, profissionalidade e a História da Educação.

No sentido metodológico, nos fundamentamos em Minayo (2002-2010), Gil (2002) e Bogdan e Biklen (1994) teóricos que discutem essencialmente as modalidades de investigação científica, os usos de técnicas de pesquisa e os seguimentos correlacionados entre as várias formas de abordagem metodológica, de seus procedimentos e instrumentos.

Para respaldar o uso das narrativas de professores na reconstrução da história das instituições escolares e de seus percursos profissionais, direcionamo-nos aos estudos de: Bueno (2002 - 2006), Nóvoa (1999), Josso (1999-2002) Souza (2007-2008) além de Halbwachs (2000) que versa sobre a memória coletiva e suas expressões históricas, individual.

A exploração bibliográfica abriu espaços de reflexão em todas as esferas dessa investigação. Ao passo que íamos nos apropriando e aprofundando as concepções teóricas e metodológicas, concomitantemente aperfeiçoávamos a nossa proposta.

Iniciamos a nossa pesquisa exploratória, buscando conhecer a conjuntura dos Grupos escolares, para que assim pudéssemos interpretar o seu desenvolvimento à luz de uma base teórica bem fundamentada. Foi preciso um mergulho na história dessas instituições, para que de fato, buscássemos caracterizar as práticas pedagógicas de professores que atuaram nesses espaços num dado período de sua existência.

O nosso trabalho se encontra dividido em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos a tessitura da pesquisa, mobilizando as motivações e os aspectos condicionantes que nos guiaram ao pleno desenvolvimento desse estudo. Nesse sentido, buscamos dialogar com as pretensões investigativas, a problemática envolvida no âmago das discussões sobre a historiografia das instituições escolares e o uso das narrativas (auto)biográficas para esta finalidade. Em seguida, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados para a construção dessa pesquisa. Levantamos os aspectos relevantes às escolhas de técnicas de pesquisa, de categorias de análise, assim como, discorremos sobre a criação dos instrumentos de pesquisa, roteiros de entrevista (por meio de um quadro de seções das questões), mapeamentos das produções existentes nos bancos de dados de instituições de fomento à

pesquisa, de eventos, congressos que abordam a história da educação, especialmente, a historiografia dos grupos escolares no Rio Grande do Norte.

O Capítulo II, versa sobre um histórico panorâmico da instalação dos Grupos Escolares no Rio Grande do Norte, descrevendo e analisando o cenário social, político e educacional em que em esse tipo de instituição fora incorporado no Estado e consequentemente no seu interior. Paralelo a essas discussões, trataremos de apresentar o histórico da cidade de Grossos, buscando caracterizar os condicionantes que levaram a implantação do Grupo Escolar Coronel Solon na cidade no ano de 1958. Dando sequência a esse raciocínio, buscamos nos decretos estaduais vestígios da história do grupo como forma de delinear os aspectos conjunturais desse processo. Além de também abordar os diretores da instituição, as festividades e atos cívicos realizados pelas professoras na instituição referida.

No Capítulo III, apresenta as narrativas de professoras do Grupo Escolar Coronel Solon. As narrativas seguem sua trajetória demonstrando os aspectos da vida das professoras (protagonistas desse estudo) o desenvolvimento de suas atividades docentes no seio da instituição. Mais que isso, em consonância com essas vozes, estaremos refletindo, analisando e confrontando com teóricos que discutem os ideais e práticas pedagógicas dos grupos escolares com o propósito de promover um diálogo profícuo no desvelamento dessa história. Envoltos numa trama que amparasse os subdomínios da profissionalidade docente como: as concepções de aluno, os conteúdos de ensino, a função docente, a gestão da sala de aula (avaliação, metodologia, relação professo/aluno).

Por fim, nas considerações finais, procuramos ressignificar cada passo dado na busca por desvelar a história das práticas pedagógicas de professoras exercidas no Grupo Escolar Coronel Solon, considerando que o trabalho historiográfico parte para nós parte do princípio de que as fontes independem de certa forma de documentos escritos como atas, diários de classe, registros de matrículas etc..., para que se possa legitimar um fato científico e histórico. A precariedade desse material nos conduziu a um trabalho rico e significativo e de uma complexidade subjetiva imensurável e prazerosa.

CAPÍTULO I: A TESSITURA DA PESQUISA

1. A TECITURA DA PESQUISA: AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS E OS POSTULADOS TEÓRICOS

No presente capítulo, procedemos de uma abordagem que nos permite compreender as motivações que nos conduziram aos propósitos investigativos aqui discutidos. Buscamos refletir essencialmente, sobre a nossa estreita relação com a História da Educação Brasileira e o seu chamamento magistral para o desenvolvimento evolutivo de suas atividades, especialmente as investigações históricas que versam sobre as instituições de ensino primário (em especial os grupos escolares) as narrativas de professores e suas trajetórias profissionais, destacando assim, como os postulados teóricos relacionados à prática pedagógica e o processo de profissionalização que envolvem a profissionalidade docente e os seus respectivos subdomínios.

Passeamos teoricamente, sobre os aspectos relevantes do processo metodológico que nos ajudaram a desenvolver e consolidar esse estudo. Definindo as estratégias desenvolvidas para a escolha do objeto, a partir de uma pesquisa exploratória bibliográfica em torno dos autores que discutem a historiografia das instituições escolares, a formação de professores no sentido de sua profissionalização docente, mais detalhadamente aos de caráter endógeno que referem-se a profissionalidade e as práticas pedagógicas. Posteriormente, realizamos uma pesquisa denominada “Estado da Arte” que nos proporcionou o encontro com investigações que coadunam-se as nossas pretensões teóricas e metodológicas.

Mais adiante, a partir dos estudos exploratórios, definimos a entrevista como instrumento investigativo, e as narrativas (auto)biográficas como bases metodológicas para estruturação do corpus do texto que caracteriza as práticas pedagógicas da professora, buscando os sentidos em suas falas, por meio da compreensão, da interpretação e por fim, da teorização. Nesse último, mobilizamos um repertório teórico que respaldassem os temas que eventualmente emergiam das narrativas.

1.1 DE ENCONTRO COM AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS

> A história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa. Isto porque o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada. Eis aí o princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade: a radical historicidade do homem. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Introduzimos as bases fundamentais de nossos esforços investigativos, consideramos tal como Saviani a definição de homem como ser histórico, que tem essencialmente na história as bases de sua vida o que torna a pesquisa historiográfica, especialmente no que concerne aos processos educativos, ações intrínsecas que independem de qualquer fator externo. Portanto, ao refletirmos sobre a relação entre a formação humana e desenvolvimento profissional docente, sob o viés da história da educação, constatamos que estão entrelaçados inúmeros elementos de nossa constituição enquanto sujeitos e profissionais. Para justificar essa afirmação basta que observemos os estudos de Severino (2006, p. 622) quando diz que "o pensamento se constitui historicamente, não sendo possível compreender suas manifestações atuais sem acompanhar sua gênese e formação".

A história do lugar, em especial a história das Instituições Escolares, é fortemente marcada por inúmeros fatores, sejam eles educacionais, sociais, econômicos, políticos e culturais que de certa forma contribuem para seus avanços e recuos, para sua tessitura de um modo geral. Sendo que boa parte dessa história guardada na lembrança daqueles pertenceram a determinados lugares, e que é por vezes esquecida, silenciada pela falta de quem os escute, e sistematize suas falas em documentos escritos. A partir dessa constatação, entendemos o quanto se faz necessário trabalhar com as memórias de professores, para fortalecer e legitimar a histórias das escolas, em consonância com as práticas e as tendências pedagógicas de todo o quadro representativo que fora forjado no interior desse espaço. Porque:

> Convivemos grande parte de nossas vidas com imagens de professoras. Professoras que nos educam, orientam, transmitem o conhecimento e nos influenciam com a sua maneira de ser e viver, com suas lições. [...] nos formamos e repetimos ou fazemos em sala de aula o que as nossas professoras faziam; tornamo-nos professoras, mas, geralmente as experiências de ensino e a formação ficam contidas nas salas fechadas das instituições de ensino. (COSTA, 2009, p.99)

A definição de um objeto a ser pesquisado, no nosso caso em particular, a história das *práticas pedagógicas* realizadas no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971, se configurou no passo mais importante nos rumos dessa investigação. Essa tarefa carrega em si, uma gama de acontecimentos de imensuráveis sentidos e significados ao longo desse processo. Foi necessário dispor de inúmeros artefatos teóricos para que pudéssemos incorporar as discussões, o suprassumo das teorias que dão respaldo a construção dialógica desse objeto.

A construção desse estudo se dará ancorada nos princípios básicos que nos apresenta Pesavento (2004) quando afirma que "[...] o historiador explica, [...], imprimindo sentidos ao seu discurso. Na busca de construir uma forma de conhecimento sobre o passado, o historiador dá a ler este passado, decifrando-o e dotando-o de uma inteligibilidade" (p.59).

Nesse sentido, direcionamo-nos aos estudos de Marx[2] (1984) quando através da filosofia do materialismo histórico dialético o autor coloca o homem no "centro da vida", da produção, como é sua condição ontológica, assim:

> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 1984, p.15)

Assim sendo "a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem os homens" (MARX; ENGELS, 1998, p.34). É com essa compreensão de que não é a consciência do homem individual que determina o seu "ser", mas que é o seu ser social que de fato determina sua consciência, que refletimos sobre as práticas pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, através de suas falas buscando assim como Marx, uma nova forma concreta de conceber a realidade, no nosso caso em particular buscando caracterizar as práticas pedagógicas, identificando os aspectos históricos relacionados à profissionalidade docente. Para tanto, compreendemos que:

> A partir das ideias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não produz nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar. (LIMA; WEBER e MARTINI, 2008, p.15)

O nosso estudo tem como propósito caracterizar as práticas pedagógicas, exercidas no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971, localizado na cidade de Grossos interior do Rio Grande do Norte, tendo como base privilegiada de fontes históricas as

[2] Ao explorarmos a Teoria de Karl Marx, compreendemos que o sentido de sua obra está intimamente ligada às questões econômicas, sobretudo, o capital e o trabalho, tendo sua base fundamental ligadas à essas premissas. No entanto, não nos intimidamos no sentido de negar a influência do autor para tratar das questões sociais e históricas que envolvem o trabalho, especialmente o trabalho docente, no cerne de reflexões a despeito das mudanças de consciência despertadas pelo exercício da profissão docente. Nosso trabalho, não buscou embasar-se nas questões educativas tendo como foco as questões econômicas, mesmo que estas apareçam em alguns momentos desse.

narrativas de professoras que atuaram nessa instituição. Nesse contexto, estabelecemos o seguinte problema: Como se caracterizam as práticas pedagógicas (na dimensão da profissionalidade docente) de professoras que atuaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971 na cidade de Grossos - RN em suas narrativas?

Atestamos que a trajetória desse estudo versa sobre uma intensa vivência acadêmica que teve seu início marcado no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente no semestre letivo 2008.2 na disciplina de Antropologia e Educação, que teve como professora a competente Ana Lúcia Aguiar Oliveira, quando nos primeiros encontros nos proporcionou uma agradável leitura: "O narrador" de Walter Benjamin. Na ocasião discutimos a relevância das narrativas e a extinção dos narradores pela falta dos seus expectadores. Continuamente no semestre posterior 2009.1, na disciplina de História da Educação Brasileira, ministrada pela professora Maria Antônia Teixeira da Costa despertamos cada vez mais o nosso olhar sobre essa forma fascinante de fazer pesquisa. Ao longo das discussões nas aulas, a proposição de leituras e os trabalhos em grupos, notamos que estes momentos se configuraram num espaço de intensas aprendizagens e aproximações com o campo profissional escolhido.

Paulatinamente nos apropriávamos dos conteúdos ensinados e de sua significação para formação do pedagogo e consequentemente, para identidade docente. Dado os encontros em sala, houve um momento em que nos foi sugerido pela professora Maria Antônia, a construção de um artigo científico, cujo foco investigativo enveredasse pelas histórias de vida de professores e alunos. Nesta ocasião realizamos a escrita de um artigo cientifico, que fora posteriormente publicado pelo IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) realizado na cidade de São Paulo na Universidade de São Paulo – USP em 2010.

Dentre as várias disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a História da Educação Brasileira foi a que de fato fez com que ocorresse um chamamento para as questões emergentes da educação no Brasil nos dias atuais, partindo de discussões desde o período Colonial (no qual a educação era confiada aos jesuítas), passando pelo período Monárquico, Republicano, nos fazendo refletir sobre o desenvolvimento histórico das políticas educacionais, das mudanças e permanências com relação as práticas pedagógicas dentre muitos outros aspectos que se apresentam no campo educacional brasileiro ao longo de sua história.

Foi no ano de 2011, quando fizemos parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que de fato, foram defrontados os saberes disciplinares e

curriculares adquiridos ao longo do curso de Pedagogia, com os saberes experienciais e pedagógicos (TARDIFF, 2008). Na convivência com alunos bolsistas, professoras de escolas públicas do município de Mossoró – RN, coordenadores e supervisores do Programa, fomos aos poucos aprofundando os conhecimentos teóricos e práticos, sempre a partir de um processo introspectivo, como diria Shon in Nóvoa (1992) processo de reflexão-na-ação.

Com o passar do tempo, esse interesse foi mobilizado por muitas outras inquietações, das quais emergiu a proposta de trabalhar as narrativas de professores e suas lições para formação inicial do pedagogo no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (monografia) no semestre letivo 2012.2, intitulado: **As narrativas autobiográficas de uma professora da rede pública de ensino e lições para formação inicial do pedagogo**, orientado pela professora Maria Antônia Teixeira da Costa.

Este obteve êxito, pois que tratou das memórias e narrativas de uma professora da rede pública de ensino, e foi considerado como um trabalho relevante de cunho lato senso de pós-graduação, recomendado para aperfeiçoamento e tratamento científico futuro.

No início do ano de 2013, iniciamos uma nova jornada acadêmica dessa vez na Pós-graduação em educação, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) na linha de pesquisa: Educação e Contemporaneidade. Mesmo não tendo intensificado os estudos dentro desse programa, os momentos de trocas em sala de aula a respeito dos objetos de estudo de cada um dos estudantes ali presentes, só fez com que a curiosidade e o desejo em pesquisar as instituições escolares por meio da metodologia (auto)biográfica aumentasse a cada dia. Nesse mesmo período, já estávamos nos preparando para adentrar ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O projeto a ser apresentado ao POSEDUC nasceu em consonância com as vivências e as leituras para realização da prova escrita. Por ser a primeira tentativa, o medo e a insegurança foram os carros chefe dessa empreitada. Ainda contávamos com algumas dificuldades a despeito da construção dialógica do objeto de estudo, da delimitação do problema, desenvolvimento da metodologia e dos demais componentes básicos requeridos no edital do mesmo. No primeiro momento, nosso propósito era o de trabalhar com a reconstrução da história das instituições primárias da cidade de Grossos – RN. Mesmo com uma intensidade e incansável gama de leitura, nesse momento ainda não considerávamos a ingenuidade de nossa proposta, em abordar uma temática que demandaria um tempo cronológico/espacial superior ao que se delimita em Programas de Pós-graduação de nível em mestrado.

Aos poucos na sucessão das fases seletivas para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, foi consolidando-se a oportunidade de pertença ao programa e consequentemente, ao mundo investigativo. No decorrer das disciplinas estudas ao longo do primeiro semestre letivo e com as orientações, aos poucos fomos delimitando e delineando com máximo de cuidado o objeto, os sujeitos e as finalidades do mesmo.

A disciplina de Memória, Formação e pesquisa (auto)biográfica conduzida brilhantemente pelas estimadas professoras Maria Antônia Teixeira da Costa e Ana Lúcia Aguiar Oliveira, destacaram algumas obras que tinham consonância com os objetos de estudo dos alunos matriculados na mesma. O desenvolvimento dos seminários para apresentar as teorias e as metodologias da pesquisa (auto)biográfica, assim como a leitura e o fichamento dos textos, foram primordiais para o enriquecimento da nossa proposta.

No entanto, foi na disciplina de Seminário I, ministrada pelas competentes professoras Giovana Melo e Anadja Marilda Gomes Braz, que refletimos intimamente com relação aos aspectos mais particulares da nossa investigação. Nos momentos de discussões em grupo e com as avaliações e (auto)avaliações realizadas, conseguimos aos poucos delimitar o nosso objeto de investigação. Nas ocasiões supracitadas, fomos impulsionadas a realizar uma relação do nosso estudo com a linha de pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente; assim como uma análise dos elementos de base de uma pesquisa, tais como: objetivos, problema, problemática e metodologia e por fim, a abordagem filosófica que amparassem as nossas discussões.

Compreendemos no decorrer das leituras realizadas, que é de grande relevância estarmos em contato direto com as teorias que sustentam o nosso objeto e a relevância de seu estudo, aonde buscando reconstruir as histórias das instituições escolares mediadas pelo pleno desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (à luz das memórias e das evocações de quem as vivenciou) estaremos diante dos procedimentos teóricos/metodológicos para realização dessa investigação. Somado a isso, partimos da premissa de que ao nos debruçarmos sobre essas teorias assumimos um compromisso de responsabilidade individual e coletiva, de zelo e de transparência para com os argumentos aqui expostos na tentativa dessa reconstrução histórica.

A partir da análise das narrativas da professora Jurandir Brito Ferreira, que fora anteriormente estudadas, para o trabalho de conclusão de curso, percebemos o quanto as autobiografias podem possibilitar o desvelamento acerca dos processos de continuidades e descontinuidades, recuos e avanços das instituições escolares e que por sua vez, podem

contribuir significativamente com a História da Educação Brasileira e do Estado do Rio Grande do Norte.

A aproximação com o Grupo Escolar Coronel Solon se deu a partir da vivência como estudante no interior do mesmo, nos finais da década de 1980, quando já era denominado de: Escola Estadual Coronel Solon. Essas vivências nos aproximaram de algumas narrativas de seus sujeitos e agentes pedagógicos que lá trabalharam no período em que o mesmo se instalou na cidade de Grossos e que consigo trouxeram tantas mudanças ao município, especialmente no que diz respeito à empregabilidade e os moldes estruturais de uma escola de grande porte.

A importância em estudar parte de sua história (do grupo), a partir das narrativas de suas antigas professoras, reside no fato de que às práticas pedagógicas exercidas nesses espaços assenta diante de interrogações sobre a sociedade, os modelos sociais e políticos, e até mesmo a nossa condição de sujeitos históricos a análise crítica dessas instituições escolares é sempre voltada para busca de significados em torno de seus processos educativos (Arroyo, 2008).

Pretendemos tal como Arroyo (2008) sair da crítica pesada e agoniante que se repete com maestria a negatividade da profissão docente e consequentemente da escola, dando conotação ao sentimento de orgulho e pertença, surpreendendo-nos a nós mesmos professores separando as críticas legítimas as suas devidas estruturas.

O Grupo Escolar Coronel Solon fundado em 1958 (hoje, Escola Estadual Coronel Solon) foi a primeira instituição de ensino da cidade de Grossos – RN nos moldes tradicionais estruturais/organizacionais que concebemos hoje. Nas falas da professora Jurandir Brito Ferreira vimos a possibilidade de reconstruir a história dessa instituição, (focalizando as práticas pedagógicas) por meio das narrativas (auto)biográficas de professoras que lá lecionaram no período que vai de sua instalação no ano de 1958 a 1971 pelos motivos anteriormente destacados.

Entendemos que a Universidade tem o papel de fornecer a sociedade respostas sobre suas origens, transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, já que proporcionam aos seus graduandos e pós-graduandos a possibilidade de trabalhar com o rigor cientifico no que tange a teoria e a metodologia e a responsabilidade com o conhecimento científico produzido. Então acreditamos que este estudo, tem uma finalidade científica e social de clarificar aspectos históricos passados, dando aos seus atores (no nosso caso em particular as

professoras do grupo escolar da cidade de Grossos) a oportunidade de serem protagonistas da sua própria história e também da história do seu lócus profissional (a escola).

Pensemos como Saviani (2008), nos colocando a questionar o porquê de estudar o passado através de sua história. E então, passamos a compreender que, é por meio dela (da história) que nós nos formamos enquanto homens e por onde "conhecemos e ascendemos à plena consciência de quem somos no presente e o que pode vir no futuro". À luz suas afirmativas, atentamos para o fato de que o conhecimento histórico emerge de uma necessidade vital dos seres humanos, advinda da memória (faculdade específica e essencialmente humana), que atinge seu auge quando expressa-se como memória histórica.

Esse estudo, assume pretensões investigativas que podem vir possivelmente à contribuir para o desvelamento de formas alternativas de conhecer a história do lugar, no sentido do fomento dado pelas narrativas autobiográficas de professores sobre seus percursos itinerantes na escola, nas suas práticas pedagógicas, desvelando o como suas identidades são forjadas no interior dessas relações, transportando em suas falas aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos envoltos na conjuntura da história daquela instituição a que pertenceram. É inegável o valor dessas vozes, na evocação dessa história não só para recontá-la como um fim em si mesmo, mas dando conotação de relevância e significado atribuído em cada narrativa e a cada analise produzida em cima dos documentos encontrados.

O estudo sobre esse tema traduz, uma necessidade individual e coletiva de preservação da memória dessas práticas e o conhecimento dessa história por meio das análises dessas. Nosso intuito é de salvaguardar partes dessa história, com atitude reflexiva no deleite das compreensões do presente pelo estudo desse passado. Nossa preocupação recai sobre o caráter das contribuições sobre a relevância de ordem teórico-prática com relação aos estudos em História da Educação, que buscam como fonte a historiografia das instituições escolares, assim como a abordagem sobre os modelos profissionais da docência e do ofício de professor nos tempos da república.

A investigação sobre as práticas pedagógicas é um legado à formação de professores e a história da educação brasileira, que merece uma atenção especial, como uma unidade de pensamento que nos diz muito sobre a profissão professor e suas trajetórias históricas. Rememorando-as trazemos à tona uma gama de aspectos contextuais que advém desse universo complexo e histórico. Noutras palavras, essa é uma viagem no tempo passado que remete ao tempo e espaço presente de aprendizagens do ofício de professor e de seu processo de profissionalização.

A prática pedagógica dos professores vem se tornando alvo de grandes debates na literatura pedagógica, tratando de temas relacionados a profissionalização docente, seja no seu sentido endógeno ou mesmo exógeno.

Adentramos mergulhados na história do Grupo Escolar, buscando sobremaneira, desvelar as práticas pedagógicas realizadas no período que está situado esse estudo. Partindo da premissa de explorar os sentidos etimológicos e epistemológicos[3] das palavras "prática" e "pedagógica(o)" no intuito de clarificar as nossas pretensões.

Segundo Japiassu e Marcondes (1993, p. 199) a palavra "prática" deriva do grego "praktikós" cuja acepção é: agir, realizar, fazer. Conforme o exposto, compreendemos que prática está intimamente relacionada à ação. O que nos faz refletir sobre a relação dialética evidenciada por Marx (1984) quando fala da ação do homem sobre a natureza com a aplicação de conhecimento sobre uma situação concreta (num processo de transformação, por meio de seu trabalho) e na própria transformação de si através desse processo. Isso reflete:

> Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente – o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento (RIBEIRO, 1991, p.30).

O termo pedagógico no seu sentido etimológico, pressupõe que exploremos de maneira simplória o seu significado num dicionário, como também busquemos o seu sentido no âmbito de reflexão científica mais aguçado em consonância com a História da Pedagogia da qual supõe-se sua derivação e/ou relação.

Conforme o dicionário informal[4] online, o termo pedagógico designa o que é didaticamente correto. Ao passo que analisamos a sua composição gramatical de maneira simplória, destacamos a sua estreita relação com: Pedagogia, Pedagogo. Não carecendo ser especialista em língua portuguesa, mas considerando a semelhança e o radical presente em ambos os termos, recorremos a história da Pedagogia, para compreendermos o universo ao

---

[3] Etimologia é uma parte da gramática que refere-se a história e origem das palavras, que busca explicar ou identificar os elementos que a constituem. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/etimologia/> Acesso em: 02/02/2015 às 02:11; Epistemologia, etimologicamente deriva do grego e refere ao conhecimento científico relacionados a determinados fenômenos, sua base é a filosofia, aonde ela descreve e explica o mundo natural e social sob uma dada realidade. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/epistemologia/> Acesso em: 02/02/2015 às 02:25.

[4] Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/pedag%C3%B3gico/> Acesso em: 23/12/2014 às 00:44.

qual nasce imbricado o termo pedagógico, e se este claramente destaca apenas esse caráter "didaticamente correto".

Recorremos a Cambi (1999) que realizou de forma brilhante um trabalho de garimpo histórico sobre as raízes etimológicas e epistemológicas da Pedagogia. O autor afirma que o nascimento da Pedagogia dá-se entre os séculos XVIII e XIX, sendo neste último realizada como pesquisa mais elaborada "por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna" (p.21), com intuito de formar o técnico e o cidadão. À medida que Pedagogia toma seu corpus e seu estatuto vai se configurando e vão aumentando as preocupações em torno dos aspectos mais atuais da educação-instrução e também com as ideias centrais que haviam sido guiadas por seu desenvolvimento histórico.

Segundo Cambi (1999) a Pedagogia nasceu com uma História ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade de princípios e ideais, sendo representada pela filosofia. Era desenvolvida em torno mais dos princípios do que das práticas, sendo guiadas através dessas ideologias que as inspiravam.

É preciso reconhecer que a função do pedagogo, portanto, reside na infância. Mesmo sabendo que hoje o campo de atuação do Pedagogo se estende para Educação de Jovens e Adultos, em espaços escolares e não-escolares. Essa função nasce historicamente imbricada à um projeto de acompanhamento, condução e formação das crianças. E são a partir dessas conotações que compreendemos que as crianças e os tempos da vida humana são nossos cumplices identitários (do trabalho do professor), e estes exigem o trato, e o saber profissional específico (Arroyo, 2008).

O pedagogo nesse contexto, é bem mais que um técnico em letramento das crianças, e estas, são mais do que um ser letrável. Entre os múltiplos direitos que a infância tem de ser alfabetizado, surge imbricado o dever ético do pedagogo ser competente nessas técnicas. Historicamente a infância nos permite descobrir traços do nosso rosto (pedagogos), então assim como Arroyo (2008) acreditamos que nascemos intimamente ligados ao desejo que a sociedade foi reconhecendo para dar conta de suas crianças.

Arroyo (2008) considera a infância como uma imagem projetada, encharcadas de ideais e sonhos, deveres, valores... e que não é algo que possa ser considerado como natural. Aliás aos poucos a visão naturalizada (da infância) foi sendo superada pelos ideais de um projeto humano a ser realizado. Podemos afirmar que a imagem do pedagogo se confunde com a imagem da própria infância. Enquanto a infância como projeto de gente, assume o ideal

de chegar a ser, a imagem do pedagogo volta-se para o “dever-ser”. Portanto, ao pedagogo é dado a tarefa de torna-la um ser possível (a criança) numa possibilidade possível, assumindo essa tarefa, como dever de educar com atos éticos e políticos.

> Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (Arroyo, 2008, p. 33)

Fazemos parte de um imaginário coletivo, em que cruzam-se traços de afetividade, religiosidade, culturais... seculares. Resultamos dessas tessituras históricas e culturais que culminam naquilo que somos. No entanto, “É a essa produção social e cultural que devemos nos voltar e contra elas nos revoltar” essas heranças seculares nos acompanham e seria ingenuidade de nossa parte ignorá-las ou apenas lembra-las como passado, porque, “Somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada” (Arroyo, 2008, p. 34-35).

Notoriamente, a nossa pretensão é, explorar a epistemologia da palavra pedagógico, o qual destacamos, no entanto, a nossa dificuldade em encontrar autores que isoladamente ou mesmo amplamente tratassem de tal conceito. No mais, em um dos encontros para orientação discutindo o termo pedagógico, compreendemos que trata-se, de um conceito flutuante, de difícil compreensão, que não tem tido lugar de destaque no seu sentido epistemológico. Nos encontramos num dilema pois a professora Maria Antônia Teixeira da Costa, mobilizada por suas leituras ao longo de anos de estudo, corroborou no sentido de afirmar que o pedagógico não é especificamente o didático. Ele (o pedagógico) inclui uma didática, uma intencionalidade e advém de uma Pedagogia. Partindo desse entendimento, a mesma afirma que o pedagógico está envolvido numa dimensão filosófica, prática e de sociedade.

Contudo, partindo das premissas apresentadas pela professora supracitada, assumimos o risco e o prazer de partindo dos estudos que tratam da história da Pedagogia em Cambi (1999) e de algumas elaborações teóricas de Fernando de Azevedo (1958) chegarmos ao entendimento de que por pedagógico pode-se possivelmente compreender que: seu nascimento surge intrinsecamente ligado ao da própria Pedagogia (enquanto ciência da

educação, área do saber que conduz a construção dos processos de ensino/aprendizagem da criança) e trata-se portanto, de uma atividade intelectual que contempla e mobiliza saberes únicos/particulares para atuação dos professores no contexto da sala de aula, e estes tomam corpus nas transmissões e/ou instruções, realizadas a partir das socializações dos saberes culturalmente construídos para com os alunos, com a finalidade de transformação ideal desses sujeitos.

A prática pedagógica é entendida na percepção de Gimeno Sacristán (1999) como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Para tanto, também pode ser encarada como uma relação que pressupõe a teoria a e prática como uma unidade indissociável, que só pode ser separado por um processo de abstração. De acordo com Veiga (1989):

> O lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana (p. 17)

A prática pedagógica segue amparada pelo desejo de mudanças e transformações, buscando novos valores que deem uma nova direção a prática social. Concebemos as ***práticas pedagógicas*** nesse contexto como: processo que indica o conjunto de ações desenvolvidas pelo professor no pleno desenvolvimento de seu ofício, que refletem os condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais no tempo/espaço onde se realizam, carregando em si virtualidades formadoras que por sua vez são construídas com base nas relações/interações com seus pares (coletivo) e por meio de suas reflexões sobre suas ações (individual), e tem suas raízes e finalidades sempre voltadas para a prática social, creditando na criança sua referência e a finalidade de transformação ideal (plano intelectual/pedagógico) e real (plano prático/objetivo). Essas elaborações nos foram possíveis a partir das teorizações de Miguel Arroyo (2008); Ilma Passos de Alencastro Veiga (1989) assim como de Anadja Marilda Gomes Braz (2006) Azevedo (1958) ambos discutindo a prática pedagógica com moldes particulares, mas que, sobretudo, nos deram as diretrizes necessárias nos rumos das nossas compreensões.

Sob à luz desses ideais, compreendemos a prática pedagógica, como um elemento profícuo na geração de conhecimentos sobre as habilidades, competências, destrezas presentes nesta, e nas exigências de novas práticas com base em reflexões advindas do saber da experiência. Evocamos Schön (2000) quando afirma que:

> [...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às seqüências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação". (p. 31)

Segundo Arroyo (2008) a prática pedagógica trata-se de um convívio de gerações, que funciona ou pode funcionar como oficinas de aprendizagens. Leituras críticas dos processos históricos que envolvem as práticas nos permitem enxergar múltiplas linguagens e expressões humanas, são dispositivos possíveis de nos educar enquanto educadores.

> As práticas refletem os condicionantes sociais, políticos e estruturais. Terminam sendo momentos fortes de nossa auto-afirmação que merecem ser acompanhados e explorados pedagogicamente como formadores. A preocupação é com o debate coletivo dessas práticas, com análise crítica à procura de significados. Interrogar as próprias práticas pessoais e coletivas, certos de que estaremos interrogando a sociedade, modelos sociais e políticos, e também nos interrogando como sujeitos históricos. (ARROYO, 2008, p. 138).

Há vida no passado, no regressar para estudar as práticas. Porque há muitas formas e possibilidades de ressignifica-las. Precisamos construir uma imagem e auto-imagem positiva que supere as críticas pesadas e agoniantes sobre o ofício de mestre. Para Arroyo (2008) as práticas continuam a ser o centro dos debates e preocupações das propostas educativas.

Salientamos tal como Arroyo (2008), que:

> Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como lugar de falas, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de se identificarem como docentes, proferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres, tão iguais (p. 152).

A identidade social da escola, assim como a de seus mestres é caracterizada especialmente, por essas práticas. Por isso, o referido autor, mais adiante faz questão de

afirmar: “Somos o que produzimos” (p. 152). As identidades de escola e de mestre, a fatalidade do fracasso escolar, o tipo de escola e mestre que queremos, desembocam sempre na não aceitação das práticas como construtor das identidades dos indivíduos, como também das próprias instituições.

> Somos o que produzimos, as formas como trabalhamos, as estruturas e relações sociais e de poder em que trabalhamos. Não damos aulas particulares em casa. Somos parte de uma engrenagem estruturada e estruturante, a instituição escolar, o sistema, as redes escolares. Nossa imagem social e nossa auto-imagem estão enredadas nesses fios estruturantes, amarrados em tantos nós. (ARROYO, 2008, p. 175)

As profissões se diferenciam umas das outras pelos conhecimentos específicos que produzem e pelas demandas e práticas exercidas no seio de seu ofício. Desse modo, naturalmente cada uma dessas (profissões) desenvolvem determinados padrões referentes as suas destrezas, conhecimentos, habilidades e ao seu próprio comportamento. Conforme Popkewitz (1995) “Profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas utilizam” (p. 38). Tal designação nos acomete “identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (Idem, ibdem, p 40), sem dúvidas, pode ser também denominada como uma categoria social que concede posição e privilégios à determinados grupos.

Se compararmos a profissão de professor com as demais, nos damos conta de sua especificidade quanto ao tratamento social, legal, institucional e econômico que lhes é conferido (Ramalho, 1994). É necessário salientar esses aspectos, mesmo que não tenhamos a intenção de comparar paralelamente a profissão docente a outras profissões.

De acordo com Braz (2006) a gênese da profissão docente, tem sua nascente calcada nos preceitos religiosos da igreja católica remontando os séculos XV e XVI, firmando seus ensinamentos sob as bases da instrução e catequização. Com relação ao Brasil, a educação não foi uma exclusividade da igreja. Mesmo sem uma formação especializada, os mais variados grupos sociais fizeram da “atividade docente uma ocupação secundária”. Essas elocuções comungam com o pensamento de Ramalho (1994) quando explica que a profissionalização do magistério é recente, e especialmente no Brasil nos níveis fundamentais de educação básica é também extremamente desvalorizada. Baseada no pensamento de Quintana (1989), a autora entende a profissão de professor, como uma atividade socialmente

produtiva que se encaixa dentro de um sistema de divisão do trabalho, partindo das transformações sociais e econômicas advindas do processo de industrialização, que institucionalizou a educação e a instrução no século passado.

Braz (2006) nos impulsiona a refletir sobre o desenvolvimento da profissão docente, representada pela mesma, sob três modelos específicos de ser professor ao longo desses séculos: Professor Leigo, Professor Técnico e Professor Profissional. Avançamos nessa discussão, quando dialogamos com Nóvoa (1995) ao constatar que "A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. […] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam" (p.21), portanto e para tanto, os processos históricos envoltos na conjuntura da constituição da profissão professor, define-se segundo seus condicionantes e conflitos.

O contexto histórico a que nos remetemos nesse estudo, remonta as décadas de 1950 à 1970, portanto, ao analisarmos os contrastes da formação de professores nesse período, juntamente com a Professora Anadja Braz, no momento da qualificação, estabelecemos algumas diretrizes no sentido de analisar essas práticas com base nos subdomínios da profissionalidade docente relacionados as características do professor artesão/leigo. De antemão, corroboramos com o pensamento de Ramalho (1994) quando esta, refere-se aos estudos e análises que tomam por base a profisssionalidade de uma ocupação ou ofício, se ampararem na necessidade de terem como referência o modo de produção vigente. Como estamos concomitantemente, dialogando com a história da instituição e da cidade onde se localiza, atentamos para estes fenômenos produtivos e reprodutivos de sentidos e significados.

Segundo Ramalho, Nuñes e Gauthier (2003) a profissionalização do ensino tem dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. Nessa investigação nos debruçamos sobre a profissionalidade como categoria central de análise, que de acordo com os autores acima, diz respeito aos saberes, competências, atitudes, em suma, ao agir profissional. Mas, ao mesmo tempo, compreendemos a relevância de abordar algumas questões com relação ao profissionalismo que volta-se para o status do reconhecimento social e maior destaque entre os grupos profissionais, para somar as discussões sobre a história do Grupo Escolar Coronel Solon e seu reconhecimento na cidade de Grossos, consequentemente estaremos abordando a convivência dessas professoras nessa instituição.

Ao refletirmos sobre a profissionalização como processo interno (endógeno), nos referimos primordialmente a profissionalidade docente. Nessa, o professor "adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes

próprios de sua profissão" (Ramalho, Nuñes e Gauthier, 2003, p. 51) saberes esses incorporados as disciplinas e também aos saberes pedagógicos, de posse desses, ele (o professor) constrói suas competências para atuação como profissional. A profissionalidade é entendida como estado e como processo, pois lhe é conferido um conjunto de características de uma dada profissão que tem sua natureza mais ou menos elevada segundo suas ocupações. Para os respectivos autores, a profissionalidade antigamente, baseava-se e ainda baseia-se na relação com o saber acadêmico.

Ramalho e Núñez (2008) compreendem que a profissionalidade o professor, é capaz de adquirir competências necessárias para o pleno desenvolvimento de suas atividades docentes, assim como a incorporação dos saberes particulares da profissão. De acordo com estes autores, depreendemos que ela está ligada a categorias que envolvem: saberes, competências, pesquisa, reflexão, inovação, criatividade, crítica epistemológica e apropriação dos conhecimentos de base da profissão docente. Tais proposições devem também ser interpretadas a partir do contexto em que essa profissionalidade se apresentou.

A profissionalização como processo externo (exógeno) trata do profissionalismo. Esse processo é definido por Ramalho, Nuñes e Gauthier (2003, p. 52) como um "status distinto dentro da visão social do trabalho" envolve e implica a negociação entre os grupos de atores, reconhecimento de qualidades específicas de seu trabalho, complexidade de sua atividade o que lhe confere monopólio sobre o exercício do conjunto dessas habilidades, prestígio e participação em problemáticas da construção da profissão.

