

Formação e prática docente reveladas nas memórias de professoras leigas do Sertão Paraibano

Teaching training and practice revealed in the memories of lay teachers from Sertão Paraibano

Formación y práctica docente reveladas en la memoria de profesores laicos de Sertão Paraibano

Rozilene Lopes de Sousa Alves¹ , Joaquim Tavares da Conceição² 

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

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

Autor correspondente:

Joaquim Tavares da Conceição

Email: jtc20111@academico.ufs.br

Como citar: Alves, R. L. S., & Conceição, J. T. (2023). Formação e prática docente reveladas nas memórias de professoras leigas do Sertão Paraibano. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e19945. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19945>

RESUMO

Este artigo apresenta uma compreensão historiográfica a respeito da formação e prática docente de professoras leigas. A discussão se insere no campo da história da educação e desenvolve investigação a respeito da formação e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino primário ou de primeiro grau, em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Evidencia, a partir das narrativas das professoras narradoras-colaboradoras, o porquê da escolha pela profissão docente, as formas de ingresso na profissão e os percursos formativos para o exercício do magistério primário. A metodologia foi baseada nos pressupostos da história oral temática. A fonte principal foram as entrevistas gravadas com quatro professoras. Para as professoras primárias leigas que atuaram no Sertão Paraibano a profissão docente é entendida como uma “vocação”, contudo, na prática representou uma condição de emancipação financeira. Em geral, iniciaram a prática docente sem uma formação específica para o magistério, no decorrer do exercício da profissão tiveram acesso à formação para o magistério, a partir da implantação do Projeto Logos II, implantado para habilitar professores para lecionar nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Palavras-chave: História da Educação. Magistério. Memórias da profissão docente.

ABSTRACT

This article presents a historiographical understanding regarding the training and teaching practice of lay teachers. The discussion falls within the field of history of education and develops research

into the training and practice of lay teachers who worked in the first four grades of primary or first grade education, in schools in Sertão Paraibano, between the 70s and 80s of the 20th century. It highlights, based on the narratives of the narrator-collaborating teachers, the reason for choosing the teaching profession, the ways of entering the profession and the training paths for practicing primary teaching. The methodology was based on the assumptions of thematic oral history. The main source was recorded interviews with four teachers. For lay primary teachers who worked in Sertão Paraibano, the teaching profession is understood as a “vocation”, however, in practice it represented a condition of financial emancipation. In general, they started their teaching practice without specific training for teaching, during the course of their profession they had access to training for teaching, following the implementation of the Logos II Project, implemented to qualify teachers to teach in the initial grades of Education. 1st Degree.

Keywords: History of Education. Teaching. Memories of the teaching profession.

RESUMEN

Este artículo presenta una comprensión historiográfica sobre la formación y la práctica docente de los docentes no profesionales. La discusión se inscribe en el campo de la historia de la educación y desarrolla investigaciones sobre la formación y práctica de docentes laicos que actuaron en los primeros cuatro grados de la educación primaria o primer grado, en escuelas de Sertão Paraibano, entre los años 70 y 80 del siglo XX. Destaca, a partir de las narrativas de los docentes colaboradores narradores, el motivo de elección de la profesión docente, las formas de ingreso a la profesión y los caminos de formación para el ejercicio de la enseñanza primaria. La metodología se basó en los supuestos de la historia oral temática. La fuente principal fueron entrevistas grabadas con cuatro profesores. Para los profesores laicos de primaria que trabajaban en Sertão Paraibano, la profesión docente era entendida como una “vocación”, sin embargo, en la práctica representaba una condición de emancipación financiera. En general, iniciaron su práctica docente sin una formación específica para la docencia, durante el transcurso de su profesión tuvieron acceso a la formación para la docencia, tras la implementación del Proyecto Logos II, implementado para capacitar a los docentes para la docencia en los grados iniciales de Educación. 1er Grado.

Palabras clave: Historia de la Educación. Enseñando. Memorias de la profesión docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma compreensão historiográfica a respeito da formação e prática docente de professoras leigas. A discussão se insere no campo da história da educação e define como objetivo principal a investigação por meio de memórias de expressão oral (Meihy & Seawright, 2020), verifica como se deu a formação e prática de professoras leigas que atuaram nas quatro primeiras séries do ensino primário ou de primeiro grau (Brasil, 1971) em escolas do Sertão Paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Especificamente, objetiva evidenciar, a partir das narrativas das professoras colaboradoras, o porquê da escolha pela profissão docente, as formas de ingresso na docência e os percursos formativos para o exercício do magistério primário.

O Sertão Paraibano, espaço da pesquisa, é considerado uma mesorregião, composta pelas microrregiões de Cajazeiras, Catolé do Rocha, Itaporanga, Patos, Piancó, Serra do Teixeira e Sousa. Em 2017, o IBGE extinguiu as mesorregiões e microrregiões, criando um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas denominadas, respectivamente, regiões geográficas intermediárias e imediatas. Segundo a nova divisão, o Sertão Paraibano corresponde parcialmente às regiões geográficas intermediárias de Patos e Sousa-Cajazeiras (IBGE, 2017).