É primordial o entendimento da profissionalização como um processo, que percorreu um caminho bastante longo e difícil, iniciou-se no século XVII por meio de uma série de transformações ocorridas na educação, acarretadas por fatores de ordem política, econômica e social. Compreendemos também que falar em profissionalização docente, é falar sobre a própria identidade do professor, enquanto construtor desta.

O desenrolar dessa conjuntura histórica coloca o professor diante de descrições das mais diversas, da qual podemos identificar claramente 4 modelos de professor que englobam as seguintes denominações: professor improvisado, professor artesão, professor técnico e professor profissional. O nosso estudo recaí sobre dois primeiros modelos citados (Ramalho, Nuñes e Gauthier, 2003):

O **professor improvisado**, definido segundo Ramalho, Nuñes e Gauthier (2003) como uma pessoa que possuía domínio da leitura e da escrita e por essa motivação primeira seria um ser capaz de ensinar tais habilidades. A constituição desse modelo de professor tem seu

marco inicial no século XVI, época em que o ensino não era formalizado, tinha restrições quanto ao seu público alvo, não era submetido a avaliação pelos seus pares, e primordialmente, onde o ensino não era encarado como profissão.

Com relação ao **professor artesão ou Leigo** como trata Braz (2006) os professores que se encaixam ou encaixavam nessa denominação, trabalhavam como artesões produzindo suas próprias regras e formas de trabalho. O surgimento do professor leigo/artesão tem suas proposições e conotações ligadas a conjuntura histórica da Reforma Protestante, da Contra-Reforma Católica, e dos ideais sobre a infância e dos movimentos urbanos que preocupavam-se com a ociosidade dos jovens que desembocaram num aumento da frequência escolar.

Esses fatores contribuíram consideravelmente para o desenvolvimento dessas estratégias de resolução dos problemas educativos. Segundo Ramalho, Nuñes e Gauthier (2003) os professores artesãos tiveram suas raízes fincadas nos princípios de estratégias próprias e nas trocas entre os pares, culminando num discurso que poria fim a desordem de ensinar "tudo à todos". Criaram novas estratégias de ensino, ligadas não só aos conteúdos, mas especialmente as práticas em sala de aula. Essa maneira mais artesanal de agir do docente leigo/artesão deu origem a um modelo profissional particular ao qual denominamos juntamente aos autores supracitados de "Pedagogia Tradicional" que marcou todo um período que vai desde o século XVII e estende-se até a primeira metade do século XX, salientando que ainda hoje se preserva nas práticas de muitos professores os traços dessa Pedagogia.

A concepção de professor *Leigo,* segue seu itinerário a partir da tardia revolução industrial, consequentemente do reordenamento político e cultural pelo qual passou a sociedade brasileira. No cenário educacional, o lema de educação pública se investia de um discurso em prol da gratuidade e universalidade, elevando o ensino como condicionante do desenvolvimento do País, no qual fora atribuído ao professor a tarefa de assegurar a integração política e social dos alunos através da escola (BRAZ, 2006, p. 84).

De acordo com Braz (2006) com a crescente preocupação com as formas de ensino para atender as demandas que se delineava na sociedade brasileira, ainda creditando à escola como lócus central da produção e reprodução de saberes e do próprio sistema normativo da profissão docente, emerge a figura do professor *técnico* (em substituição do mestre-escola ou professor leigo) que no caso não consideramos como uma sucessão de tendência pedagógica, já que os vestígios dos modos de ensinar do professor leigo se interpôs ao longo dos anos.

Tomando por base o quadro elaborado pela autora Braz (2006, p. 95), realizamos a construção de um esquema que seja capaz de sintetizar os temas centrais apontados pela

autora, modificando a estrutura de acordo com a nossa percepção, mas conservando as características primordiais com relação ao professor Leigo/artesão[5] das quais pretendemos abordar em análise mais adiante.

Quadro 1: Caracterização dos subdomínios da profissionalidade docente/professor leigo.

SUBDOMÍNIOS	PROFESSOR LEIGO/ARTESÃO
FUNÇÃO DOCENTE	☙ Instruir o aluno para leitura, escrita e rudimentos da matemática. ☙ Cultivo da moral e da disciplina para integração social.
CONCEPÇÃO DE ALUNO	☙ Sujeito que aprende através da memorização; ☙ Sujeito que obedece as normas da sociedade.
CONTEÚDOS DE ENSINO	☙ Versões simplificadas dos conhecimentos científicos; ☙ Princípios éticos: normas, respeito, obediência e amor.
GESTÃO DE SALA DE AULA	☙ **Das relações professor/aluno:** Hierárquica e disciplinadora; ☙ **Dos processos avaliativos:** Visa exatidão na reprodução de conteúdo; ☙ **Dos métodos de ensino:** expositivo, verbal, individual e simultâneo.

Tomamos as características acima, como essenciais para que possamos refletir sobre o sentido da profissionalização e da profissionalidade docente e os respectivos perfis do professor leigo que se apresentaram ao longo de seu desenvolvimento.

[5] Cabe destacar que o quadro acima, ocultou três subdomínios apontados por Braz (2006) tendo em vista a contemplação das características que consideramos essenciais para discutir a profissionalidade docente no contexto do professor artesão/leigo.

A análise desse quadro faz-se necessário no sentido dos apontamentos gerais que engloba cada um dos subdomínios que iremos abordar nas falas das professoras. Ressaltamos que o processo formativo como subdomínio discutido por Braz (2006), inevitavelmente, se faria presente na nossa investigação para que pudéssemos caracterizar os sujeitos da pesquisa. No entanto, a nossa preocupação recaí sobre a função do professor, a concepção de aluno, os conteúdos de ensino e a gestão da sala de aula.

Precisamos atentar para recuperação e (re)vivamento à luz do que já existe, das imagens e autoimagens que guardamos em cada um de nós, professores, mestres do ofício de ensinar. Mesmo vivendo em tempos de incerteza, muito mais do que as certezas de que um dia tivemos, devemos nos livrar das imagens pesadas do magistério, deixando-nos contaminar pelas novas formas de refletir sobre o nosso ofício, encontrando sentidos de inventar práticas, saberes e valores (Arroyo, 2008).

Sabemos que:

> Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. (Arroyo, 2008, p.14)

Nos apegamos a essas referências tão distantes no tempo e tão próximas nos espaços de nossas práticas, cruzando-as com as nossas experiências, refletindo, revivendo, valorizando os sentidos profissionais da docência ao longo de sua história.

"*Não me arrependo do que fui outrora. Porque ainda o sou*", palavras de Fernando Pessoa, trazida sob forma de epígrafe para a obra "Ofício de Mestre" acabam por traduzir também algumas reflexões sobre a memória coletiva abordada em Halbwachs (2000) por nossa historicidade, pelas marcas que são imprimidas desde a nossa infância pelo meio social, do qual nos tornamos fruto de uma identidade que ao mesmo tempo que é considerada individual, nunca deixará de ser coletiva. Arroyo (2008) certifica que "Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso".

Esta investigação pretende imprimir interpretações e compreensões em defesa do significado das práticas pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, nos tempos em que o ofício seguia carregado de uma satisfação pessoal, profissional e de

identidade individual e coletiva do seu campo de atuação, e também do reconhecimento de sua categoria pela sociedade de um modo geral a respeito de sua historicidade, social e política. Partimos então, para uma luta em defesa do reconhecimento do papel dos professores, na busca de recuperar em partes os sentidos de sua valorização enquanto profissionais da educação, em contrapartida esse movimento de vulgarização do ofício de professor.

Falar da profissão professor, seja no sentido do seu status como leigo, técnico ou profissional, nos remete a construção dialógica entre passado e presente. O passado sempre será encarregado de nos fazer como continuadores de um saber/fazer enraizado num tempo/espaço no limiar de nossa história (ARROYO, 2008). Não podemos perder essa referência do passado, não podemos viver a mercê de uma ideologia política ou das demandas tecnológicas que incorporadas em diversas instituições não especializadas em educação querem nos dizer o que, e como fazer.

Sempre levamos conosco "uma quantidade de pessoas que se confundem", mesmo num sentido individual de interpretação de nossas evocações, ainda assim, não estamos sós, e não precisa que a presença dos outros se distingam materialmente de nós, já que aonde quer que formos carregaremos em nós a presença do outro (Halbwachs, 2000, p. 26). Essa pretensa compreensão do sentido individual de ser e dos sentidos coletivos que carregamos em nós, também transparece nas falas de Arroyo (2008) quando utiliza-se da expressão "nós-outros" para destacar os professores e professoras que habitam em nós, e que muitas vezes nos colocam numa dubiedade de sentimentos: ódio ou amor, pelo professor que somos/estamos.

Esse outro que há em nós, deve nos ajudar a problematizar a nós mesmos, no sentido de nos libertar das amarras dos possíveis arrependimentos. Poucas profissões, como já sinalizava Arroyo (2008, p.27) se identificam tanto com a totalidade de vida pessoal, diríamos mais, estas se confundem nesse cruzamento do outro que há em nós.

Discursos sobre a profissionalização docente tem sido constantemente expandido em países desenvolvidos e atualmente tem se estendido na literatura pedagógica no Brasil. Quando analisamos historicamente a função do professor, a gestão da sala de aula, os conteúdos curriculares e a concepção de aluno, percebemos que essas, se transformam a medida em que mudam as sociedades e as exigências vigentes em cada contexto.

A historiografia das instituições escolares em consonância com as vozes dos professores sobre seus percursos profissionais e a sua profissionalidade, apresentam um caráter formativo que extrapola os limites da literatura pedagógica, nos fazendo refletir sobre

os nossos itinerários e as marcas que deixamos nos lugares por onde passamos, assim como a nossa responsabilidade em manter viva a chama da história que nos construiu ao longo do tempo enquanto educadores.

As narrativas de professores sejam elas sobre as instituições de ensino, ou sobre suas práticas revelam um caráter afetivo-emocional, de responsabilidade social, de conhecimento cognitivo, de compromisso, de preservação da memória. Nesse sentido, acreditamos que estes professores, considerados como protagonistas no campo educacional, muito tem a revelar sobre os processos de sua formação, corroborando com a manutenção da história das instituições e da sua própria profissionalização.

De acordo com Cunha (1999)[6] o principal instrumento do professor foi por muitos anos a palavra escrita e falada, representando por sua vez, um discurso oficial da ciência e da cultura, assim como pelo privilégio exclusivo da escola com relação a transmissão do conhecimento e da informação. Tais apontamentos históricos presumem temáticas diversas como a relação dos professores e alunos, a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola, das funções atribuídas aos professores e a escola e as mudanças dessas, a lógica empresarial imposta nos espaços educativos, a reorganização sociológica da família dentre outros fatores nos incita no sentido das questões em torno da profissão professor.

Falar em profissão remete ao termo profissional, que por sua vez desemboca no sentido de um ser com competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade de resolver problemas intrínsecos à sua profissão. O magistério por sua vez, por ter sua gênese ligada aos preceitos catequistas, ao artesanato, a própria maternidade, numa majoritária condição de assalariado frente às estruturas públicas ou privadas, jamais chegou a gozar do estatuto "profissão", até mesmo pelo fato de desfrutar de uma base epistemológica pouco densa (CUNHA, 1999).

Porém, conforme Cunha (1999) há por parte da sociedade, uma aceitação tácita do magistério como profissão. Acordamos com o mesmo, ao afirmar que para caracterizar a profissão docente, pressupõe-se compreender a profissionalidade que *seria a profissão em ação*, isto nos transporta ao entendimento de que esta (a profissionalidade) pode ser apreendida como a totalidade da expressão das atuações, destrezas, conhecimentos, valores, atitudes de sua prática de um modo geral.

---

[6] O artigo em questão de título: *Profissionalização docente: contradições e perspectivas*, encontra-se no livro organizado por Veiga e Cunha (1999) intitulado: Desmistificando a profissionalização do magistério.

Para Cunha (1999) a profissionalidade docente pode ser:

> [...] entendida como a possibilidade de construção coletiva do professor e seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento. É também assim que ambos deixam de ser sujeitos de seus próprios processos educativos para se tornarem objetos das exigências da sociedade de produção (p. 135).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de investir reflexões em torno da profissão docente, buscando sobremaneira, explorar os termos que derivam desse radical. Também se faz primordial pensar a respeito das vivências que nos fizeram chegar a tais entendimentos de extrema relevância, e indispensáveis à formação de professores.

Seguimos a nossa jornada investigativa, investindo na trajetória metodologia da pesquisa, delineando o perfil desse estudo, seus instrumentos de análise, categorias e subcategorias, assim como o amadurecimento dos propósitos metodológicos.

1.2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.2.0 Pesquisa Exploratória Bibliográfica e o Estado da Arte

Partimos da premissa de compreensão do contexto que se insere desde a instalação do Grupo Escolar Coronel Solon e a sua representatividade na cidade de Grossos – RN, como primeira instituição de ensino primário local. A precariedade de fontes documentais nos direciona ao entendimento de que:

> [...] as fontes não mais se restringem aos documentos oficiais escritos, ganhando tanta importância quanto esses a fotografia, a pintura, a literatura, a correspondência, os móveis e objetos utilizados, os depoimentos orais e etc. Qualquer indício de uma época pode ser utilizado pelo historiador. (GALVÃO, 1996, p. 102)

Para tanto, entendemos que a metodologia compreende concomitantemente a teoria da abordagem (conhecimento sobre o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (o uso das técnicas) e a criatividade do pesquisador (suas experiências, suas capacidades pessoais e suas sensibilidades). A metodologia é muito mais que o uso de técnicas. Ela contém as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. No entanto, nada substitui, a criatividade daquele que se dispõe a realiza-la "o pesquisador" (Minayo, 2010).

Buscamos realizar neste espaço uma exposição clara sob os passos executados para atingir as finalidades deste (estudo), dando margem as alterações teóricas e metodológicas no

decorrer da construção da dissertação. Como base metodológica recorreremos à uma pesquisa qualitativa. Adotamos este tipo de pesquisa porque esta:

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Ainda com relação ao exposto Bogdan e Biklen (1994, p.49) afirmam que "a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo".

A presente investigação, iniciou-se com uma pesquisa exploratória que buscou contemplar as teorias que embasam o objeto dessa, a sua categoria geral de análise (Prática pedagógica) assim como a subcategoria (Profissionalidade Docente) e seus respectivos subdomínios (função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino, gestão da sala de aula: avaliação, metodologias de ensino e relação professor/aluno).

Recorremos a uma pesquisa exploratória bibliográfica, baseada em autores que discutem as práticas pedagógicas e a profissionalidade docente, a historiografia das instituições escolares, especialmente as denominadas de grupos escolares, dentre os quais destacamos: Faria Filho (2002) Lombardi (2003;2004) e Saviani (2007;2008) que traduzem em seus estudos a preocupação com a manutenção das histórias das instituições, como meio de responder aos problemas educacionais atuais; autores que dialogam com a questão da história da educação, e que nos impulsiona a pensar as relações complexas que se apresentam no cenário escolar, especialmente no que se refere as práticas pedagógicas docentes; aliado a esse diálogo abordamos os estudos de Veiga (1989) Tardiff e Lessard (2008) Nóvoa (1991;1997;2000) Ñunes e Ramalho (2008), Costa (2009) e Braz (2006) no sentido de aprofundar as discussões históricas sobre a formação de professores no âmbito de sua profissionalização docente, confrontando especialmente as narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon com as proposições da profissionalidade docente (explorando os 4 subdomínios: função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino e gestão da sala de aula) amplamente discutida na literatura pedagógica atual a nível internacional e nacional.

Sendo assim sabemos que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Essa pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico compreendeu a exploração de livros, periódicos, artigos publicados em anais de evento, teses e dissertações de Instituições de Nível Superior e os bancos de dados de órgãos de fomento à pesquisa como é o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda a esse respeito, salientamos que essa exploração bibliográfica, nos acompanha durante todo o processo, onde não se faz presente apenas a busca, mas o reencontro e o confronto entre os mais variados estudos.

Permitimo-nos pensar que investigar a historiografia da educação brasileira, no contexto atual, é sem dúvida se debruçar num campo que muito tem a desvelar sobre os contornos da sociedade de um modo geral. Posto que, sua configuração tem sido modificada e enriquecida nos debates dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil nos últimos anos.

> O campo de ensino e a pesquisa em história da educação passaram a se constituir como um campo articulado de conhecimentos somente muito recentemente, com o surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A configuração do campo histórico-educacional foi ocorrendo lentamente, acompanhando o próprio movimento de consolidação dos programas de pós-graduados em educação e, no interior deles, da pesquisa educacional. (LOMBARDI, 2003, p. 15)

Nessa ótica, partimos da lógica de instaurar o debate sobre o tema de indiscutível relevância que é a história da educação brasileira, no que se refere aos estudos recentes sobre a historiografia das instituições escolares. Alicerçados na ideia de que o debate sobre historiografia em educação que paulatinamente vem sendo construído e consolidado nos Programas de Pós-graduação, juntamos esforços em busca de novos conhecimentos acerca da História das Instituições Escolares, afim de mobilizar novos estudos na área.

No bojo das discussões em torno da historiografia em educação, é necessário explorar acepção conceitual que circunda o termo. Para tanto assumimos que:

> [...] a *historiografia da educação* é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional. Apesar de ser um campo recente, a historiografia da educação praticamente reproduziu as características da produção historiográfica, com trabalhos onde a produção no campo da história educacional é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes, etc.); mas também possuindo alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos. Certamente cabe e é necessária a pesquisa historiográfica que analise a produção sobre as instituições educacionais. (LOMBARDI, 2003, p. 9)

Ao longo das discussões apresentadas no estudo intitulado: História e Historiografia da Educação no Brasil, de onde destacamos nosso entendimento das nuances conceituais a despeito do termo historiografia. (...) Sendo assim, percebemos que "*Escrever a História*" é bem mais que complexo do que puramente escrever de maneira crítica fatos do passado, passando por um processo analítico de natureza teórica/metodológica que conduz à produção de novos conhecimentos. Assumindo, em cada investigação um corpus científico característico com base nos objetivos pretendidos e até mesmo com relação ao lócus onde se irá realizar a pesquisa.

A posteriori, foi necessário nos debruçarmos sobre as produções científicas contemporâneas que abordam o estudo com as Instituições Escolares no Rio Grande do Norte, uma vez que trabalhos com esse foco em particular, propicia um maior entendimento sobre as práticas pedagógicas vigentes em cada época. Para tanto, começamos por explorar o termo "Estado da Arte" com vistas a compreender o âmago de suas pretensões.

Ao nos propormos discutir fatos científicos em qualquer campo do conhecimento em que se apresentem, necessitamos a priori, buscar e apreciar trabalhos que possam corroborar na construção de novos conhecimentos, sejam eles teóricos ou metodológicos ou a coadunação de ambos. Essa busca é cercada pela filosofia que é inerente aos pesquisadores, no sentido dos questionamentos, apontamentos e aspirações. O fato é que o conhecimento se apresenta de diversas formas, sob as mais variadas óticas, cabendo a cada estudioso a seleção, apreciação e reconstrução desse, por meio de seus repertórios conceituais.

Movidos pelo desafio constante de aprender a pesquisar buscamos informações sobre o que é o "Estado da Arte"? Como elaborar um estudo dessa natureza? Realizamos uma pesquisa exploratória pelo Google, que nos apresentou cerca de 15.500 resultados relacionados a esse tema.

Nos deparamos com um artigo intitulado: As pesquisas denominadas "Estado da Arte" da autora Norma Ferreira, publicado na revista Educação & Sociedade (Scielo) Neste estudo,

a autora apresenta algumas características inerentes a esse tipo de procedimento, como caráter bibliográfico envolvendo mapeamento e discussão em torno de um tema em comum, cruzamento de informações em bancos de dados de institutos de pós-graduação. A mesma aponta que:

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2008, pág. 259)

O desafio aqui proposto para delimitação e delineamento desse estudo passa por procedimentos teóricos exploratórios, e como nos condiz o propósito do Estado da Arte, buscamos a partir dos eixos centrais do tema do projeto de dissertação intitulado: "***As práticas pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas das professoras da cidade de Grossos – RN (1958 a 1971)".*** A partir das análises de produções que evidenciem a história do Grupo Escolar Coronel Solon de suas práticas pedagógicas na cidade de Grossos ou que discutam a história dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, buscar delinear os percursos teóricos e metodológicos.

Nos propomos analisar estudos cujo foco girasse em torno das Instituições Escolares Norteriograndenses, especialmente as denominadas de "grupos escolares" considerando as produções dos últimos 5 anos. A fim de termos não só um mapeamento das produções, mas um referencial teórico/metodológico contemporâneo em torno daquilo que nos despusermos a investigar.

Preocupamo-nos assim, em delimitar o período de trabalhos que apresentem relevância e consistência teóricas para o nosso trabalho que seguem do final dos anos 50 até meados da década de 80, considerando a possiblidade de recortes espaciais e temporais divergentes mas, que podem vir a contribuir com as discussões do nosso estudo.

Definimos nossa metodologia de pesquisa, abordando estudos publicados nos Bancos de Dados e periódicos da CAPES[7]; na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no que concerne seu Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd); na Faculdade de

[7]Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Ligada ao Ministério da Educação, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação.

Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (Mas, especificamente nas monografias de Especialização em Educação) e por último no Google acadêmico, com foco investigativo voltado para os eventos com relação a História da Educação como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[8] e grupos de pesquisa que tratem dessa temática.

Tendo estabelecido tais critérios de busca e seleção, passamos a analisar quais os termos de abordagem colocar na busca por trabalhos com foco em comum. Começamos a refletir sobre o título do nosso estudo, e vimos que este nos mobiliza investigar alguns aspectos relativos às Instituições Escolares no Rio Grande do Norte, especialmente os denominados por "grupos escolares".

Neste recorte do nosso estudo, pretendemos delinear a historiografia da educação potiguar contemporânea desenvolvida nos últimos 5 anos no Rio Grande do Norte com especial atenção aos Grupos Escolares Potiguares.

Os periódicos da Capes nos possibilitaram uma amostragem significativa de trabalhos, independente dos termos de busca ali destinados. No entanto, as disparidades com relação ao âmago da nossa discussão não se confundiram com os nossos objetivos.

Preliminarmente, investigamos a despeito das Instituições Escolares e as Práticas Pedagógicas no Rio Grande do Norte, nos foram sugeridos o número de 51 periódicos. Numa análise detalhada desses, examinamos que em geral os estudos exibidos pelo portal, tratavam de temas relacionados ao Brasil e suas regiões especificamente, mas com focos em torno da área da saúde ou de ordem demográfica, apresentando algumas considerações com relação aos aspectos educacionais de maneira geral, sem uma maior preservação quanto às discussões em torno das Instituições Escolares no Rio Grande do Norte[9]. Os periódicos da Capes, mostram-se em grupos de dez, por página e em geral apresentam os seus respectivos resumos, sendo possível a partir da leitura destes, estabelecer relações de identidade e confluência com nossas aspirações investigativas. Portanto, chegamos a considerar que com base na nossa análise não nos foi possível visualizar um estudo que convergisse com nosso propósito investigativo.

Mas, observamos diante desse fato (amostragem com focos diversos e repetidos) consideramos pensar que é necessário que o Banco de Periódicos Capes, subdivida suas

[8]Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> acesso em: 25/11/2013 às 17:19 horas.

[9]Em alguns momentos fez-se necessário a troca do termo "Práticas Pedagógicas e Grupos escolares" por "Instituições escolares e Práticas Pedagógicas", no intuito de compreender um universo maior de investigações sobre a temática em específico.

pesquisas em campos ou eixos temáticos bem definidos, no intuito de evitar essas repetições (de trabalhos exibidos) que ao invés de colocar o pesquisador a se debruçar sobre os dados ali apresentados, faz com que essa tarefa se torne um tanto quanto complicada e inadequada. Diante do entendimento que temos de que esse órgão dispõe de trabalhos relevantes para todas as áreas do conhecimento, já que é uma instituição de fomento à pesquisa.

Considerando a investigação nos rumos como ocorreu nas bases de investigação, no que concerne aos estudos realizados pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) enquanto suporte de fomento à pesquisa coletiva, buscamos conhecer preliminarmente, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd). Vimos o histórico de suas atividades, pesquisadores atuantes vinculados ao programa, assim como as produções científicas ao longo do desenvolvimento de suas atividades. Das informações encontradas, fomos direcionados a uma página eletrônica alternativa do Programa, do qual pudemos ter acesso aos livros publicados e também os resumos de todas as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 a 2013.

Analisamos minuciosamente os resumos ali expostos, nos detalhando especificamente naqueles que tinham o foco em comum com os pretendidos nessa investigação, a partir de seus títulos. As compilações dessas pesquisas totalizaram: 191, sendo 98 dissertações e 93 teses. Cabendo aqui salientar que, 82 teses e 85 dissertações abordavam a formação docente como eixo central e apenas 11 (teses) e 13 (dissertações) focavam as políticas educacionais. Constatamos que há uma discrepância de trabalhos entre essas duas linhas de atuação.

Seguindo esse raciocínio, fomos de encontro com os estudos que enveredassem pela história da educação, especialmente, os que tratavam dos grupos escolares norteriograndenses. Foi possível encontrar 4 trabalhos com focos que coadunam-se com o âmago do nosso estudo. Sendo o primeiro, uma dissertação defendida em 2010 intitulada: "*O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928) vinte anos de formação de professores"* (SILVA) sob a orientação de Maria Arisnete Câmara de Morais[10], que aborda o grupo escolar supracitado como primeira instituição dessa natureza na cidade de Natal – RN, tendo como foco de análise as práticas pedagógicas, modelo de educação primária e experimentação dos alunos formandos da Escola Normal de Natal, compreendendo os anos de 1908 à 1928.

[10] A referente professora leciona na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde desenvolve trabalhos na área da História da Educação, o que efetivamente consolida os conhecimentos em torno da historiografia norteriograndense.

Consideramos de fundamental importância o aprofundamento nesse estudo, tendo em vista os elementos teóricos/metodológicos e consequentemente históricos que delinearam o contexto geral do mesmo nos permitiram tal interpretação a partir de seu capítulo introdutório.

A pesquisa intitulada: "*Anália Maciel: a educadora, a escola e a cidade"* do autor Teixeira Neto, corresponde à uma dissertação defendida em 2012 sob a orientação da professora historiadora Maria Arisnete Câmara de Morais, cujo estudo objetiva-se reconstruir a história do Grupo Escolar Vicente de Lemos e as ações exercidas pela professora Anália Maciel na cidade de Senador Elói de Souza localizada no agreste potiguar. O referente estudo tem o propósito de mostrar as transformações ocorridas no cenário educacional local e estadual, assim como as marcas deixadas pela distinta professora, atestamos em linhas gerais que as abordagens realizadas para os fins dessa investigação, apresentam uma semelhança com o foco de análise que pretendemos enveredar.

Para efeito de análise, partimos ainda da abordagem da investigação com título: "*Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na Escola Regular, em Natal/RN (1971-2011)"* cujo sua autora Severo (2012) faz uso da história oral temática para reconstituir, historicamente, o trabalho de professores itinerantes realizado em escolas estaduais de Natal/RN, e assim analisar o percurso desenvolvido na rede escolar pública estadual, apesar de não fazer menção à grupos escolares, a referente autora faz uso de técnicas das narrativas autobiográficas para descrever os cenários de seu trabalho, chegando a clarificar alguns aspectos relativos às vozes dos professores como principal fonte de evidencia sobre a história das instituições escolares. Sob o tema: "*Grupo Escolar Duque de Caxias. Festas Escolares: uma celebração de múltiplos significados - 1949-1962*" a dissertação defendida pelo pesquisador Sebastião Maia (2012) tinha por finalidade investigar essa instituição de ensino localizada no município de Macau – RN, desvelando sua configuração inovadora, o contexto social e pedagógico, fazendo alusão aos parâmetros da história cultural. Esse estudo tem suas raízes metodológicas apontadas para as narrativas, análise e interpretação dos dados documentais coletados, aonde utilizou como categoria central de análise a cultura escolar, já que perpassava pela história de uma instituição de ensino. Esse trabalho pode consideravelmente nos abastecer das orientações gerais e particulares dos procedimentos a serem adotados para uma investigação dessa natureza.

Particularmente, evidenciamos que os trabalhos até então analisados na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) que correspondem à pesquisa na área de formação docente, com foco central na história da educação, estão concentrados nas

investigações de mestrado, sendo que nas teses de doutoramento os eixos centrais tomavam outras dimensões que não convergiam para os fins desse estudo.

Dos trabalhos publicados na 35º ANPED no Grupo de trabalho 2 que trata da História da Educação, nos deparamos com o estudo intitulado: "*Grupos Escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira na Primeira República",* de Araújo (2012) neste, O objeto deste é explicitar algumas investigações sobre os grupos escolares em Minas Gerais e, em particular, na região do Triângulo Mineiro. Parte de uma estrutura que engloba aspectos teóricos e metodológicos sobre as diretrizes dos grupos escolares em Minas Gerais, ancorado na Reforma João Pinheiro no ano de 1906, no qual o mesmo se aprofunda no processo de implementação dos grupos escolares no triângulo mineiro no decorrer da Primeira República na referida região; correlações entre os dados censitários municipais e distritais de 1920 e a emergência dos grupos escolares no TM.

Na 36° Reunião anual da ANPED no grupo de trabalho sobre História da Educação analisamos a pesquisa de Santos (2013) intitulada: "*Escolas Reunidas e Grupos Escolares: Similaridades e Diferenças a instrução primária em Mato Grosso*" tende analisar, por meio de fontes documentais como relatórios de presidentes do estado, inspetores de ensino e diretores da instrução pública, disponíveis nos principais acervos e arquivos de Mato Grosso, como o Arquivo Público de Mato Grosso; o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional e o Arquivo da Casa Barão de Melgaço, buscando conceber como se deu a criação e implantação de duas modalidades escolares no estado entre as décadas de 1910 e 1940, os grupos escolares e as escolas reunidas. Nesse estudo o autor compreende as mudanças empreendidas no cenário escolar mato-grossense, seja na exposição de sua exuberância ou simplicidade, das quais cada uma destas (instituições) deixou seus traços organizacionais que levaram ao acesso da camada popular da sociedade do Estado na sua educação primária.

Havemos de ressaltar que necessitamos de um tratamento analítico e científico quando tratamos de uma fundamentação teórica, amparada em pressupostos teóricos-metodológicos rigorosos. O google acadêmico, por sua vez, permite uma filtragem de trabalhos com esse rigor ao qual estamos discutindo. Com tema de busca: Instituições Escolares no Brasil, como nível de investigação geral, surge o nome de Demerval Saviani que discute: Conceito e reconstrução histórica, datado no ano de 2007. Este livro, contempla trabalhos das conferências sobre o tema supracitado, realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) no ano de 2005. Os estudos estão propostos em 5 partes, sendo: Conferência de Abertura; Instituição Escolares: Arquivos e Fontes;

História das instituições Escolares; Historiografia das Instituições Escolares e Instituições Escolares: Práticas e Etnias. O presente livro discute reflexões esclarecedoras acerca dos conceitos e problemáticas essenciais que envolvem as Instituições Escolares no Brasil.

No decorrer do levantamento realizado nessa ferramenta de busca, foi possível ter acesso ao trabalho de título: "*As alteridades societárias e a Instituição dos Grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890 – 1911)"* da pesquisadora Marta Maria Araújo[11], apresenta uma discrepância com relação ao marco temporal do nosso estudo em particular, no entanto, evidenciamos que a referida autora ancora-se em leituras de um aparato documental para registrar as interdependências das dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais do Estado que compunham esse cenário societário, sobretudo, os determinantes governamentais que estruturaram o Grupo Escolar Modelo "Augusto Severo" na cidade de Natal e consequentemente a criação de outras instituições dessa natureza.

Tomando como referência as práticas pedagógicas nos grupos escolares do Rio Grande do Norte, ficamos diante de uma obra intitulada: *"Escola da Ordem e do Progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte"* das pesquisadoras Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto[12] (2012) está dividido em três capítulos onde apresentam a ordem e o progresso nas cidades republicanas, destacando os grupos escolares nos projetos das cidades de Sergipe e Natal; a "ordem" como método, retratando o espaço escolar como disciplinador, o ordenamento interno e externo à essas instituições e no último capítulo sugerem uma compreensão da escola como espaço de progresso, apontando o sentido da educação primária para os republicanos, além dos problemas e restrições desses grupos escolares. O referente estudo nos permite considerar sua relevância para descrição de muitos pontos em comum a serem desvelados na nossa investigação, sobremaneira, no que concerne a historiografia dos grupos escolares do Rio Grande do Norte. Realizamos um estudo detalhado dessa obra, abordando primordialmente os aspectos históricos referentes ao Estado do Rio Grande do Norte no que concerne a instalação dos Grupos escolares na capital e no interior.

---

[11] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/ Investiga a História da Educação, principalmente as interações entre cultura, escola, escolarização e agentes educativos e saberes ensinados ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Disponível em < http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794930E6 > Acesso em: 22.01.2014/ hora: 17:48.

[12] Professoras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadoras atuantes no campo da História da Educação, com ênfase nas Instituições e Grupos Escolares. Disponível em: < http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4777275Y2> < http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=7289548301555477> acesso em: 22.01.2014 hora: 18:00.

A articulação dos mecanismos de pesquisa até então desenvolvidas nos levaram a perpassar por Grupos de Pesquisas (especialmente em História da Educação Brasileira) e também no banco de dados dos Programas de Pós-Graduações de Universidades Públicas Brasileiras.

Numa pesquisa exploratória no Google, quando buscávamos elementos sobre a história da Educação Brasileira nos deparamos com os estudos de Saviani (2007), e consequentemente nos aproximamos do Grupo de Estudo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). E passamos a analisar seus estudos relacionados às Instituições Escolares, afim de estabelecer um vínculo discursivo entre as pesquisas apresentadas pelo Grupo na Revista e Jornadas promovidas pelo mesmo.

Na revista periódica HISTEDBR on-line, vislumbramos uma infinidade de estudos com consistência teórica e metodológica. Por tratar-se de um periódico que aborda questões da educação, percebemos que nossa análise seria um pouco mais sistemática tendo em vista a variedade de trabalhos com enfoques particulares que não coadunavam-se com os nossos. Realizamos uma busca em 3 de suas revistas datadas do ano de 2013 e 2 datadas do final do ano de 2012. A revista possibilitou o contato direto tanto com os resumos, como seus conteúdos na íntegra, o que nos proporcionou uma visão clara e objetiva dos sentidos e significados dos estudos ali desenvolvidos.

O volume 51 da revista (o mais recente) lançado em junho de 2013, conta com um corpus de 26 artigos, dentre os quais não notamos uma proximidade com o nosso objeto de estudo. Diante do exposto fomos analisar os volumes anteriores. No volume 50, nos foram apresentados 20 trabalhos, também expunham temáticas relevantes, porém, com objetos distintos. Nesse volume em especial, nos deparamos com um artigo intitulado: "*Materialismo histórico dialético: epistemologia para educação campesina no Amazonas*" (Eunice Soeiro, UFMA) o mesmo vem trazer reflexões acerca da importância da materialização da educação em uma proposta filosófica e epistemológica que tem na totalidade, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada. Analisa os reflexos sociais, políticos e econômicos da elaboração de uma concepção de educação comprometida com a superação da situação de submissão histórica dos trabalhadores campesinos ao modo histórico e social de produção capitalista, objetivando fundamentar, na teoria e na prática, as bases da educação libertadora. Esse estudo apresenta um grau de relevância no que concerne as bases epistemológicas da nossa pesquisa, sendo assim um dos elementos para se discutir a obra de Karl Marx e também

nos ajudar a compreender o contexto históricos locais fazendo analises e correlações ao longo do processo investigativo.

Nos periódicos correspondentes ao ano de 2012 (especificamente os dois mais recentes) analisamos sempre do ponto de vista das particularidades e especificidades correlacionadas ao nosso objeto. Sendo que no exemplar publicado em dezembro de 2012, contou com um número de 23 trabalhos publicados, que, no entanto, não abordaram os eixos de busca pré-definidos por nós anteriormente.

No último exemplar analisado, nos foram apresentados o número de 25 sugestões de investigações na área da educação. Das quais também com base em análises e reflexões que realizamos não foi possível o confronto do nosso objeto com nenhum trabalho ali desenvolvido.

O Programa de pós-graduação lato-sensu em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, segundo conta em seus registros está datado sua criação no ano de 1998. Embora o curso seja recente, observamos pelo número de suas produções e qualidade e diversidade dos trabalhos ali desenvolvidos.

Passamos a analisar as monografias defendidas desde sua criação até o ano de 2012. Vimos que o acervo conta com o número de 232 monografias que consta, foram defendidas entre os anos de 1999 a 2012. O número de produções foi bastante expressivo, no entanto, delimitamos alguns critérios de seleção e reflexão sobre os estudos ali destacados, com base nos seus títulos fomos separando apenas as investigações que apontassem para os percursos das instituições escolares ou grupos escolares no Estado do Rio Grande do Norte.

O trabalho de tema: "*O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia - RN: modernização do ensino primário (1911-1930)*", tem no cerne de suas pretensões investigativas a implementação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, localizado na cidade de Assú - RN, no ano de 1911, pesquisa monográfica de Antônia Milene da Silva (2010), orientada pela professora Maria Antônia Teixeira da Costa. Suas pretensões seguem centralmente na reconstrução da história desta instituição desde sua inauguração, procurando estabelecer um elo discursivo com as influências modernizadoras do ensino em Assú, nos primeiros anos da República.

Mais adiante, analisamos a investigação de título: "*A escola normal primária de Mossoró no período de 1950-1960: práticas e formação dos professores*" da autora Rosivânia Maria da Silva (2008) sob a orientação da Professora Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa, tem o propósito de refletir sobre as práticas e a formação dos professores da Escola Normal

Primária de Mossoró do Rio Grande do Norte no período de 1950-1960, objetivando contribuir para a História da Educação do município de Mossoró-RN, bem como para se compreender a formação e prática docente dos de professores que por esta Escola se formaram. Para tanto, foram feitas entrevistas com professores e aluna que lecionaram e estudaram nesta instituição no espaço temporal citado anteriormente. O estudo analisado, tem um foco peculiar que é a Escola Normal de Mossoró. No entanto, tem elementos relevantes que justificam o aprofundamento nas discussões propostas pela autora. Citamos a título de exemplo o trabalho com narrativas de professores que vem a ser um elo de convergência entre a monografia em questão e nosso trabalho dissertativo.

Datada o começo de suas produções da década de 90, vimos que os estudos empreendidos no seio desse Programa de Pós-gradução latu-senso em educação da UERN, variam de foco investigativo, demonstrando apenas nos últimos anos de 2010 a 2012 interesse voltado para história da educação no que concerne a reconstrução da história das instituições escolares ou grupos escolares no Rio Grande do Norte.

Quadro 2: Representação das Pesquisas Historiográficas focando as Instituições Escolares do RN.

INSTITUIÇÕES	COMPILAÇÃO DE ESTUDOS
Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório	01 (dissertação)
Colégio Nossa Senhora das Vitórias	01 (monografia especialização)
Escola Doméstica[13]	01 (Dissertação)
Escolas Normais	06 (1 monografia de especialização e 5 dissertações)
Grupos Escolares	12 (Dissertações)
TOTAL	20

Fonte: Desenvolvido pela autora da investigação, 2015.

O quadro representativo acima, nos propõe o número significativo de 20 investigações na área da história da educação, com realces e enfoques bem particulares no sentido da historiografia dos grupos escolares no Rio Grande do Norte. No entanto, cabe aqui salientar

[13] Pesquisa realizada no Google, disponível em<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0467.pdf > acesso em: 16. 12.13 as 22:13 horas.

que o nosso propósito primordial era o de investigar estudos sobre as instituições supracitadas, e que o desprendimento que enveredasse por outro campo, poderia nos colocar diante de limitações temporais, acerca do dispêndio de tempo para construir esse estudo.

Como citamos anteriormente, esse é um quadro representativo da compilação de estudos, mas, as investigações a que nos detivemos durante todo o processo superou em muito o número acima descrito. Pudemos a partir da construção desse estudo, compreender e considerar que as pesquisas na área da História da Educação, com especial atenção a história dos Grupos Escolares destacam-se no número de produções, sendo que boa parte dessas fazem alusão ao Grupo Modelo Augusto Severo localizado na cidade de Natal. E mesmo, os poucos estudos que abordam a história dos Grupos escolares ou Instituições escolares no interior do Rio Grande do Norte, não focalizam o Grupo Escolar Coronel Solon localizado na cidade de Grossos.

Portanto, consideramos que diante da nossa busca, não localizamos nenhum estudo que tivesse preocupações que recaem nas análises das narrativas de professores do Grupo Escolar Coronel Solon independente do recorte temporal abordado. Sendo assim, o nosso entendimento é que é de grande valia um estudo dessa natureza, já que o mesmo se mostra inovador e desafiador, como também poderá promove mobilizações profícuas de futuras investigações de historiadores da educação.

A construção desse Estado da Arte se configurou num viés teórico e metodológico de extrema relevância para a construção e consolidação dessa investigação. Sabemos que ao realizar recortes temporais e espaciais, podemos estar correndo o risco de desprezar trabalhos que podiam efetivamente contribuir com os nossos propósitos. No entanto, é preciso delimitar e debruçar nosso olhar sobre os trabalhos em mais consonância com a nossa pesquisa.

Comparamos o estudo a uma viagem num trem, onde os passageiros estão assentados em seus lugares, e entre embarques e desembarques ao seu lado estão as janelas por onde estes enxergam as belezas do caminho. Supondo que estamos nós, numa viagem, deixemos que essas paisagens possam cada uma a sua maneira fazer parte da nossa trajetória itinerante como historiadores, em busca de desvelar o que ainda não foi revelado.

No limiar dessa pesquisa exploratória, onde adentramos nos estudos de diversas instituições de fomento à pesquisa, começamos a esbouçar os passos rumos a busca dos sujeitos da pesquisa e consequentemente as entrevistas a serem realizadas com estes.

Partimos do pressuposto de que o recorte temporal dessa investigação segue dos anos finais da década de 50 ao início da década de 70. Pensamos então em sair em busca de

professores que trabalharam no período destacado, compreendendo questões como a condição de mobilidade de uma escola para outra de um período para outro. Essa foi a nossa primeira preocupação, pois, atentamos para o fato de que essas memórias precisariam ter sido intensamente vividas no seio da escola.

1.2.1 O contato com a escola: desvelando as fontes e os sujeitos da pesquisa

1.2.1.1 Aproximação e buscas das fontes

Dando continuidade, partimos rumo ao garimpo das fontes, nos preocupando em questionar: Onde encontra-las? Como selecioná-las? De que maneira proceder na análise? Estes, se configuraram momentos charneiras da nossa investigação.

Inicialmente, tendo em vista todas as lacunas existentes quanto aos desvelamentos dessas fontes, seguimos realizando visitas a alguns professores, diretores e profissionais que tiveram alguma relação com a instituição a fim de encontrar fotos, diários ou demais documentos escritos que viessem servir como elemento de análise a posteriori. Os primeiros achados são representados em sua totalidade em fotos dos desfiles cívicos, da banda da escola, do pátio e até do fardamento, como também fotos da cidade e de autoridades locais nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Considerando que:

> Às vezes existe o problema das fontes serem lacunares, parciais, escassas, raras ou dispersas. Assim, é preciso usar as informações iniciais, para que essas nos levem a novos dados, lendo "nas linhas e entrelinhas" e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. Importa não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI, 2003 p. 12)

Na precariedade de documentos é interessante que o historiador, se debruce a todo e qualquer material sejam estes: documentos escritos, testemunhos orais (como é o nosso caso) produções iconográficas, audiovisuais dentre outros que possam lhe dar subsídio teórico/metodológico e que este possa torna-lo inteligível através de suas análises e confrontos. Lombardi (2003) considera que todos os tipos de fontes podem ser válidos para o entendimento do mundo e da vida dos homens, e que esse tipo de fonte a ser utilizada pelo historiador depende em grande parte do seu objeto de investigação. Para tanto acrescenta que:

> [...] o historiador elege, organiza e interpreta suas fontes em conformidade com suas opções metodológicas e teóricas. Nesse aspecto, creio que, tanto

> ontem como hoje, a ‘eleição’ de um único tipo de fonte talvez não seja o caminho metodológico mais adequado no fazer científico do historiador. Em outras palavras, não se deve em princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive. (p.13)

Na busca de novas informações, fomos a Escola Estadual Coronel Solon, explorar alguns de seus armários, tendo em vista que em uma de nossas visitas as ex-diretoras da instituição, tomamos conhecimento de que haviam sido salvas por alguns funcionários algumas fotos da escola e de seus eventos festivos. Fomos várias vezes a escola, e em meio a muitos materiais encontramos um total de 30 fotos datadas da década de 60, 70 e 80 se estendendo também a década de 90 quando houve a primeira reforma da escola desde sua instalação na cidade de Grossos.

Nossa primeira ida ao campo, apesar de denotar toda a sua intencionalidade, não seguiu roteiros prontos. Fomos inicialmente a Escola Estadual Coronel Solon no mês de novembro de 2013 no intuito de coletar dados sobre a mesma, especialmente, no que diz respeito aos documentos de inauguração da escola: atas, diários, projetos, matriculas, etc. Nesse primeiro contato, que foi realizado junto ao diretor, notamos que pelo pouco tempo frente a administração da escola não nos foi possível ter acesso a nenhuma informação a respeito desses documentos. No entanto, anotamos os nomes de várias pessoas que lidam com esse tipo de material e até mesmo os funcionários antigos da instituição.

Em dias alternados fomos à busca das pessoas citadas. A primeira pessoa com quem tivemos o privilégio de conversar informalmente foi uma das secretárias da escola, que fatalmente nos informou que não havia nenhuma evidência de qualquer material documentado das épocas citadas como foco desse estudo. A explicação foi que na enchente no ano de 1985 na cidade de Grossos – RN o material que existia guardado em uma sala de almoxarifado foi totalmente danificado pelo mofo e cupim. Mas, ao insistirmos sobre as fontes referentes a história do Grupo Escolar Coronel Solon, a mesma (secretária) foi enfática e nos indicou o nome da professora Jurandir Brito Ferreira como uma pessoa com forte caráter historiador capaz de nos ajudar a desvelar sobre a história da instituição e da própria cidade de um modo geral.

Posteriormente, a segunda pessoa com quem conversamos, foi Ivone Leite M. de Oliveira (segunda diretora da escola na década de 60). Buscamos nesse momento saber principalmente da existência de algum documento que pudesse recontar a história do Grupo

Escolar Coronel Solon, e a priori a mesma respondeu de forma contundente que não, que nunca se preocupou em guardar qualquer coisa que tivesse referência a escola. Disse que naquela época, não havia preocupação com relação ao armazenamento desses materiais. Também afirmou que sentia muito não poder ajudar, nem mesmo com relação as entrevistas futuras da construção desta pesquisa, isso porque, nunca gostou muito de oralizar e sente uma certa restrição para tal procedimento.

Seguimos em busca dos sujeitos da pesquisa, tendo consolidado que o campo com relação aos documentos apresenta uma série de deficiências.

Prosseguimos na busca, no sentido de identificar os antigos(as) professores(as) da instituição, do qual tivemos acesso há alguns nomes de modo informal.

Seguimos buscando o contato com os professores supracitados, com o propósito de que esses fossem possíveis narradores das práticas pedagógicas exercidas no Grupo Coronel Solon no período que esse estudo compreende.

No decorrer de nossas buscas em conversas informais com os funcionários da instituição com relação às professoras que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Solon surgem os nomes das professoras: Jurandir Brito Ferreira, Sebastiana Faustino Bezerra e Socorro Souza como possíveis vieses por meio de suas narrativas (auto)biográficas para a reconstrução da história das práticas pedagógicas que fizeram parte do itinerário do Grupo Escolar Coronel Solon na cidade de Grossos.

1.2.2 Caracterização dos sujeitos

Partimos da premissa de que a caracterização dos sujeitos não pode ser algo puramente técnico e restrito a informações básicas. Portanto, sugerimos uma narrativa escrita (livre) que além de delinear o perfil das professoras que serão a nascente da ressignificação dessa história, ainda descobrimos as nuances de suas histórias de vida e como essas influenciaram na escolha da profissão e as conduziram para o trabalho docente no Grupo Escolar Coronel Solon.

A escolha das professoras que fazem parte desse universo investigativo certamente não foi uma tarefa fácil, muito menos aleatória. Como nossa proposta se ampara nos anos de 1958 a 1971, necessariamente as docentes deveriam pertencer ao menos em parte dos anos de compreensão desse estudo.

Figura 1: A professora Jurandir Brito

Fonte: Arquivo pessoal da professora Jurandir Brito Ferreira, 2014.

A professora Jurandir Brito Ferreira[14], nasceu em Grossos no dia 10 de abril de 1954. Em sua narrativa escrita, diz ter sido a primeira filha de mais 3 irmãos do casal Romão Brito de Souza e Adalgiza Ferreira de Souza. Passou toda a sua infância na cidade de Grossos, cultivava uma vida simples de uma menina que só pensava em brincadeiras de roda, de casinha (representando as ações domésticas) e socializando juntos aos seus amigos suas habilidades. Sua família desfrutava de uma boa condição financeira na época de sua infância e adolescência, seu pai trabalhava a bordo de alguns navios que transportavam sal e sua mãe era dona de casa. Jurandir, não esconde o desejo de ter cursado medicina, mas, quando do período da escolha de uma profissão, seus pais passavam por momentos conturbados (financeiramente) posto que a indústria mecanicista começava a ganhar muito relevo na cidade de Grossos, fazendo com que o trabalho manual de seu pai e de outros trabalhadores fossem desvalorizados e que estes não acompanhassem tal desenvolvimento.

O encontro com a docência se deu como uma forma de ter uma ocupação e sobretudo, um retorno financeiro. Por conta da falta de cursos de ginásio e de 2º graus em sua cidade natal, partiu para cidade vizinha de Areia Branca, onde cursou o magistério aos finais da década de 1970, mas no ano de 1969 (no Movimento Brasileiro de Alfabetização –

[14] As professoras Jurandir Brito Ferreira, Sebastiana Faustino Bezerra e Maria do Socorro de Souza Ferreira autorizaram o registro de suas falas e a divulgação de seus respectivos nomes nesta investigação, conforme consta na Carta de Cessão de Direitos Autorais em anexo.

MOBRAL) começou a ensinar ainda adolescente (aos 13 anos de idade), porquê eram poucas as pessoas que possuíam o seu grau de escolaridade. A pertença da professora Jurandir ao Grupo Escolar Coronel Solon, se deu como aluna no final dos 50 e início dos anos 60, posteriormente nos anos 70 e 80 como professora da instituição.

As narrativas da professora Jurandir Brito Ferreira, demonstraram o alto grau de preocupação com a preservação da memória para a manutenção da história da educação da cidade de Grossos. É expressiva a forma como narra os fatos de sua vida e profissionalização, assim como é preciso os fatos relatados. Sobre as suas primeiras experiências docentes, ela nos conta que: *"Eu iniciei minha formação docente na Escola Professor Manoel João. Já tinha concluído o colegial e como na época não tinha professor formado, não tinha professor que tivesse o magistério no curso normal*[15]*"*. Ao proferir tais argumentos, a professora aponta para um contexto em que não existia na época ao menos em cidades de interior como era o caso de Grossos, uma formação específica para o professorado, destacando uma realidade condizente com a do professor leigo e artesão, em que ela extraí de suas vivências escolares as representações sobre os mestres que passaram. Também refletem, que a condição básica para ser professor nos finais da década de 60: saber ler, escrever e contar. Pois, quando a mesma afirma: "*Já tinha concluído o colegial"* atesta a sua condição de saber sobre determinadas habilidades escritoras, leitoras e matemáticas. A Escola Manoel João, a qual a professora cita em sua fala, foi inaugurada no ano de 1963, com nome de Escola Reunida Manoel João, ainda hoje mantém a mesma estrutura física, conservada em seus múltiplos detalhes.

A professora Jurandir Brito, em sua fala relata sem apresentar qualquer reação de medo ou apreensão, o fato de ter sido contemplada em sua primeira experiência docente com uma sala de 3º ano primário, lidando com 36 alunos. Na época, alunos do terceiro ano já demonstravam as habilidades leitoras, escritoras e matemáticas previamente definidas. De acordo com suas narrativas:

> [...] nessa época era Dalton Cunha que era secretário e mandava um livro que tinha o nome: Rio Grande do Norte, na capa e Programa de ensino. Nesse programa de ensino vinha estabelecido todo o programa que deveria ser desenvolvido durante aquela série"... "50 minutos para português. (JURANDIR BRITO FERREIRA, entrevista: 17/01/2015/ Grossos - RN[16])

[15] Utilizamos as letras em itálico, com propósito de destacar de modo peculiar detalhes com relação as narrativas das professoras em destaque dentro do corpo do texto.

[16] A forma detalhada de citar os sujeitos entrevistados, fora sugerido pela professora Ana Lúcia Aguiar, na defesa da monografia da graduação do curso de Pedagogia da UERN, no semestre letivo 2012.2. Como não há especificado pelas normas da ABNT, como proceder nesses casos, tomamos os ensinamentos da professora supracitada para reverenciar as professoras nas suas narrativas.

Nesse documento, era prescrito tudo que deveria ser trabalhado naquelas aulas. Constatamos que as diretrizes dispostas nesse programa de ensino do Rio Grande do Norte se configurava num guia claro e objetivo daquelas atividades que e como deveriam serem realizadas em sala de aula.

Ao passo que ela lembra da sua primeira experiência docente, ela revive alguns momentos que marcaram a sua vida como foi o caso do Golpe Militar de 1964. Segundo ela:

> Ficou muito marcado na vida da gente, na minha vida escolar... foi o golpe de 64 né?! Por quê naquela época não tinha a compreensão de abstrair o que significava aquele momento histórico. Que o povo dizia que era uma guerra, e todo mundo tinha que ir para casa e fechar a porta e ficar em casa esperando o pior, e eu não tinha essa compreensão e quem falava a respeito do Estado de Sítio para mim era o meu pai. Meu pai foi ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, então ele que passava para gente o que era aquela situação que estava sendo vivida e como ele era muito... defendia muito a questão dos militares, para gente ficou muito forte e tinha lá a questão do amor à pátria, do hino nacional, do respeito aos símbolos nacionais, então isso ficou muito forte na nossa formação por quê ela passava isso do jeito que ele recebeu no tempo em que ele serviu ao exército[...] (JURANDIR BRITO FERREIRA. Entrevista: 17/01/2015 Grossos - RN)

Realçamos o fato da incompreensão desse momento histórico na vida da professora, uma vez que a mesma no ano de 1964 vivia o auge de sua adolescência, convivia com valores morais e éticos que respaldavam na família toda a sua crença. Demonstra o medo que se instalou na cidade quando afirma que: "*o povo dizia que era uma guerra, e todo mundo tinha que ir pra casa e fechar a porta e ficar em casa esperando o pior",* tais revelações proferem muito mais que um sentimento individual de aflição, dessa fala abstraímos as incompreensões que ainda hoje residem sobre aqueles que discutem a ditadura militar quando alguns se posicionam de forma favoráveis e outros não, mas sempre, conservam seus pensamentos nos mesmos moldes, sendo de certo modo extremistas.

Ao falar do pai, e de sua condição de ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, denota-se um apreço e respeito grande a figura do pai como herói e como um portador de verdades incontestáveis. O pai falava, ela acreditava na condição de filha obediente, sem nenhuma manifestação de contestação. A relação que era estabelecida entre ela e seu pai, aflora questões como a obediência, o respeito, a reprodução de valores e regras do que fora vivido por ele, e do que assim como afirma Azevedo (1958) se dissemina numa "ininterrupta reparação do todo" ou seja, da transmissão desses valores culturais adquiridos. Evidenciamos esses aspetos na seguinte fala: "*ficou muito forte para nossa educação isso, essa questão do*

amor à pátria, da reverência ao hino nacional, da educação militar que ele recebeu... ou seja, história, história do Brasil para mim, eu aprendi mais com meu pai do que na própria escola".

> [...] os sistemas educacionais variam conforme as condições de tempo e de lugar, e a variedade de grupos em que se seciona a sociedade, determina uma diversidade correspondente de tipos e formas especiais de educação sôbre uma base comum, coloca-nos diante de fatos que constituem uma outra categoria distinta das precedentes. (AZEVEDO, 1958, p. 22)

Azevedo (1958) nos estimula a pensar sobre a complexidade dos fatos sociais que se apresentam nas sociedades desde as primitivas, até as mais modernas, aonde o fato fundamental reside na Educação, que para este autor em última análise se reduz "a transmissão pelas gerações adultas, às gerações jovens" (p. 22), das quais são revelados modos de vida; tipos e padrões culturais que caracterizam cada grupo humano; a diversidade de formas de organização estrutura de instituições, variando e desembocando na função de formar o homem conforme o tempo e os lugares precisos. Azevedo (1958) trata a educação como "coisa social" como "fato social", equivalente às demais áreas da ciência.

Decorre do pensamento de Azevedo (1958) como um dos discípulos de Emile Durkheim, a ideia de que cada geração é como "uma tábua rasa" sobre a qual as gerações adultas trabalham, e por qual processo e mecanismo social intervém de maneira mais ou menos intensa as forças das instituições sociais, de modo refletido e sistemático que se concentram em órgãos especialistas em educação. Para este autor, existe uma espécie de "ininterrupta reparação do todo", quando discorrendo sobre as ideias de Othmar Spann, atesta que a vida (o nascimento) e a morte (a finitude) inspiram esse movimento processual de continuar a transmitir a cultura e os valores culturais.

Figura 2: A professora Sebastiana Faustino Bezerra

Fonte: Arquivo da pesquisadora dessa investigação, 2015.

Imbuídas do desejo de saber quem eram essas professoras, fomos visitar a professora Sebastiana Faustino Bezerra. A recepção foi extremamente calorosa e prazerosa, conversamos ao ar livre, falamos da proposta do estudo e a professora prestativamente aceitou participar do mesmo.

Sebastiana Faustino Bezerra nasceu em Grossos no dia 26 de setembro de 1944. Filha do casal Luiza Gomes da Silva e Antônio Faustino da Silva, iniciou seus estudos primários na cidade de Grossos. Iniciou suas atividades como professora no Grupo Escolar Coronel Solon no ano de 1962 (quando ainda era menor de idade) informalmente, a convite de Dona Luzinha (como era conhecida a 1º diretora da instituição) passando no exame de admissão e ocupando o cargo apenas no ano de 1964 na mesma instituição.

A professora Sebastiana, relatou que passou por inúmeras dificuldades em sua vida nesse período, teve que passar dois anos trabalhando voluntariamente para o Estado, pois não podia assumir o papel de professora devido ao que fora exposto com relação a sua idade para a atividade. Assume que foi Dona Luzinha, a principal responsável por seu ingresso na profissão, e que em pouco tempo ela se identificou e amou e ainda ama o ofício docente. Procurou transmitir aos seus alunos os rudimentos da leitura e da escrita, sempre imbuídos de princípios éticos, morais, com a preocupação de corroborar com o desenvolvimento de uma

Grossos melhor contando com verdadeiros cidadãos. Mas, é curioso, o fato de que a professora ter passado um ano trabalhando de forma clandestina e sem remuneração pelo exercício do ofício. Esse fato aconteceu no ano de 1963, e somente no ano seguinte a professora empossou o cargo de professora, quando no uso de suas funções e no reconhecimento destas, ela passou a substituir a professora conhecida como Dona Nicácia.

A formação inicial da professora Sebastiana, se produziu nos moldes da docência leiga, apresentando conotações idênticas as que aconteceu com a professora Jurandir Brito Ferreira (que ingressou no magistério quando já atuava como docente). No que se refere ao processo formativo, apenas a professora Maria do Socorro de Souza Ferreira possuía formação a nível normal, mesmo tendo suas práticas intimamente ligadas às tradicionais leigas.

Ao concluir o primário na década de 1950, a professora Sebastiana, passou pelo exame de admissão, que lhe concedeu o direito a ingressar no segundo grau. Revela que na época os cursos de nível superior, eram escassos e que a mesma sujeitou-se a esperar por anos até aparecer à oportunidade de ter uma formação de nível superior, e quando isto aconteceu, ela optou pelo curso de História.

No auge de seus 71 anos de idade, a professora Sebastiana Faustino, é ainda hoje, considerada como uma professora carismática, doce, dedicada ao ofício. No espaço reservado as nossas seções de entrevistas, estivemos diante de uma pessoa que rememora seu passado com muita emoção, da qual sentimos que a mesma nutre grande amor pela profissão que escolheu seguir. Seu ingresso no magistério deu-se nos moldes da docência leiga, no qual existiam mecanismos de recrutamento distintos dos quais assistimos hoje. A falta de pessoas com habilidades leitoras, escritoras e matemáticas resultava sempre na busca de sujeitos que atendessem a tais critérios. Para além desses quesitos, também se faziam presentes àqueles de ordem moral, como: bons costumes, bons comportamentos, cuidados com higiene dentre outros.

Em meios a lembranças um tanto quanto conflituosas, das quais a professora Sebastiana, justifica, por exemplo, a existência da Escola em que estudou quando criança apenas com uma palavra: *"Surgiu!"*. Declara que na Escola Pau Ferragem, sua primeira professora foi Joana Marques, da qual pela sua pouca idade, não despertou a curiosidade em saber sobre seu vínculo empregatício, se este havia sido concedido pelo governo do Estado ou por alguém que tivesse influência dentro da própria cidade de Grossos.

As brisas que refrescam as memórias que soam nas palavras da professora Sebastiana Faustino, nos contam muito sobre sua trajetória docente e respeito de sua constituição como profissional e pessoa de alta estima que é. O reconhecimento de sua pouca idade, frente as responsabilidades de uma sala de aula de alunos da 2º série, tem alguns elementos cruciais das relações estabelecidas entre professor/aluno e professor/pais e ambos numa interação que contava com respeito, atenção como carros chefe. Torna-se perceptível em suas elocuções a angústia típica de professor em início de carreira, e ao mesmo tempo percebemos que ela sentia-se agraciada pelo reconhecimento de seu trabalho, e quando destaca: "*eu bem nova ia ser mãe dessa turma todinha?!!!* (risos), *eu levava na brincadeira, mas era gostoso!"*. No âmago de suas evocações percebemos que o riso do momento, denotava o receio de lidar com todas aquelas crianças como filhos, apontando para uma responsabilidade da qual ainda não tinha ideia de como era.

Seu passado mostrar-se para nós, como uma cortina que se abre: "*eu ainda sonho dando aula* (risos, lágrimas) *fazendo meus programas, meus planos, meus planejamentos e aprontando caderneta, os livros de classe, tanto amor eu tinha pela minha profissão"* a profissão docente, surge e (re)surge em seus sonhos denotando a devoção para com a docência e sua pertença ao cenário educativo. Perfilha que, aos 70 anos de idade, ainda seria capaz de ensinar, porquê gosta, mas não o faz tanto pela idade que já está avançada, quanto pelos seus familiares que são contrários a essa empreitada.

Figura 3: A professora Maria do Socorro de Souza Ferreira

Fonte: Arquivo pessoal da professora Socorro Souza, 2014.

Maria do Socorro de Souza Ferreira, Socorro de Paivinha, assim como é popularmente conhecida a professora, é filha do casal Rita Isabel de Souza e Godofredo Azevedo de Souza, nasceu na cidade de Grossos no dia 16 de agosto de 1941. Em 1953 ingressou no Curso Normal Regional, na cidade vizinha de Areia Branca. Concluiu o curso em 1957, mas por não ter no momento atingindo sua maioridade, não pode ser a priori, nomeada como professora. O que veio a acontecer no ano de 1960, no Grupo Escolar Coronel Solon, onde lecionou por 28 anos até a sua aposentadoria. A professora Socorro, como gosta de ser chamada, diz que sempre teve o sonho de estudar, foi então que no ano de 1978 ela realizou esse feito no Curso Científico da Escola Profº Manuel Hermínio, concluindo em 1980. Ingressou na Universidade no ano seguinte (1981) no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na época com habilitação em administração escolar (1984).

Ao retomar fatos de seu passado, destaca que estudou na Escola Abel Coelho, que funcionou em dois locais distintos, em princípio na casa onde hoje mora sua irmã Salete Souza, e depois onde está localizado hoje as dependências da Telemar. Segundo seus relatos, podemos perceber que a educação em Grossos nas décadas de 1940 e 1950 aconteciam prioritariamente nas casas de professores e/ou em alguns galpões cedidos pelos armazéns de sal da cidade. Recorda com as feições recobertas de emoção, uma de suas primeiras

professoras: Lúzia Vasconcelos, que lecionou na escola ao qual citou anteriormente, e que veio a falecer com mais de noventa anos de idade.

Em sua narrativa, conta-nos um pouco de seu itinerário:

> Estudei até a quarta série, naquela época, eu estudava ali onde hoje é a Telemar, a escola naquela época era Abel Coelho. Tenho lembrança de que estudei com Antonio de Chico Firmino, e outras e outras pessoas mais, aqui em Grossos. Depois ao encerrar, eu fui para Areia Branca, estudar lá. Aí fiz o quinto ano, que dava direito a gente fazer o Normal Regional. (MARIA DO SOCORRO DE SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/02/2015/ Grossos – RN)

Após estudar parte do ensino primário em sua cidade natal (Grossos), passou a dar continuidade ao seu ciclo escolar na cidade vizinha de Areia Branca. Relata que na época, Grossos dispunha apenas dos anos iniciais de 1° ao 4ºano, e essa realidade era prevista por vários motivos dentre os quais destaca: a própria escassez de professores e os recursos mantenedores das instituições escolares. Ao finalizar o quinto ano, o aluno que desejasse prosseguir com seus estudos na época, prestava-se a fazer o exame de admissão, que lhes conferiria o direito de cursar o Normal Regional (que previa uma formação para futuros docentes).

No ano de 1956 o governador do Estado do Rio Grande do Norte era Dinarte de Medeiros Mariz, que governou até os finais do ano de 1961. Nesse período, os Cursos Normais Regionais do Brasil, tinham uma base curricular comum à todos os Estados, aonde eram prescritas matérias de cultura geral nos 3 primeiros anos de curso (Português, Geografia geral e do Brasil, Educação Física, Caligrafia, Canto orfeônico, Desenho, História geral e História do Brasil, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região), e somente no último percebe-se que disponibilizavam disciplinas essencialmente pedagógicas (Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Educação Física, Recreação e Jogos) (MORAIS, 2011).

Conforme previsto sob as bases legais, no governo de Dinarte Mariz o ensino primário do Estado, seguiu no âmbito de reformas em sujeição à Lei nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957, que assim como consta em documento autentico, que constituiu-se e ateve-se às Bases de Educação Elementar e da Formação do Magistério Primário do Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 1957).

Consta que para adentrar ao curso Normal Regional, os alunos deveriam ter em média 13 anos de idade e não ultrapassar os 25 anos. Outro grupo de exigências também se faziam

presentes nesse contexto, tais como: nacionalidade brasileira, gozar de boa saúde mental e física que não comprometessem as futuras atividades docentes, ter comportamento social dentro dos padrões exigidos, além é claro, da obtenção da habilitação no Exame de Admissão (BRASIL, 1946). Portanto, a professora Socorro Souza, no período que corresponde ao espaço temporal dessa investigação, era a única das três professoras que possuía formação para atuar na docência. Porém, essa formação não inibiu que a professora apontasse elementos da docência leiga e artesã, quando por muitos momentos desenvolvia seus mecanismos de ação sem apresentar elementos teóricos que subsidiasse suas práticas pedagógicas, como podemos observar no decorrer das narrativas.

1.2.3 Roteiro de Entrevista

1.2.3.1 Estruturação, aplicação e análise das entrevistas.

As nossas categorias de análise surgem a partir das orientações junto à orientadora desta investigação, aliada à disciplina de Seminário I, ministrada pelas professoras Dra. Anadja Marilda Gomes Braz e Giovana Carla Cardoso. Nos encontros e oportunidades de reflexões, avaliações e autoavaliações surgiram primeiramente as práticas pedagógicas como categoria central de análise. Posteriormente, com a leitura da tese de doutoramento da Professora Dra. Anadja Braz que discute objetivamente as teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia da UERN, nos forneceu elementos para as subcategorias a serem consideradas a partir dali. E nesse embate e discussão permanente com o texto e com as professoras supracitadas a profissionalidade docente emerge, agregando valor as possíveis análises do nosso trabalho, nos subdomínios apontados por Braz (2006) que seriam: a função docente, a concepção de aluno, a gestão da sala de aula e os conteúdos de ensino.

Pretendemos nesse primeiro momento nos deter as narrativas (auto)biográficas das professoras Jurandir Brito, Sebastiana Faustino e Socorro Paiva, com sua realização marcada em três seções, seguindo o roteiro da entrevista de profundidade[17] semi-estruturada, destacado nos quadros abaixo:

[17] Cabe aqui salientar que o termo "profundidade" fora sugerido pela professora Ana Lúcia Aguiar Oliveira, da Faculdade de Educação e também do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O mesmo (termo), deve ser empregado quando a entrevista concede ao protagonista (no caso as professoras entrevistadas) falar abertamente sobre cada questão posta.

Quadro 3: Roteiro de Entrevistas

1 SEÇÃO – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E CONTEXTUAL Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa
1. Gostaríamos que nos falasse seu nome completo, quando e onde nasceu?
2. Com quantos anos teve início à sua vida estudantil? Pode nos contar um pouco sobre esse percurso?
3. Com relação ao Grupo Escolar Coronel Solon, nos conte um pouco sobre como começou?
4. Quais os acontecimentos promovidos pelo grupo marcaram a cidade de Grossos?
5. É sabido que na década de 50 e 60 a formação dos professores para atuarem na educação básica se dava nos mais variados espaços e formatos (ex.: Escolas Normais). Com base nessa afirmativa, como se deu sua formação para a docência?

2 – SEÇÃO – (CON)VIVÊNCIA NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON **(Tipo de formação / condições de trabalho / natureza do grupo docente)**
1. Qual o contexto em que você ensinava no Grupo? (Condições físicas estruturais, materiais, pessoal)
2. Que tipo de atividade a senhora desempenhou no Grupo Escolar Coronel Solon?
3. De que forma, ou por qual meio se deu o seu vínculo empregatício? Com relação ao salário, como era o processo de recebimento? (Vínculo empregatício, remuneração salarial)
4. Como se dava as relações entre os professores? Reuniões, planejamento em grupo, divisão de tarefas? (Forma de organização e socialização de saberes)

3 - SEÇÃO - ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM SALA DE AULA (PROFISSIONALIDADE) **(Gestão da sala de aula/Conteúdos de ensino/ concepções de aluno/Função docente)**
1. Para a senhora, o que os alunos representavam? (Concepção de aluno)
2. Quais eram os conteúdos ensinados nos anos predominantemente, que compreende esse estudo? Qual a forma de abordagem do conteúdo? (Conteúdos de ensino)
3. E as relações entre professores e alunos, como aconteciam? (Gestão da sala de aula: relação professor/aluno - hierarquia professor/aluno)
4. Quais metodologias de ensino a senhora utilizava na sala de aula? Atendia aos alunos de que maneira? (Gestão da sala de aula: metodologias)
5. De que forma, ou quais critérios a senhora tinha para avaliar seus alunos? (Gestão da sala de aula: avaliação)
6. Como era visto o trabalho do professor na época pela sociedade? E para a senhora o que representava o trabalho docente? (Caráter social e pedagógico da função docente)

Fonte: Desenvolvido pela autora desta investigação, 2014.

As questões das entrevistas passaram durante todo esse percurso de estudo, por mudanças significativas e salutares. Uma vez que, fora sugerido pela professora Dra. Anadja Marilda Gomes Braz, no momento da qualificação, o refinamento das questões para que estas viessem a responder os propósitos desse estudo.

No desenvolvimento das questões das entrevistas, aguçamos para alguns elementos essenciais para composição, objetividade da mesma. Primeiramente realizamos uma identificação, explorando nome da pesquisadora, da orientadora, o objetivo da investigação, relevância das narrativas e agradecimentos às professoras que fazem parte desse universo investigativo.

Posteriormente ao processo de qualificação, ao cursar a disciplina de Prática de Docência no segundo semestre de 2014, aonde na oportunidade ocorreram orientações junto a professora supracitada, notamos que estes processos nos fazem descontruir o imaginário de que realizar um procedimento como esse, seja algo simplório. Pelo contrário, no trato das orientações, ouvindo, analisando, refletindo sobre, percebemos que as nuances do nosso

estudo só estariam contempladas no momento em que puséssemos em ação o nosso imaginário de pesquisador juntamente com teorias que discutem o processo de profissionalização docente, no que se refere à categoria da profissionalidade docente e seus subdomínios, abordados na tese da professora Anadja Marilda Gomes Braz e que serviu de suporte teórico e metodológico para elaboração das questões, assim como para a construção do objetivo geral deste.

Nos foi sugerido também pela mesma, que realizássemos um teste para que assim pudéssemos ter segurança para realizar o que fora pensado.

Cabe salientar que, a elaboração desses quadros, representam suscintamente os momentos das entrevistas a serem realizadas. Isso porque, de acordo com o que vimos estudando e analisando ao longo desse estudo, percebemos a necessidade de estabelecer períodos temporais para que os sujeitos aqui destacados possam repousar suas memórias e assim ressignificando-as, no sentido de um enriquecimento ainda maior no conseguimento das seções. Entendemos que:

> A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57)

Afirmamos, assim, que a entrevista não se inscreve num espaço neutro de informações, pois se trata de um procedimento usual e rigoroso de pesquisa, com propósitos puramente pré-definidos que, conduzida por uma comunicação verbal, nos induz a refletir e analisar os fatos da nossa realidade, reforçando, como aponta Minayo (2002), não só a importância da fala e da linguagem, mas também significação de ambos, por meio das interpretações do pesquisador.

Ainda com relação às questões elaboradas para subsidiar as discussões, como podemos ver em cada seção, procuramos atentar para os aspectos mais significativos que pudessem nos dar condições de analisar e reconstruir a história das práticas pedagógicas do Grupo Escolar Coronel Solon, compreendendo sempre a necessidade de explorar as memórias da infância, adolescência, a formação acadêmica até o encontro com o grupo e o próprio desenvolvimento profissional no seio desta instituição.

1.2.4 Narrativas (auto)biográficas

Como vimos nos subitens anteriores, recorremos à uma pesquisa que está inserida nas discussões que giram em torno da historiografia das instituições escolares, que tem como instrumento de investigação as narrativas (auto)biográficas de professores e foco central as práticas pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, no que se refere aos aspectos de sua profissionalidade docente.

As reflexões ora apresentadas na obra de Maurice Halbwachs (2000) sobre a memória, reitera o fato de que a memória individual segue seu curso a partir de uma memória coletiva, constituídas no interior de um grupo por meio das lembranças. Sendo o princípio das ideias, dos sentimentos, das reflexões e das paixões muitas vezes despendidas por nós, confere na verdade um conjunto de elementos que são primordialmente inspirados pelo grupo de que se faça parte. Julga que a memória individual sugere a existência de uma "intuição sensível" que segundo o autor está na base de toda lembrança, num estado que denominou de consciência puramente individual, em que para distinguirmos necessitaríamos de uma percepção do pensamento social. Uma das reflexões que mais se destacam durante todas as suas exposições teóricas é o fato do autor considerar a memória individual como "um ponto de vista da memória coletiva" no qual o mesmo considera os lugares ocupados por cada sujeito no interior do grupo de pertença como das relações mantidas com os demais (p. 55).

O eco da clássica obra: A Memória Coletiva de Maurice Halbwachs (2000), nos ajuda entender que a narrativa é sobretudo, a expressão da memória. O autor postula contrariamente ao positivismo, imprimindo uma interpretação compreensiva e uma análise causal, com o apanhado dos grupos e suas significações, especialmente o que se esconde por trás da memória como uma definição de tempo. Considerando que este, não é homogêneo e uniforme no desenrolar dos fenômenos.

Maurice Halbwachs (2000) afirma que a evocação do depoimento, só tem sentido na relação de grupos aos quais se faça parte, supondo acontecimentos reais, vividos noutro momento, que dependem sobremaneira, do quadro de referência ao "qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atesta" (p.13).