A demarcação do recorte temporal, compreendido entre as décadas de 70 e 80 do século XX, foi escolhida por se constituir num período de efervescência de criação e implantação de escolas públicas no Sertão paraibano e, por conseguinte, pela consolidação e busca da profissionalização docente e os índices elevados do magistério leigo. A mudança na legislação, a partir da Lei 5.692/71

(Brasil, 1971), e o contexto educacional da época, apontava a necessidade de erradicação do analfabetismo, a expansão das matrículas para as primeiras séries do 1º Grau e a necessidade da formação docente. Era preciso atualizar e qualificar docentes, principalmente os professores não titulados (leigas), através de diversos cursos de formação de professores nos diversos projetos que foram implementados no Brasil em todo esse período dos anos de 1970 e 1980. (Stahl, 1986). É fundamental destacar que neste estudo, emprega-se o termo “leigo” relacionando-o ao profissional da educação que não tem formação específica para o desempenho da docência “[...] como indicativo de professoras que não possuem uma formação básica para lecionar, especificamente, neste caso, no magistério primário” (Manke, 2006, p. 10).

A fonte principal da coleta de dados para o estudo aqui apresentado é a narrativa oral, por meio de entrevistas gravadas com professoras, para as devidas análises, ou seja, a caracterização de dados que favoreceram a textualização envolvendo passagem do oral para o escrito. Os sujeitos da pesquisa foram compreendidos como narradoras-colaboradoras, reiterando o que afirmam Meihy; Holanda (2007) ao definirem que: “O entrevistador e o entrevistado, na situação da entrevista, devem se reconhecer *colaboradores*. Porque a participação é espontânea, as duas partes devem manter uma possibilidade confortável para o estabelecimento da entrevista” (p. 20). Nessa direção, a história oral temática (Meihy & Seawright, 2020) foi tomada como o principal recurso metodológico. O conjunto das professoras colaboradoras delimitado na coleta de dados foi estabelecido tendo como critério principal o exercício da docência em escolas localizadas no Sertão paraibano, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Assim, foram coletadas as memórias de expressão oral das seguintes professoras narradoras-colaboradoras: Judite Lourenço de Araújo, Denízia Gomes de Sá, Maria das Dores Araújo e Francisca Alexandrino de Sousa.

Todas as professoras foram entrevistadas em suas respectivas residências, critério que atendeu a preferência delas, e não deixaram questionamentos sem resposta, além disso autorizaram a divulgação de seus nomes, com registro de cessão de direitos, para fins de difusão de pesquisa. Para a condução das entrevistas com as professoras colaboradoras uma “pergunta de corte” foi selecionada, a fim de marcar nas narrativas de todas as colaboradoras “[...] os motivos, os contextos, as razões e as circunstâncias” que marcaram a formação e o exercício na docência no período e *locus* investigado. (Meihy; Seawright, 2020, p. 47). Nesta perspectiva, norteamos as nossas entrevistas tendo por base o questionamento núcleo focado na seguinte “pergunta de corte” direcionada às docentes colaboradoras: Como se deu a sua formação e atuação como professoras no Sertão da Paraíba entre as décadas de 70 e 80?

As entrevistas gravadas e transcritas se constituíram em base documental para a compreensão da trajetória profissional das professoras colaboradoras, de seus processos formativos ao longo do exercício da profissão e das relações que estas estabeleciam com as comunidades em que trabalharam; os conhecimentos construídos na relação com o fazer cotidiano, as estratégias elaboradas para superar as dificuldades e o papel que elas desempenharam no processo de escolarização da população desses municípios, no período abordado, também em destaque. Após as transcrições das entrevistas, considerou-se recursos de textualização, ou seja, a fonte oral converteu-se em dados de escrita para fins de análise de pesquisa. Após este processo, os textos foram apresentados às colaboradoras para a aprovação dos mesmos e assinatura das cartas de cessões de direitos para uso das informações na presente pesquisa.

SER PROFESSORA. O PORQUÊ DA ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

A História da Educação também se constitui por memórias de professoras, cotidianamente elas retratam suas alegrias, conquistas, dificuldades, anseios da profissão, quando no enfrentamento dos desafios em suas práticas pedagógicas, para a qual, muitas vezes, não estavam preparadas. Em meio a isso, é fundamental considerarmos suas experiências, a aproximação e a

escuta sobre o que elas contam ou conforme ilustra Freitas (2000) ao declarar: “Estas vozes se multiplicam a partir das vozes das narradoras que vão encontrando em suas recordações, outras pessoas que transitaram nesses cenários, conferindo-lhes novos significados.” (Freitas, 2000, p. 12).

O início profissional da carreira das professoras foi caracterizado como um momento de “oportunidade” e de conquista por meio de seus esforços ao se colocarem como professoras. A escolha pelo magistério significou para elas o início de uma tão desejada profissão, além da conquista da independência financeira.