> [...] a consciência não está jamais fechada sobre si mesma, nem vazia, nem solitária. Somos arrastados em múltiplas direções, como se a lembrança fosse um ponto de referência que nos permitisse situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica. Isto explica talvez por que razão, nos períodos de calma ou de rigidez momentânea das "estruturas" sociais, a lembrança coletiva tem menos importância do que

> dentro dos períodos de tensão ou de crise – e lá, às vezes, ela torna-se um "mito". (DUVIGNAUD, in HALBWACHS, 1990, p. 14)

A lembrança é tida como fronteira e limite, no qual as interferências coletivas que correspondem a vida em grupo se cruzam numa corrente de pensamento que também é coletiva.

Halbwachs (2000) diz ser imprescindível distinguir as duas memórias que segundo ele possuímos. A primeira refere-se à memória pessoal ou individual (de ordem interna) que ele trata como autobiográfica e a segunda é social (de ordem externa) que versa sobre a memória histórica. A primeira, tem apoio na segunda, posto que todas as histórias das nossas vidas fazem parte dessa história mais geral, e a segunda consequentemente é bem mais ampla que a primeira, mas, resume-se a representar e esquematizar o quadro do nosso passado, enquanto que no plano da memória autobiográfica os mesmos elementos vividos se apresentam num quadro mais contínuo e mais denso.

Reconhecendo o papel da memória na produção das narrativas autobiográficas, consideramos tal como Halbwachs (2000) que esta (memória) é seletiva e organizativa. Sabemos que nem tudo será dito, e o que será dito é por sinal "organizado" para nos revelar aquilo que pode ser por nós revelado. Ainda assim, nos meandros dessa trama nos lançamos a analisar com cuidado, zelo e rigor cientifico.

Recorremos ao dicionário Houaiss para extrair o conceito de "narrativa" percebemos que se apresenta como: "história, conto, narração, e por fim modo de narrar" (2001, p.308). A palavra narrativa tem sua etimologia marcada no latim *narrare,* que sobremaneira remete ao ato de contar, relatar, expor um fato uma história.

Em 1984 a obra intitulada "*O professor é uma pessoa*" de Ada Abrahn fez com que literatura pedagógica fosse invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, considerando carreira, biografias e autobiografias, percursos profissionais e o desenvolvimento pessoal dentre outros aspectos relevantes decorrentes da experiência de vida.

Outrossim, atentamos para necessidade de abordar a história das práticas pedagógicas exercidas no Grupo Escolar Coronel Solon, sob a ótica dessa perspectiva teórica/metodológica que confere sentido as vivências e as experiências dos professores, em suma a subjetividade, através das narrativas.

Nesse contexto, inserimos nossa visão com relação as mais variadas formas de se fazer pesquisa em História da Educação, e no que diz respeito à pesquisa (auto)biográfica

atribuímos uma conotação de responsabilidade com as vozes, com a transcrição dessas, com as análises realizadas e sobretudo, permeado pela ética que este trabalho envolve. Salientando sempre o cuidado com os nossos olhares, despido e todo e qualquer preconceito, encharcados pelo prazer da busca e pelo sabor da descoberta que nos conduzem a natureza e as limitações dos fenômenos a que nos debruçamos.

A pretensão que ora vos apresentamos, despir-se-á de todos os inquéritos laudatórios, de meras exposições descritivas dos fatos, porque a nós interessa a "escuta" como já nos chamava atenção Walter Benjamim (1987) em sua obra "O Narrador". Na ocasião o autor, retratava sua angústia em desvelar que os narradores foram morrendo no decorrer do processo histórico pelo qual a civilização passou, dando ênfase a outras formas de conceber as informações da realidade. Parte da afirmação de que: "A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção." (p. 201).

Benjamin (1987) compreende que a narrativa é ela própria, uma forma artesanal de comunicação, onde o narrador imprime sua marca na narrativa contada. Portanto:

> Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (Benjamin, 1987, p.205).

No bojo dessa abordagem, cultivamos o sentido da escuta sensível, na busca de tecer a história dessas práticas sabendo que essas professoras dispõem de um repertório memorialístico/histórico a desvelar sobre o ensinar, sobre a valorização do seu trabalho e do próprio compromisso e responsabilidade com a sua profissão.

Conforme Nóvoa (2000) o desenvolvimento de modalidades investigativas relacionadas a formação de professores têm seus sentidos conferidos a partir das relações entre as dimensões pessoais e profissionais em coadunação com as razões científicas. E esses aspectos, estabelecem para além de relação de ressignificação de sentidos, atribuindo um grau de rigor cientifico exigido nas pesquisas educacionais.

Ramalho e Nunez (2008, p. 2) salienta que:

> A construção de representações mentais pelos professores acontece como resultado das necessidades, orientadas por um motivo que exige tipos específicos de atividade. Na atividade, desenvolve-se a personalidade do professor, como processo de desenvolvimento mediado pela linguagem e pelas interações com os outros. Nesse processo de significação negociada, os

> objetos da atividade são representados mentalmente de forma consciente. Compreender o processo de representação como processo e produto da atividade supõe considerar o professor como sujeito ativo nesse processo.

Ao destacar as narrativas (auto)biográficas de professoras como fontes profícuas de representação histórica de seus processos de profissionalização, assumimos tal como Ramalho e Núñez (2008) que estes sujeitos são seres ativos, que mobilizados por interesses particulares, revelam de forma consciente através da linguagem os passos desses processos.

Como já destacado anteriormente, o nosso objeto trata das práticas pedagógicas de professoras que atuaram no Grupo Escolar Coronel Solon, a categoria geral para análise é a profissionalidade docente, tendo como subcategorias os subdomínios destacados nos estudos de Braz (2006). Para analises das narrativas, fez-se necessário a construção de um esquema que enfoca os procedimentos com relação ao processo de entrevista, transcrição, escuta, destaque das falas, compreensão dos enunciados, interpretação e teorização das narrativas.

O processo de recolhimento das narrativas, se deu sob forma de **entrevista** num primeiro momento, com questões previamente definidas. Estas, foram definidas conforme o tema de cada seção, para facilitar o próprio processo de separação por área de destaque. A primeira seção da entrevista enfocou como vimos anteriormente, o perfil dos sujeitos da pesquisa, para que pudessem ser produzidas as suas caracterizações a nível pessoal e profissional; a segunda seção enfocou a (con)vivência no Grupo Escolar Coronel Solon, tratando tanto de questões sobre o profissionalismo, como retratando a própria história da instituição e da cidade de Grossos; a terceira seção, destacou puramente os elementos constitutivos dos subdomínios da profissionalidade docente, como: a concepção de aluno, os conteúdos de ensino, a gestão da sala de aula e a função docente.

A **produção das narrativas**, como assim denominamos a compilação das falas das professoras, faz parte de uma construção de introspecção das mesmas com relação ao que fora vivido por elas em um tempo/espaço remotos.

A produção das narrativas se deu por meio de um MP3, aparelho que grava com perfeição a voz e tem um espaço considerável para o armazenamento do áudio. Ao finalizarmos cada entrevista, passamos por um processo de **escuta**, que destacamos como um "catalizador sensível". Escutamos cada entrevista por duas vezes. Só depois de atestar que todas as falas foram claramente ouvidas, demos início às transcrições.

O nosso cuidado com as transcrições, foram parte de um momento de muita tranquilidade, pois cada pequena frase, expressões, pausas, teriam de ser devidamente

descritas com riqueza de detalhes. Separamos cada transcrição em um documento único com os nomes das professoras, enumerando-os de acordo com cada questão a que responderam.

Após o processo de **transcrição**, passamos a realizar uma leitura pausada de cada questão, buscando destacar os elementos essenciais que cada resposta continha. Decidimos então, criar um novo documento, onde pudéssemos está dividindo essas narrativas destacadas em seus pontos mais significativos, afim de cada uma dessas serem acompanhadas de suas respectivas análises e assim não modificarmos a narrativa transcrita puramente como se encontra em áudio.

A **compreensão** das narrativas, foram extraídas nos momentos de escuta e de leitura das mesmas, com relação à clareza do que foi proferido pelas professoras. Já a **interpretação**, nos proporcionou momentos de conflitos cognitivos dos mais diversos níveis, pois, buscávamos desvelar sobre o que foi dito implicitamente nas vozes das professoras. Embora com questões idênticas realizadas com cada uma das 3 professoras, as respostas destoaram em muitos momentos, sendo possível em muitas vezes validar algumas hipóteses e ativar a curiosidade sobre outras.

Denominamos de **teorização**, o fato de buscarmos relacionar as narrativas das professoras com postulados teóricos que respaldassem o contexto histórico, onde se produziram os conflitos e as tensões de suas respectivas profissionalizações; que respondessem aos aspectos das práticas pedagógicas de professores leigos; da própria Pedagogia Tradicional; do reconhecimento do magistério pela sociedade; das relações e interações entre professores e alunos e dos muitos elementos relevantes que desabrocharam das vozes que dão vida a um tempo/espaço educativo que vale a pena ser (re)vivido e contado. Essa teorização permite-nos que caracterizemos todos os aspectos sugeridos nas seções da entrevista.

1.2.5 As fontes documentais

Seguimos em busca de registro, recorrendo aos arquivos resultantes de anos de pesquisa da Professora Maria Antônia Teixeira da Costa, orientadora dessa dissertação. Este trabalho, teve uma colaboração da mesma, tanto no que concerne à disposição de materiais quanto na análise antes e durante o processo. Que procurou sempre destacar os documentos de cunho mais significativos para elaboração dessa proposta. Entre leis e decretos, lançamo-nos numa busca minuciosa e complexa dado o grau de grandeza dos documentos dispostos.

Nesse processo investigativo, examinamos especialmente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Regimento Interno dos Grupos Escolares, Leis de Reforma do Ensino Primário, dentre outros materiais que representam o ideário da época.

Notamos ao longo da investigação que não há preocupação com a preservação dos documentos, que chegam a ser encarados apenas como um amontoado de papéis que se guarda em qualquer lugar. Lombardi ressalta que:

> As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (2004, p. 155).

Recorremos também a uma pesquisa exploratória na Biblioteca Ney Pontes Duarte em torno dos autores memorialistas que de certo modo tenham citado em seus escritos resquícios da educação nos grupos escolares norteriograndenses e sobre a história de Grossos – RN e consequentemente sobre o Grupo Escolar Coronel Solon.

As primeiras visitas ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Rio Grande do Norte (IPHAN – RN), não teve êxito esperado, em virtude de procedimentos internos para catalogação de arquivos e que num primeiro momento não nos fora possível a manipulação de documentos históricos ou decretos que pudessem nos fornecer pistas sobre a constituição do Grupo Escolar Coronel Solon.

Num segundo momento, contamos com a ajuda indispensável de Valdicley da Silva, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Devido a sua moradia na cidade de Natal, onde fica localizado o Instituto referido, e a sua proximidade com o manuseio desses tipos de documentos, sua colaboração fez-se necessária, pois, cada busca por documentos e cada achado, era amplamente discutido entre nós.

As pequenas notas encontradas, os vestígios minúsculos davam conta da grandeza do nosso trabalho e também do quanto esse processo pode levar anos a fio a ser desenvolvido com plena satisfação das informações colhidas. No entanto, para nós cada fragmento documental, representou um avanço para com as análises e mesmo com a construção do corpus da pesquisa como um todo.

No Museu Histórico de Mossoró Lauro da Escóssia, nos debruçamos ao acervo do jornal O Mossoroensse, afim de encontrar alguns vestígios da história da cidade de Grossos, ou mesmo do Grupo Escolar Coronel Solon. No entanto, a partir de nossa exploração o que

encontramos dava conta de notas sem muita relevância, especialmente com relação a cidade de Grossos. Os períodos pesquisados, manifestavam-se em notas sobre festas nas cidades circunvizinhas, reuniões de operários de sal, viagens de representantes políticos do Estado para a capital do Brasil, dentre outras notas publicitárias.

Por fim, o trabalho escrito e consequentemente as reflexões acerca das narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon sobre suas práticas pedagógicas exercidas no seio desta instituição, certamente nos colocou diante de formas e expressões históricas que conduziu todo o processo investigativo, no empreendimento do desvelamento desses aspectos

No capítulo subsequente, trataremos de como se deu a instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, enfatizando os ideais que cercaram a sua criação e o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, partindo de uma abordagem histórica a nível nacional com o propósito de situar o contexto em que emergiu esse "novo modelo escolar". Dando continuidade, abordaremos a história da cidade de Grossos, a fim de caracterizar o cenário que está inserido o grupo, assim como os condicionantes para implantação de uma instituição desta natureza neste município no ano de 1958.

CAPÍTULO II: GRUPOS ESCOLARES NORTERIOGRANDESSES E A CIDADE DE GROSSOS

1. RASCUNHOS DA HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE

No presente capítulo, buscamos clarificar alguns aspectos referentes à criação das escolas primárias no Rio Grande do Norte, partindo de uma síntese a nível nacional dos cenários anteriores que deram margem a instalação dos Grupos Escolares. Centralizamos a discussão, no propósito de representar os aspectos mais evidentes dos ideários republicanos no Estado e que consequentemente podem ter sido levados às instituições no interior do mesmo.

Por ser produto de mutações e construções puramente históricas, a educação em suas mais diversas faces nos apresenta um movimento de continuidades e descontinuidades, avanços e recuos. Portanto, não podemos desprezar os fatos que nos colocaram diante de quadros determinados pelo passado, sem que os educadores se movam no sentido de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos (Saviani, 2008, p.4).

O surgimento das Instituições Escolares no mundo, segundo Saviani (2008) remontam um período cercado de rupturas de modo de produção comunal, com o advento das sociedades de classe. Portanto, essa periodização pode ser datada do ano de 3.238 a.C. no seio das civilizações egípcias e sumérias. Passando pela Paidéia na Grécia Antiga (educação para homens livres) em oposição à duléia (educação dos escravos no processo de trabalho).

No Brasil, o contexto em que se apresentou o nascimento das Instituições Escolares, volta-se para o ano de 1549 com a chegada dos Jesuítas na colônia portuguesa. Sendo este, o ponto de acesso à criação da primeira escola brasileira e também ponto inicial da história das instituições escolares no nosso país.

Saviani (2008, p. 2) classifica em 5 períodos desde a instauração da primeira escola no Brasil passando pela criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira até os dias atuais da seguinte maneira:

- Primeiro período – (1549-1759) colégios jesuítas;
- Segundo período – (1759-1827) Reforma Pombalina;
- Terceiro período – (1827-1890) Responsabilidade do poder público;
- Quarto período – (1890-1931) Escolas Primárias;
- Quinto período – (1931-1961) Regulamentação a nível nacional;
- Sexto período – (1961 até os dias atuais)

Essa classificação por datas e ideário das épocas, nos coloca diante de reflexões acerca do processo lento pelo qual a educação escolar passou até ter esse corpus nos dias atuais. Também nos aponta que, particularmente no que diz respeito à educação dos jesuítas no Brasil, é possível afirmar que eram para poucos, deixando de quase a totalização de sua população como foi o caso das mulheres, seguidos de negros, escravos, crianças... atendendo apenas à uma camada que correspondia na época a 1% da população nacional.

Com relação a educação no período da Reforma Pombalina (representado pelas aulas régias), vimos que surgem as primeiras tentativas de instaurar uma escola que tivesse como órgão mantenedor o Estado, inspirados essencialmente pelos ideais iluministas. Dando sequência a esse raciocínio, começam a articular-se e organizar-se a educação como responsabilidade do poder público, que a contento era representado pelo império e governos provinciais.

Já no quarto período destacado pelo autor, é a criação de escolas primárias na forma de Grupos Escolares que surgem ancoradas pelos ideais iluministas republicanos.

Definitivamente, foi o ano de 1961 que definiu a regulamentação em âmbito nacional, compreendendo escolas primárias, secundárias, normais e superiores, abrangendo a rede pública municipal, estadual e também a rede privada de ensino, que de certo modo tiveram suas regulamentações moldadas conforme a concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005).

A História das Instituições de ensino primário no Brasil, seguiram dentro de um contexto de grandes mudanças, marcadas, sobretudo, pela implantação da República e a presença de uma legenda intitulada “Ordem e Progresso”, que sugeria novos ideais para as práticas sociais, tanto no que concerne ao controle de suas ações, quanto para a próprias transformações dessas. O ensino primário materializou-se nos denominados “Grupos Escolares”, que consequentemente acompanhavam o ideal da ordem e do progresso, assim como um contorno de modernização do ensino e do sistema educacional da época.

A implantação da República no Brasil fora marcada pelo lema “Ordem e Progresso”, este, se configurava em um apontamento de mudanças no País, no sentido de difundir e concretizar os ideais republicanos, demonstrando para isso, a imagem de um novo regime. Entretanto, as práticas sociais deveriam, nesse intensificado processo de modernização não só serem controladas, como também transformadas. Certamente, é por meio da instrução pública, a partir do ensino primário que podemos visualizar e precisar alguns traços do contexto

republicano no sentido de suas intervenções na sociedade, na tentativa de alterar todo um cenário em busca de um novo ideal.

Nesse contexto, situamos conforme Azevedo e Stamatto (2012) que o Rio Grande do Norte foi tomado por transformações reformistas que foram consideravelmente baseados em preceitos higienistas. E foi nesse processo, de intensas mudanças que as Instituições de Instrução Primária foram tomando corpo nos denominados Grupos Escolares. Poderíamos então perceber que essas orientações higienistas nessas Instituições eram então percebidas em movimentos internos abertos à comunidade como: palestras, festas e comemorações.

O cenário nacional teve como plano de fundo a chegada da Corte Portuguesa a cidade do Rio de Janeiro ao final do século XIX, transformando radicalmente o contexto daquele lugar por meio dos elementos que demonstravam sinais de progresso: eletricidade, iluminação pública, transportes, projetos arquitetônicos, enfim o embelezamento das vias públicas, imagem de uma cidade que se remodelava com um novo visual. Foi nesse padrão de organização europeu, sobretudo, do urbanismo de Haussmann[18] que o Rio de Janeiro preservou seu status de capital federal da república, onde através desse, ostentava por meio de cartões postais o título simbólico de "Cidade Maravilhosa" (Azevedo e Stamatto, 2012).

Entre os anos de 1890 a 1912, conforme apresentado em gráfico pelas autoras Azevedo e Stamatto (2012) Natal dobrou em termos de crescimento demográfico. Sendo que em 1922 a instalação do Corpo de Bombeiros, arborização e calçamento de ruas, e na cidade de Mossoró – RN, Antônio de Souza criava a primeira Escola Normal Primária de Mossoró, uma Escola Profissional no Grupo Escolar Frei Miguelinho e a "Escola de Farmácia" primeira instituição de ensino superior do Estado, toda a paisagem da cidade se modificava e demonstrava ideais de modernização.

No caminhar do século XX, o Brasil assistiu manifestos nos mais diversificados setores políticos e sociais, ao lado de novos ideais que alteraram as funções do Estado. Nesse contexto, ainda que em regime de lentidão, em algumas localidades regionais espalhadas pelo Brasil, essas funções se manifestavam no atendimento à população, tendo em vista especialmente, inaugurações de espaços públicos e melhoria dos serviços prestados como podemos identificar nos preceitos higienistas disseminados pela política como marca de uma organização moderna.

[18]Ler mais sobre Haussmann em Carmona, Michel, and Patrick Camiller. Haussmann: His Life and Times and the Making of Modern Paris (2002) 505pp. Sua inspiração europeia, mas especificamente no contexto parisiense, representados por ruas, avenidas, bulevares dentre outros fatores de beleza das áreas centrais das cidades são retratados nessa obra, em versão unicamente inglesa.

Sob a ótica do contexto republicano, a educação do povo extrapolava os limites da escola, promovendo um processo de difusão de regras de comportamento e valores culturais novos, entendidos por Azevedo e Stamatto (2012, p. 24) como “palco de aprendizagem de novos hábitos” demonstrando o dever de ser agradável, higiênica, bela e educada.

Dos primeiros anos da República em Natal, Azevedo e Stamatto (2012, p. 25) destacam os seguintes fatos:

- Remodelação do Teatro Carlos Gomes (Hoje, Alberto Maranhão);
- Inauguração do cinema;
- Instalação da Escola de Música nas dependências do Grupo Escolar Augusto Severo e da Escola Normal;
- Preocupação sanitária;
- Aperfeiçoamento do abastecimento de água, sistemas de esgotos, fornos de incineração, depuração biológicas e outros;
- Telefonia;
- Bondes Elétricos.

Natal no período republicano passou por transformações urbanas, crescimento demográfico acentuado, remodelamento do desenho urbanístico, reorganização da rede viária, instalação de novos serviços, construção de novos prédios públicos dentre estes a criação e construção dos próprios Grupos Escolares.

A Constituição do Império de 1824 gerou a 1° Lei para educação. A partir desta, lançou-se o curso de Direito em Recife e São Paulo (1827), como também a criação da Escola de Primeiras Letras (localizadas nas cidades mais populosas). Segue nesse contexto, a incorporação das Escolas Régias já existentes à nova lei, e o redimensionamento das aulas régias avulsas serem ministradas no ensino secundário.

De acordo com Azevedo e Stamatto (2012) a criação dos Liceus ou Ateneus é considerado um momento marcante de redefinição da educação escolar no País, destinados para o ensino secundário da formação das elites locais. A primeira Instituição dessa natureza em Natal foi o Ateneu Norteriograndensse (1834).

E foi no ano de 1892 que as Escolas Isoladas passaram a ser agrupadas, inicialmente no ensino primário, a princípio nas capitais dos Estados, posteriormente nas Sedes dos Municípios. No corrente ano, em São Paulo houve a instauração de uma nova forma de ensino primário público, compilados nos chamados “Grupos Escolares” durante a 1° República. A

passo moderados, os demais Estados brasileiros passaram a instaurar os Grupos Escolares tanto nas suas respectivas capitais, quanto em seus municípios, sem desconsiderar a manutenção de outras escolas primárias. Azevedo e Stamatto (2012) compreendem que:

> Os grupos escolares por sua vez foram impregnados por uma simbologia republicana e se tornaram a vitrine da educação no Brasil, constituindo-se como a base da organização escolar do País por todo o século 20. [...] Em relação aos espaços edificados, é importante salientar que a planta dos grupos escolares era contratada a arquitetos e engenheiros e a construção deveria situar-se próxima aos demais prédios importantes da cidade [...] (p.27 - 28)

Impregnados pelos ideais republicanos os grupos escolares, foram firmados em seus espaços como um monumento que representaria tanto importância quanto a Intendência (prefeitura) a Igreja, a Casa Legislativa e de preferência próximo a praça central de cada localidade, onde toda a população fosse capaz de prestigiar aquele espaço, considerando a localização e o edifício-escola, os aspectos pedagógicos integrados ao movimento de urbanização do espaço público.

Como destacamos anteriormente, cabe ressaltar que a integração dos grupos escolares ao plano urbanístico das cidades, poderia ser considerado como corroborador dessa nova modalidade de ensino, além de ser tomado como parte da organização curricular.

Dos princípios higienistas, como preceitos idealizados pelo governo republicano e incorporado nos grupos escolares no Rio Grande do Norte:

> No Código de Ensino de 22 de dezembro de 1913 no Rio Grande do Norte, previam-se banheiros com fossas sépticas ou reservatório estanque, "onde as matérias orgânicas purifiquem-se pelos próprios micróbios" (artigo 48) e, na falta delas, deveriam ser construídos reservatórios ou fossas ordinárias com paredes impenetráveis aos líquidos, que se deveriam esvaziar e desinfetar frequentemente. Também sentenciava, em seu artigo 51, que nenhum estabelecimento de instrução poderia ser inaugurado sem o parecer de seu respectivo inspetor de ensino, depois de rigorosa verificação. (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 31)

Certamente que esse cenário de vistoria das obras relativas aos banheiros e construções de fossas, foram sem dúvidas acompanhadas por arquitetos e engenheiros nos grandes centros urbanos, cabe a nós investigarmos também se o presente fato foi motivo de preocupação também na cidade de Grossos – RN mais precisamente na construção do Grupo Escolar Coronel Solon.

> No Rio Grande do Norte, o Código de Ensino de 1916 atentava igualmente para o ambiente dos prédios escolares, determinando que eles deveriam ser construídos no centro do terreno elevado e seco, sem ligação com outros prédios, "devendo ficar situados fora dos centros urbanos de grande

> movimento e da vizinhança de estabelecimentos comerciais ou casas de diversões" que pudessem prejudicar a frequência e a moralidade escolar (artigo 12). (p. 32)

Atestamos aqui que diferentemente de outras regiões do Brasil, o Rio Grande do Norte evidenciava uma certa autonomia no que condiz a construção dos prédios dos Grupos Escolares no Estado, delimitando um espaço restrito, com uma preocupação em manter esses edifícios reservados, mostrando-se contrário ao contato com outros ambientes que pudessem de alguma forma comprometer ou interferir nos propósitos educativos relativos à assiduidade dos alunos e a própria moralidade da instituição.

> Em 1907, o governo do Rio Grande do Norte era autorizado pela lei n° 249, de 22 novembro, a reformar a instrução pública do Estado. Em 5 de março de 1908 (Decreto n° 174), criava no bairro Ribeira o primeiro grupo escolar norte-rio-grandense denominado de "Augusto Severo". (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 40)

O Grupo Escolar Augusto Severo, foi a primeira instituição de ensino primário construída nos moldes dos ideais republicanos. Este estava localizado entre a Escola Doméstica e o Teatro Alberto Maranhão, baseava-se no estilo eclético anteriormente citado com contornos arquitetônicos franceses dos finais dos séculos XIX e início do século XX.[19]

Os Grupos Escolares conviveram com as escolas isoladas, apesar de serem considerados em determinado período como melhor instituição de ensino primário. Estas escolas isoladas atendiam às localidades com menor clientela escolar, cujo sua demanda não requeria a instalação de um grupo. Portanto "A prática docente a partir da institucionalização dos grupos escolares deveria pautar-se pelo método de ensino intuitivo, denominação dada a um conjunto de propostas diversas e difusas em várias obras e iniciativas". (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 56)

A proposta desse método de ensino pautava-se pelo ato de conhecer, iniciando nas operações dos sentidos sobre o mundo externo, onde seguiriam produzindo sensações e percepções sobre fatos e objetos, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essas premissas vão de encontro ao que fora proposto por Pestallozzi, que sintetizamos por meio das elocuções de Zanatta (2005) no qual o principal objetivo da obra deste Pedagogo fora:

> [...] descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de

[19] Azevedo e Stamatto (2012, p. 43) trazem um histórico representativo da criação dos primeiros Grupos Escolares do Estado do Rio Grande do Norte desde 1907 a 1927, totalizando 39 instituições dessa natureza.

> acordo com leis definidas e ordenadas e contém em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e devem ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si. (p.169)

Pestallozzi partia da premissa de uma educação conceber a experiência sensorial como processo ativo, mediante a utilização das coisas e a experimentação, a partir do contato com os objetos e as percepções desses, associando a experiência à recreação e ao prazer, atuando assim, no desenvolvimento da criatividade dos alunos e por fim, a educação intelectual destes. De acordo com Zanatta (2005) Pestallozzi, considerava a educação moral e/ou religiosa como a de maior significado para a formação do ser humano. Portanto, para o referido autor, mais que ensinada essa educação moral, deveria ser vivida, no qual ele aponta que essa formação desemboca sempre no aperfeiçoamento, enobrecimento interior e autonomia moral.

Com a criação dos Grupos Escolares como espaço para o "ensinar", a educação brasileira assistiu a uma nova configuração que partiu da obrigatoriedade da formação de professores nas Escolas Normais, o que contribuiu para a identidade do professor, já que foi criado nas escolas um espaço denominado de "sala dos professores" dando conotação a uma nova categoria profissional. Tais fatos confirmam um movimento de institucionalização da profissão docente, a consolidação desse espaço credenciava e conferia autoridade, chegando a ampliar a hierarquização escolar.

Viajando pelos percursos históricos, sociais e pedagógicos das instituições escolares, podemos perceber que com o surgimento dos grupos escolares:

> [...] implantava-se portanto, uma nova cultura escolar vinculada ao que de mais moderno existia em termos de educação primária. Trabalhava-se com uma nova metodologia; o cotidiano era estruturado em horários rígidos e contava com eventos diversificados como exames, eventos cívicos, cerimônias festivas, visitas; abria-se para a mulher como profissional da educação e buscava-se consolidar uma rede de fiscalização do ensino, inclusive com a presença de um novo profissional – o diretor. (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 61)

No exposto, evidenciamos que a instalação dos grupos escolares, fez com que a escola fosse ganhando contornos tais quais ainda visualizamos nos dias atuais. Devemos atentar para o fato de que, a figura do diretor é tida como um fiscalizador do trabalho educativo dentro da escola. Nesse contexto, a dimensão pedagógica é atropelada por um sistema burocrático regido por esse profissional.

> O cotidiano dos primeiros grupos escolares era, portanto, marcado tanto pela pedagogia dos "processos intuitivos" quanto pela prática de exames, eventos

> cívicos, canto de hinos, visitas aos grupos e festas escolares, principalmente as referente ao fim do ano letivo. (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 94)

Os testemunhos evidenciados nas narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, possivelmente vem tratar da questão da instalação da instituição ter ocorrido nos finais dos anos 50, cerca de 4 décadas após o primeiro grupo escolar ter sido inaugurado na capital do Estado do Rio Grande do Norte, permanecia em seu interior com vestígios fortemente marcado pelas práticas pedagógicas que seguiam o mesmo ideário acima descrito.

> A novidade da escola-grupo, então, era a reunião, em um mesmo prédio, de várias escolas, isto é, de vários professores – por isso, o nome de grupo escolar – sob a fiscalização diária de um único administrador – o diretor – que zelava pela ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas. Percebe-se, portanto, que o tipo de construção escolhida organiza o espaço escolar, que, por sua vez, é um dos componentes que organiza a ação escolar. (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 96)

A estrutura física, material e pessoal em si organizada, permitia que a própria ação escolar/pedagógica fosse criando seu corpus. Para além desse fato, está superou a educação escolar no período imperial que teve seu espaço/tempo decorrentes de um País agrário e escravista e que a partir da República apresentava um novo regime político da manutenção da ordem social no Brasil.

Com a implantação da República, os debates em torno das problemáticas educacionais do Brasil, foram ganhando maior destaque, especialmente, com relação a escola primária. Isto pode ser observado, a partir das preocupações legais, onde emergiam a defesa do ensino primário relacionado às classes populares e o pensamento voltado especificamente para o mercado de trabalho por meio desse ensino elementar.

A educação no período republicano apontava suas finalidades ao disciplinamento dos indivíduos, tornando-os também sujeitos saudáveis e produtivos, por meio da introjeção de novos hábitos e pela constante vigilância de suas ações. Nesse contexto, desembocava na proibição de determinados comportamentos fora do padrão imposto, que necessariamente eram repudiáveis aos olhos da sociedade.

Este tipo de educação transmitia discursos capazes de legitimar o regime o qual inaugurava a missão de formar o cidadão no sentido de uma nova ordem e de regeneração da nação. Superando o regime imperial, tido nesse período como ultrapassado e antigo, tencionando para uma nova proposta de organização escolar, que incluía todos os seus aspectos.

Em 1893, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 26 de julho (Lei n° 169 de 7 de agosto de 1893/Decreto n° 248) fora então introduzido o projeto ligado a construção dos Grupos Escolares. Este correspondia a um novo tipo de escola primária, o que mobilizava muitas pessoas a trata-los como escolas republicanas, que contava com recursos pedagógicos modernos, e também com a exigência de profissionais melhores formados, visando estabelecer os ideais desse regime, demarcando um tipo de escola diferente da de outrem.

De acordo com Azevedo e Stamatto (2012) havia nesse processo, uma preocupação de autoridades presidenciais com relação a instrução, perceptíveis através de: inauguração das escolas, investimento financeiro. A educação republicana buscou por meio de seus discursos legitimadores transmitir a toda sociedade seu projeto de educação exemplar, em que aparecia o lema da ordem e do progresso idealizado.

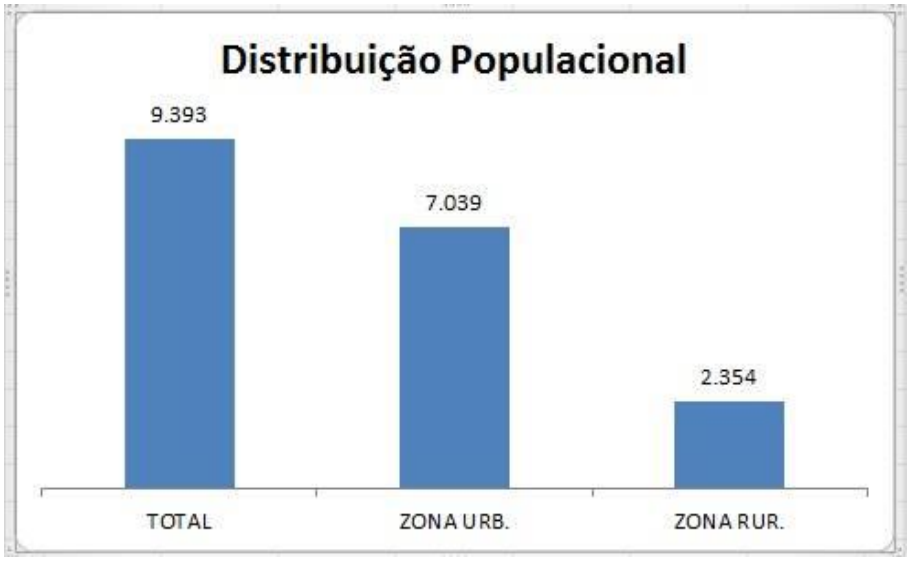
Pautado na seriação e orientados por critérios de homogeneidade dos alunos e dos processos pedagógicos, sinônimo de modernidade inspirados por outros países, fez com que as características culturais dos alunos não fossem levadas em conta. Outrossim, essa concepção de modernidade era compreendida como mais adequada e propícia para o desenvolvimento integral das crianças.

2.1 A CIDADE DE GROSSOS: UM RELICÁRIO HISTÓRICO

A cidade de Grossos, está situada no interior do oeste potiguar, à 333 km da capital do Estado do Rio Grande do Norte. Teve sua história marcada por inúmeros eventos históricos que deram contornos aos seus contextos socioeconômicos, político, culturais e educacionais. A sua zona rural conta com (07) comunidades denominadas: Córrego, Valença, Barra, Pernambuquinho, Areias Alvas, Alagamar, Carro Quebrado.

Sua população é de 9.393 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), e encontra-se distribuída zona rural e urbana, sendo 2.354 na zona rural e 7.039 na zona urbana, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

Quadro 4: Distribuição populacional de Grossos – RN



Fonte: Moura, 2014.

De acordo com os estudos de Carvallho (2011) em sua tese de doutoramento que trata sobre: Análise de sistemas ambientais aplicadas ao planejamento: Estudo em macro e mesoescala na região da bacia hidrográfica do Rio Apodi-Mossoró RN – Brasil nos deparamos com os aspectos históricos devidamente registrados de forma científica sobre a origem da cidade de Grossos.

Conforme Carvalho (2011) o município de Grossos foi uma das primeiras regiões que contou com a presença do homem branco. Sua área está localizada às margens esquerda do Rio Apodi-Mossoró, e o mesmo já figurava nos mapas dos séculos XVI e XVII, chegando a ser considerada como uma das cidades mais antigas do Oeste Potiguar, especialmente, com relação a Mossoró e Areia Branca.

Denominada inicialmente de Ilha do Grosso. Grossos, era assim conhecida, tendo em vista a cobertura de boa parte de suas terras por um tipo de capim grosso, que passou a dar nome a cidade de: Ilha de Capins Grossos, posteriormente, chamou-se de Ilha Misteriosa e finalmente, Grossos (MORAIS, 1998).

Foi a chegada do Sargento-mor Antônio de Souza Machado (de origem portuguesa) juntamente com seu cunhado José Alves de Oliveira que marcou a origem das primeiras movimentações comerciais locais.

O sargento-mor Antônio de Souza Machado, um dos pioneiros da região, estabeleceu-se na localidade nos anos de 1760 e implantou fazendas de criação de gado, em sociedade com seu cunhado, José Alves de Oliveira. A parceria entre Antônio de Souza e José Alves fez

surgir às chamadas *"Oficinas de Carnes"*, onde foi produzida a primeira carne de charque da região e comercializada para o sul do país (CARVALHO, 2011).

O território de Grossos foi alvo de intenso e demorado conflito judicial, entre os estados do Ceará e Rio Grande do Norte. Sua área era reivindicada pelo Ceará que havia a transformado em vila, desmembrando-a do município de Aracati. No desenrolar desse processo emergia uma grande batalha judicial, com o Rio Grande do Norte que decidiu lutar pelo poderio da localidade. No dia 17 de Julho de 1920, depois de três acórdãos do Supremo Tribunal Federal, finalmente o RN venceu a questão e assumiu definitivamente seus direitos sobre o território de Grossos. Exatos 33 anos depois da localidade passar a pertencer legalmente ao Rio Grande do Norte, no dia 11 de Dezembro de 1953, através da lei 1.025, *Grossos*, juntamente com o distrito de Tibau se desmembraram de Areia Branca (cidade circunvizinha), tornando-se assim município independente (CARVALHO, 2011).

Dando continuidade aos aspectos históricos que cercam a cidade de Grossos, ficamos de fronte com a história do moinho Holandês, que é marca registrada da história da cidade de Grossos[20]. Chegou aqui no Brasil por volta do século XVII, com o ciclo da cana de açúcar, trazidos pelos holandeses nas suas grandes caravelas, estes foram os principais responsáveis pelas instalações das empresas açucareiras da colônia, daí o surgimento dessa nomenclatura. Com a ajuda deste país, durante o século XVII, o Brasil tornou-se um dos maiores produtores, se não o maior produtor de açúcar do mundo. Os holandeses chegaram por aqui mais precisamente em 1633, aqui ainda não era Rio grande do Norte, mas sim, fazia parte da Capitania do Rio Grande, esta era composta pelas regiões que hoje conhecemos como Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba (MORAIS, 1998).