Conforme Assunção (1996), quando o “discurso de vocação” se apresenta como absoluto, os outros se calam, pois ele é conclusivo, permite a ideia de algo fora do habitual, inato, uma força interna que orienta as pessoas para determinada profissão. No entanto, o que se percebe no relato das professoras colaboradoras deste estudo é que o “querer ser professora”, se num primeiro momento se apresenta como algo inato, como vocação, pela fala das narradoras se amplia, como “um querer” influenciado por questões externas, por decisões próprias que contrariam outros “projetos de vida” que foram pensados para elas, pela família, principalmente. Neste caso, a decisão pelo trabalho docente se caracteriza como vocação, mas ultrapassa essa concepção, como nos afirmam as professoras colaboradoras:

O Major Jacó era chefe político de Antenor e prometeu a papai de arranjar um negócio pra mim [...] Aí ele prometeu arranjar um negócio pra mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha idade, aí eles aumentaram. (Judite Lourenço de Araújo, 2022).

Quando voltei para São José com o Ginásio, estava havendo uma seleção, no Centro de Treinamento para Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga para mim, em 1965, com os políticos da região [...] Quando terminamos, a minha turma de noventa e seis alunas, em 1969, convidamos o governador da Paraíba, João Agripino, para ser padrinho da turma (...) e no discurso ele disse que a professora que tivesse terminado o curso podia procurá-lo que ele nomearia para ensinar no Estado (...) Minha nomeação foi oficializada em 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo (...) Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro (Denizia Gomes de Sá, 2022).

Eu sempre quis ser professora. Eu acho que quando a gente nasce, a gente já nasce com aquele é como é que eu posso dizer (...) com vocação, porque era muito difícil o estudo para mim, porque eu morava num sítio, muito longe daqui de São José, mesmo assim tinha a intenção de ser professora (Maria as Dores Araújo, 2023).

Eu queria muito ser professora porque tinha vontade de estudar, eu estava estudando nem sabia pra que, o que é que eu queria ser, aí depois escolhi, que era ensinar pra ser respeitada na cidade. (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

As narrativas das professoras entrevistadas permitem perceber uma diversidade de motivos que levaram as narradoras à escolha pela profissão docente. Se nas narrativas analisadas, as professoras assumem a docência como “vocação”, percebemos que esta escolha profissional sofreu influências externas que motivaram o sentimento de “querer” desempenhar a profissão docente, também marcada por determinadas diretrizes como boa experiência escolar na infância, influência familiar, indicação por políticos influentes na época, além da representação social da profissão docente, ou seja, status social. Assim, os motivos que levam ao desempenho da profissão docente variam conforme esclarece Gonçalves (1992, p. 162):

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente

profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais.

Percebe-se pelas narrativas das professoras colaboradoras, ao mesmo tempo em que demonstraram o desejo em desempenhar a profissão docente desde cedo, também deixam transparecer os motivos que as influenciaram a “sonhar em ser professora”. Gonçalves (1992), ao abordar o assunto, a partir do estudo realizado com 32 professoras primárias através de entrevistas, faz a seguinte constatação:

As professoras cuja ‘vocação’ as terão levado a optar pela carreira no ensino primário afirmaram que na sua decisão de escolha pesaram o ‘sempre ter sonhado ser professora’, ‘gostar da profissão’ e ‘gostar de trabalhar com crianças’. Como facilmente se constata, são razões subjetivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um determinado imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido a esta profissão, mais do que uma motivação intrínseca. As restantes seguiram a carreira docente no ensino primário, fundamentalmente, por ‘inexistência de outras alternativas’ profissionais, ou por ‘razões de natureza econômica’. (Gonçalves, 1992, p. 163).

Observa-se, assim, uma aproximação do estudo do autor com as entrevistas analisadas no que se refere aos motivos que pesaram para estas quatro professoras aspirarem à carreira docente, pois os discursos vão da “vocação” ao “sonho fomentado”, expressando-se ora explícita ora implicitamente na opção pelo magistério. É importante levar em consideração que a profissão docente, principalmente para as mulheres, abriu a perspectiva de uma atividade remunerada que possibilitava a independência financeira. Assim, em alguns casos, a carreira docente tornou-se, para quem morava na zona rural, por exemplo, a possibilidade de seguir outro caminho que não fosse o do trabalho agrícola era limitada. Para quem residia na zona urbana, entrar no mercado de trabalho também não era tarefa fácil. É o que revelam as narrativas analisadas:

Quando ensinei no MOBREAL, o dinheiro não dava pra nada, só dava pra comprar sardinha, comprava e levava pra casa (risos). Os professores não eram valorizados. Ai Zé Almir disse que depois me dava uma coisa melhor e me tirou de ensinar. Só dão valor ao povo de fora, e nunca nem deram emprego de nada. (Judite Lourenço de Araújo, 2022).

Minha nomeação foi oficializada em 20 de novembro de 1969, por indicação, para trabalhar no Grupo Genésio Araújo, aqui em São José, que estava abrindo. Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro, porque pai e mãe não estudaram e ele, principalmente, MEU PAI, dava condições para que eu estudasse, mesmo estudando na casa dos primos. (Denizia Gomes de Sá, 2022).

Antes de ser contratada no Governo passei um ano sendo voluntária, convocada por Maria Marques e ela me gratificava para ajudar no trabalho, fazia uma cota e me gratificava para ajudar com os alunos. Ai Seu José Almir falou com o deputado, Soares Madruga. (Maria das Dores Araújo, 2023).