De acordo com Morais (1998), esses moinhos financiados pelos holandeses eram utilizados na prensagem da cana-de-açúcar para a obtenção do açúcar, que era vendido na Europa pelos próprios holandeses, não é demais lembrar que em 1642 os holandeses também foram responsáveis pelos massacres conhecidos como Cunhaú e Uruaçu, que dizimaram quase todos esses índios da região norteriograndesse. Em 1654 os holandeses foram expulsos do Brasil, onde foram cultivar açúcar nas Antilhas (América Central), onde na ocasião produziram um açúcar melhor, com isso, no Brasil chegava-se o fim do ciclo do açúcar, com

[20] A fotografia que consta na capa desse capítulo da conta do Moinho Holandês na década de 1960 de fronte ao Rio Apodi-Mossoró. Hoje depois de ter passado por reformas, permanece como símbolo da cidade de Grossos no mesmo lugar onde fora inaugurado no início de sua história.

isso, os moinhos que ficaram por aqui, deixados pelos holandeses, foram ficando sem utilidades e posteriormente danificados ou destruídos com o tempo.

Nessa mesma época, conforme Morais (1998) com as missões de ocupações do território brasileiro pelos portugueses em parceria com os espanhóis – união Ibérica – aconteceu a descoberta do "diamante branco", - o sal - pelo espanhol Gideon Morris, logo percebeu-se a necessidade de transportar água do mar para "baldes" para a cristalização e produção do sal. Conta-se que um dos marujos do barco comandado por Gideon, teria dito "como pode, no meio de um lamaçal desse, surjo, escuro, imundo, cria-se um negócio desse, tão limpo, branco e brilhante" expressando assim sua perplexidade com o processo de cristalização do sal.

O sal era encontrado em grandes extensões nas proximidades do rio Apodi – Mossoró sem nenhuma forma de participação da ação do homem. Porém com a crescente utilização desse produto, logo percebeu-se a necessidade de se construir reservatórios onde pudessem armazenar água do mar, pois sem a intervenção do homem só se tinha sal uma vez por ano, ou seja, na estiagem.

Conforme Carvalho (2011) foi no ano de 1901 que foi criada a primeira salina na cidade de Grossos, até então ainda, Ilha de Grossos: a salina Marisco, em seguida veio a instalação da Salina Maranhão, Piabinha e posteriormente a Salina Caenga. Com a ascensão do comércio do sal, houve a necessidade de buscar recursos "modernos" para um maior bombeamento da água do mar para os reservatórios cristalizadores, que nessa época eram chamados de "baldes" (até hoje essa nomenclatura é utilizada). Nessa ocasião, alguns moradores da cidade atentaram para os moinhos holandeses, cuja uma de suas finalidades era a de justamente bombear água.

Há uma lacuna extensa com relação aos aspectos históricos da cidade de Grossos. Para detalhar os acontecimentos entre os anos de 1901 aos anos de 1953 (período de sua emancipação) e essa dispersão de fatos históricos dificultou o nosso trabalho no sentido de resumidamente dar respaldo a História da cidade em sua totalidade.

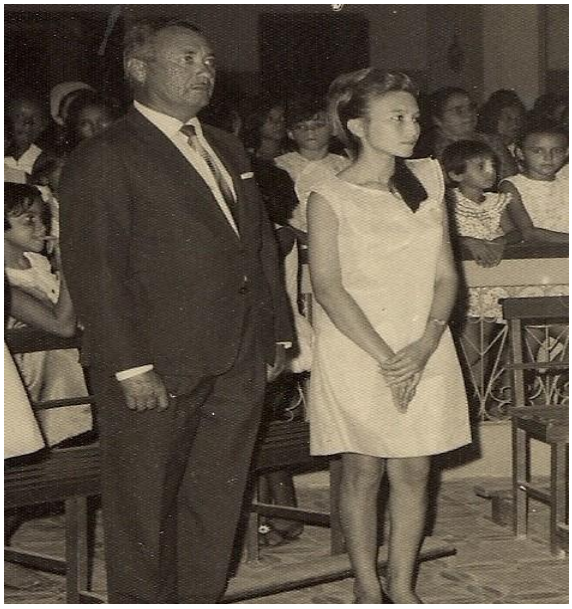
Grossos teve sua emancipação política no ano de 1953, no dia 11 de dezembro. Esse feito gerou uma série de conflitos com a cidade vizinha de Areia Branca que ainda reivindicava os direitos sobre a mesma.

Conforme consta nas narrativas das professoras e nas atas da Câmara Municipal da cidade de Grossos, o ano de 1953 foi um momento histórico para a cidade de Grossos, pois a partir de tal período a cidade de se emancipava do município de Areia Branca. No ano de

1954, Grossos teve dois prefeitos interinos: José Marcelino Ferreira que assumiu em 01 de janeiro deste ano, e fora substituído por Alfredo Avelino Trindade em 01 de setembro do mesmo (ano). No dia 03 de outubro de 1954, João Rebouças da Costa e seu vice Manoel Firmino da Costa foram eleitos, assumindo no primeiro dia do ano de 1955 os cargos de modo constitucional.

A educação de Grossos nesse período ocorria na sua maioria nas casas dos professores, e alguns galpões ou armazéns de sal desativados. Não haviam na época escolas com estrutura peculiar ao que temos nos moldes atuais. De acordo com relatos das professoras, as escolas sempre funcionaram em locais com condições mínimas de adequação do alunado, pois sua estrutura em nada comportava o número de estudantes, devido ao seu tamanho. Para além dessa situação, contavam com poucos professores e estes por sua vez não possuíam uma formação específica para atuar na docência.

Figura 4: João Rebouças e sua esposa Aldenora Rebouças/1958.



Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira.

No dia 09 de março de 1955, o prefeito João Rebouças da Costa adquiriu um possante (motor a diesel), do qual ele tinha a intenção de instalar a energia elétrica na cidade[21]. Conforme no alega a professora Sebastiana Faustino, João Rebouças administrou Grossos

[21] Nota retirada do blog Oeste Potiguar, escrito por Jota Maria, mossoroense, no ano de 2009. O mesmo, tem se dedicado a apresentar alguns históricos de cidades da mesorregião do oeste potiguar. Disponível em:< http://oestepotiguar-grossos.blogspot.com.br/2009/12/ex-prefeitos-de-grossos-rn.html> acesso em: 20/01/2015 às 14:19.

num período em que não existiam muitas “receitas” de como se governar, e também não existia muito investimento por parte do governo do Estado para com o desenvolvimento das cidades interioranas. Ela destaca que entre as obras que pode destacar relacionadas a esse período, ela lembra da construção do matadouro (que localizava-se na Travessa João Câncio de Castro). Este, serviu para o abatimento de animais como gado, ovelhas, para distribuição e consumo no mercado público da cidade.

Figura 5: Matadouro Público Municipal de Grossos/ 1964.

Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira.

Grossos nesse período histórico dispunha de um motor que gerava energia para toda a cidade, mas em determinado horário (dez da noite) tinham alguns apagões para que a população soubesse que a luz iria ser desligada e só retornaria no outro dia. O senhor que realizava esse procedimento todos os dias era conhecido como Antônio da Luz.

Raimundo Gonçalves de Oliveira foi o segundo prefeito eleito de forma constitucional, no dia 03 de outubro de 1959, empossado no dia 31 de janeiro de 1960 ao lado do seu vice João Câncio de Castro. Foram reeleitos no ano de 1962, administrando a cidade até o ano de 1963. Para a professora Sebastiana Faustino, o prefeito Raimundo Pereira, foi um político a frente de seu tempo. Sempre mobilizou-se no sentido de ir em busca de melhorias para a cidade de Grossos. Se dirigia aos representantes políticos do Estado, e de alguns órgãos como as cooperativas de sal para estarem dando suporte aos seus empreendimentos na cidade de Grossos. Ainda destaca que, na época em que foi prefeito, boa parte dos professores que

atuaram em escolas particulares, vinham de fora, mas precisamente da cidade de Mossoró (na antiga ESAM). A professora Sebastiana, afirmou ainda que teve aula com esses professores, e que a boa qualidade da educação que era repassada por eles, refletiam em processos seletivos como vestibulares, no qual quase que a totalidade de alunos que haviam estudado com eles passavam sem maiores problemas, inclusive a própria.

Figura 6: Raimundo de Oliveira Gonçalves/ Década 1960.

Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira

O terceiro prefeito da cidade de Grossos foi o senhor José Maurício da Silva e o vice Manoel Firmino de Souza no ano de 1965. Os mesmos "renunciaram" aos seus cargos no ano de 1967 com forte pressão popular e política.

O quarto mandato de prefeito, ficou a cargo do Coronel Luiz Gonzaga Cesar de Paiva, eleito no dia 15 de novembro do ano de 1968, sendo empossado no dia 31 de janeiro de 1969, permanecendo no cargo até o ano de 1972. As professoras que fazem parte dessa pesquisa, em relato ressaltam que no de 1967 o prefeito da cidade de Grossos era José Maurício da Silva, na sua gestão foram evidenciadas num curto espaço de tempo algumas irregularidades que fizeram com que Coronel Luiz Gonzaga Cesar de Paiva, que era um militar respeitado na cidade, assumisse o cargo de prefeito devido à insatisfação popular e do governo do Estado do

Rio Grande do Norte, quanto aos desmandos do prefeito da época. Que segundo as professoras, a cidade foi tomada por movimentos de baderna por parte de uma quantidade significativa de moradores locais. Os moradores denominaram na época esse processo de intervenção, e chamavam o coronel de "o interventor".

Esse fato é propagado de geração a geração. Destacamos que a figura do Coronel Luiz Gonzaga, pelo tempo passado à frente da administração na cidade, fez com que a população temesse seu rigor militar e assim respeitasse o espaço e o convívio social naquele momento histórico. De acordo com tais relatos, identificamos que tratava-se de uma pessoa com "pulso firme" que tinha posicionamentos baseados sempre em seus princípios morais conservadores que não admitia desmandos de nenhuma espécie.

Figura 7: Prefeitura Municipal de Grossos, Câmara Municipal e Fórum/Década 1960.

Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira.

Grossos nos anos que corresponde as décadas de 1950, 1960 e 1970, não divergia muito nas suas características peculiares quanto ao seu contexto social, político, econômico, cultural de cidades interioranas do Rio Grande do Norte. Sua população sempre foi bem recepcionada pelos recursos naturais existentes em seus arredores que forneciam-lhes (e ainda hoje fornece) sua alimentação: peixes dos rios e baldes de salinas, criação de gado, galinhas, cultivo de alimentos agrícolas como feijão, milho, dentre outros.

Figura 8: Salinas Artesanais de Grossos – RN.

Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira.

Em suma, Grossos é uma cidade rica em belezas e em recursos naturais. Desde o início de sua história até os dias atuais. Percebemos no decorrer de nossa exploração que há muito a ser dito e desvelado a respeito da cidade e de sua história. Mas, que boa parte desse histórico reside no imaginário da população mais antiga desse lugar.

Resgatamos aqui a nossa dificuldade na recuperação das histórias, bem como das fotografias que contam parte desse itinerário, mas que renova em nós o desejo pela volta e pela procura dessa vez mais intensa em prol de um trabalho voltado exclusivamente para esse fim.

Passamos no tópico seguinte, a discutir os aspectos relativos à convivência no Grupo Escolar Coronel Solon pelas professoras investigadas, revelando aspectos de sua estrutura, composição, e relevância na cidade de Grossos.

2.2 A (CON)VIVÊNCIA NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON

Localizado no município de Grossos –RN, atualmente denominado como Escola Estadual Coronel Solon, o Grupo Escolar Coronel Solon marcou a história da cidade e a vida de muitos de seus atores: alunos, professores, diretores e a comunidade de um modo geral. Foi implantado na cidade no ano de 1958, e se constituiu como a primeira instituição escolar estruturada com salas de aula, secretarias, pátio, corredores, etc.

Os grupos escolares do Rio Grande do Norte foram autorizados pela Lei nº 249 de 22 de novembro do ano de 1907. O funcionamento da rede de instituições primárias no período fora autorizado pelo Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908, tinha como foco a escolarização da infância, bem como apontamentos da construção de uma cultura letrada. A nossa análise

segue seu itinerário descortinando tanto as histórias das práticas presentes nos documentos a que tivemos acesso, como os decretos de Lei e o Regimento dos Grupos Escolares como também as narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon. (REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES)

Cabe ressaltar que o Grupo fez uma homenagem a uma personalidade da cidade de Grossos nas décadas de 40 e 50 o senhor Coronel Solon. Para tanto, buscamos identificar quem foi? O que realizou na cidade? Para que seu nome fosse homenageado por uma instituição de ensino de relevância evidente na cidade.

Figura 9: Coronel Solon/1958.

Fonte: Arquivo pessoal de Jairo Araújo de Oliveira.

As primeiras impressões sobre essa personalidade foram obtidas por meio de relatos informais com moradores antigos da cidade de Grossos e também das professoras. Segundo a professora Sebastiana, Coronel Solon, morava na cidade vizinha de Areia Branca, mas tinha um grande interesse na cidade de Grossos, especialmente nos aspectos que diziam respeito a educação da população. Ele foi um dos idealizadores da busca pela instalação do Grupo Escolar na cidade, e quando esse ideal tornou-se real, seu nome foi cotado e aceito para dar nome a instituição.

A história do Grupo Coronel Solon, começa a se delinear em consonância com o mandato de prefeito do senhor João Rebouças da Costa, no ano de 1958. Grossos nessa época era uma cidade que tinha sua produção econômica concentrada nas indústrias salineiras (manuais), assim como contava com um contingente de pescadores bem elevado.

As instituições desta natureza eram divididas conforme o lugar de seu estabelecimento, a título de exemplo como encontra-se citado no Regimento Interno, os grupos das capitais eram considerados como de primeira classe, o das outras cidades de segunda classe e das vilas de terceira classe. Portanto, tal como se apresenta na fala das professoras, os recursos escassos, e as poucas condições de trabalho, designam que o Grupo Escolar Coronel Solon, encontra-se nesse terceiro seguimento. Pois de acordo com as narrativas da professora Jurandir Brito:

> A estrutura física da escola era deficitária. Quando chovia molhava tudo, os equipamentos, as carteiras duplas e muito pouco material ... o professor não tinha material didático que oferecesse um bom trabalho, tinha o quadro e o giz e professor tinha que ter o domínio muito grande do conteúdo. O professor precisava dominar. Era um ensino tradicional, que passava o ensino, de aprender o conteúdo, de decorar o conteúdo e aprender para vida! Outros recursos não tinham. Agua, não tinha agua saneada, não tinha energia... eram essas as condições da escola. (JURANDIR BRITO FERREIRA. Entrevista: 17/01/2015/ Grossos – RN)

Diferentemente do que fora disseminado conforme discutido no tópico anterior a partir das autoras Azevedo e Stamatto (2012), sobre o que seria ou deveria ser em termos estruturais, físicos, materiais e pessoais dos grupos escolares no Brasil, a fala da professora Jurandir Brito, dá uma ideia da precariedade do que se dispunham nas décadas de 60 e 70 respectivamente. Quando narra: "*Quando chovia molhava tudo, os equipamentos, as carteiras duplas e muito pouco material"* mostra que os cômodos da instituição eram desprovidos de uma estrutura física favorável ao desenvolvimento de atividades educativas, ao passo que se molhavam equipamentos, consequentemente danificando-os, assim como carteiras e todos os poucos materiais didáticos disponíveis. Com relação ao material didático utilizado, ela retrata que este era de uso exclusivo do professor, e que não oferecia condições necessárias à sua utilização, referindo ao quadro e o giz como instrumentos primordiais desse trabalho pedagógico, além de demonstrar em sua fala a preocupação de que: "*professor tinha que ter o domínio muito grande do conteúdo".*

> As carteiras eram duplas. Sentavam-se dois e na maioria três. Aquilo bem apertadinho, mas todo mundo se acomodava. Não era muito favorável. Hoje não, que cada um é na sua carteirinha. O espaço não era ventilado, e as salas tão não eram grandes...Naquela época a gente ensinava em três salas de aula, era mais ou menos isso. Hoje tá tudo diferente! Muita coisa não existe mais daquilo que era, somente a fachada permanece. (MARIA DO SOCORRO DE SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

Mesmo que as salas na época tinham tamanho considerado normal para uma sala de aula, mas a falta de energia elétrica e as condições climáticas relativas às altas temperaturas, em alguns momentos dificultavam o processo de ensino, devido ao calor excessivo e o desconforto advindo deste. Conforme podemos observar, a instituição na época, contava com um número reduzido de salas de aula, eram de acordo com a professora, 3 que serviam como salas de aulas, as demais se distribuíam em outros compartimentos como secretarias, bibliotecas e etc. A professora Socorro Souza, é enfática sempre ao destacar a questão do respeito que havia dos alunos para com os professores, e que hoje ela não vislumbra nessas relações os mesmos valores, ainda destaca que da estrutura do antigo Grupo Escolar Coronel Solon, apenas a fachada conserva seus traços originais.

Ao descrever parte do cenário, de sua aproximação com o Grupo Escolar Coronel Solon, a professora Sebastiana Faustino, reforça a versão da falta de energia elétrica que foram abordadas pelas professoras Socorro e também da professora Jurandir Brito, ao afirmar que as aulas na escola aconteciam em dois turnos e estes diurnos, sendo assim dispensava-se o uso de energia elétrica como era o caso das luzes. O vigia da escola era responsável por ditar o momento da entrada, quando apitava e os alunos formavam filas para adentrar as suas respectivas salas. No que se refere às questões de alimentação dos alunos, esta, era de total responsabilidades de seus pais. Na época, a professora Sebastiana conta que muitos alunos não tinham condições de levar a merenda todos os dias, e na maioria das vezes havia uma socialização desses mantimentos, dos alunos que dispunham de melhores condições financeiras.

A realidade cotidiana exposta pela professora Sebastiana Faustino, dá conta de decodificar e interpretar aspectos de sua vivência no Grupo Escolar Coronel Solon. Vejamos o que ela conta-nos sobre como era essa instituição no princípio:

> As carteiras não eram essas carteiras individuais como é agora né?! Era carteiras que ocupava até 3 alunos né?! Ai no decorrer do tempo foi sendo as carteiras individuais. E também não tinha, o quadro não era muito bom, sabe?! Não oferecia condições da gente trabalhar, a gente se esforçava muito para sair no quadro uma letra assim mais legível que o aluno pudesse acompanhar e assimilar o que a gente estava escrevendo. Era assim não tinha... a gente fazia isso por amor e boa vontade, mas não oferecia muita condição não. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

As afirmações da professora, corroboram no sentido contrário em muitos aspectos, do que era proposto para os grupos escolares na época. As carteiras de fato, eram produzidas para

comportar os alunos em duplas como sinaliza Azevedo e Stamatto (2012). No entanto, em alguns momentos eram comportados até 3 alunos. De acordo com as narrativas da professora Sebastiana Faustino, era grande o esforço na hora de repassar as lições no quadro negro, pois este não era de boa qualidade e dificultava e muito o trabalho dos professores. Chega a relatar a questão do amor ao ofício de ensinar, mas que não advinha das condições físicas, estruturais e materiais, mas da própria vocação.

Dona Luzinha, assim como era conhecida a senhora: Luzia Freire Vasconcelos, a primeira diretora do grupo (de 1958 a 1965) sempre mencionada pelas professoras em suas narrativas teve papel central na aproximação da professora Socorro Souza com a profissão docente. Como percebeu na jovem Socorro, o desejo de estudar de extrapolar aquele cenário educativo presente na cidade de Grossos naquele momento, sugeriu que a mesma fosse procurar pelo prefeito da cidade que na época era o senhor Raimundo Gonçalves de Oliveira (falecido no ano de 2015 aos 93 anos, mais conhecido como Raimundo Pereira) para que se possível pudesse enquadra-la no quadro de professores do município. De acordo com suas narrativas Dona Luzinha disse: *"Olhe você vai falar com Raimundo Pereira e dependendo do que ele disser, você inicia"*. Essa fala atesta o fato de que os políticos na época exerciam certa hegemonia para com o processo de recrutamento de professores.

Figura 10: Luzia Freire de Vasconcelos/1ª diretora do Grupo.

Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Coronel Solon, 2015.

A segunda diretora do Grupo, a professora Maria do Carmo Nogueira (de 1965 a 1970), foi uma personalidade notável na cidade de Grossos. Fez parte do processo formativo de muitos alunos do Grupo Escolar Coronel Solon, antes mesmo de sua instalação na cidade. Foi citada pelas professoras, como uma mulher de fibra, que realizava sua função de professora com justeza e zelo ao ofício.

Figura 11: Maria do Carmo Nogueira, 2ª diretora do Grupo.

Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Coronel Solon,2014.

Sobre o contexto das práticas vivenciadas no grupo, destaca:

> [...] eram um pouco diferentes das de hoje né?! Porquê, a gente tinha aquele esquema de trabalhar, era uma coisa assim muito restrita para parte pedagógica. A gente tinha que manter uma posição, certo?! E para mim foi uma experiência assim meio atrelada um pouco porquê, eu peguei uma turma de quarta série, e nós só tínhamos até a quarta série, era o nível mais elevado. E aonde eu peguei assim, quase todos da minha idade. Foi um pouco difícil, mas deu para levar. Encontrei uma certa dificuldade, tive vários alunos como Valderice que ainda hoje é viva, Sebastiana Faustino foi minha aluna. (MARIA DO SOCORRO DE SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/02/2015/ Grossos – RN)

Alguns momentos dessa fala, refletem as normas de conduta a serem incorporadas ao trabalho do professor. A professora Socorro Souza, ao mesmo tempo em que afirma, sugere em forma de questionamento, que as práticas exercidas naquele período, se diferenciam das que hoje predominam nas escolas. Justifica mais adiante, quando profere que era restrito para parte pedagógica e que os mesmos deveriam ter uma posição, ao qual nos limitamos a pensar na posição hierárquica no sentido de que o professor naquele período era tido nas bases que fundamentam a Pedagogia Tradicional, que centravam no professor toda a sua atenção e reverência. Como iniciou na atividade docente com pouca idade, confessa que teve certo receio em trabalhar com alunos com a mesma faixa etária, posto que ocupava o nível mais alto de escolaridade ao qual dispunha a instituição naquele período. Pouco a pouco, no enfrentamento das situações-problemas apresentadas em seu cotidiano, reconhece que mesmo com dificuldade, vivenciou uma experiência válida. Relembra que os alunos que mais marcaram sua carreira encontram-se em sua memória resguardados na primeira turma que ensinou no grupo, culmina sua fala citando que uma de suas alunas foi Sebastiana Faustino, que além de ter também adentrado as dependências da escola na condição de aluna o fez também na de professora, e hoje assim como a própria Socorro Souza, faz parte desse aparato investigativo.

Ao tratar nessa narrativa dos aspectos estruturais do Grupo Escolar Coronel Solon, a professora Jurandir Brito, destaca a predominância da pedagogia tradicional.

A população que era atendida pelo Grupo, advinha das camadas populares, geralmente filhos de pescadores, donas de casa, salineiros. Pessoas que na época, trabalhavam exaustivamente para poder realizar a manutenção de recursos em seus lares.

2.2.1 A formação das professoras do grupo: o recrutamento e vínculo empregatício

Nos finais dos anos 50 e início da década de 60, os professores da cidade de Grossos incidia num contingente de sujeitos leigos, sem formação específica para docência. Contexto que traduz um processo de profissionalização que acontecia por meio das relações dos atores educativos dentro e fora do espaço escolar, apontando para professores que trabalhavam como verdadeiros artesãos, produzindo não só suas práticas pedagógicas no cotidiano do grupo escolar, como também seus materiais didáticos, estratégias de ensino, metodologias, enfim os artefatos de sua profissionalização. Tais mobilizações criativas por parte dessas professoras, também fazia com que estas desenvolvessem a sua identidade docente, a partir do seu envolvimento e pertença ao grupo profissional.

Essa formação conforme podemos observar nas entrelinhas das falas das professoras, revestem-se de um discurso de preocupação educativa, voltada essencialmente para alfabetizar as crianças e/ou adultos que eventualmente não tivessem tais competências. Portanto, bastava que as possíveis professoras dominassem as habilidades leitoras, escritoras e matemáticas elementares para que estivessem ensinando aos seus respectivos alunos. Para além desses aspectos, é relevante salientar que também existia um discurso muito forte quanto à questão moral desses professores, de que família advinham? Se eram respeitadas pela sociedade? Dentre outros quesitos desta natureza.

A professora Jurandir Brito, contempla em suas narrativas que iniciou seu vínculo empregatício:

> [...] pelo Plano Nacional de Educação quando ainda era menor, porquê, não tinha quem tivesse o ginasial. Na época eu comecei ainda de menor idade, porquê na época era a pessoa que tinha um curso colegial incluído. E recebia pelo Plano de Nacional de Educação, foi nos anos de 69, 70 e 71. Nesse tempo a gente não tinha contra-cheque, não tinha vínculo empregatício, recebia o salário no outro ano na delegacia regional de educação em Mossoró. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista:17/01/2015 Grossos-RN)

O processo de recrutamento do professorado dava-se primordialmente, pelas condições de domínio das habilidades leitoras, escritoras e matemáticas elementares, e por indicação de autoridades políticas da cidade. O vínculo empregatício nesse contexto dependia das condições desse recrutamento, ou seja, quem em primeiro momento tinha vinculado os nomes dos professores a determinadas instituições de educação. No caso da professora Jurandir Brito, ela justifica que não existia vínculo empregatício, o que nos remete a pensar

que a condição de vínculo para ela se dá nos moldes das legalizações que hoje a profissão dispõe como: contratos, salários fixos, bases de salários e etc. Pois, naquela época ensinavam o ano inteiro, só recebendo ao final desse período e na sede de educação mais próximas. É possível identificar claramente, nas narrativas das três professoras que as condições para o exercício da docência ocorriam da seguinte forma:

> [...] o vínculo empregatício do docente é decorrente de contrato precário e provisório de trabalho, sendo submetido à "indicação". Inicialmente, o docente leigo é "indicado" por possuir determinados dotes pessoais: inteligência, boa aparência, reputação moral perante a sociedade, revelar-se um bom pai ou mãe de família, e capacidade de dedicar-se à docência. (BRAZ, 2006, p. 89)

Desde o início desempenhando a profissão de professora, Jurandir Brito atesta que esse fato não foi reconhecido pelo governo durante muitos anos e ela se manteve na função exercendo inúmeras funções de auxiliares de serviços gerais. O reconhecimento de sua profissão docente deu-se apenas após sua formação em Pedagogia e com a lei de enquadramento do governo do Estado.

> Mas até 77, eu ainda fiquei como auxiliar de serviço. Sendo professora, mas a carteira era auxiliar de serviço. Quando eu passei no vestibular, foi que veio a lei do enquadramento, eu me enquadrei como professora P8C. e quando eu terminei minha faculdade de Pedagogia com habilitação em administração, passei a ser AE. Mas sempre com salário muito mal pago, a responsabilidade muito grande, e os recursos mínimos, não tinha uma cartolina para fazer um cartaz na escola. A gente pedia nas mercearias as caixas de pitú, caixa de bolacha, para fazer os cartazes. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/01/2015 Grossos - RN)

Evidenciamos que os direitos sociais dos professores da educação primária na década de 60 e 70, não atendiam minimamente os ganhos salariais condizentes com seus trabalhos e/ou responsabilidades. Na fala da professora Jurandir Brito, é possível perceber que as condições físicas, materiais e pessoais do Grupo Escolar Coronel Solon eram precárias, e dependiam essencialmente da soma de esforços de seus servidores, especialmente dos professores para realização de atividades pedagógicas na sala de aula desde as mais simples até as mais elaboradas.

O recrutamento da professora Socorro Souza, foi realizado de maneira informal pelo prefeito Raimundo Gonçalves, que assegurou seu pagamento pelo município num primeiro momento, caso o governo do Estado não fosse favorável à sua contratação e nomeação. Mas, como a professora afirmou, pouco tempo depois sua nomeação veio a público (cerca de 3

meses). O processo do recebimento salarial era escasso no sentido de que não se dava mensalmente, e também não tinha uma periodicidade definida, tudo era muito incerto, ainda sim, continuavam-se com as atividades na escola independente dessas circunstâncias adversas.

Quando questionada sobre como eram mantidas as relações entre os professores e demais agentes educativos do Grupo, e como realizavam seus planejamentos Jurandir Brito nos respondeu dizendo que: *[...] a diretora nessa época era Ivone Leite. Então ela reunia os professores por série, aí a gente planejava e tinha o livro que vinha da secretaria de educação (Programa de Ensino do Rio Grande do Norte).* É possível identificar claramente nas narrativas da professora Jurandir Brito que os encontros para planejamento aconteciam com subdivisões de séries e seguindo o Programa do Ensino do Rio Grande do Norte. Esses processos eram acompanhados nos mínimos detalhes pela supervisão e direção do Grupo e havia grande rigor, que culminava na análise do que tinha sido alcançado em termos de objetivos nas avaliações escritas.

Figura 12: Ivone Leite M. de Oliveira/ 3º diretora do Grupo Escolar.

Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Coronel Solon, 2014.

Vejamos o que a professora Jurandir conta-nos sobre esses momentos:

> Então cada série tinha um programa de ensino, então a gente planejava, ela orientava, ela olhava até quando nós íamos elaborar as avaliações. Se realmente a gente estava dando o conteúdo de acordo, de vez em quando ela vinha assistir as aulas dentro da sala de aula, para ver se a gente estava aplicando o conteúdo, e conferia as provas para ver se havia coerência entre

> o que a gente tinha dado e entre o que a gente pedia nas provas. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/012015 Grossos-RN)

Todo o processo era rigorosamente acompanhado pela direção da escola. Esse fato demonstrava o grande círculo de fiscalização que era predominante naquele cenário. Havemos de considerar que a concepção hegemônica que se fazia presente naquele momento histórico ao qual analisamos, advém dos ideais escolanovistas, mesmo compreendendo que muitos desses ideais segundo Vidal (2000) já percorriam o imaginário de escola que eram por sua vez, reproduzidos por inspetores no final do século XIX, gerando orientações para com a centralidade na criança e no processo de aprendizagem, a relevância do ato de observar, valorização de costumes, condutas, higiene, trafegando entre os saberes escolares e as próprias ações sociais, também eram um meio de se estabelecer as distinções entre o que fora proposto, o que foi executado e o que foi alcançado.

> O grupo de professores era tudo assim amigo, era como se fosse umas irmãs umas das outras, nossa primeira diretora foi Dona Luzinha Vasconcelos, era uma pessoa muito respeitada, dinâmica gostava muito do trabalho da gente, procurava ajudar. E as colegas professoras, eram todas amigas umas das outras, quando uma tinha uma dúvida num assunto, do conteúdo assim ... elas falavam para gente, mostravam a gente como é que fazia melhor o trabalho para render mais. Não tinha esse negócio de exclusão não! Sabe?! Quando a gente precisava de uma ajuda, elas estavam prontas para ajudar. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA, Entrevista: 15/01/2015, Grossos – RN)

Duas palavras fazem ponte no entendimento dessa narrativa, ao qual destacamos: “amigas” e “exclusão”. Sob esses dois ângulos, buscamos significar essa fala, e percebemos que havia uma socialização de saberes da experiência tanto entre as professoras, quanto com relação a própria gestão da instituição. Quando ela ressalta: “*eram todas amigas umas das outras, quando uma tinha uma dúvida num assunto, do conteúdo assim ... elas falavam para gente, mostravam a gente como é que fazia melhor o trabalho para render mais”* as dificuldades eram socializadas entre os professores, e aqueles que porventura tivessem um pouco mais de experiência repassavam suas lições para àqueles que não tivessem encontrando alternativas, o que fazia com que aquele trabalho pudesse superar tais momentos. A palavra exclusão, destacamos no sentido de mostrar-lhes que independente de suas atribuições todos permaneciam em contato em prol de uma causa em comum, a aprendizagem de seus alunos. O que reforça a ideia de formavam um grupo de profissionais que mutuamente mantinham uma boa relação de troca de saberes/fazeres.

O quesito da coletividade é amplamente rememorado pelas professoras, quando destacam o clima de amizade e companheirismo que cercavam seus momentos de planejamento em grupo. A professora Socorro Souza, salienta que os planejamentos seguiam sendo assistidos pela então supervisora Maria Leomar Melo Marques, que no desempenho de suas funções indicava os melhores caminhos a serem seguidos, ou seja, a melhor forma de abordagem de determinados conteúdos e também o tratamento que deveriam dispensar a seus alunos em determinadas situações.

2.2.2 Os acontecimentos que marcaram a história do grupo: as práticas pedagógicas de caráter cívico

Dona de uma expressão peculiar, a professora Sebastiana reflete sobre os desfiles cívicos como um dos acontecimentos que marcaram a história do Grupo Escolar Coronel Solon. É importante que situemos o contexto que traduzia esses eventos nas instituições escolares, no qual Germano (2000) alega que:

> No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política. (p. 55)

É sabido que essa inclinação para comportamentos democrático-representativos, estabelecia-se essencialmente nos espaços educativos, nas instituições escolares, dos quais o Estado exercia uma maior opressão. A comunidade escolar: professores, alunos, pais de alunos, direção, eram todos mobilizados para reavivar o sentimento de patriotismo, de moral, de civilidade. Ainda que, esses acontecimentos fossem revestidos de outras proposições político-ideológicas, Sebastiana nos diz: "*eu me lembro que tinha dias, que a gente passava a noite na escola para preparar o uniforme dos alunos para sair muito bem vestidos, aquela coisa toda... e era muito gostoso"* embora, houvessem outras conotações, como Grossos era uma cidade interiorana, poucos acontecimentos mobilizavam tanto investimento por parte da comunidade escolar, das autoridades locais e da sociedade de um modo geral para sua plena realização, como era o caso dos desfiles cívicos.

Esses desfiles eram momentos sublimes para alunos e professores do Grupo Coronel Solon, eram selecionados os estudantes que seriam destaques segurando o mastro da bandeira Nacional, as garotas que encenavam coreografias da ginástica rítmica e artística, os temas abordados em cada ala do desfile tudo era sistematicamente orquestrado. Gimeno Sacristan (2002) destaca que:

> Ser reconhecido como alguém que é importante para os outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. Trata-se de um laço social cuja transcendência podemos ver em diferentes níveis: desde a carência que supõe a falta de aceitação da pessoa nas relações face a face até a carência que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social em que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização. (p.119)

Os desfiles cívicos aconteciam na Avenida Coronel Solon, que é a principal da cidade de Grossos. Ainda a esse despeito, Azevedo (1958) comunga a ideia de pátria, como um conceito eminentemente sociológico, que gerou na relação sociedade e meio físico, e no apego do homem à terra, uma sociedade desenvolvida em território determinado. Assim:

> [...] o apego à terra que habitamos e de que vivemos, em que se guardam os despojos das gerações anteriores e se erguem as obras de toda ordem que perpetuam seus esforços e estimulam constantemente novas iniciativas, é, em última análise, o culto das tradições comuns e dos antepassados.
>
> Os homens, com efeito, se sentem ligados por alguma coisa forte, quando pensam que a terra que os trouxe e nutriu, durante sua existência, os receberá em seu seio quando morrerem". O patriotismo é, assim, uma fonte de força para o Estado, e, como se vê, um sentimento muito complexo, fundado sobre instintos primitivos e sobre convicções puramente intelectuais. (p. 298)

Com relação aos acontecimentos de mais destaque no Grupo, a professora Socorro Souza não destoa das demais companheiras de profissão, mas, imprimi um pouco mais de detalhes as demais datas comemorativas que tinham visibilidade na cidade.

> [...] eu tenho lembrança dos desfiles de 7 de setembro. Quando preparávamos a festa do nosso padroeiro, sempre a gente se envolvia mais com aquelas datas, o nome da cidade de Grossos. Tudo isso eram fatos importantes que a gente sempre procurava relembrar e para isso a gente dava continuidade nos desfiles, tinham aquelas comemorações. Todos os meses a gente comemorava coisas como o descobrimento do Brasil, coisas que hoje vejo que passam desapercebido, ninguém comemora mais né?! Descobrimento do Brasil, descobrimento da América, o dia do Soldado, o dia da arvore, então em todas essas ocasiões, a gente comemorava, tinham aqueles momentos que eram reconhecidos e a gente vivenciava. Por exemplo no dia da árvore a gente plantava uma planta, coisas que hoje eu não

> percebo. (MARIA DO SOCORRO DE SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

Recai nas narrativas da professora Socorro Souza, uma miscelânea de acontecimentos que habitaram o grupo e que representaram significativamente para alunos e professores, assim como para a comunidade de um modo geral e particular. De modo, que essas festividades contavam com a mobilização e esforços de todos da comunidade para sua realização. Também era constante, a abordagem de datas comemorativas para que alunos e professores estivessem mantendo a tradição de sempre colocar em foco aquilo que estava sendo comemorado nos meses e dias correspondentes.

Figura 13: Desfile 7 de setembro da década de 1970.

Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Grupo Coronel Solon.

Logo abaixo, vemos a organização de um dos desfiles de 7 de setembro realizado pelo Grupo Escolar Coronel Solon, quando já havia mudado sua nomenclatura para Escola Estadual Coronel Solon. Consideramos relevante a apresentação da mesma, tendo em vista a visibilidade do espaço físico da escola, que não havia sofrido modificações em sua estrutura, e sendo este um dos únicos registros fotográficos ao qual tivemos acesso que nos possibilitou tais referências.

Figura 14: Organização do Desfile de 7 de setembro, década de 80.

Fonte: Arquivo do Blog Diário de Grossos.

O Grupo Escolar Coronel Solon preservou essa estrutura (que destacamos abaixo) até meados da década de 1990, quando já era denominada de Escola Estadual Coronel Solon. Esse é o único registro fotográfico a que tivemos acesso que dar uma noção espacial e estrutural de como o Grupo estava localizado.

Figura 15: Escola Estadual Coronel Solon/ Década de 1980.

Fonte: Arquivo de Jairo Araújo de Oliveira.

CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON

2.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

O presente capítulo versa sobre as narrativas das professoras Sebastiana Faustino Bezerra, Jurandir Brito Ferreira e Maria do Socorro Souza, no que concerne as práticas pedagógicas que perpassaram os anos finais da década de 1950 ao início da década de 1970. Aqui apresentamos seus relatos, sendo guiados pelos subdomínios da profissionalidade docente: função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino, gestão da sala de aula (metodologias de ensino, avaliação e relação professor/aluno).

Nos concentramos agora nas subjetividades e nos percursos de vida profissional das professoras primárias: Jurandir Brito Ferreira, Sebastiana Faustino e Maria do Socorro Souza. Suas narrativas tecem histórias e entrecruzam-se com as histórias do Grupo Escolar Coronel Solon e da própria cidade de Grossos. Reforçamos ainda, o entendimento que temos de que essas vozes contam-nos muito mais que detalhes de uma vida, nos revelam contornos de suas respectivas profissionalizações, imprimindo-nos uma investigação mais alargada da constituição dos professores leigos e como estes construíram mecanismos de ação pedagógica na sala de aula, baseando-se em sua maioria nas suas representações anteriores de ser professor e nos momentos de socialização com professores experientes.

Refletimos a relevância da memória e da busca pela sua ressignificação e registro, baseados no que nos diz Freire (2003):

> Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (p. 19).

Na busca das compreensões e significações por meio das narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, validamos a ideia de que seus relatos representam muito mais do que a totalidade de suas histórias de vida, mas também a trama de sua profissionalização que fora forjada no interior dessa instituição.

Nóvoa (1995) aponta a segunda metade do século XVIII como um período chave para a História da Educação e da profissão docente. Segundo este autor, buscava-se na Europa, esboçar o perfil de professor ideal, abordando questões de cunho religioso e laico, se deveria pertencer a um grupo ou agir a título individual, suas formas de recrutamento, das instituições financiadoras de seu trabalho e das autoridades de que deveria depender. Questões que

refletem um movimento de secularização e de estatização do ensino, essas, despertadas por Dominique Júlia e devidamente exploradas por Nóvoa.

Na interface dos apanhados teóricos de Nóvoa (1995) compreendemos que a questão da substituição de um corpo de professores religiosos, que eram tutelados pela igreja, por um sob o controle do Estado, não mudou significativamente as motivações, normas, valores originários da profissão docente, continuando o modelo de ser professor ligado aquele do padre.

Consideramos que a profissão docente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada como ocupação secundária para leigos e religiosos, das mais variadas origens, como contam-nos as narrativas das professoras Jurandir Brito, Sebastiana Faustino e Socorro Souza, corroborando com o que Nóvoa (1995) apresenta. Seguindo este raciocínio, o referido autor profere que as congregações religiosas funcionaram como verdadeiras congregações docentes, aonde os oratorianos e jesuítas de forma progressiva foram constituindo um corpo de saberes e técnicas, assim como um conjunto de normas e de valores específicos da atividade docente, dentre eles, destacam-se:

- **Corpo de técnicas e saberes:** advém da lógica de interesse renovado que a Era Moderna consagra a preocupação com a infância e a intencionalidade educativa. Nóvoa, alerta que trata-se mais de um saber técnico do que um conhecimento fundamental, posto que este se organiza primordialmente, sobre as estratégias de ensino, buscando muito mais um saber geral, e não um saber especifico (ou saber pedagógico). Esse saber foi sempre ditado e produzido no exterior do mundo dos professores, por especialistas e teóricos vários;
- **Conjunto de normas e de valores:** largamente influenciado por crenças, valores morais e religiosos. Em princípio, os professores aquiescem a ética e um sistema normativo fundamentalmente, religiosos. Mesmo sendo a missão de educar, substituída pela prática de um ofício, deixando de ser vocação e tornando-se profissão, não se abdicou as motivações originais. Nóvoa (1995, p.16) afirma que os professores "nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior" essas, exercidas pela igreja inicialmente, e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas à profissão docente. Para este autor, os professores integraram este discurso, e o transformou num objeto próprio, em que nas décadas de viragem (XIX e XX) nos Congressos de

> Professores, transformaram-se em verdadeiros "laboratórios de valores comuns", com a perpetuação de um ideário coletivo, que continuam com origens religiosas da profissão docente.

A partir do final século XVIII, o Estado criou uma licença ou autorização por meio de exame que podiam ser requeridos por indivíduos que preenchessem um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (NÓVOA, 1995). Conforme explicitado por Nóvoa (1995) este documento funcionou suporte legal ao exercício da atividade docente, e foi decisivo no processo de profissionalização que deu ao professorado o direito exclusivo de intervenção na área educativa, também teve o papel de "aval" do Estado para os docentes, numa espécie de legitimação oficial de tal atividade.

Há quem considere os professores funcionários, mas, como já sinalizava Nóvoa (1995, p.17) "de um tipo particular", que tem sua ação "impregnada de uma forte intencionalidade política, devido a projetos e às finalidades sociais de que são portadores". Agentes culturais, os professores também são inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1995).

Dois argumentos utilizados sistematicamente pelos professores, em defesa de suas reivindicações socioprofissionais: uma seria o caráter especializado de sua ação educativa e a outra realização de um trabalho de grande relevância social.

De acordo com Nóvoa (1995), a criação das Escolas Normais revolucionou a profissão de professor, ocasionando uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente, do qual o mestre-escola fora definitivamente substituído pelo novo "professor de instrução primária", sendo responsáveis cruciais na elaboração de conhecimentos pedagógicos e também de uma ideologia comum, produzindo a profissão docente a nível coletivo e não mais individual, contribuindo para uma socialização de seus membros e para a constituição de uma cultura profissional.

Para Nóvoa (1995) o modelo de análise do processo histórico da profissionalização docente, se apresenta em quatro etapas e duas dimensões, das quais destacamos: Que na sua primeira fase/etapa, a atividade docente realiza-se como ocupação principal a tempo inteiro, na qual seus agentes consagram uma parte importante da sua vida profissional, e esse contexto retrata de forma clara a fase em que as professoras se encontravam no período que iniciaram suas atividades docentes

À luz do que acima destacamos, refletimos com Nóvoa (1991) sobre o preenchimento lacunar existente entre o cérebro e o ambiente, que faz com que a espécie humana não se torne homem, a menos que lhes seja ensinado a cultura por um grupo, e que este processo

“reside na transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma a sua existência” (p. 109). Essa existência humana é compreendida por disposições genéticas determinadas e pela combinação de um ambiente cultural preciso.

Segundo Nóvoa (1991) por ser a sociedade um sistema fenomenal dotado de uma memória geradora/regeneradora, necessita de ser reproduzida em cada indivíduo para perpetuar-se e autoperpetuar-se em sua complexidade. Essa memória para Nóvoa funciona como um verdadeiro código social, que reforça identidades e regula as trocas entre os diferentes grupos sociais. Cabendo salientar que ele (o código social) não está inerte, mas em constante movimento de renovação, evolução e modificação do ambiente e as circunstâncias próprias do seu processo de produção.

Com base nos estudos de Braz (2006) que aborda em sua tese de doutoramento questões referentes ao processo de profissionalização docente, extraímos os sentidos expressos a despeito da profissionalidade e seus subdomínios. Portanto, aferimos que para que nós possamos compreender e mesmo como é nosso propósito investigativo caracterizar as práticas pedagógicas de professoras do Grupo Escolar Coronel Solon no seu sentido endógeno da profissionalização: a profissionalidade, no espaço temporal que compreende as décadas de 1950 à 1971, perfilamos pelos seus subdomínios: função docente, conteúdos de ensino, concepção de aluno e gestão da sala de aula (metodologia, relação professor/aluno e avaliação) afim de tornar mais rica essa investigação. Compreendendo que análise da questão que toma por base a profisssionalidade de uma ocupação ou ofício tem de ter como referência o modo de produção vigente na sociedade (RAMALHO, 1994, p. 51).

Para tanto, devemos reconhecer que: “[...] os professores constroem seus saberes, competências e sua identidade de profissional num processo complexo, a partir de suas experiências, necessidades, interesses balizados pelo contexto institucional no qual desenvolve seu trabalho” (RAMALHO, NUÑES E GAUTHIER, 2003, p. 98).

3.1 A FUNÇÃO DOCENTE

Quando debruçamo-nos a estudar o que seja a real função do professor, percebemos o quão complexa é a tarefa. A partir dos estudos de Braz (2006) vimos que esta, demanda tempo, maturação intelectual, apreensão de processos históricos a respeito do processo de profissionalização, dimensões éticas e políticas e etc. E paralelamente a isso, algumas

questões emergem em meio a conflitos cognitivos: qual a representação do professor para a sociedade a que serve? Que tipo de papel desempenha? E qual representação o próprio professor faz do seu trabalho?

Refletimos inicialmente, sobre como o professor era visto pela sociedade grossense? Quais valores revestiam o reconhecimento do magistério enquanto profissão de prestígio social? Para estas professoras primárias do Grupo Escolar Coronel Solon, qual era de fato o papel do professor naquela época? E qual a sua função social? Essas questões foram abordadas sob o aspecto mais amplo sobre o reconhecimento social e suas percepções sobre a atividade docente. No entanto, tal aspecto não inibiu que se apresentassem as reflexões acima descritas, das quais nos deleitamos a seguir.

No âmbito de suas evocações, a professora Jurandir Brito, retrata que nas décadas de 1950 a 1970:

> O professor era respeitado. Era uma das figuras de mais destaque na sociedade. Embora ele não fosse habilitado, mas ele tinha um respeito muito grande e tinha um domínio do saber. Tanto era respeitado pela sociedade, como era pelos alunos. A questão da disciplina era muito séria. E na época, nessa época, que eu comecei a estudar lá eu, a diretora era Maria do Carmo Nogueira. E quando eu comecei a exercer a função de professor, a diretora era Arlete Batista da Silveira. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/01/2015, Grossos - RN)

Mesmo sem ter a formação específica (aquela obtida na academia), o professor era um considerado como sujeito privilegiado na sociedade a que pertencesse. De acordo com a narrativa da professora Jurandir Brito, com sua voz entonada ressalta: "*mas ele tinha um respeito muito grande e tinha um domínio do saber"*, indicando que a ausência de formação acadêmica, não afetava seu desempenho para com o ensino porque ele dominava o saber, mas a que saber a professora se refere?! Ao passo que, voltamo-nos as suas evocações, percebemos que esse saber, não era passível de questionamentos, nem pela sociedade, nem tampouco pelos alunos. E que era um saber produzido a partir de suas representações de ser professor no sentido da arte de ensinar os conhecimentos básicos exigidos na época, de maneira que este (professor) tivesse uma postura que fosse incontestável todos aqueles conhecimentos repassados.

A disciplina ao qual cita a professora Jurandir Brito permite-nos que identifiquemos como um elemento carregado de signos morais, de postura, de conduta, de reverência e

mesmo de hierarquia. Nessa acepção, Braz (2006) aborda que do ponto de vista social, o professor leigo assume a instrução de seus alunos, não no sentido de acesso ao saber como direito, mas, como mecanismos disciplinados para formar bons cidadãos, elevar a sua moral, cultivando o espírito, tomando isso como condição necessária a sua integração na sociedade. Portanto:

> A docência como atividade leiga apresenta função civilizatória e moralizadora. Pedagogicamente, a instrução dos conhecimentos relativos à leitura, à escrita e aos cálculos da matemática (primeiras letras) era tida como básica para as "aulas régias". A instrução era colocada como mecanismo para disciplinar mais braços e hábitos para o trabalho, do que mentes e espíritos para a participação como cidadãos. (BRAZ, 2006, p. 87)

Considerando o contexto em que a professora Jurandir Brito, começou a atuar no magistério, ainda adolescente, a mesma faz questão de antes mesmo de demonstrar a profissão a que tinha anseio, proferir com entusiasmo: *Eu toda vida fui muito apaixonada pela educação*! Expressa o desejo em fazer medicina, mas devido as condições financeiras desprivilegiada, não foi possível e a profissão que escolheu, que esteve acessível foi o magistério, ela diz: "*eu abracei o magistério com muito amor e sempre fiz tudo com muita garra*" o gosto pela profissão docente tomou corpo no processo da própria vivência na sala de aula, e a força de vontade e o compromisso fizeram parte cenário.

O compromisso com a Educação se faz presente quando a professora cita suas preocupações no passado e no presente de seus alunos, destacando especialmente aqueles que não tem êxito em seus percursos estudantis. Jurandir Brito, acaba por incorporar responsabilidades próprias do trabalho docente com relação a sua clientela, sobre o que aprendem? Como aprendem? Por que não aprendem? E afirma: *"Isso para mim é muito triste por quê quando eu fui para escola no primeiro ano eu já sabia ler".*

Essa fala da professora Jurandir Brito indica que seus pais tiveram um papel fundamental em seu processo de alfabetização, pois antes mesmo de frequentar a escola, ela já decodificava as letras. Essa premissa nos foi passível de interpretação, pois consideramos dentro da perspectiva construtivista do desenvolvimento da cognição, duas bases quantitativas estudadas por Vygotsky (1984) uma de ordem natural (do aspecto biológico) e a outra cultural (comandada por funções psicológicas superiores). E é justamente nessa base cultural, que se encontra esse processo de alfabetização da professora Jurandir, na interação que manteve com seus pais letrados, antes mesmo de frequentar a escola. Portanto, por ser um aprendizado

realizado fora do espaço escolar, denominados por Vygotsky como espontâneos, havemos de considerar as diferenciações daqueles designados de científicos e sistemáticos, mas ainda sim reconhecer sua relevância.

A professora Jurandir Brito, desempenhou essencialmente a função de professora, lecionando várias disciplinas ao longo de sua carreira. Mas, quando já estava há anos como professora pode desfrutar de outras funções dentro da escola, aonde identificamos que a formação do curso de Pedagogia na época concedia aos graduandos habilitações em administração e gestão escolar. Também nos foi possível identificar nessa fala, algumas contradições sobre as funções que chegou a desempenhar desde o primeiro momento que atuou como professora. Quando nos retratou fatos relativos ao vínculo empregatício e recebimento de salário fez questão de mencionar as inúmeras atividades que desempenhava no Grupo Escolar além da própria docência, chegando a cozinhar e fazer assepsia do local de trabalho. Para refletir tais desdobramentos, atentamos para o fato de que:

> A condição de trabalho posta à docência como atividade leiga, em que o professor é tratado como um "quebra galho" do sistema, um "bóia fria", inibiu a possibilidade de organização do grupo docente enquanto categoria profissional para lutar por melhores condições de trabalho, reconhecimento social, dentre outros. Por outro lado, as decisões tomadas em sua atividade profissional não estão totalmente à mercê de outrem, eles próprios constroem sua pedagogia, embora socializando seus saberes de forma assistemática e espontânea. (BRAZ, 2006, p. 89)

A concepção abordada pela autora supracitada cobra de nós um olhar atento sobre as condições de trabalho as quais estavam postas aos docentes leigos. O fato desses professores leigos terem sido em determinados momentos de nossa história tratados como "quebra-galhos" de fato tomam corpo nas narrativas das professoras Jurandir Brito e Sebastiana Faustino respectivamente. A professora Sebastiana, trabalhou de forma voluntária, convencida pelas leis que resguardavam-na pela menor idade, e a professora Jurandir Brito, como vimos anteriormente, ocupou a posição de outros funcionários na realização de atividades que em nada eram compatíveis com as da sala de aula.

Para a professora Sebastiana Faustino, ao que consta em suas narrativas, a atividade docente a nível social:

> Era vista como um trabalho muito bom, né?! Um trabalho muito bom por quê ali a gente não preparava o aluno só para ler e escrever e contar não, a gente preparava eles para vida. E na sala de aula mesmo eu me lembro que eu falava para eles que estudar era muito bom, que a pessoa estudando tinha

> um futuro já garantido, e para eles não sofrerem o que os pais deles sofreram, porquê, a maioria dos pais dos alunos tudo era operário de salina, trabalhava naquele sal pesado ao meio dia e eu falava isso para eles para que eles tivessem a noção de que o estudo era uma coisa que ia favorecer a eles como cidadãos, não é?! (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista: 15/01/2015 Grossos-RN)

Consegue-se entender para além do que foi dito, que as representações sociais dos professores naquela época, comportavam um sentido de responsabilidade profissional para com a preparação dos alunos no sentido das suas capacidades cognitivas de ler, escrever, contar, assim como para o convívio em sociedade. De acordo, com a fala acima destacada, percebemos que a maioria dos alunos do Grupo Escolar Coronel Solon, tiveram suas pertenças ligadas as famílias desprovidas de recursos financeiros que em boa parte dependiam da figura do homem que trabalhava pesado nos armazéns de sal da cidade de Grossos. Essa condição de vida fazia com que a professora Sebastiana Faustino, realizasse sempre reflexões envolvendo a importância do estudo no sentido de superar expectativas dos trabalhos braçais, que para ela era sinônimo de sofrimento e de certa submissão por não vislumbrar outra condição pela falta de estudo.

> [...] Aí, eu me sentia muito orgulhosa, muito gratificada, saber do dever cumprido. Ter a certeza do dever cumprido porque eu me esforçava muito pelos meus alunos, ainda hoje, meus ex-alunos já são casados, já são avós, ainda tem aquele mesmo respeito, aquela mesma amizade sabe?! Quando vejo eles, sabe?! (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista: 15/01/2015 Grossos-RN)

A professora Sebastiana, realçou bem o fato de que ser professora para ela, era sinônimo de “orgulho”. Mostrando a satisfação ao avaliar suas atividades como professora, e demonstrando um elo de ligação entre a pessoa e a profissional professora que não teve sua finitude com a chegada de sua aposentadoria. A emoção que emana de suas narrativas vem em formas de lágrimas brindar o saudosismo com relação ao sentimento de pertença a profissão e a lembrança recorrente que a face de seus antigos alunos lhes trazem.

Por meio das revisitações da professora Socorro Souza, destacamos com entusiasmo, complexidade e sentido, uma situação de sua vida que retrata os modos como os professores eram tratados naquela época, que acabam por evidenciar como a sociedade ditava os comportamentos, os valores, normas e condutas naquele período. Quando destacamos, a

questão relativa ao papel social do professor na cidade de Grossos, buscando compreender que função social e pedagógica esses profissionais tinham, primordialmente duas palavras ecoam de suas narrativas denotando que este trabalho na sua percepção para a sociedade local representava: uma atividade de extrema relevância e responsabilidade para com a sociedade a que serve. Destaca a questão das indumentárias, que atendiam basicamente aos requisitos de peças sem decote, vestidos, saias, e que o uso de calça longa era inexistente. Porém, em meio a essas e tantas outras recordações, com um pouco de receio, nos pediu permissão para contar um fato de sua vida pessoal que teve forte relação com seu início de carreira no começo da década de 60. Atentemos para suas narrativas:

> Vou te contar, na época houve comigo um empasse... em 1962 eu entrei... em 1961 na escola fui destacada por Maria do Carmo para ir fazer um curso em Natal, quando nós retornamos de Natal eu fui um dia passar um fim de semana na Barra, que Maria do Carmo havia me convidado e lá eu conheci Gerardo. E daí a gente começou a namorar, e depois surgiu o casamento, mas o casamento surgiu por quê? Nós começamos a namorar no final do ano de 61 e aconteceu do namoro, eu fiquei grávida de Suzana. Ai madrinha Luzinha, que era diretora do grupo, percebeu que eu estava grávida ai me chamou atenção. Aí ela disse: Olhe Socorro, eu vou escrever uma carta para Gerardo, vou pedir que ele ou escreva uma carta ou venha pessoalmente pedir sua mão em casamento, e terá de vir marcar o casamento, porquê do contrário se ele recusar, você vai ser exonerada. Hoje graças a Deus a coisa é diferente! Ainda bem que graças a Deus, ele cumpriu com a promessa e casou comigo. (MARIA DO SOCORRO DE SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

Fica evidenciado na fala da professora Socorro Souza, que a moralidade na época dominava o espaço educativo de tal modo que, os comportamentos dos professores deveriam ser "impecáveis", do ponto de vista do que se esperava de um profissional que era amplamente visto e respeitado pela sociedade a que servia. Essa conduta impecável era cobrada severamente pelos membros da comunidade, fato é que nesse momento a professora seguiu resguarda em sua casa para que as pessoas não dessem conta de sua gravidez e assim pusessem sua reputação a prova. O destino dos professores, respeitado esse momento histórico, era o de evitar que a sociedade e mesmo seus alunos os questionassem a respeito de seus comportamentos.

A função docente perpassou ao longo dos anos em destaque nessa investigação, por um momento de amplo reconhecimento, relevância e imponência do trabalho docente. Essa função tinha sua representatividade em cada um dos agentes educativos, especialmente dos professores, assim como dos alunos e da comunidade escolar de um modo geral. O fato de ser

professor naquela época na cidade de Grossos denotava a grande responsabilidade que aquele sujeito assumia, ao passo que também demonstra que os insucessos dos alunos, por exemplo, recaiam primeira e exclusivamente sobre o aluno.

3.2 CONCEPÇÃO DE ALUNO

> Os alunos são a razão de ser da escola. Sempre tive isso como meta e em mente, que o aluno é a razão de ser da escola. Toda escola tem que convergir para aprendizagem. A gestão começa em sala de aula e vai até a direção da escola. Isso significa dizer que todos têm uma responsabilidade muito grande com a aprendizagem. Na escola todo mundo tem que ser educador! (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

As palavras da professora Jurandir sobre os alunos como razão de ser da escola, remete-nos a um esforço de conhecimento crítico, sobre as bases ontológicas e históricas que sustentam o surgimento da escola e a que ela se destina. Para tanto, refletimos sobre a gênese da escola e da profissão docente em Nóvoa (1991).

De acordo com Nóvoa (1991) a escola moderna tem sua nascente ancorada nos movimentos sociais e nas interações culturais, cujo objetivo foi o de tomar a cargo a educação das crianças, posto que as escolas da Idade Média não haviam despertado para este público. Essas representações históricas sobre a gênese da escola tal como concebemos hoje, se faz necessário, pois findamos por conhecer um "longo processo, produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens" (p.111).

A gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem segundo Nóvoa (1991) num longo processo produzido no seio das relações sociais, ao qual o autor relaciona com a ética protestante do trabalho (Marx Weber) se opondo a fruição espontânea das riquezas, ao barramento do consumo e o desejo de consumir, tratando a burguesia como única classe suscetível de instaurar nova relação com o trabalho, elaborando para isso nova ética, criando condições para o espírito do capitalismo e estabelecimento de nova ordem econômica; a civilização dos costumes, impondo domínio do corpo e interiorização de um conjunto de regras morais que agem diretamente sobre o comportamento individual e também social dos homens; Desenvolvimento de uma nova concepção de infância, criança viciosa e imoral/criança prodígio e inocente, acreditando que a criança não está pronta para vida e que precisa ser submetida a um regime especial antes de deixa-la participar da vida social; e por

último, inauguração de uma sociedade disciplinar, ajustando um conjunto de procedimentos para controlar, medir e corrigir os adultos para que estes se tornem dóceis e uteis, a todo esse processo Nóvoa, nomeia como escolarização.

Olhar para o aluno como eterno aprendiz é reconhecer tal como Freire (1997) que o inacabamento do ser ou sua (in)conclusão como elemento próprio de sua experiência vital. Considerando que "Onde há vida, há inacabamento". A professora Jurandir Brito, demonstra sua preocupação quanto aos modos de vida dos professores e dos profissionais das instituições educativas, no sentido de que os alunos são aprendizes de tudo que os rodeia e não tão somente daquilo que é ministrado e transmitido como conteúdo em sala de aula.

Uma das alternativas para a superação de um ensino puramente tradicional, estava em valorizar a educação integral que era compreendida como: "[...] o domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e a aquisição de hábitos de higiene e formação moral alicerçada na disciplina e no trabalho, a organização racional do sistema escolar" (MIGUEL, 1997, p. 17-18). Essa educação integral, conforme podemos destacar na fala da professora Jurandir Brito, guiava-se numa constante preocupação para que todos os agentes da escola se envolvessem diretamente no processo educativo, dando bons exemplos com relação as suas condutas e posturas perante os alunos. Quando destaca: *Na escola todo mundo tem que ser educador! Do vigia ao diretor, não só o professor! Mas, todos!* Demonstra claramente a atribuição da responsabilidade sendo dividida por todos os integrantes da escola, retirando do professor a dura tarefa de educar sozinho.

A despeito do que fora apontado na fala da professora Jurandir Brito, com relação a sua concepção de aluno, recaímos sobre o que nos aponta o Regimento Interno dos Grupos Escolares, sobre a formação do caráter previstas para os alunos:

> A[22] formação do caracter do educando deve ser uma das maiores preoccupações do professor: para isso, elle procurará investigar a feição moral de seus alumnos, não só indagando dos Paes e responsáveis quaes seus hábitos e tendências, como também observando-os durante a classe, recreio, entradas e sahidas, e nas suas relações mutuas. (art. 50 da lei 405).

Por meio, do referido documento vislumbramos que a formação desse educando, constava nos aspectos integrais de sua vida social e escolar, recaindo sobre o professor a responsabilidade para com a investigação sobre todos os elementos que pudessem apontar hábitos e tendências desses alunos, ainda realizando observações dos seus comportamentos

[22] Preservamos a ortografia da época presente no documento citado.

em sala de aula, nos seus momentos recreativos e em momentos cotidianos das relações com seus pares.

"Para mim eu tinha os alunos como se fossem meus filhos. Eu sempre tive uma atenção muito grande, e graça a Deus até hoje quando eu passo por eles, eles relembram: essa daí foi minha professora! Eu gostava muito das aulas dela!" A apelação para a divindade como forma de exaltar a importância de seus alunos, indica que para a professora Socorro Souza, os alunos representavam uma entidade que estava intimamente ligada a ela, como se tivessem recobertos pelos laços consanguíneos. Revela-nos em suas palavras o sentido da profissão professor como uma vocação afetiva e valorativa do aluno como alguém para ser cuidado. Relembra o que é rememorado em voz alta pelos seus antigos alunos, quando a encontram-na pelas ruas da cidade, exaltando a sua pessoa, e o trabalho que exercia na sala de aula.

A concepção de aluno que perfilha nas recordações da Professora Sebastiana, revela o lado de vocacional do magistério, associado a um projeto de assistencialismo familiar, destacando os aspectos de comportamentos morais e de valores dos alunos para com os professores. Num segundo momento, a concepção de aluno abordado por ela, destaca a busca do aluno na escola por uma profissionalização e conhecimentos que possam lhes assegurar uma cidadania.

Mas, intrinsecamente esta concepção designa reflexões sobre o modelo escolar que era constituído naquele momento histórico, seu jogo de relações sociais, suas mudanças de representações e das próprias orientações normativas com relação ao mundo e aos homens, da qual extraímos de Nóvoa (1991) que o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que tratava a criança como ser vicioso e imoral insistia na necessidade de correção, e da criança prodígio e inocente que era preciso reservar ambas carregando em suas nascentes fontes bem diferentes: a primeira provêm do exterior de homens de igreja, moralistas; e a segunda, nascendo no interior da família. Sendo que estas duas atitudes morais com relação a criança, resultam num mesmo entendimento de que "a criança não está pronta para a vida, que é preciso submetê-la a um regime especial, a uma quarentena, antes de deixa-la juntar-se aos adultos" (p.112).

> Os alunos representavam para mim, pessoas importantes assim né?! Eles eram bem amorosos a mim, eles me respeitavam muito e eu me sentia até protegida por eles. Por eu gostar deles e eles gostarem de mim, a gente era como se fosse uma mãe com vários filhos, me cercando. Para mim representa assim, é um ser humano que busca se profissionalizar para ser um

> cidadão de bem, futuramente. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

Pensamos que embora sua concepção esteja arraigada de princípios moralistas, ainda sim, no âmago de suas elocuções, ela considerava o aluno como ser em busca de conhecimento, e de ascensão pessoal e profissional. Intuímos que sua fala, traz em si, traços de uma relação humana entre a professora e seus alunos, demonstrada através do "cerco de afeição" que existia entre ambos. O que para Braz (2006) significa que:

> Ao eleger o cultivo da moral e da disciplina como meta básica do ensino, o aluno é concebido de maneira individualizada, influenciando, assim, no entendimento de que a aprendizagem ocorre de maneira isolada. Nessa perspectiva, um dos procedimentos do ensino para o alcance da aprendizagem está em conduzir o aluno ao processo de memorização. (BRAZ, 2006, p.37)

3.3 CONTEÚDOS DE ENSINO

No contexto de mudanças promovidas por essa nova forma de apresentação do universo escolar, através dos Grupos Escolares, o cotidiano da sala de aula sentia suas influências por meio dos conteúdos de ensino. A adoção por parte dos professores de documentos diversos, fichas pedagógicas, planos de ensino, relatórios, refletiu significativamente, nos procedimentos metodológicos (sob a forma de abordagem e mesmo de conhecimentos a serem abordados) em princípios que tinham como base o método intuitivo, previsto no Regimento Interno dos Grupos Escolares para subsidiar as ações dos professores em sala de aula, conforme vimos estudando no interior deste documento.

Conforme o referido documento, o objetivo seria ensinar todas as matérias do Programa e consequentemente, concretizar o ensino. A atuação docente, deveria sempre promover a adaptação dos processos intuitivos, e evitar sempre que possível o processo de memorização, no qual a aula deixaria de ter sua representação de aulas puramente expositivas, com métodos decorativos, para despertar nos alunos interesse em aspectos relacionados a criatividade, questionamentos, participação dos mesmos, passeios, danças, teatro, canto, dança como parte do processo de aprendizagem, não limitando-se apenas nos conteúdos de ensino.

De acordo com a professora Jurandir:

> Os conteúdos eram delimitados nesse programa de ensino, e era uma questão muito tradicionalista. Embora tradicional hoje, mas, tinha uma característica de aprendizagem muito forte, havia um cuidado muito grande, um envolvimento muito grande da família. A família tinha uma preocupação muito grande se o aluno estava aprendendo, se o aluno tinha aprendido, o que, que o aluno sabia. Por quê na cidade pequena todo mundo sabe quem é quem. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

Cada elemento da fala da professora Jurandir, com relação aos conteúdos culminam em um emaranhado de elementos que envolve: os conteúdos programados, o pragmatismo dos métodos tradicionalistas, aprendizagem, envolvimento e a relação família/escola. Primeiramente consideramos o currículo estabelecido para os grupos escolares no Rio Grande do Norte, advinha do Regimento Interno dos Grupos Escolares, estes prescreviam todos os conteúdos a serem ministrados em cada série e disciplinas específicas; em segundo lugar, consta uma forte influência da tendência tradicional de ensino, que além de serem prescritas nesses programas de ensino, também eram repassados por meio de experiências anteriores de professores tradicionais no seu sentido restrito; o envolvimento e a relação da família com a escola e consequentemente com os professores, convergiam para o comprometimento das aprendizagens de alunos/filhos.

O Programa de Ensino Primário Elementar do Rio Grande do Norte teve uma forte relação e atuação nos cotidianos dos grupos escolares, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61. Embora não tenha sido citado diretamente pelas professoras como um dos instrumentos que subsidiaram seus trabalhos. Com intuito de enriquecer as discussões em torno dos conteúdos de ensino nos finais da década de 1950 ao ano de 1971, passamos a estudar o Programa supracitado, no que concerne a quarta série primária. O documento é datado do ano de 1968, com edição assinalada por Walter Pereira S. A. na cidade de Natal –RN. Destacamos, portanto, que as professoras que narraram suas histórias no presente estudo, ministraram aulas da segunda série à quarta série primária. Em nenhum momento de suas carreiras lecionaram em séries de alfabetização. (PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR)

Ao adentrarmos o interior do documento, vimos o detalhamento do contexto no qual fora produzido, onde na ocasião o governador do Estado era Monsenhor Walfredo Gurgel, e o secretário de educação e cultura era representado pelo Dr. Jarbas Ferreira Bezerra.

O índice do Programa de Ensino Primário do Estado do Rio Grande do Norte, da conta de uma grande preocupação com a questão da linguagem, no qual destacamos alguns principais pontos a serem abordados pelos professores nas salas de aulas nos grupos escolares: linguagem oral, poesia e história nas escolas primárias, leitura e leitura na quarta série, velocidade na leitura, programa de linguagem, aulas de leitura recreativa, correção de linguagem, aspectos gramaticais, gramática funcional, ortografia, escrita dentre outros. A divisão de conteúdos propostas para as demais disciplinas como Estudos sociais, matemática e ciências naturais, dispunha de um sumário bem mais enxuto no sentido de abordagens mais amplas. (PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR)

Com relação aos conteúdos referentes à matemática, o programa destacava que professor deveria ter noção das diferenças individuais dos alunos, compreendendo suas experiências e suas expectativas e capacidades frente ao processo de aprendizagem. Mais adiante, ensino pela compreensão em que promove uma série de mobilizações que o professor precisa dispor sob forma de um "dever" tais como: conhecer as capacidades dos seus alunos, partir de situações da vida real, partir do conhecimento concreto para abstrato, dispensar determinados materiais para que aquele procedimento não se tornasse hábito. Alguns outros pontos são elencados como o crescimento das ideias matemáticas, a computação mental, resolução de problemas, fixação e avaliação. (PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR)

Essa preocupação era constante das famílias e esse fato por muitas vezes determinavam a permanência dos alunos na escola por ser uma possibilidade de um futuro melhor. Os conteúdos, da docência leiga, tratavam-se de versões simplificadas ou elementares do conhecimento científico, orientados muitas vezes por manuais, com os conteúdos disseminadores de princípios éticos, que implicavam noções de respeito, amor e obediência (Arroyo, 2002 apud Braz 2006).

Conforme descreve a professora Jurandir Brito, não dava para esconder os insucessos dos alunos, porquê, como a cidade era muito pequena, rapidamente todos já tinham conhecimento daqueles que tinham obtido êxito, como também dos que contrariamente não o alcançavam.

> Então a gente via o desempenho do aluno, no dia a dia a gente sentia e sabia se o aluno estava dominando, se havia o feedback do que o professor ensinava e do que o aluno aprendia. E então isso é uma coisa bem evidente. E as avaliações, elas nessa perspectiva elas, demonstrava a ação do professor, a relação do professor com o aluno e o conteúdo se estava sendo uma coisa socializada. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

A professora Jurandir Brito, em sua fala traz três elementos que convergem entre si, o feedback, a avaliação e acomodação do conhecimento pelos alunos.

A escrita de situações vividas no Grupo Escolar Coronel Solon, a luz das evocações da professora Sebastiana Faustino, trazem à superfície imagens e histórias cruciais do seu percurso pessoal e profissional. A princípio ao retratar o contexto em que ensinava no grupo escolar nos anos que correspondem ao período por nós delimitado, a mesma é incisiva ao dizer que: "*A gente ensinava aquilo que a gente via que era necessário para o aluno aprender. Até porque nós não tínhamos um conteúdo programado. A gente ensinava a ler, a escrever e as 4 operações de matemáticas"* tais apontamentos, recaem sobre como as professoras leigas na época, constituíram o currículo da mesma no sentido dos conteúdos a serem abordados, das metodologias adequadas, da definição do que era ou não relevante para os alunos aprenderem. Interessante pensar que nessa fala também, podemos identificar em que, baseava-se o ensino naquele período, encharcado de atividades básicas de leitura, escrita e resolução de operações matemáticas elementares.

> Os conteúdos eram geografia, era matemática, era português todas as matérias que eram inseridas no currículo escolar. Nós trabalhávamos mais a questão da aprendizagem, do desenvolvimento da leitura. A leitura por que no final do ano se o aluno não soubesse ler, aí a culpa seria nossa! (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista: 15/01/2015 Grossos-RN)

Com relação aos conteúdos de ensino, a abordagem curricular na instituição, abrangia de um modo geral conhecimentos das diversas áreas da geografia, matemática, português. Mas, o real propósito explorado de modo incisivo eram os decodificadores da linguagem escrita, sendo trabalhados por meio da leitura em ambas disciplinas ensinadas. Houve certa dificuldade em compreender, quais eram de fato os conteúdos trabalhados pela professora Sebastiana, pois ela apresenta de forma ampla e genérica, os fatos relacionados as disciplinas de modo geral.

Também, nota-se claramente nas narrativas da professora Sebastiana Faustino, que o insucesso dos alunos era passível a partir da contradição existente entre o que estava sendo repassado sobre forma de conteúdo (leitura) e o que os alunos aprendiam (habilidades leitoras) pois havia certo rigor na análise dessas questões e a culpa era fatalmente atribuída aos professores.

3.4 GESTÃO DA SALA DE AULA

3.4.1 Das relações: Professores e alunos

Quando pensamos em relações professor/aluno, possivelmente, nos deparamos com questões relacionadas ao convívio desses sujeitos, suas tensões, conflitos e trocas afetivas. No entanto, destacamos aqui, um esforço na busca de retratar, as estratégias que as professoras Jurandir, Sebastiana e Socorro dispensavam nas relações estabelecidas com seus alunos no Grupo Escolar Coronel Solon.

Para Braz (2006) a gestão da sala de aula, caracteriza-se pela relação hierárquica entre professor/aluno, aonde a autoridade do professor se constitui em um mecanismo de força para manter uma disciplina e controle rígidos capaz de assegurar-lhe a atenção e a obediência de seus alunos.

Através das narrativas, podemos nos situar no tempo/espaço dos anos de 1958 a 1971 como forma de um contexto que perdurou nos respectivos anos abordados, sem mudanças significativas. No qual de acordo com a professora Jurandir Brito:

> Na época era uma relação muito boa. Os alunos tinham um respeito muito grande pelo professor, a questão da disciplina era uma coisa muito importante por quê existia muito respeito, todos se respeitavam. O diretor chegava, qualquer pessoa chegava na sala de aula, na porta da sala, os alunos se levantavam, ficavam de pé, né?! Em respeito a pessoa que era recebida. E respeitava, chegava na escola bom dia! Dá licença! Por favor! E essas palavras eram muito importantes na época, passava uma segurança muito grande do bom relacionamento vivido. Até por quê nossa cidade, era uma cidade muito pacata. Todo mundo respeitava todo mundo! Todo mundo conhece todo mundo! (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

De certa forma, mesmo destacando como uma relação “muito boa” percebemos que a hierarquia sempre foi presente nesses momentos, porquê a reverência era constante por parte dos alunos para com as pessoas que recebiam em sala de aula e até mesmo do próprio

professor. As palavras de cordialidade eram sinônimo de ordem, de disciplina que mantinham de certa forma uma situação de estabilidade por parte dos professores.