Eu gostei muito do dinheiro, de ser professora, mas eu gostei mais do dinheiro (risos), dava pra viver, servia pra sobreviver eu gostei de ser professora também, mas eu gostava mais do dinheiro que eu tô sobrevivendo até hoje. E naquele tempo para a mulher conquistar um emprego era difícil. eu cheguei antes de Judite. (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

Assim, ingressar em uma profissão sem a necessidade de um preparo prévio, ou seja, sem formação específica, e que ainda oferecia certo prestígio social, tornava-se uma boa opção profissional. Como considera Alencar (1993), ao referir-se especificamente às professoras leigas:

Objetivamente, uma jovem ou dona de casa se candidata ao cargo de professora para satisfazer, fundamentalmente, uma dupla necessidade: uma de natureza econômica, consciente, individual; outra de caráter social, coletiva, culturalmente sentida embora não explicada. Profissionalmente desqualificada, aceita passivamente as condições que lhe são propostas e impostas (Alencar, 1993, p. 187).

No que se refere à feminização do Magistério, Almeida (1998), ao discutir tal questão, observa que entre o final do século XIX e no século XX houve um ingresso significativo de mulheres no magistério, justificado, a princípio, pelo aumento quantitativo do campo educacional. O discurso ideológico que se seguiu a esta feminização do magistério, constituiu-se no fato da docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Assim, cuidar de crianças e educar eram missão feminina, por isso o magistério se revelava um lugar feminino por excelência. A autora ainda afirma que:

Os atributos de casamento, domesticidade e maternidade continuaram sendo um aval para o exercício do magistério pelas mulheres através da visão masculina (e também algumas femininas), vindas de setores sociais, políticos e oficiais que ditavam as normatizações vigentes no período. A concepção de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminina cuidar de crianças permitiu indiretamente o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público (Almeida, 1998, p. 118).

A profissão do magistério se torna, a partir de então, como dever, sacerdócio, e a mulher educadora, como escultora do caráter, já que, em tese, é próprio da alma feminina, a paciência, o carinho, o sentimento. Segundo Louro (2007), ao analisar essas representações, não se está apenas analisando indicações de uma posição feminina, mas se está diretamente observando um processo social por meio do qual uma dada posição é produzida. A profissão do magistério sendo, portanto, feminizada servia para doutrinar o caráter das crianças nos anos iniciais, conforme atestam as narradoras:

Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz. Aí também era descuido dos pais (Judite Lourenço de Araújo, 2022).

O aluno era bom, se interessava, não tinha essa moleza. Era um ensino rígido, tinha que fazer a lição, ou ia de castigo. E a relação entre alunos era ótima, os pais participavam não tinha essas reuniões como hoje, mas sempre que eles nos encontravam na rua perguntavam pelo filho, o comportamento. Se o filho brigava, mandava a gente punir. O pai que não tomasse conta do filho briguento, no ano seguinte, a escola não aceitava mais. E aí ficava sem escola (Denizia Gomes de Sá, 2022).

Naquele tempo as salas eram enormes e os alunos eram respeitadores. A família deles também tinha respeito pelo professor (...). E ali a gente focava muito naquele aluno se ele tivesse com dificuldade nessa parte (...). Esse estímulo de descobrir o interesse da criança vai da parte do professor. Nem todo professor se preocupava em observar o interesse do aluno. Era muito de cada professor, não era todo professor que tinha essa atenção ao aluno [...]. Eu sei não, eu acho que eu fiz meu papel (Maria das Dores Araújo, 2023)

Eles com vontade de estudar, eu acompanhava a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, tinha ordem, minha filha. O Grupo da Várzea dos Martins eu fazia tudo, cozinhava, limpava, por isso que eu conhecia tudinho. E sabia quando eles avançavam., sabia quando riscava a parede e colocava pra apagar. O aluno era formado pra ter uma carreira, ele decidia (...). É, lá na frente, que carreira queria seguir (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

O ingresso no magistério primário, conforme narrado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa é lembrado com grande entusiasmo e orgulho. O início profissional foi marcado pelo fato de não terem formação pedagógica, mas também, por questões relacionadas ao “ser mulher”. De maneira geral, estas professoras buscaram na carreira docente a possibilidade de profissionalizarem-se e, sobretudo, independência financeira.

FORMAS DE INGRESSO NA DOCÊNCIA E OS PERCURSOS FORMATIVOS PARA O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

A escolha pelo magistério pelas mulheres, no Brasil, tem raízes histórico-sociais e circunstanciais, porque a mulher do século XIX até meados do século XX tinha oportunidades de acesso restrito ao mercado de trabalho. Assim sendo, preparação para o magistério, como único caminho possível para a profissionalização e, por conseguinte, lugar de importância na cena social, além de trazer o reconhecimento e o destaque local, servem como possibilidade de autonomia financeira, o que já desvincula a mulher do jugo masculino, ainda que de forma insípida.

Ao reconstruírem as suas trajetórias profissionais, as professoras colaboradoras pelas suas narrativas revelaram as formas de ingresso no magistério, sobretudo, por meio de apadrinhamento político; as lacunas existentes na formação inicial marcadas, principalmente, pela falta de formação específica para atuarem como professoras. Essas lacunas são assinaladas pelo desenho das atividades desenvolvidas em sala de aula, pelas metodologias adotadas, pelas tantas outras dificuldades e angústias vivenciadas e compartilhadas com as companheiras de trabalho.

Analisando as narrativas das professoras, é possível identificar as circunstâncias nas quais elas ingressaram na profissão docente: sem a formação pedagógica. Todas as professoras ingressaram no magistério primário através de contrato. Desta forma, entende-se que, conforme a necessidade, pessoas, até mesmo sem o Curso Ginásial completo eram contratadas, uma vez que a formação pedagógica não era exigida nem para a realização da contratação. Portanto, esse não era um pré-requisito básico para o ingresso no magistério primário, visto que, perante a lei, pessoas com o Curso Ginásial eram admitidas para o cargo de professor primário. A justificativa apontada, a partir do relato das professoras, para a contratação de professoras leigas, dá-se pelo fato de que não havia na época um número suficiente de profissionais formadas no mercado de trabalho. Observa-se, no entanto, que além de haver um pequeno número de professoras formadas, o Estado absorvia a grande maioria destas profissionais, principalmente por oferecer melhores salários. Assim, restava aos municípios recrutar pessoas sem formação para preencherem as vagas existentes, especialmente para as zonas rurais. Diante desta realidade social, muitas mulheres sem formação para o magistério tornaram-se professoras primárias.

A influência política, neste momento, era definidora, pois o conhecimento que se tinha junto às autoridades locais contribuiu, por exemplo, para que as professoras conseguissem a contratação para ingressarem no magistério ou para transferência de uma escola para outra e até para a criação de novas escolas. Registra-se ainda à falta de professores devidamente qualificados na localidade, ou seja, o que concorria para tornar comum a nomeação dessas professoras por meio de indicação de autoridades municipais, conforme revelam as suas narrativas:

Quem arranjava essas coisas pra mim era Conceição de Freitas, irmã de Antônio de Freitas. Eu fui pra Sousa terminar o curso, já tinha o segundo ano, fiz o terceiro, o quarto e o quinto normal e terminei. Quando terminei falei com Doutor Lelêla, que era deputado. Ele arranjou, voltei pra São José e abri uma cadeira no sítio Lagoa Comprida, meu sítio. Lá tinha uma cadeira criada pelo Estado pra mim, onde ensinei 16 anos. Era uma escola estadual registrada: Escola Elementar Mista Estadual. Toda a vida trabalhei pelo estado (Judite Lourenço de Araújo, 2022).

A minha nomeação foi João Agripino como padrinho da turma que deu a 96 bolsistas. Tinha gente de diversos lugares: Patos, Ceará (...). Aí eu procurei o governador em Nazarezinho e ele prometeu a minha nomeação (Denizia Gomes de Sá, 2022).

Antes de ser contratada no Governo passei um ano sendo voluntária, convocada por Maria Marques e ela me gratificava para ajudar no trabalho, fazia uma cota e me gratificava para ajudar com os alunos. Aí Seu José Almir falou com o Deputado (Maria das Dores Araújo, 2023).

Aí depois fui chamada pra o Estado, fui nomeada por Pedro Gondim (...) que quem pediu fui eu mesma. Não teve prefeito, nem ninguém pra pedir, eu mesmo pedi, aí eu contei a minha a minha história de vida, da situação de tudo, ele disse, pois quando eu for em São José da Lagoa Tapada, quando eu for lá para Seu Doca Coura, eu vou mandar a pedir o seu diploma. Com quatro meses que eu terminei o ginasial eu entrei no estado (Francisca Alexandrino de Sousa, 2013).

Se a questão da expansão das escolas rurais, historicamente, esteve e está vinculada ao clientelismo político, a contratação, nomeação e dispensa de professores leigos rurais e de pequenos municípios, em sua grande maioria, segue a mesma lógica. As nomeações por designação e as contratações precárias eram feitas através do controle do clientelismo político, vindo a constituir-se em uma distribuição desigual de condições de acesso ao saber e ao trabalho.

No tocante à formação inicial, as quatro narradoras declararam seus ingressos no exercício da docência sem a devida diplomação legal, reforçando a condição de professoras leigas no início do exercício da carreira docente.

Estudei em Antenor, fiz o primário em Antenor, depois vim pra aqui. Nesse tempo tinha quarto ano, quinto ano, sexto ano, não sei mais o quê? Comecei o Exame de Admissão. Aí eu fiz em 1942, no ano em que Maria Marques, outra professora de minha época, terminou. Foi o primeiro ano que eu estudei aqui, quarta série ou quinta série. Aí fui pra frente. Ai entrou aquelas políticas. O Major Jacó era chefe político de Antenor e prometeu a papai de arranjar um negócio pra mim. Quando eu estudava e chegava nas férias, Papai me mandava ir pro sítio, eu menina, ainda, pra ensinar os eleitores pra votar com Major Jacó. Aí ele prometeu arranjar um negócio pra mim. É tanto que quando ele fez isso eu ainda não tinha ainda idade, aí eles aumentaram (Judite Lourenço de Araújo, 2022).