Os traços das tradições sociais as quais a cidade de Grossos vivia nas décadas de 1950 a 1970, apresentam-se fortemente marcada por relações hierárquicas e de posições de prestígio social aos professores, sendo estes leigos ou não. Numa perspectiva sociológica, atentemos para o que nos diz a professora Sebastiana, sobre como eram as relações entre professores e alunos e com a comunidade escolar:

> Naquele tempo existia obediência, havia princípios familiares que eram respeitados, conservados, hoje que não existe mais [...] Mas, naquele tempo os pais e os alunos e os professores... os professores faziam parte das famílias, era mesmo como ser da família. Por conta do respeito e da confiança que os pais depositavam em nós. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

A obediência, basicamente está atrelada a disciplina, do qual de acordo com Nóvoa (1991) tomamos a compreensão de que refere-se a um momento histórico que em que o tempo do corpo é manipulado, moldado, corrigido, sendo também o tempo de encerramento da infância nos lugares a que são destinados. Para este autor, este tempo de encerramento da infância, não cessa de se ampliar e a este processo ele dá o nome de escolarização. A professora Sebastiana, culmina sua fala com relação a importância das relações entre professores e alunos, retratando-o no tempo presente, que mutuamente estes sujeitos carecem um do outro para sua existência.

A professora Socorro Souza, enfatiza que sua relação com seus alunos sempre foi de respeito mútuo, cercado por momentos de muita afetividade. Mas, que esses quesitos nunca atrapalharam o curso de seu desempenho em sala de aula, para com a manutenção da disciplina em sala de aula, no qual os alunos mantinham atenção, contando é claro com as exceções daqueles que teimavam em transgredir as normas estabelecidas.

Conforme podemos observar por meio das narrativas das professoras, embora com traços fortes de moralidade, disciplina, reverência à figura do professor, existia uma relação harmoniosa entre os alunos e os professores do Grupo Escolar Coronel Solon. Esses aspectos podem ser evidenciados quando dos apontamentos das professoras, notamos que os eventos de tensões negativas desse relacionamento são pouco mencionados e quando aparecem, não representam no contexto das falas uma contradição daquilo que fora apontado pelas mesmas. Notamos a ausência de conflitos mal resolvidos, de situações de exposição de autoridade (do

professor para com o aluno); da aplicação de medidas repreensivas (como castigos, punições diversas); até mesmo do afastamento dos professores para com os alunos considerados problemáticos.

O que podemos notar, é que sempre existiram formas alternativas de resolver os problemas comportamentais dos alunos, em conversas que os professores estabeleciam com os pais dos alunos em momentos extremos, mas que não colocavam em risco a "harmonia" dessa relação. Destacamos o termo harmonia, por que havemos de pensar que tomamos por base uma relação otimista entre os sujeitos envolvidos, isso porque os alunos reconheciam nos professores um valor subjetivo como o de um pai ou mesmo de uma mãe, que luta sempre em prol daquilo que é considerado melhor para os seus filhos.

Dos conflitos mais comuns advindos dessas relações, apreendemos aqueles relacionados à atenção dos alunos dispensada nos momentos de aula. Quando as professoras relatam que alguns alunos não mantinham foco no conteúdo que estava sendo trabalhado, conversas paralelas, ausência de responsabilidade para com a execução dos deveres em sala e extra sala de aula.

Para além do que fora explorado nas narrativas referentes ao relacionamento entre professores e alunos, em outros momentos das seções de entrevista foi possível de compreender alguns aspectos que saltam a despeito deste item que ora discutimos. Um dos aspectos que notamos claramente é que a escola em si (representada em sua totalidade pelos seus agentes educativos) sempre promoveu uma espécie de relação hierárquica no qual a posição do aluno sempre foi desprivilegiada do ponto de vista, do respeito como sujeito de aprendizagem e clientela exclusiva.

As professoras não exprimiram em seus relatos a sua isenção de responsabilidade para com a manutenção de uma boa relação com seus alunos. Pois, sempre buscaram de uma forma ou outra estabelecer vínculos afetivos, com traços de disciplina e moralidade e a tolerância foi carro-chefe nessas relações.

3.4.2 Das metodologias adotadas

O perfil de pesquisadora e de leitora é evidente nas narrativas de Jurandir Brito, ao descortinar o movimento pelo qual desenvolvia sua aula a professora, começa sua fala questionando como se quisesse afirmar o que sempre esteve presente em sua prática: *Sempre busquei algo novo, né?! Sempre...* de todas as formas sempre procurou se envolver em cursos de formação de professores, de ler, pois acreditava que esse envolvimento lhe proporcionaria

uma infinidade de metodologias para trabalhar com seus alunos e assim refinar a sua prática enquanto professora.

> [...] eu fazia uma miscelânea de tudo para que eu pudesse utilizar formas das mais diversas que fizessem com que meu aluno aprendesse cada vez mais. Atendia individualmente, mas atendia de forma integrada também, à todos, falava pra todos! Ministrava o conteúdo de forma socializada, atendia individualmente a cada um de acordo com o grau de dificuldade de cada um. Por quê sempre tem alunos que tem dificuldade de aprendizagem, ou tem a aprendizagem mais lenta, então a gente identificava. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/01/2015, Grossos - RN)

O misto de metodologias não aparece caracterizado, indicando quais procedimentos utilizava em sala de aula. Mas, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, foi bastante referenciada. Utilizava-se de técnicas do método mútuo, individual e simultâneo. Quando percebia a dificuldade de aprendizagem em determinado aluno, dedicava a ele tempo individual buscando compreender a motivação pela qual aquele aluno não acompanhava o restante da turma, numa dessas ocasiões identificou alunos com dificuldades em aprender, nesse interim percebemos que a professora Jurandir Brito considera o processo de aprendizagem com diferenciais a depender de cada indivíduo pois que cada um absorve com mais ou menos intensidade aquilo que lhes é repassado pelo professor.

> Eu tive alunos que... recebi alunos que tinham problema de visão muito grande, e ele vinha até o quadro e não enxergava as letras, eu identifiquei que eles tinham problemas de visão na escola pela condição de eles não enxergarem, de não fazerem a leitura, de chegarem no quadro e barroar no quadro, sabia entendia a coisa, mas não enxergava fazer. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

A situação descrita pela professora Jurandir Brito, revela o lado prático/reflexivo do professor, mesmo aqueles que não tiveram formação específica para atuação em sala de aula em determinado momento, como foi seu caso no começo da carreira docente. Destacamos como lado reflexivo, o como a professora com sua sensibilidade passou a perceber que mesmo sem enxergar esse aluno, sabia o que se passava em sala de aula, ou seja, a sua dificuldade estava centrada num problema de visão, mas que não afetava sua capacidade de raciocínio perante aquilo que estava sendo discutido em sala.

Esse lado assistencialista do professor primário aparece sem que houvesse uma preparação ou formação específica para tal, como a professora Jurandir Brito afirma: "*no*

início a gente não tinha as noções de psicologia, a compreensão dos pensadores, de saber qual método a gente estava trabalhando, não, a gente fazia intuitivamente" esse lado não teorizado, mas vivenciado pelos professores leigos, apontam para a formação que acontece com a própria experiência em sala de aula, demandando do professor que este mobilize saberes para lidar com situações conflituosas no cotidiano escolar. A intuição aparece também como improvisação, já que não se tinha ideia do que se poderia fazer em determinadas situações/problemas.

As metodologias utilizadas pela professora Sebastiana Faustino, caracterizam-se quando a mesma discorre sobre como começou sua aproximação no Grupo Escolar Coronel Solon, no qual ela afirma:

> [...] todos os anos pegava uma turma bem numerosa, uma turma de 35 alunos e eles não estavam alfabetizados. Mas quando era no final do ano, graças a Deus estavam todos alfabetizados a dinâmica que eu usava ... usava dinâmica de todo jeito, brincava com eles, fazia cartazes, levava eles para uma classe diferente... vinha para praça, ia pra Serra, para eles observar o que a gente via da natureza, observar e quando chegava eles faziam um relatório e aquela narrativa do que eles tinham visto. Era muito gostoso ensinar! (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

As narrativas acima descritas, dão conta de uma clientela desfavorecida de conhecimentos com relação a codificação e decodificação dos signos linguísticos. Ao passo que atesta processo pelo qual os alunos eram submetidos (o ano letivo), apela para a divindade para lhe atribuir mérito pela eficácia do processo ensino/aprendizagem que culminavam na alfabetização desses alunos "*graças a Deus estavam todos alfabetizados*".

Alguns elementos das narrativas da professora Sebastiana, dão conta de que boa parte dos seus alunos na época, não eram alfabetizados. Então, ela mobilizava várias metodologias para movimentar todos os alunos, como: aulas de campo nas proximidades, explorando elementos da natureza por meio da observação, posteriormente realizando relato daquilo que fora percebido; utilizava-se de cartazes para explorar a questão artística e criativa dos alunos; promovia brincadeiras, as aulas não eram restritas ao espaço escolar destinado para tal atividade.

Com relação as metodologias utilizadas em sala de aula, ela descreve:

> Eu gostava muito de variar para não ficar aquilo assim rotineiro, sabe?! Se hoje eu fizesse uma leitura para todos oral, amanhã eu já formulava assim um tipo de um cartaz com figuras para eles falarem sobre aquilo que estavam vendo, o que é que representava aquilo? E os demais iam copiando, ai eu

> fazia o rodizio né?! Ai na outra semana, fazia um outro tipo de cartaz, aí o outro que viu o primeiro já ia fazer, no fim dava até para notar algumas evoluções, aí diziam: não fulano foi melhor, sicrano foi melhor! Principalmente quando a gente fazia tipo discussão, que a gente ia muito pra Serra que tinha muito inverno aqui. E quando era no inverno as lagoas ficavam todas cheias d'água e ficava aquilo tudo verdinho, me lembro que tinha muito cajueiro... sabe?!!! Aí eles pesquisavam: Dona Sebastiana olhe, a senhora já viu?!! Tem cajueiros que os cajus tudo são vermelhinhos, e outros que é tudo amarelinho, até isso eles observavam (risos). Era muito bom! (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

A professora Sebastiana, demonstra em sua fala a preocupação com a rotina da sala de aula, no sentido da busca no sentido contrário de coisas novas que pudessem mobilizar seus alunos a aprenderem sempre de um jeito prazeroso e eficaz. A ida da professora com seus alunos para as comunidades rurais da cidade, como ela cita, aproximava os alunos de conhecimentos sobre sua realidade, além de fazê-los perceberem a natureza e suas facetas.

> Os materiais didáticos dos quais a gente dispunha na época não eram tão bons. Mas nós nos acomodávamos né?!! Era na base do giz! Tudo era escrito, as matérias eram passadas para os alunos de modo escrito, naquele ritual de cópia do que o professor repassava. Toda semana a gente se reunião para fazer aquele acompanhamento, os diários de classe, copiava tudo num caderninho como era se que se processava as aulas. E assim com muita dificuldade a gente chegava lá. O alunado era bom. A gente era respeitada. Quanto que hoje, a coisa mudou muito. (MARIA DOSOCORRO SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

As narrativas da professora Socorro Souza, são bastantes reveladoras no que concerne a disponibilização material prevista naquela época. Identificamos que os professores trabalhavam com recursos mínimos, e as aulas seguiam o perfil tradicional da cópia no quadro, e desembocava reprodução dos alunos em seus respectivos cadernos dos conteúdos repassados. Ao que podemos perceber, os alunos sentavam-se amontoados muitas vezes nas carteiras levando em conta o número elevado de alunos para a disposição material das mesmas, mas como a professora cita em sua fala, havia um esforço para a acomodação e dava-se um jeito na situação que não era favorável, assim como a falta de materiais pedagógicos essenciais.

> Eu tirava mais do livro, na maioria das vezes os alunos não tinham os livros. Então nós íamos a biblioteca e fazíamos pesquisa nos livros que lá estavam. Mas na maioria das vezes a gente tirava do livro e transmitia para os alunos. Eu atendia meus alunos de acordo com o desenvolvimento de cada um, com a necessidade de cada um. Mas na maioria das vezes era geral, claro que

> tinham alguns que tinham mais dificuldade de aprendizagem então a gente ficava trabalhando mais isoladamente com aqueles alunos. (MARIA DO SOCORRO SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

3.4.3 Dos processos avaliativos

É interessante pensar que as questões que envolvem a avaliação como fonte, recaem sobre reflexões em todas as esferas do processo educativo. A professora Jurandir Brito, revela que a avaliação era algo contínuo em seu trabalho, que se realizava desde o primeiro dia de aula de cada um de seus alunos, até o final do ano letivo, considerando a aprendizagem como processo gradual. Quando profere: "*Eu sempre gostei de avaliar meus alunos desde o primeiro dia"* a professora culmina seu entendimento parcialmente, retratando a natureza do trabalho pedagógico, vejamos o ela nos diz:

> Por quê um aluno não passa na porta duas vezes a mesma pessoa. Quando ele entra ele é uma pessoa, e quando ele sai ele aprendeu, compreendeu, ele assimilou, alguma coisa... que não, eu não aceito essa questão de dizer que o aluno não quer nada! Ele pode até não ter compreendido tudo, mas que ele aprendeu alguma coisa, que ele mudou alguma coisa, com certeza! O aluno não é um criado mudo! Ele é uma pessoa que se move, que ouve, que entende, vamos que ele não assimile o conteúdo como eu quero, ou não responda as questões como eu quero, como eu coloquei na prova, mas ele compreendeu alguma coisa, ele não saiu a mesma pessoa! (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

Nas elocuções teóricas de Vitor Paro, buscamos significar essa fala retratando o que este autor entende como sendo a natureza do trabalho pedagógico, e também procurando validar seu elo de ligação com o processo de avaliação retratado pela professora. Reconhecemos como pressuposto básico a condição de estarmos analisando práticas pedagógicas que se efetivaram num período que merece total consideração quanto aos seus condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais, que culminam consequentemente e consideravelmente, nessas práticas exercidas em sala de aula. Sabemos que Vitor Paro é um autor contemporâneo, que discute aspectos relevantes para com a educação básica contemporânea, mas, que em sua essência teórica considera, os fatores históricos envoltos na conjuntura educativa.

Assumimos, portanto, o risco de estabelecer reflexões sobre as narrativas da professora Jurandir Brito, e aquilo que ele definiu como "a natureza do trabalho pedagógico". E passamos a refletir nesse sentido a partir do momento que a professora diz: *um aluno não*

passa na porta duas vezes a mesma pessoa. Quando ele entra ele é uma pessoa, e quando ele sai ele aprendeu, compreendeu, ele assimilou, alguma coisa, ela abraça a perspectiva de transformação do sujeito abordada por Paro (1997, p.106):

> De qualquer forma, se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que "sai" do processo é diferente daquele que aí entrou. É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da idéia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção.

No momento em que narrava sobre como avaliava seus alunos no início de sua carreira, nos ocorreu um *insight*[23] que magneticamente nos convenceu a realizar uma nova leitura do texto: A natureza do Trabalho Pedagógico, do autor supracitado, que havia sido em outra oportunidade explorado na graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na disciplina de Gestão dos Processos Educativos. Como vimos estudando, Paro (1997), salienta que o aluno que "sai" do processo (aula) é diferente daquele que "entrou". Ou seja, o aluno transformasse nesse processo, e por meio deste é um novo sujeito.

Retomando as características do professor leigo no que se refere a gestão de sala de aula, quanto aos seus processos avaliativos, atentamos para o que Braz (2006) aponta que estes, visavam a reprodução de conteúdo através da memorização e cópia fidedigna daquilo que era repassado pelo seu professor, nas avaliações "escritas". As práticas avaliativas da professora Jurandir Brito, demonstram um caráter reflexivo que extrapola esse lado meramente reprodutivista de aprendizagem.

> As vezes as respostas que a gente quer, não são as que o aluno responde, por quê ele, eu posso perguntar a ele: o que você acha da escola? Péssima! Então, ele entendeu que a escola é péssima! É a visão dele, que tem né?!! Se ele disser: ótima! Por isso, por isso por isso! Se ele disser: péssima, por isso, por isso, por isso... e os conteúdos eu nunca gostei de fazer provas, era muito sucinta. Sempre gostei de fazer as avaliações de forma que desse a oportunidade dos alunos manifestarem o que eles aprenderam durante o ano, durante o mês, durante o semestre... durante o bimestre... certo?! Cada conteúdo eu sempre procurei assim, fazer o mais vasto possível, para oportunizar o aluno se expressar. (JURANDIR BRITO FERREIRA, Entrevista: 17/ 01/2015, Grossos - RN)

[23] O termo insight, corrobora essencialmente para a compreensão do que nos ocorreu a priori. Designa: s.m. Compreensão repentina de um problema, ocasionada por uma percepção mental clara e, geralmente intuitiva, dos elementos que levam a sua resolução. Iluminação; revelação ou visão inesperada e repentina de alguma coisa. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/insight/ >acesso em: 07/03/2015 às 02:12 horas.

Considerando a imprevisibilidade de seus alunos, sobre como apreendem determinados conhecimentos e informações, e especialmente, quais representações têm dos fatos que se apresentam, Jurandir Brito surpreende-nos quando nos revela o respeito para com o que os alunos haviam construído a partir de ações externas e acomodações internas. Caracteriza suas práticas pedagógicas no sentido avaliativo sem o uso excessivo das avaliações escritas, fugindo do modelo que predominava no período abordado nesse estudo. Esse fato, chamou-nos a atenção, por retratar claramente que havia uma transgressão muito forte na fala da professora Jurandir, quanto ao que era prescrito pelo governo, cobrado pela direção do Grupo e por boa parte dos professores que estavam acomodados em suas práticas avaliativas repetitivas e o que de fato era efetivado em sala de aula.

A professora Sebastiana Faustino, demonstra em sua narrativa a caracterização dos processos avaliativos, aonde destaca: *"Eu avaliava nos aspectos em geral. Aqueles que eram mais interessados, aqueles que eram mais cuidadosos, aqueles que se aproximavam mais de mim para aprender, e aqueles que se aproximavam de mim mais para ganhar tempo sabe?!!! E não fazer nada!",* o cuidado na avaliação, advinha de sua observação sobre os alunos que demonstravam certo interesse e cuidado para com as tarefas escolares, o que se mostravam curiosos e aproximavam-se dela no intuito de buscar respostas para suas dúvidas. Ela demonstra ter sido uma observadora nata, pois, cita como exemplo uma situação com um de seus alunos, que negava-se a escrever pois afirmava que sua letra não era tão boa, e ela via que isso não era justificativa para que ele diferentemente daqueles que desempenhavam as tarefas, não o fizesse com o mesmo empenho como os demais. Em suas palavras:

> Eu vou te citar um exemplo: Firmino de Leomar (risos) todos dois quiseram bem a mim Ana aprendeu a ler comigo e Firmino também. Os outros alunos todos faziam, escreviam... aí ele escrevia a primeira frase, a segunda frase, quando era na terceira frase ele falava assim para mim: Dona Sebastiana olhe eu não terminei esse dever não, o meu tá todo acanalhado, termine ai que a senhora tem a letra mais bonita que a minha, ai eu dizia não, vá pra sua carteirinha e vá fazer. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

Firmino e Ana, citados pela professora são irmãos e foram seus alunos por alguns anos consecutivos. Os dois são filhos de Leomar, na época supervisora do Grupo Escolar Coronel Solon. De acordo com suas narrativas, ela expunha toda a situação vivenciada com Firmino à sua mãe, para que esta acompanhasse as transgressões de seu filho e pudesse de alguma forma colaborar para que ele se interessasse mais nas aulas.

Considera que foi uma professora exigente com seu trabalho e com o retorno dos alunos. Admite que muitos alunos buscavam meios de aprender, por meio da aproximação, dos questionamentos, numa espécie de mobilização para aprender o conteúdo ensinado, porquê tinham consciência de que aqueles conhecimentos repassados seriam "cobrados", supondo que nenhum tipo de relação mais intima fosse com alunos ou pais de alunos seria capaz de modificar os resultados de um possível insucesso. Confessa que:

> [...] tinham os alunos que vinha mesmo porque, com vontade de aprender, de tirar aquela dúvida, sabe?! Que realmente ele precisava de tirar aquela dúvida para não vir para escola só para dizer que vim né?! Por que no final do ano eu ia cobrar. Eu ia cobrar. E só passava aqueles que eu via que tinha capacidade de passar. E não por eu ter amizade com o pai com mãe, por ser parente, da família... não tinha isso não eu era rígida. Eu era rígida até com meu filho. (SEBASTIANA FAUSTINO BEZERRA. Entrevista 15/01/2015 Grossos-RN)

Certamente que o modo como cada professor avalia seus alunos revela muito de sua relação com estes sujeitos, com o conteúdo e a própria identificação com o campo de atuação docente. E isso é o que de fato destacamos na fala da professora Sebastiana, posto que, para ela era necessário perceber a mobilização de seus alunos para aprender, assim como o desempenho de tais habilidades nas provas escritas, e relatórios que passava para estes no período letivo. No entanto, ela deixa claro que nenhum tipo de relação afetiva com os pais de alunos ou mesmo com eles, seria capaz de interferir no resultado destes (alunos). Denotando o compromisso e a disposição que tinha em destacar cada um desses aspectos sob seu rígido olhar.

Nas narrativas da professora Socorro Souza, evidenciamos alguns traços das avaliações que não fugiam dos padrões tradicionais. Segundo a mesma:

> Era de acordo com o desempenho, através de provas! De acordo com a elaboração das provas, que a gente sempre procurava fazer conforme o que havíamos ensinado, e naquela época a provinha era toda escrita pelo aluno. A gente escrevia no quadro, e eles copiavam. Tinha a questão da memorização muito forte. (MARIA DO SOCORRO SOUZA FERREIRA, Entrevista: 24/01/2015/ Grossos – RN)

O primeiro fato que eco de suas narrativas, dão conta de avaliações escritas, que eram copiadas pelos alunos de acordo com o que a professora escrevia no quadro negro, e em último plano a questão da memorização. Cabe salientar que tal como a professora nos descreveu, ela nunca foi professora dos primeiros anos (de 1º a 3º séries), sempre atuou no último nível de escolaridade existente no grupo e na cidade de Grossos que foram as salas de 4º série. Ela nos revelou que jamais teve o desafio de alfabetizar qualquer aluno, e que sentiu

essa deficiência muito forte nas suas vivências em sala. Esse fato nos ajuda a pensar que a professora Socorro Souza, como trabalhou sempre com turmas com o nível mais avançado e que seus alunos na época já dominavam os rudimentos da leitura, escrita e conhecimentos elementares da matemática a mesma não despertou sua sensibilidade para formas alternativas de avaliações.

Quadro 5: Características profissionais das professoras do G.E.C.S.

SUB-DOMÍNIOS	CARACTERÍSTICAS	
FUNÇÃO DOCENTE	☙ Humanizador; ☙ Comprometido; ☙ Socializador.	
CONTEÚDOS DE ENSINO	☙ Estabelecia relação conteúdo/meio ambiente; ☙ Conscientização da realidade (a força de trabalho, desigualdades sociais).	
CONCEPÇÃO DE ALUNO	☙ Sujeito ímpar; ☙ Razão de ser da escola.	
GESTÃO DA SALA DE AULA	Metodologias:	☙ Aulas de campo; ☙ Observação de fenômenos da natureza.
	Relação professor/aluno:	☙ Respeito, negociações e reverência.
	Avaliação:	☙ Transformação intelectual; ☙ Aprendizagem gradual.

A construção do quadro destacado acima, não tem, sob nenhuma hipótese, elemento de modo comparativo com que fora apresentado pela autora Braz (2006). Elaboramos o mesmo, com o propósito de demonstrar características que ao realizarmos as análises, emergiram das falas das professoras e que consequentemente, merecem lugar de destaque, pois apontam distinções para além do que está prescrito das características de professor leigo/artesão.

De certo modo, havemos de considerar que há muitos pontos em coadunação com o que apresenta as características desse professor leigo apontadas por Braz (2006) e das quais destacamos com afinco nos itens e subitens anteriores.

Destacamos também que o grupo profissional pedagógico tem sua função voltada para a comunicação da herança social, das experiências acumuladas pela humanidade ao longo de sua existência, capitalizando experiências e ideais de indivíduo para indivíduo, de grupo para

grupo, de geração para geração conforme exposto por Azevedo (1958), mas que apresentam elementos inovadores como observamos no quadro acima e nas narrativas anteriormente expostas e analisadas. Para Azevedo (1958):

> [...] essa ingenuidade espontânea, nas individualidades pouco ricas e impulsivas, pode, no entanto, pelo contato prolongado com as crianças, dar lugar a uma infantilidade de espírito (mentalidade primária) que provém, na medida dos educadores, não só da natureza de sua função social (transmissão dos conhecimentos sistematizados, da ciência feita), própria a desenvolver o espírito dogmático e conservador até à rotina, como das causas sociais e econômicas , que contribuem para acentuar certos traços do "tipo social" de educador, facilmente distinguível por caracteres especiais, ligados às condições sociais de cada meio e à natureza de sua profissão. (p. 124)

De acordo com Azevedo (1958) a profissão de professor, mestre, como qualquer outra, imprime no sujeito, marcas de uma mentalidade particular que correspondem às suas ocupações, exigências e modos de vida referentes aos desempenhos de suas profissões. Essas mentalidades tornam-se ainda mais características quando os grupos a que pertencem se isolam e se fecham a tal ponto de requererem condições próprias, desejos em comum de se afirmarem enquanto grupo profissional.

Ao analisarmos o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, partimos do pressuposto de que estas desenvolveram suas atividades na instituição citada inicialmente na perspectiva de um trabalho leigo. Para tanto, entendemos que as práticas pedagógicas, resultaram de suas relações e interações dentro do espaço escolar e mesmo fora dele.

Constatamos que essas relações/interações entre os atores educativos e o contexto externo (para além dos muros da escola), veio influenciar de forma significativa a construção dessas práticas pedagógicas, no que diz respeito aos repertórios de materiais didáticos utilizados (que muitas vezes eram elaborados de forma artesanal pelos professores e alunos), as estratégias de ensino, o planejamento das aulas, as formas de avaliação, o confronto com situações adversas.

O início da profissão, de cada uma das professoras que aqui relataram suas vidas, revelam um período de inserção que teve seus conflitos internos e consequentemente externos. Nas narrativas da professora Sebastiana Faustino, por exemplo, como citamos anteriormente é possível notar esse momento de "quase fuga" por não saber o como começar

com aqueles alunos que muitas vezes tinham a mesma idade que ela. Fato também destacado nas narrativas da professora Socorro Souza.

Os registros que as memórias dessas professoras foram capazes de nos demonstrar a construção de um perfil profissional que nasceu envolto numa conjuntura que valorizava o professor e seu trabalho.

A força da memória coletiva, reside no conjunto de homens que as conduzem como um suporte como nos aponta Halbwachs (2000) já que são esses sujeitos que lembram, enquanto membros de um grupo, e seguem apoiando-se em uma massa de lembranças comuns umas sobre as outras, aonde podem ganhar contornos de intensidade para cada um desses sujeitos, como vimos nas narrativas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon.

Com base nessas considerações, Halbwachs (2000) constata que:

> [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. (p.51)

Todas as evocações as quais nos voltamos, está sempre envolta numa trama social, numa combinação de influências tecidas no seio da sociedade e dos grupos dos quais fazemos parte. Muitas dessas combinações são extremamente complexas, não dependendo apenas de nós o trabalho de fazê-las reaparecerem, é preciso que os meios sociais onde nos deslocamos materialmente ou por meio dos pensamentos se cruzem e vibrem de tal modo que a nossa consciência (que é o nosso aparelho registrador) dê a devida significação em forma de uma combinação complexa de onde saiu

Assumir a responsabilidade de contar Histórias de vida de professores, de passear pela História do Lugar, de percorrer caminhos inexplorados, do reconhecimento do nosso inacabamento como já sinalizava Paulo Freire, e da compreensão da importância do outro em nossas vidas, e daquilo que exala de suas experiências, só nos fazem pensar no renascimento desse novo "eu" que se forma, e dos novos "eu's" que haverão de forma-se a partir das partículas históricas desse trabalho.

No poema "Renascimento" a autora Regina Xavier, contribuiu com a ideia que temos de que cada passo dado na direção do que almejamos, faz-se sempre diante do nosso renascimento, que se traduz no encantamento não ingênuo, nas formas de conceber a

profissão docente e seus processos profissionais, a partir daquilo que sempre foi o principal instrumento de trabalho: a palavra.

Renascimento

Minhas cores se fizeram cinza
De minhas cinzas vi surgir a fênix
Da fênix peguei as asas
Com as asas atingi grandes alturas.
E do firmamento percebi que havia
Uma grandeza inexplorável dentro de mim.
Então renasci...
Coberta de nuances e matizes.
Decorei a alma,
Ornamentei minha trilha.
Descortinei o infinito
E encontrei em mim
A essência da vida
Que por tanto tempo
Julguei existir apenas
Dentro de ti.

A constituição dessas mulheres enquanto professoras, que atuaram nos anos de 1958 a 1971 na cidade de Grossos, mais precisamente no Grupo Escolar Coronel Solon, apresentam elementos históricos de valor inestimável que revelam traços dos modos de educação da cidade e da instituição; das relações entre professores e seus pares; das relações entre professores e alunos; da sua consciência com relação a responsabilidade de seu trabalho para a sociedade; do desvelar parte da história que não está devidamente registrada; do reconhecimento de seu valor profissional; do sentimento enraizado de pertença ao universo docente; da vida que emana de suas vozes e agrega lições a nossa formação enquanto professores/educadores que somos e/ou que almejamos sermos um dia.

Nos deleitamos no pensamento de Halbwachs (2000) ao refletir que:

> Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia[24] nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto. (p. 60)

As lembranças do reflexo vivido nos apresentam uma série de significações, que sugere o quadro do passado mais denso, cheio de continuidades e descontinuidades e não nos despojaríamos numa memória impessoal de precisão abstrata e relativamente simples sobre o qual nossa memória individual poderia apoiar-se. A memória histórica é um fato exterior à vida de criança e as impressões por si mesmas são superficiais por serem elaboradas do lado de fora da nossa vida pessoal, mesmo assim, podemos admitir que as noções históricas possuem papel secundário quando "cria-se para si uma espécie de meio artificial, exterior a todos esses pensamentos pessoais, mas que os envolve um tempo e um espaço coletivos, e uma história coletiva"(p. 62) como as que contamos aqui.

Aquilo que nos é revelado numa corrente de pensamento coletivo, não se resumem exclusivamente a datas, fórmulas. O relevo e a cor dos personagens que atravessam o quadro de nossas memórias, filtrando e selecionando o que de fato fora mais significativo em determinado momento histórico e que perpassam as nossas vidas a medida em que nos são evocadas por nossos antepassados. Em consideração a esse aspecto, Halbwachs acrescenta que: " A história não é todo o passado, mas também não tudo aquilo que resta do passado" para além disso existe uma história viva que se renova e perpetua ao longo do tempo, onde podemos nos aproximar de correntes antigas que nos é possível desvelar o que aparentemente haviam desaparecido tão somente em aparência (2000, p. 67).

Com base nos achados de Braz (2006) foi construído pela autora citada no momento de avaliação na defesa pública da dissertação a construção de um quadro teórico que dá uma dimensão dos elementos mais significativos dessa investigação, que nos indicaram os caminhos das análises sobre as práticas pedagógicas (com ênfase na profissionalidade docente e seus subdomínios) assumindo as contradições existentes nas falas como processos constitutivos da identidade de professor. Lembrando que estas professoras pertenceram a um universo que lhes permitiu caminhar oscilando entre a tendência da Pedagogia Tradicional e também da Pedagogia Nova. Vejamos no quadro a seguir os resultados desta investigação:

[24] A palavra destacada está escrita com acentuação gráfica, conforme fora apresentada na obra do autor.

Quadro 6: Resultados da pesquisa tomando como referência os achados de BRAZ (2006)

CATEGORIAS	BRAZ (2006) DISSERTAÇÃO Qd O1 p.45	RESULTADOS	PROFESSORAS PESQUISADAS
FUNÇÃO DOCENTE (Caráter pedagógico e social)	▪ Instruir o aluno para a leitura, escrita e rudimentos da matemática; ▪ Cultivar a moral e a disciplina para sua integração social.	▪ Caráter humanizador; ▪ Comprometido com a atividade docente; ▪ Socializador de experiências.	Prof. Jurandir Brito Ferreira **Sobre o ingresso na docência**: "... condição básica para ser professor na década de 60: saber ler, escrever e contar. Pois, quando a mesma afirma: "já tinha concluído o colegial" **atesta sua condição de saber sobre determinadas habilidades escritoras, leitoras e matemáticas**. (p.67) **Sobre a instrução da escrita e da leitura:** "Nesse Programa de ensino vinha estabelecido todo o programa que deveria ser desenvolvido durante aquela série... 50 minutos para português" (p.67) **Sobre a Função Docente:** Foca as características de um perfil profissional. "Ele tinha um respeito muito grande e tinha o domínio do saber" (p.122) Prof. Sebastiana Faustino Bezerra "Procurou **transmitir** aos seus alunos os **rudimentos da leitura e da escrita**, sempre imbuídos de **princípios éticos e morais**, com a preocupação de corroborar com o desenvolvimento de uma Grossos melhor contando com verdadeiros cidadãos" (p. 70-71) (Avaliadora) **Transmitir:** Revelando uma ideia de aluno como ser passivo. **Sobre a Função Docente:** "Era vista como um trabalho muito bom, né?! Um trabalho muito bom por quê ali a gente não preparava o aluno só para ler e escrever e contar não, a gente preparava eles para vida. E na sala de aula mesmo eu me lembro que eu falava para eles que estudar era muito bom, que a pessoa estudando tinha um futuro já garantido, e para eles não sofrerem o que os pais deles sofreram, porquê, a maioria dos pais dos alunos tudo era operário de salina, trabalhava naquele sal pesado ao meio dia e eu falava isso para eles para que eles tivessem a noção de que o estudo era uma coisa que ia favorecer a eles como cidadãos, não é?!" (p.126) (Avaliadora) Revela assim um caráter de **instrução básica, aliado à integração social**. Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira (Autora) "Essa formação conforme podemos observar nas entrelinhas das falas das professoras, revestem-se de **um discurso de preocupação educativa, voltada essencialmente para alfabetizar as crianças e/ou adultos** que eventualmente não tivessem tais competências. Portanto, bastava que as possíveis professoras dominassem as habilidades leitoras, escritoras e matemáticas elementares para que estivessem ensinando aos seus respectivos alunos". (p.109) (Avaliadora/autora) Notamos que também havia um **discurso muito forte quanto a questão moral desses professores,** conforme destacados nas páginas (108-109). "uma atividade de extrema relevância e responsabilidade para com a sociedade a que serve" (p.127)

CONCEPÇÃO DE ALUNO (Enquanto aprendiz, papel na sociedade)	▪ Sujeito que aprende através da memorização; ▪ Sujeito que obedece as normas da sociedade.	▪ Sujeito ímpar; ▪ Razão de ser da escola.	Prof. Jurandir Brito Ferreira "Era um ensino tradicional, que passava o ensino, de aprender o conteúdo, de decorar o conteúdo e aprender para vida" (p.105) **Sobre a concepção de aluno:** "Os alunos são a razão de ser da escola. [...] Toda escola tem que convergir para aprendizagem." (Avaliadora) > **Não foca a questão** em virtude não mencionar os mecanismos pelos quais os alunos aprendem e o seu papel social. (Avaliadora/Autora) >Destacamos no item sobre metodologia: Jurandir Brito considera o processo de aprendizagem com diferenciais a depender de cada indivíduo pois que cada um absorve com mais ou menos intensidade aquilo que lhes é repassado pelo professor. Prof. Sebastiana Faustino Bezerra "Os alunos representavam para mim, pessoas importantes assim né?! Eles eram bem amorosos a mim, eles me respeitavam muito e eu me sentia até protegida por eles" (p.131) (Avaliadora) > **Não revela.** Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira "Para mim eu tinha os alunos como se fossem meus filhos. Eu sempre tive uma atenção muito grande, e graça a Deus até hoje quando eu passo por eles, eles relembram: essa daí foi minha professora! Eu gostava muito das aulas dela!" (p.130) (Avaliadora) > **Não revela.**
CONTEÚDOS DE ENSINO (Tipos e princípios éticos)	▪ Versões simplificadas dos conhecimentos científicos; ▪ Princípios éticos que implicam noção de respeito, amor e obediência.	▪ Estabelecia relação conteúdo/meio ambiente; ▪ Promovia conscientização da realidade (a força de trabalho e as desigualdades sociais).	Prof. Jurandir Brito Ferreira (Avaliadora) > Ao falar das relações com o seu pai (ex-combatente) e consequentemente os valores adquiridos diz: "ficou muito forte para nossa educação isso, essa questão do amor à pátria, da reverência ao hino nacional, da educação militar que ele recebeu... ou seja, história, história do Brasil para mim, eu aprendi mais com meu pai do que na própria escola". (p.69) **Sobre os Conteúdos de ensino:** "Os conteúdos eram delimitados nesse programa de ensino, e era uma questão muito tradicionalista" (p.132) (Avaliadora) > **Simplificação de conteúdos.** Prof. Sebastiana Faustino Bezerra **Sobre os conteúdos de ensino:** "A gente ensinava aquilo que a gente via que era necessário para

			o aluno aprender. Até porque nós não tínhamos um conteúdo programado. A gente ensinava a ler, a escrever e as 4 operações de matemáticas" (p.134) (Avaliadora) >Nessa fala estão presentes elementos referentes a **simplificação de conteúdos**. Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira **Sobre os conteúdos de ensino:** "[...] eu tenho lembrança dos desfiles de 7 de setembro. Quando preparávamos a festa do nosso padroeiro, sempre a gente se envolvia mais com aquelas datas, o nome da cidade de Grossos. Tudo isso eram fatos importantes que a gente sempre procurava relembrar e para isso a gente dava continuidade nos desfiles, tinham aquelas comemorações. Todos os meses a gente comemorava coisas como o descobrimento do Brasil, coisas que hoje vejo que passam desapercebido, ninguém comemora mais né?! Descobrimento do Brasil, descobrimento da América, o dia do Soldado, o dia da arvore, então em todas essas ocasiões, a gente comemorava, tinham aqueles momentos que eram reconhecidos e a gente vivenciava. Por exemplo no dia da árvore a gente plantava uma planta, coisas que hoje eu não percebo." (Avaliadora) >**Aponta princípios éticos da educação cívica.**
METODOLOGIAS	▪ Expositivo verbal (individual e simultâneo).	▪ Observação de fenômenos da natureza; ▪ Aulas de campo.	Prof. Jurandir Brito Ferreira [...] eu fazia uma miscelânea de tudo para que eu pudesse utilizar formas das mais diversas que fizessem com que meu aluno aprendesse cada vez mais. Atendia individualmente, mas atendia de forma integrada também, à todos, falava pra todos! Ministrava o conteúdo de forma socializada, atendia individualmente a cada um de acordo com o grau de dificuldade de cada um [...] (p.138) (Avaliadora) >**Exposição verbal, individual e simultânea.** Prof. Sebastiana Faustino Bezerra Sobre a metodologia: "o quadro não era muito bom, sabe?! Não oferecia condições da gente trabalhar, a gente se esforçava muito para sair no quadro uma letra assim mais legível que o aluno pudesse acompanhar e assimilar o que a gente estava escrevendo" (p.106) (Avaliadora) >**Denota método expositivo verbal escrito e simultâneo.** Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira "Os materiais didáticos dos quais a gente dispunha na época não eram tão bons. Mas nós nos acomodávamos né?!! Era na base do giz! Tudo era escrito, as matérias eram passadas para os alunos de modo escrito, naquele ritual de cópia do que o professor repassava. Toda semana a gente se reunião para fazer aquele acompanhamento, os diários de classe, copiava tudo num

			caderninho como era se que se processava as aulas. E assim com muita dificuldade a gente chegava lá. O alunado era bom. A gente era respeitada. Quanto que hoje, a coisa mudou muito." "Eu tirava mais do livro, na maioria das vezes os alunos não tinham os livros. Então nós íamos a biblioteca e fazíamos pesquisa nos livros que lá estavam. Mas na maioria das vezes a gente tirava do livro e transmitia para os alunos. Eu atendia meus alunos de acordo com o desenvolvimento de cada um, com a necessidade de cada um. Mas na maioria das vezes era geral, claro que tinham alguns que tinham mais dificuldade de aprendizagem então a gente ficava trabalhando mais isoladamente com aqueles alunos" (Avaliadora) > **Exposição verbal, individual e simultânea.**
RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO	▪ Hierárquica e disciplinadora.	▪ Respeito; ▪ Negociações entre professores e alunos; ▪ Reverências entre ambos.	<u>Prof. Jurandir Brito Ferreira</u> Na época era uma relação muito boa. Os alunos tinham um respeito muito grande pelo professor, a questão da disciplina era uma coisa muito importante por quê existia muito respeito, todos se respeitavam. O diretor chegava, qualquer pessoa chegava na sala de aula, na porta da sala, os alunos se levantavam, ficavam de pé, né?! (p.135) (Avaliadora)> **Demonstra hierarquia e disciplina.** (Autora) >"De certa forma, mesmo destacando como uma relação "muito boa" percebemos que a hierarquia sempre foi presente nesses momentos, porquê a reverência era constante por parte dos alunos para com as pessoas que recebiam em sala de aula e até mesmo do próprio professor. As palavras de cordialidade eram sinônimo de ordem, de disciplina que mantinham de certa forma uma situação de estabilidade por parte dos professores." (p.136) <u>Prof. Sebastiana Faustino Bezerra</u> (Autora) >"respeito e atenção eram os carros chefes" (p.73) "Naquele tempo existia obediência, havia princípios familiares que eram respeitados, conservados, hoje que não existe mais [...] Mas, naquele tempo os pais e os alunos e os professores... os professores faziam parte das famílias, era mesmo como ser da família. Por conta do respeito e da confiança que os pais depositavam em nós." (p.136) (Avaliadora) **>Destaque da fala hierarquia e disciplina.** <u>Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira</u> (Autora) >A professora Socorro é enfática sempre ao destacar a questão do respeito que havia dos alunos para com os professores. (p.106) (Autora) >"... **nos limitamos a pensar a posição hierárquica** no sentido de que o professor

			naquele período era tido nas bases que fundamentam a Pedagogia Tradicional, que centravam no professor toda sua atenção e reverência. (p.109) "A professora Jurandir destaca a predominância da Pedagogia Tradicional." **Sobre a relação professor/aluno:** (Autora) "sua relação com seus alunos sempre foi **de respeito mútuo, cercado por momentos de muita afetividade**" (p.136) (Autora) >"Conforme podemos observar por meio das narrativas das professoras, embora com traços fortes de moralidade, disciplina, reverência à figura do professor, existia uma **relação harmoniosa entre os alunos e os professores** do Grupo Escolar Coronel Solon" (p.136) (Autora) >"Pois, **sempre buscaram de uma forma ou outra estabelecer vínculos afetivos, com traços de disciplina e moralidade e a tolerância foi carro-chefe nessas relações**" (p.137) (Avaliadora)> Revela uma **relação hierárquica e disciplinadora**.
AVALIAÇÃO	▪ Visa exatidão da reprodução dos conteúdos.	▪ Transformação intelectual; ▪ Aprendizagem gradual.	<u>Prof. Jurandir Brito Ferreira</u> (Autora)>"É possível identificar claramente nas narrativas da professora Jurandir Brito que os encontros para planejamento aconteciam com subdivisões de séries e seguindo o Programa do Ensino do Rio Grande do Norte. Esses processos eram acompanhados nos mínimos detalhes pela supervisão e direção do Grupo e havia grande rigor, que culminava na análise do que tinha sido alcançado em termos de objetivos nas avaliações escritas." **Sobre o processo avaliativo:** "Quando ele entra ele é uma pessoa, e quando ele sai ele aprendeu, compreendeu, ele assimilou, alguma coisa... que não, eu não aceito essa questão de dizer que o aluno não quer nada! **Ele pode até não ter compreendido tudo, mas que ele aprendeu alguma coisa, que ele mudou alguma coisa**, com certeza! O aluno não é um criado mudo! Ele é uma pessoa que se move, que ouve, que entende, **vamos que ele não assimile o conteúdo como eu quero, ou não responda as questões como eu quero, como eu coloquei na prova,** mas ele compreendeu alguma coisa, ele não saiu a mesma pessoa!" "[...]e os conteúdos **eu nunca gostei de fazer provas**, era muito sucinta. Sempre **gostei de fazer as avaliações** de forma que desse a oportunidade dos alunos manifestarem o que eles aprenderam durante o ano, durante o mês, durante o semestre... durante o bimestre... certo?! Cada conteúdo eu sempre procurei assim, fazer o mais vasto possível, para oportunizar o aluno se expressar" (p.143) (Avaliadora)> **Observa-se certa contradição na fala da professora.** <u>Prof. Sebastiana Faustino Bezerra</u> **Sobre o processo avaliativo:** "**Eu avaliava nos aspectos em geral.** Aqueles que eram mais

			interessados, aqueles que eram mais cuidadosos, aqueles que se aproximavam mais de mim para aprender, e aqueles que se aproximavam de mim mais para ganhar tempo sabe?!!! E não fazer nada!" (p.143) (Autora)> A avaliação fazia parte de um processo de observação de comportamento. Prof. Maria do Socorro de Souza Ferreira **Sobre o processo avaliativo:** "Era de acordo com o desempenho, através de provas! De acordo com a elaboração das provas, que a gente sempre procurava fazer conforme o que havíamos ensinado, e naquela época a provinha era toda escrita pelo aluno. A gente escrevia no quadro, e eles copiavam. Tinha a questão da memorização muito forte" (p.144) (Avaliadora) >**Aponta para reprodução exata de conteúdos e para memorização.**

Fonte: Avaliadora Anadja Marilda Gomes Braz e a autora da dissertação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe. (Trecho do poema: Elevar, de Cora Coralina)

Face as suaves palavras de Cora Coralina, traçamos os nossos momentos de encontros e desencontros... de descobertas de valores inestimáveis pelos caminhos que ladrilhamos guiados pelas narrativas de professoras do Grupo Escolar Coronel Solon, que conduziram-nos há um tempo/espaço de valorização da profissão docente, no qual o amor, dedicação, respeito e compromisso com a educação, foram âncoras de seus respectivos trabalhos educativos e que agora se eternizam na escrita desse trabalho investigativo.

Nossa trajetória retoma ao seu ponto inicial, para discutir a relevância de todos os elementos que emergiram dessa história. O nosso primeiro chamamento: A História da Educação. Foi através de todos os elos que desenvolvemos ao longo de anos de estudo que diferentemente de muitos, reforçamos ainda mais o valor que a História da Educação tem agregado à formação de professores, seus processos evolutivos de profissionalização, suas tramas políticas, sociais, culturais e o sentido e significado de suas análises para o futuro da educação e consequentemente da profissão docente.

Particularmente, foi por meio da História da Educação compreendida por nós como fonte inesgotável de conhecimento, que depreendemos o nosso objeto de estudo: práticas pedagógicas de professoras e o lócus deste: o Grupo Escolar Coronel Solon. E aliado aos estudos (co)relacionados a ela (H.E.) que investimos esforços para compreender os processos de profissionalização referentes a essas práticas pedagógicas, sobretudo, no intento de debruçar o nosso olhar aos quesitos referentes a sua profissionalidade docente.

No decorrer das nossas idas e vindas, das compreensões e (in)compreensões, lendo, relendo, escrevendo e reescrevendo, fomos aprendendo pacientemente, que um trabalho de cunho histórico requer de nós um sentimento de pertença, da busca incessante pelo desconhecido, de desbravar o que se apresenta como novo.

Ao passo que delimitávamos objetivos e metodologias para construção do nosso trabalho, compreendemos a relevância que o "outro" tem na constituição de tudo que

pensamos saber e o quanto aprendemos nas relações estabelecidas entre: alunos, professores das disciplinas, professores membros da banca, orientadores... cada um à sua maneira e com seus modos particulares de perceber os elementos investigativos, deram a conotação de sentido e significado de um estudo que se propõe inovador.

A criação do Grupo Escolar Coronel Solon em 1958, mobilizou inúmeros esforços da comunidade geral e dos políticos da cidade de Grossos, para com a efetivação de matriculas da população, sem que houvesse, no entanto, certa preocupação com a disponibilidade material para todos e consequentemente sua comodidade.

O Grupo Escolar Coronel Solon, representou para Grossos um importante passo para o desenvolvimento da educação da cidade. Foi a primeira instituição criada nos moldes que concebemos hoje, com salas de aulas, secretarias, pátios. Construída num espaço amplo e central, chamou atenção de todos os moradores na época, por ser algo tão sonhado pelos poucos professores que ali desenvolviam seus trabalhos. Diante das muitas descobertas que desvelamos, percebemos que o Grupo Escolar Coronel Solon, instituiu na cidade de Grossos uma educação com preceitos republicanos imbuídos dos ideais escolanovistas, trazendo aspectos referentes a novas formas de conceber a educação nos moldes de uma escola com repartições definidas, mesmo que não atendendo em muitos aspectos o que era previsto para instituições dessa natureza.

Conforme as narrativas das professoras, foi possível apreender que o acesso ao grupo para matriculas não foi considerado algo difícil, pelo contrário, em seus relatos vimos que o intuito de reunir o maior número de alunos fez com que boa parte desses, não estivessem acomodados em seus lugares como se deveria ou em boas condições para que acontecesse o ato educativo na sala de aula, nem tampouco existiam disposição de materiais didáticos para que estes alunos manuseassem.

O estudo das instituições escolares ao que podemos constatar, não se resume a catalogar, organizar dados de forma cronológica, apresentar fotografias, sem que para isso não estejamos totalmente ou ao menos parcialmente, tomados pelo chamamento das possibilidades de descoberta, e assim possamos atribuir o grau de inteligibilidade que a História da Educação requer de nós.

Aos poucos, de forma lenta e gradativa foram-se descortinando para nós, conceitos, formas de análises, abordagens diferenciadas, que poderiam ajudar-nos a construir sob bases sólidas os argumentos que sustentam a importância desse estudo e o legado deixado pelo mesmo.

Ao longo da nossa pesquisa procuramos ressaltar, que o trabalho historiográfico, por si só, já nos acarreta uma responsabilidade imensa sobre: o que falar? Como falar? De que forma atestar e comprovar? Como analisar? O que analisar?

As (auto)biografias, possivelmente mobilizam desafios de natureza complexa, dos quais destacamos a dificuldade na compreensão dos seus conceitos, do trato teórico e metodológico, da produção de narrativas, da sensibilidade de escuta, das compreensões das falas, das interpretações, dos sentidos atribuídos, da subjetividade que encanta e problematiza a vida e nos possibilita sermos autores e atores da nossa trama histórica.

Pesquisar e refletir sobre as trajetórias das professoras Jurandir Brito Ferreira, Maria do Socorro de Souza Ferreira e Sebastiana Faustino Bezerra, possibilitou que pensássemos a respeito de quantas histórias estão encobertas, guardadas nas memórias, aguardando o momento de serem descortinadas e quem sabe retratadas com toda maestria... e mais que isso, quantas vão adormecer sem que possamos tomar conhecimento? Possivelmente, um trabalho subjetivo como esse é capaz (dentro de suas possibilidades de análise) de nos contar muito mais do que aquilo que parcialmente encontramos em documentos escritos, de nos mobilizar enquanto pesquisadores e professores.

No início das atividades docentes de Jurandir Brito Ferreira e Sebastiana Faustino Bezerra, não havia por parte dessas professoras, uma formação específica para atuação nas salas de aula. Isso aconteceu muito mais por uma necessidade que havia no período de pessoas que dominassem os rudimentos da leitura e escrita e que tivessem uma reputação longe de qualquer resquício que a manchasse. Posteriormente, ambas as professoras citadas, realizaram cursos de magistério, como o Normal Regional ou mesmo uma faculdade em Universidade pública, no qual as professoras Maria do Socorro de Souza Ferreira e Jurandir Brito Ferreira formaram-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (na década de 1980) e Sebastiana Faustino Bezerra em História pela mesma instituição (Também na mesma década). Essas formações segundo as narrativas das professoras, possibilitaram que as mesmas percebessem ainda mais o valor de seu trabalho, assim como a disponibilidade de mecanismos para lidar com os mais variados tipos de públicos.

A história da profissão docente revelada nas vozes das professoras, indicam uma forte relação com a igreja, ao mesmo tempo que também confirma forte vínculo com o poder público local (administração municipal). Com relação a igreja, notamos a devoção dessas mulheres em obras pastorais, e a busca pela participação de seus alunos nos eventos católicos realizados em períodos simbólicos. Nesses, sempre haviam desfiles, quermesses, confecção

de cartazes, orações em sala de aula e nos próprios desfiles onde haviam maior exposição dos alunos e consequentemente maior participação. Já com relação a administração da cidade de Grossos, os representantes eram sempre convocados a estarem presentes nas atividades de destaque do grupo escolar, conferindo a estes atos uma espécie de legitimidade e valor social.

O contexto da ditadura que permeou todo esse espaço/tempo em que investigamos, veio influenciar as práticas das professoras, mais no sentido da manutenção da ordem, do amor à pátria, do compromisso com a educação, do zelo para com o espaço escolar, da disciplina. Essa influência analisada por nós, por meio das narrativas das professoras, não respingou de forma negativa na educação daqueles alunos, isso por que havia uma certa compreensão por parte dos alunos do papel da escola e das professoras para sua ascensão e desenvolvimento, embora não possamos afirmar veementemente que isso tenha ocorrido de modo generalizado. O que creditamos nesse estudo, é o fato de que não nos foi possível constatar que a educação que fora transmitida nas décadas supracitadas, mantiveram os alunos como seres dóceis, passivos, receptores de informações e conhecimentos, mas, como sujeitos que também produziram conhecimento juntamente as professoras do Grupo Escolar Coronel Solon.

Um de nossos objetivos específicos foi o de identificar nas narrativas de professoras as práticas pedagógicas ancoradas na dimensão da profissionalidade docente e seus respetivos subdomínios. Quando pensamos em prática pedagógica no início do nosso estudo e mesmo para tentar compreender e definir conceito, estivemos diante de alguns conflitos cognitivos que nos fizeram refazer caminhos e pensar sob dois modos complexos para o entendimento e posteriormente para exposição daquilo que encontramos como resposta.

Os dois modos que nos deram a direção no sentido dessas compreensões foram: a etimologia e a epistemologia. Em resumo, entender o que cada termo tem a dizer (etimologia) e refletir com rigor a sua natureza cientifica (epistemologia). Realizado esse trabalho, passamos a estudar os aspectos relacionados a profissionalização docente, uma vez que a prática pedagógica em si, para nós naquele momento necessitaria de certas reflexões que mobilizaram ramificações que estudadas separadamente poderiam nos dar conta de sua complexidade. Fora então, que ao estudar tais teorias da profissionalização docente, ficamos diante da profissionalidade e procuramos entender a que se destinava, quais autores que discutiam tais conceitos. Para tanto, foi na tese de Anadja Marilda Gomes Braz, defendida no ano de 2006, que vislumbramos os nortes desse nosso estudo.

Ao destacarmos os subdomínios da profissionalidade docente: função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino, gestão da sala de aula (metodologias, relações professores e alunos e avaliação) enfim, pudemos ter uma ideia da complexidade da prática pedagógica dessas professoras e de como essas, estiveram à frente de seu tempo. A partir desses elementos, delimitamos questões, abordamos temas, analisamos relatos, tomando por base cada peculiaridade, e respeitando os limites do tempo/espaço em que aconteceram tais ações.

Permeamos essa investigação com o objetivo geral de caracterizar as práticas pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon localizado na cidade de Grossos- RN nos anos de 1958 (ano de sua fundação) aos anos de 1971 (fase em que a nomenclatura "grupos escolares" vai deixando de existir) a partir de suas narrativas, ancoradas nas teorias que discutem a profissionalização docente, mas especificamente a profissionalidade docente e seus respectivos subdomínios. Ficamos em muitos momentos de nossas analises, diante do tipo social destacado por Azevedo (1958) como de caráter *reformador*, que rompe com as ideias e tradições postas, para se aventurar com audácia de pensamento, pela liberdade e juízo e ímpeto de ações, quando por vezes fugiam dos moldes de avaliação previsíveis, das formas de lidarem com seus alunos, de se integrarem ao grupo de profissionais da época em que atuaram.

Compreendemos a prática pedagógica como ações intencionais por parte dos professores que tem seus objetivos sempre voltados para a prática social, e na sua correlação com a profissionalidade docente, passamos a conhecer os meandros dessa relação quando analisamos cada elemento que compõe seus subdomínios nas vozes das professoras do Grupo Escolar Coronel Solon.

Como vimos estudando ao longo dessa investigação, tecemos considerações a respeito da *função social* dessas professoras nas décadas que compreendem esse estudo, e destacamos que este, era um trabalho reconhecido tanto pelos profissionais que exerciam tais atividades, como pela sociedade de modo geral, que encarava o trabalho docente como indispensável para o desenvolvimento da cidade e humano de modo particular. Os professores na época, tinham sua performance reconhecida como um trabalho humanizador, comprometido e transmissor de conhecimentos (socializador).

De fato, *as relações* estabelecidas entre alunos e professores embora em muitos aspectos denotassem uma hierarquia que colocava o professor no centro do processo, destacamos que as professoras exaltavam a todo momento a que se destinava o seu trabalho:

aos alunos e que essa relação se estendia para além do profissional, figurava também nos aspectos afetivos de ambos. Existia uma forte relação de respeito, que era permeada por negociações (quando existiam situações de conflito), assim como havia reverência entre alunos e professores, especialmente dos alunos para com os professores por estarem culturalmente ligados a uma imagem de professor como detentor do saber, pessoa de imponência e respeito.

Dos *conteúdos de ensino* abordados, embora inicialmente contasse com a falta de formação específica para atuar na docência, e mesmo sendo ditados pelos Programas de Ensino Primário Elementar do Rio Grande do Norte, percebemos a preocupação com a abordagem de assuntos que naquele período eram considerados essenciais para a construção do conhecimento dos alunos. Eram conteúdos que demandavam muita dedicação na compreensão para que fossem transmitidos para os alunos de maneira compreensível, já que em boa parte dos conhecimentos disponíveis nesses programas havia rigor com relação à moralidade, as normas de condutas, amor à pátria, etc. As professoras sempre prezavam por realizar relações entre o que era ensinado e o meio ambiente, fazendo com que os alunos reconhecessem o valor dos recursos disponíveis na natureza, buscando também a conscientização dos mesmos sobre as condições e das forças de trabalho.

Com relação as *avaliações*, diferentemente do que observamos em outros estudos sobre as práticas pedagógicas nos grupos escolares, esses mecanismos não se valiam apenas de dispositivos escritos e da atribuição de notas. O que vale salientar aqui, é que no período em que abordamos na nossa proposta investigativa, as professoras tinham como modelo avaliativo apenas as provas escritas, validadas pelas representações de suas antigas professoras, conforme consta em seus relatos. Entendemos assim, que seus mecanismos avaliativos foram sendo constituídos nas suas práticas e nas compreensões que foram tendo com relação as diversidades de seus alunos e seus potenciais e mesmo nos repertórios que foram construindo ao longo dos anos de trabalho naquela instituição.

As *metodologias* utilizadas pelas professoras nos finais da década de 1950 ao início de 1970, baseavam-se numa miscelânea de modelos que transitavam na sala de aula, no sentido de romper muitas vezes com a rotina da sala de aula. Quando nos seus relatos percebemos a preocupação em visitar espações públicos, parques, serras, de construir materiais para apresentação de trabalhos (tendo em vista a escassez de materiais didáticos da época) e mesmo o envolvimento dos alunos nos projetos do Grupo Escolar Coronel Solon.

Um dos aspectos que mais no chamou atenção nessa investigação, foi o fato de saber qual *concepção de aluno* essas professoras foram capazes de caracterizar em suas falas. E magistralmente, em meios relatos carregados de emoção em cada lembrança, compreendemos que a concepção de alunos para essas professoras pode ser analisada sob uma metáfora: a da nascente de um rio. Porque então estaríamos nós a comparar os alunos a uma nascente de um rio? Acreditamos que cada uma das narrativas das professoras que compuseram esse estudo, a da professora Sebastiana Faustino Bezerra, a da professora Jurandir Brito Ferreira e da professora Maria do Socorro de Souza Ferreira, nos fazem acreditar que o sentido da existência da escola: "são os alunos", e sem estes, consequentemente, não teria sentido a existência dos professores. O que nos leva a acreditar que os alunos são como a nascente de um rio, são eles que são responsáveis diretos pelos sentidos atribuídos a instituição escola e ao mestre professor e aos seus cursos na itinerância de seus passos é para eles que todos os esforços são somados no sentido de seu desenvolvimento. Por isso, destacamos em nossas análises que para as professoras que aqui narraram suas histórias, *"os alunos são seres impares e são por excelência a razão de ser da escola e do trabalho do professor"*.

Ao analisar o fenômeno da natureza da educação, Azevedo (1958) atesta sua condição de tradicionalista, que sua função social reside em fazer com que as gerações antigas exerçam sobre as gerações novas, influências por meio da transmissão de valores, já estabelecidos e dos padrões culturais dos grupos sociais em que vive, servindo mais para perpetuar do que para produzir progresso dessa sociedade. Reconhecemos que essas análises se fizeram presentes, nas falas das professoras, ao destacarem seus modos de atuação dentro e fora da sala de aula com seus alunos, mas destacamos que havia uma preocupação constante de ambas, para que os seus alunos tivessem êxito, o que resulta de certo modo na produção de progresso da sociedade a que serviram.

Para Azevedo (1958) a escola e o corpo docente, surgem como partes da organização social. Sendo a escola responsável por refletir de maneira notável não só o tipo de organização da sociedade, mas toda a escala de valores no tempo e espaço, de tal maneira que basta que se investigue o tipo de educação que se tem em determinado lugar para conhecer toda a estrutura social deste. A partir do estudo desses sistemas escolares, é possível identificar várias formas de organização social, a densidade dessas sociedades, a sua heterogeneidade, do grau e da qualidade de sua organização como atestamos nos escritos desse trabalho com relação a cidade de Grossos, ao Grupo Escolar Coronel Solon e

especialmente as práticas pedagógicas das professoras que fizeram parte desse universo investigativo.

Portanto, nas buscas incessantes e nos seus achados, encontramos o fascínio de desvelar aspectos relacionados à historiografia dessa instituição e lhes fornecer "o trabalho de garimpo histórico" que reconta os seus primeiros passos, lhes conferindo identidade com seu passado perdido em meio a enchente de 1985, que danificou e deixou por anos sua história encoberta.

Conforme os estudos que lançamos olhar nessa investigação afirmem que a história dos grupos escolares, revelem espaços entre os anos de 1920, 1930 como modelos de modernidade, destacamos que o Grupo Escolar Coronel Solon, foi construído num espaço amplo, mas sua estrutura física, material e pessoal não condizia necessariamente do que se esperava de instituições dessa natureza. Haviam poucos recursos materiais como livros didáticos, carteiras, matérias de expediente, o pessoal de apoio: como os auxiliares de serviços gerais eram inexistentes (esse trabalho foi por anos realizados pelos próprios professores na época).

Anteriormente, em meio às narrativas, notamos que foi afirmado que não havia livros didáticos, e o fato é que estes estavam presentes naquele ambiente escolar, mas eram poucos volumes e não daria para ser utilizado por cada aluno. O que acontecia é que os professores repassavam as lições desses livros nos quadros negros, como forma de expor o que estava previsto nestes.

Em alguns momentos do nosso trabalho, titulamos as professoras de leigas, tendo em vista, que no período abordado em nosso estudo, as mesmas não possuíam formação específica para atuação no campo da docência[25]. O que não quer dizer, ao que compreendemos que essas mulheres sejam menos professoras do que as que tiveram essa formação nesse período ou em outro.

O termo leigo, que fora abordado por autores como Braz (2006) nos dá a ideia de que é um sujeito que lida com repertórios próprios, ou seja, representações para atuar como numa espécie de imitação de um ser profissional. Compreendemos que o trabalho dessas três mulheres no campo da docência, mas especificamente no Grupo Escolar Coronel Solon, acresceu de sentidos e significados suas práticas pedagógicas nas suas vivências e nos seus contatos com seus alunos. Salientamos que a profissionalidade docente, não nasce

[25] Com exceção da professora Maria do Socorro de Souza Ferreira, que na época havia recebido formação a nível de magistério pela Escola Normal na cidade de Areia Branca, nos finais da década de 1950.

necessariamente imbricada na formação inicial, mas no contato com a profissão, no desenvolvimento dessa, nas tramas que se apresentam, naquilo que é construído e constituído na (con)vivência com os outros profissionais e com o público a que se destina.

A reconstrução de fragmentos da história da cidade de Grossos e do Grupo Escolar Coronel Solon se deu por meio das narrativas das professoras, mas em alguns momentos foi necessário buscar uma literatura que dessem conta do que não havia sido contado em relatos, especialmente, no que concerne a história da cidade de Grossos no início de seu desenvolvimento econômico, social e político.

Das narrativas pudemos extrair alguns aspectos com relação aos prefeitos eleitos nas décadas estudadas e suas ações dentro do município. Também nos foi possível conhecer uma Grossos que contava com um contingente muito grande de pescadores e salineiros, uma cidade que lidava constantemente com a falta de água e energia. Cidade que tinha inclusive, poucos lugares destinados ao lazer, e que as escolas na época (antes da construção do Grupo Escolar Coronel Solon) aconteciam nas casas de antigos professores ou em cooperativas salineiras de modo sempre improvisado.

No percurso desse trabalho investigativo, nos demos conta da dificuldade em trabalhar com as questões referentes à historiografia de instituições de ensino, associadas aos seus ritmos, suas práticas pedagógicas e seus processos de profissionalização. Porém, é como aquela metáfora do Arco-íris, passear por entre as cores e encontrar ao final o baú com ouro. É exatamente esse sentimento de riqueza, de grandeza, que nos sugere a recompensa dos esforços empreendidos, dos sentidos atribuídos e da sensação de dever cumprido, com ressalvas as futuras pesquisas que podem advir daí.

Todavia, há um grande campo a ser investigado tomando por base a historiografia deste Grupo Escolar ao qual investigamos, as práticas pedagógicas dos professores que lá atuaram, os aspectos relativos a profissionalidade docente, imprimindo mais ênfase no profissionalismo docente, ou mesmo realizar um trabalho que envolva outras vertentes de análise como: as práticas educativas, as representações dos alunos sobre os seus mestres, a gestão desses espaços educativos.

O que fica são as lições advindas das narrativas das professoras Jurandir Brito Ferreira, Maria do Socorro de Souza Ferreira e Sebastiana Faustino Bezerra com relação ao compromisso e zelo com a profissão, o amor pelo ofício, o sentimento de pertença e a doação de si para a realização desse estudo que tem muito a contribuir com a história do Grupo Escolar Coronel Solon, da cidade de Grossos, com os processos de profissionalização que

ocorreram num determinado tempo e que agrega sentido a formação dos professores de hoje e amanhã.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Grupos Escolares e região: concretizações e obstáculos á política educacional mineira na Primeira República**. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas – PE; Publicado em: (2012). Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/95-gt02 > Acesso em: 14 de maio de 2014, hora: 14:13.

ARAÚJO, Marta Maria. **As alteridades societárias e as instituições escolares no Rio Grande do Norte.** Revista de Educação Pública; Cuiabá – MT; Universidade Federal do Mato Grosso, Vol. 21, nº 47. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/862> acesso em 28 de setembro de 2013/ hora: 18:30.

ARROYO, Miguel. **Oficio de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes; 2008.

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

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do Progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte.** Editora: LIBER LIVRO, 2012;

BARRA, Alex Santos Bandeira. **Marxismo e a produção do conhecimento.** Revista Urutágua – Revista Acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM) nº 11 – dez./jan./fev./mar./2007 – quadrimestral; Maringá – PR; ISSN: 1519.6178.

BENJAMIN. W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** IN: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., p. 197-221; 1987.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

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

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

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Decreto-Lei N. 8.530 de 2 janeiro de 1946. Disponível em: < http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm >. Acesso em: 08 de abril de 2015.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência do ensino fundamental.** Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) Tese de Doutorado/ Natal; 2006, p.165.

BUENO, Belmira Oliveira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente, Brasil (1985 – 2003).** Educação e Pesquisa, São Paulo; v. 32, n. 2, p. 385 – 410, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11 – 30; 2002.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Ministério da Educação. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>acesso em: 28 de set. de 2013/hora: 16:38.

CARVALHO, Rodrigo Guimarães de. **Análise ambiental em mesoescala: estudo de caso em Grossos.** In: Análise de sistemas ambientais aplicada ao planejamento: estudo em macro e mesoescala na região da bacia hidrográfica do Rio Apodi-Mossoró, RN. Tese de doutoramento/Ano de obtenção: 2011.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A valorização docente na perspectiva histórica e atual.** Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA http://www.ufpa.br/revistaic Vol 1, No 1, março 2001.

COSTA, Maria Antônia Teixeira da. **O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969).** Mossoró – RN; UERN. 145 p. 2009.

COSTA, Severino Ismael da. ***Caiçara*...caminhos de almocreves.** João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de Caiçara, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa.** In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs). Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas. BP&A, 2002, p. 13 – 35.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.17-34.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985).** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Programas do Ensino Primário Elementar** – Período preparatório (Matemática). Natal: Edições Walter Pereira S/A, 1968. Arquivo público do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105317> Acesso em: 28/06/2015 às 03:13.

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

HISTEDBR. **Grupo de Estudos e Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/> acesso em: 16 de set. de 2013; hora: 15:18.

HISTEDBR. **Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil.** Disponível em< http://www.xijornadahistedbr.com.br/evento/docs/Lista_Aprovados_XI_HISTEDBR.pdf > acesso em: 27 de set. hora: 17:48, de 2013/ hora: 14:21.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **História de Vida e projeto: Histórias de vida como projetos e as "histórias de vida" a serviço de projetos.** Educação e Pesquisa; São Paulo: V. 25, n° 02, pág. 11-23, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1994, 270 p.

LIMA, Maria Odila Fernandes; WEBER, Daiana, Klein; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **Trabalho docente: um trabalho alienado?** R. Faced, Salvador, n.13, p.13-31, jan./jun. 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **"História e historiografia da educação: atentando para as fontes".** In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA em 17/11/2003.

MAIA, Sebastião Alves. G**rupo Escolar Duque de Caxias Festas Escolares: uma celebração de múltiplos significados - 1949 – 1962.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** Tradução: Luiz Claúdio de Castro e Costa. São Paulo: Editora: Martins Fontes; Clássicos; 1998.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária**, 1927.

MIGUEL, E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80 p.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Maria da Conceição Farias. **Curso Normal Regional em Assú / Rio Grande do Norte (1950).** Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 220-246, jan./jun. 2011.

MORAIS, M. C. C. **Terras Potiguares**. Natal, Dinâmica Editora. P. 305; 1998.

NETO, Euclides Teixeira. **Anália Maciel: a educadora, a escola, a cidade (1936-1946).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** In Teoria & Educação. Pannonica, n.4, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, (Coleção Educadores) 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **(Auto) biografia: Formação, territórios e saberes.** Natal – RN: EDUFERN; São Paulo: PAULUS, 2008. Pág. 85 – 101.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura educacional no oitocentos.** In: CURY, Cláudia Engler e MARIANO, Serioja (orgs) *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos.* João Pessoa, PB: Universitária-UFPB, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Grupos escolares, "escolas de verdade?" Estudo comparativo a partir da Cultura Educacional.** VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação; São Luiz – MA; ISBN: 978-85-7862-138-4. 2010.

POPKEWITZ Thomas S. **Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial.** In: NOVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Izauro Beltrán. **A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental.** Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008.

REIS, P. R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** Nuances: Estudos sobre Educação**,** 15(16), 17-34, 2008.

RIBEIRO, Maria L.S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo:Iglu, p. 29 – 59; 1991.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto-Lei n. 684**, de 11 de fevereiro de 1947. Adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado.** Natal: Tipografia da República, 1909.

RODRIGUES, Maria Marta do Couto Pereira. **As contribuições de Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico brasileiro.** Revista Alpha, (13):218-232; Centro Universitário de Patos de Minas; 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Escolas Reunidas e Grupos Escolares: Similaridades e Diferenças a instrução primária em Mato Grosso.** Goiânia/GO Campus Samambaia /UFG 29/09/2013 à 02/10/2013; Sistema Nacional de Educação e Participação popular: Desafios para as políticas Educacionais. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/160-trabalhos-gt02-historia-da-educacao>acesso em: 14 de maio de 2014/ hora: 14:49.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** Revista: EccoS Revista Científica 10 (Esp) ISSN impresso: 1517-1949 ISSN eletrônico: 1983-9278; 2008.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Antonia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia - RN:** modernização do ensino primário (1911-1930). Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908 -1928):** vinte anos de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Rosivânia Maria da. **A escola normal primária de Mossoró no período de 1950-1960: práticas e formação dos professores** Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2008.

SOEIRO, Eunice Marciel. **Materialismo histórico dialético: epistemologia para educação campesina no Amazonas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 301-312, mai2013 - ISSN: 1676-258 264

SOUZA, Eliseu Clementino. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação;** In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **(Auto) biografia: Formação, territórios e saberes.** Natal – RN: EDUFERN; São Paulo: PAULUS, 2008. Pág. 85 – 101.

SOUZA, Elizeu Clementino**. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Histórias e contrapelo: escritas de si, (auto) biografia e formação de leitores.** COLLOQUE INTERNACIONAL (1986-2007) Le biographique, la réflexivite et les temporalités – artculer langues, cultures et formation, Tours/ França, 25-27 DE JUNHO DE 2007.

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.

SOUZA, Saulo Éber Társio. **A Educação Escolar em meio aos Imperativos da Modernização (Franca: 1961-1971)**, dissertação de mestrado defendida em 2000, no programa de pós graduação da Unesp-Franca.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio.** Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5ª ed. São Paulo: Nacional; 1968.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas –SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. **Escola nova e processo educativo.** In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517. (Coleção Historial, 6)

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

DISSERTAÇÃO DE CURSO

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Pelo presente documento, eu Entrevistada: Jurandir Brito Ferreira, CPF: 076926414-04/ Residente na Av. Coronel Solon, localizada na cidade de Grossos – RN/CEP: 59675-000, declaro ceder à Pesquisadora: Ana Glícia de Souza Medeiros, CPF:067.426.504-19/ RG:002.587.250, emitido pela: Secretaria de Segurança Pública , Residente na rua: Expedicionário José Rocha, localizada na cidade de Grossos – RN/ CEP: 59675-000. Sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Grossos –RN, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento e registros fotográficos, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Local e Data:

Grossos, 21 de Agosto de 2015

Jurandir Brito Ferreira

(Assinatura do entrevistado/depoente)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

DISSERTAÇÃO DE CURSO

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Pelo presente documento, eu Entrevistada: Maria do Socorro de Souza Ferreira, CPF:020.040.114-91 / Residente na Av. Coronel Solon, localizada na cidade de Grossos – RN/CEP: 59675-000, declaro ceder à Pesquisadora: Ana Glícia de Souza Medeiros, CPF:067.426.504-19/ RG:002.587.250, emitido pela: Secretaria de Segurança Pública , Residente na rua: Expedicionário José Rocha, localizada na cidade de Grossos – RN/ CEP: 59675-000. Sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Grossos –RN, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento e registros fotográficos, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Local e Data:

Grossos, 08 de Outubro de 2015

Maria do Socorro de Souza Ferreira

(Assinatura do entrevistado/depoente)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

DISSERTAÇÃO DE CURSO

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Pelo presente documento, eu Entrevistada: Sebastiana Faustino Bezerra, CPF:020084024-15 / Residente na Av. Coronel Solon, localizada na cidade de Grossos – RN/CEP: 59675-000, declaro ceder à Pesquisadora: Ana Glícia de Souza Medeiros, CPF:067.426.504-19/ RG:002.587.250, emitido pela: Secretaria de Segurança Pública , Residente na rua: Expedicionário José Rocha, localizada na cidade de Grossos – RN/ CEP: 59675-000. Sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Grossos –RN, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento e registros fotográficos, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Local e Data:

Grossos, 08 de Outubro de 2015

Sebastiana Faustino Bezerra

(Assinatura do entrevistado/depoente)