Quando voltei para São José com o Ginásio, estava havendo uma seleção no Centro de Treinamento de Professores em Sousa. Era uma preparação para professores leigos. Meu pai conseguiu uma vaga pra mim, em 1965, com os políticos da região. O curso durou quatro anos. Nós ficávamos internos na Escola, estudando e nos preparando para ser professor, só vinha para casa nas férias (Denizia Gomes de Sá, 2022).

Fui Professora convocada por Fransquinha de Zé Rufino, diretora do Grupo, na época. Eu fui ensinar, mas tinha apenas o Técnico em Contabilidade, nível de segundo grau, aí chegaram na Escola informando que ia ter o LOGOS II para formar professoras (Maria das Dores Araújo, 2023).

Eu entrei no Estado como professora com 23 anos [...] Em São José só ensinei 4 meses na Prefeitura e depois fui nomeada pelo Estado, mas (...) não tô lembrando do ano que fui contratada (Maria das Dores Araújo, 2023).

Quando comecei a ensinar eu tinha o quinto ano ginasial feito no colégio das freiras, em Sousa. O prédio era emprestado, porque eu estudava no antigo Colégio 10 de julho[...] Com esse quinto ano ginasial eu entrei na sala de aula, sem nenhuma preparação para ensinar. Lá era turma única (...) lá ela era a turma única (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

Fiz quatro anos do Ginásio, aí depois quando, ninguém sabia de um curso para ensinar, era pra fazer em Sousa. Aí então, veio umas provas para fazer, para quem passar para fazer o quinto ano (+) Era o Admissão. Aí eu peguei a prova também, aí passei na prova, mas ainda não ensinava, só estudava. Aí depois fui chamada pra o Estado, fui nomeada por Pedro Gondim (...) (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

De fato, a maioria das professoras só teve acesso à formação para o Magistério, a partir da implantação do Projeto Logos II, na Paraíba, o qual habilitava professores para o ensino nos anos iniciais do Ensino de 1º Grau, sem afastá-los da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas e que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário (Brasil, 1974, 1975). O Projeto Logos II foi importante para a educação da Paraíba considerando que foi um dos primeiros projetos de formação de professores, como já expressei, anteriormente, em discussões de natureza teórica. Além disso, o Projeto Logos II foi inovador do ponto de vista didático-metodológico, constituindo-se em exemplo de experiência educacional entre as décadas de 1970 e 1990. Lembremos que as narradoras ingressaram no magistério de 1º grau sem a habilitação legal, a exemplo das Professoras Judite e Francisca Alexandrina, que, na época, estavam no estágio do Exame de Admissão, a Professora Denízia havia concluído o Curso Ginásial e a Professora Maria das Dores, o Técnico em Contabilidade.

Conseguir um diploma, pelo que revelam as professoras colaboradoras em suas narrativas, significava muito, principalmente inspiradas em outras docentes, filhas de representantes da sociedade, por exemplo, que gozavam de maior prestígio. O ingresso na docência representava a afirmação de uma classe que buscava ascender socialmente através da escolaridade. O gosto pelo estudo e o prazer pela profissão eram uma consequência natural e acompanhava as formulações ideológicas da época, inclusive para o ingresso na carreira através do favoritismo político. As colaboradoras, especialmente as Professoras Maria das Dores e Francisca Alexandrino, revelaram pelas narrativas que a sala de aula se constituía como laboratório de observação e aprendizagem do professor, daí destacarem enfaticamente a importância do Logos II para a formação e prática profissional das mesmas.

Os alunos já tinham livro didático quando eu entrei no Estado. E tudo que tinha no livro didático do Estado eu aprendia no Logos. Tinha textos, a matemática tudo, tudo era bom, bem didático (...). Eu nunca vi um logos tão preparado como era, viu. A pessoa que fez um Logos, que estudou mesmo, ficava preparado para ensinar, pra enfrentar a sala de aula. O Logos me preparou, foi com a didática aprendida no Curso que eu consegui ensinar melhor. Era no Curso que a gente tinha a formação mesmo de professora. Fiz todas as etapas do logos e terminei. Eu gostei do logos, das pessoas de lá, de tudo, preparava para ensinar na sala de aula, porque eu só tinha a prática (...) Eu já tinha experiência. Eu já tinha 13 anos de sala de aula (Maria das Dores Araújo, 2023).

Quando eu cursava o Logos, era tanto do livro, não tenho mais nenhum, porque um dia (...) eu ensinava na Várzea dos Martins, na casa de João Pedro e meus meninos eram pequenos, tinha quatro filhos pequenos, aí eu deixei, na casa de João Pedro, pois quando eu cheguei pra ensinar já enxerguei os livros todos espatifados pelo meio do tabuleiro, que os meninos tudo era criança, foram lá nas minhas coisas viraram tudo e rasgaram todos os livros. Eu gostava de cursar o LOGOS II, servia pra ajudar a ensinar, para planejar as aulas (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

Para além dos pontos positivos que o Projeto LOGOS II proporcionou às narradoras, as professoras revelaram nas suas falas as inúmeras dificuldades enfrentadas ao longo do curso, conforme seus relatos:

Antes do Grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no Sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. todas elas foram nomeadas pelo Estado, por indicação dos políticos. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II (Denizia Gomes de Sá, 2022).

O LOGOS II funcionava em Sousa, no Centro de Treinamento de Professores. Iniciei e fiz todas as etapas, tinha disciplinas com até 20 módulos. Quando um módulo era concluído passava para outro, por exemplo, Português, Matemática (...) Tinha o dia de estudos, que a gente passava o dia em Sousa para tirar dúvidas, dificuldades que a gente tinha, as aulas que a gente “dava” para os supervisores do próprio Logos. Era avaliado por um professor, a gente apresentava um plano e dava aula a um supervisor, que avaliava, pra dizer se a gente sabia ou não dar aula. E você já saía de lá ou aprovado ou reprovado, depois da microaula (Maria das Dores Araújo, 2023).

A dificuldade era tão grande que aqui começou mais ou menos 20 pessoas, eu, Maria Marques, Marlene, Socorro de Mazinho, Socorro de Fransquinho. Foram poucas as que terminaram por conta da dificuldade, tinha que ter dinheiro pra transporte, alimentação, e nem todas tinham. Terminou no mesmo dia eu, Cizinha, Lucy e Socorro de Mazinho (Maria das Dores Araújo, 2023).

Quando comecei a cursar o Logos [...] ia toda semana para Sousa. Era vezes por semana e tinha que deixar uma menina no meu lugar dando aula. Era (...) uma menina lá da Várzea dos Martins. Nesse tempo o Estado não dava nenhum material, não deixava faltar aula (Francisca Alexandrino de Sousa, 2023).

Conforme atesta Andrade (1995), é importante aqui rememorarmos que a formação dos professores pelo Projeto LOGOS II consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do curso, uma vez que era dividida em duas etapas - LOGOS I e LOGOS II. O curso visava, na primeira parte, a uma formação geral, a partir de doze matérias, estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de microensino. Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos, no Brasil (Brasil, 1974, 1975, 1981). Segundo Andrade (1995), o Projeto LOGOS sofreu críticas por não considerar o contexto sócio-econômico-cultural dos professores, o material didático não contemplava os aspectos regionais e os usos para fins eleitoreiros do programa (Andrade, 1995).

Como corrobora a fala das narradoras, as dificuldades encontradas desde o seu meio social, até as questões pessoais que influenciavam diretamente na vida profissional, incidiam na formação junto ao LOGOS II, uma vez que as cursistas precisavam vencer essas dificuldades e superar os desafios impostos, de acordo com a sua vivência e condições de trabalho. Entretanto, as professoras destacam a significativa importância dos benefícios do referido programa no contexto dos seus itinerários formativos e em suas práticas pedagógicas, enquanto professoras do magistério de 1º grau e do ponto de vista formativo. O diploma do Logos II era equivalente ao curso de magistério em termos legais e conferia o título de professor do ensino de 1º Grau.

Para além do Projeto LOGOS II, segundo as professoras entrevistadas, o que na época se considerava como formação continuada era restrita a uma minoria de atores educacionais, o que pode ser exemplificado pela fala das narradoras:

Pra nós do interior nunca chegava um livro, uma revista, curso de aperfeiçoamento. O que existia eram pessoas que no final do ano chegavam para dizer como seria a matrícula para o próximo ano. Nunca participamos de cursos de capacitação. Esses só existiam na Capital e era

difícil para nós irmos por falta de recursos (Denizia Gomes de Sa, 2022).

Eu comecei a dar aula na segunda série, depois passei pra terceira série, quarta série e passei sete anos no alfabeto. É, sete anos ensinando na Alfabetização, tive que fazer um Curso em Cajazeiras, onde funcionava a Delegacia de Ensino. Era lá (...) Terminava o Curso, já ficava assinado para você ensinar na Alfabetização (+) sete anos, eu fiquei na alfabetização, isso depois de sete anos foi que eu saí pra segunda série, terceira série, quarta série. Eu ensinei para todas as series (Maria das Dores Araújo, 2023).

Percebemos, por estas falas, a necessidade que as professoras sentiam de participarem de forma mais ativa do momento educacional proposto para aquele período. Mas, para as cidades do interior isso era uma realidade distante de ser alcançada, uma vez que as discussões pedagógicas mais efervescentes aconteciam, sobretudo, na capital do Estado, João Pessoa, distante 420 km daquela comunidade. Também pela narrativa da professora Denizia é ressaltada a limitada formação, especialmente em nível superior, que a maioria das professoras de São José da Lagoa Tapada obtivera ao longo da vida de estudos e de exercício profissional. No caso da formação docente em nível superior o acesso era ainda mais restrito, conforme recorda a professora Denizia:

Quando eu passei para Universidade, cursar Geografia, as coisas melhoraram um pouco. Como aqui ainda não tinha escola do Ginásio, eu continuei ensinando no primário, eu voltei com mais conhecimentos e outras coisas novas, como trabalhar em grupo, descobri como era importante o trabalho em grupo para a aprendizagem do aluno, embora na minha época de faculdade não existia quase trabalho em grupo, era mais prova, e na maioria das vezes, era prova decorativa. Eu entrei na faculdade em junho de 80. Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, em Cajazeiras. SÓ EU FIZ FACULDADE, o povo do Grupo é muito acomodado, ninguém quis fazer um curso. As outras nenhuma têm Curso Superior (Denizia Gomes de Sá, 2022).

O que se revelam os discursos das professoras colaboradoras era, principalmente, a dificuldade de acesso a uma formação pautada num projeto modernizador de educação, o que se converteu, indubitavelmente, na reprodução de modelos tradicionais de educação vivenciados pelas docentes quando das suas vidas de estudo e de prática profissional, apesar das inquestionáveis trajetórias de esforços e de reivindicações pelo respeito e reconhecimento profissional de diversas instâncias sociais.

CONCLUSÃO

O estudo da carreira docente favoreceu o entendimento sobre o percurso de formação e atuação profissional de professoras das quatro primeiras séries do primeiro grau de escolas do Sertão Paraibano. É possível, sobretudo, compreender que as trajetórias vivenciadas na educação local pelas colaboradoras podem ser entrecruzadas com a história da educação nacional, daí permitirem refletir sobre a estruturação do campo educacional brasileiro ao longo da sua formação e construção histórica. Neste sentido, o desenvolvimento da carreira docente, por meio do estudo aqui apresentado, permitiu-nos compreender como se deu o percurso de formação e atuação profissional de professoras leigas do Sertão paraibano entre as décadas dos anos 70 e 80 do século XX, para, a partir dessa reconstrução, ser possível identificar momentos significativos desses percursos e propor outras trajetórias para o ser e agir docente.

Ficou para nós referendado que as professoras leigas, colaboradoras da pesquisa, as quais tiveram acesso ao Projeto Logos II, consideraram que o curso atendia às necessidades de formação do professor da época, já que o docente podia lecionar e estudar, e o conteúdo aprendido era utilizado para o fortalecimento das suas práticas pedagógicas, o que referenda o caráter inovador do Projeto para a época, embora o projeto não esteja livre de omissões. Posturas atenuam as

diversas lacunas apontadas por estudos aqui tomados como bases teóricas para as nossas discussões, que enfatizam que o Projeto Logos II não assumia um compromisso evidente com as questões sociais ou não pareceu devidamente comprometido com os problemas da realidade escolar a que o docente pertencia, vinculando-se a sua contribuição a uma formação docente de qualidade questionável, mesmo para a época de atuação daquela gama de professoras, ficando aquém das reais necessidades da vivência pedagógica das docentes.

Ainda assim, entendeu-se que o Projeto Logos II, para essas professoras, contribuiu significativamente com o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que as suas histórias singulares se somam a de tantas outras que marcaram a trajetória das professoras leigas do Brasil, que por meio do supracitado projeto conquistaram a certificação legal para exercer a prática docente. Assim, percebeu-se pelas narrativas que a participação das professoras no projeto afinal evidenciou uma experiência no centro de suas formações, contribuiu com uma das facetas da vida das professoras colaboradoras, a da ascensão social e profissional, ajudando de alguma forma a enfrentamentos de realidade, havendo a extensão do vocacional para certas práticas educativas ou ainda trazendo à memória aquilo que foi considerado pelas docentes os melhores anos da atuação profissional.

Contribuições dos Autores: Alves, R. L. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Conceição, J. T.: concepção e desenho, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Alencar, J. F. (1993). A professora “leiga”: um rosto de várias faces. In: Therrien, J., & Damasceno, M. N. Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus.

Almeida, J. S. (1998). Mulher e Educação: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP.

Andrade, J. P. (1995) Projeto Logos II na Paraíba: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Araujo, J. L. (2022). Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, Paraíba.

Araujo, M. D. (2022). Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa, São Jose da Lagoa Tapada, Paraíba.

Assunção, M. S. (1996). Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas: Autores Associados.

Brasil (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 4/12/2022.

Brasil (1974). Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. Projeto Logos I: O desafio da experimentação o resultado, Brasília.

Brasil (1975). Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. Projeto Logos II, Brasília.

Brasil/MEC (1981). *Logos II*: Treinamento de OSD. Superintendência Educacional e Diretoria de Educação Supletiva, Brasília.

Freitas, M. T. A (2000). Memórias de Professoras: História e Histórias. Juiz de Fora: Ed. UFIF.

Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora.

IBGE (2017). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Regiões Geográficas do Estado da Paraíba. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/25_regioes_geograficas_paraiba.pdf

Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Manke, L. S. (2006). Docência leiga história de vida profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul.

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

Meihs, J. C. S. B. & Seawright, L. (2020). Memórias e Narrativas: História oral aplicada. São Paulo: Contexto.

Sa, D. G. de S. (2022). Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa. Sousa, Paraíba.

Sousa, F. A. de. (2022). Entrevistadora Rozilene Lopes de Sousa, São Jose da Lagoa Tapada, Paraíba.

Recebido: 13 de agosto de 2023 | **Aceito:** 22 de novembro de 2023 | **Publicado:** 30 de dezembro de 2023



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