

DOCENTES: HISTÓRIAS DE REMINISCÊNCIAS

TEACHER'S: STORIES OF REMINISCENCES

Neila Nunes de Souza **1**
Jocyléia Santana dos Santos **2**
Elzimar Pereira do Nascimento **3**

Resumo: O presente trabalho aborda aspectos da educação e da escola na perspectiva de duas docentes que atuam em uma escola pública da periferia no município de Porto Nacional-TO. O método adotado fundamenta-se na História Oral, via resgate das memórias e análise das vivências cotidianas. Neste processo buscamos compreender as relações e inter-relações escolares constituintes do processo de formação docente e a prática educativa. As professoras colaboradoras demonstraram algumas aspirações diante dos desafios da educação pública, limites e possibilidades nas ações e no imaginário do universo escolar. Também apresentaram inquietações sobre o descaso político dos governantes com a educação, a inoperância das políticas públicas e a impossibilidade de as mudanças acontecerem somente por vontade dos docentes. O texto reflete o desafio do magistério, no sentido de entender o que necessariamente poderia ser imprescindível na escola para que a educação dê o "salto" de qualidade tão desejado.

Palavras-chave: Memória. Escola. Docentes.

Abstract: The present work deals with aspects of education and school from the perspective of two teachers who work in a public school in the neighborhood of the municipality of Porto Nacional-TO. The method adopted is based on Oral History, through the rescue of memories and analysis of daily experiences. In this process, we seek to understand the relationship and interrelationship of school which constitute the teacher training process and the educational practice. The collaborating teachers demonstrated some aspirations regarding the challenges of public education, limits and possibilities in the actions and in the imaginary of the school universe. They also raised concerns about the politicians' political disregard for education, the inoperability of public policies and the impossibility of the changes if the latter depend only on the teachers' will. The text reflects the challenge of the teaching profession, in order to understand what could necessarily be essential in the school so that education gives the so desired "leap" of quality.

Keywords: Memory. School. Teachers.

Doutora em Educação - Universidade de Brasília - UnB, (Políticas Públicas) 2017. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduação em Pedagogia - Universidade Católica de Pelotas - RS (1991). É professora efetiva da Fundação Universidade Federal do Tocantins, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas e educacionais, avaliação institucional/educação superior; política e formação de professores; sala de aula; educação pública; educação no campo; educação básica/ensino médio e Banco Mundial. E-mail: neilasouza@uft.edu.br **1**

Graduação em História pela Universidade Católica de Goiás (1991), **2**
Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e
Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). É
Avaliadora Institucional e de Curso do MEC/ INEP. Atualmente é professor
associado da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Coordenadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT/CAPES.
E-mail: jocyleia@uft.edu.br

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação do Ensino Superior **3**
de Rio Verde (1992), mestrado em Educação pela Universidade Católica
de Brasília (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de
Goiás (2011). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de
Goiás- UFG em Goiânia. Tem experiência na área de Educação Básica, atuando
principalmente nos seguintes temas: educação rural, formação de professores
e educação infantil. Membro do NUFOP - Núcleo de Formação de Professores.
Membro da equipe executora do Projeto de Extensão: Cursinho Popular
Comunidade Faz Arte. E-mail: elzimarufg@gmail.com

Introdução

O ensino escolar institucionalizado é produzido culturalmente, numa determinada sociedade, a partir de uma construção histórica educacional coletiva protagonizada por pessoas em suas vivências cotidianas no território escolar. Neste sentido, na cronologia do tempo se cumpre o calendário convencional, se constrói uma história, que na sutileza da simplicidade cumpre o ritual amplo, delicado e conflitante da atividade docente.

Nesta trilha de reflexão, são apresentadas nas vivências das três professoras que atuam na educação superior pública, autoras deste texto, utilizando como aporte teórico a exemplo de Saviane (2013) e Pinho (2007). O diálogo das autoras é entrelaçado com o olhar profissional nos depoimentos de duas professoras, de uma Escola Estadual localizada em um bairro periférico do município de Porto Nacional¹ atendo-se a educação escolar no Estado do Tocantins, com enfoque, no aporte prático-teórico da história de vida. Assim, cinco professoras e a escola a partir das vivências.

As duas professoras da escola pública que nos referimos são oriundas de uma escola periférica que atende a 800 alunos desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Entendemos que demonstrar a visão da educação nas lentes de duas professoras a saber: uma com 25 anos de história na educação e a outra com quatro anos de vivência na escola. Ambas têm em comum o fato de trabalharem na mesma escola e a paixão pela educação e pela profissão.

Para a realização deste artigo, (*sobre*)vivências de professoras, tivemos como questões norteadoras:

a) Na vivência docente, como se dá a educação em uma escola pública de Porto Nacional - TO, sob o olhar das professoras que atuam na educação básica?

b) O que necessariamente é, na visão das professoras, imprescindível na escola para que a educação dê o “salto” de qualidade tão almejado por todos?

A partir desses questionamentos, faz-se necessário situar o estudo e como entendemos a educação escolar engendrada pela educação informal, além do engessamento curricular que, de acordo com Saviane (2013), acontece como fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção autoriza a [...] situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular na forma de uma segunda natureza [...] (p. 29-30). Para o autor, essa forma gerada “[...] é deliberada intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (p.30).

Com esse aporte o estudo foi localizado no município de Porto Nacional, cidade considerada uma capital da cultura estadual. Esta cidade, por muitas décadas, no século XIX, foi referência educacional para o Estado de Goiás, pois “as instituições escolares portuenses, em meio às suas condições objetivas, tiveram uma importância peculiar na educação da população da região norte de Goiás-Tocantins” (DOURADO, 2013, p. 12).

Tendo este lugar de referência, nossa discussão, divide-se em dois momentos articulados. No primeiro momento, lançaremos um breve olhar sobre um panorama histórico da educação do Tocantins. No segundo momento, reflexão aborda o dilema da trajetória histórica do magistério e abnegação docente na busca pela melhoria educacional, apesar das intempéries advindas do cotidiano escolar.

O Tocantins: Histórico e Formação de Professores

O Estado do Tocantins quando foi criado em 1988 carecia de políticas públicas que atendessem ao sistema educacional como um todo, especialmente à formação docente. As iniciativas governamentais foram se estruturando no decorrer da primeira metade da década de

1 A origem da cidade portuense está datada entre a última década do século XVIII e início do século XIX [...], emancipada em 1861. A sede deste município carrega, em seu próprio nome, uma carga histórica engendrada por diferentes contextos políticos nacionais, pelos quais passou, tendo sido nomeada por Porto Real, Porto Imperial (1833), e, finalmente, Porto Nacional (1890). Pertence à região sul do Estado de Tocantins, antiga região norte do estado de Goiás (DOURADO, 2013, p. 11).

1990.

Na construção histórica do Tocantins, a formação docente, na primeira década 1990, foi um dos grandes desafios ao novo estado, devido ao grande número de professores que exerciam o magistério sem um conhecimento sistematizado da área de atuação, no que se refere aos fundamentos ou à metodologia de ensino. Ocorre que, historicamente, no então Norte de Goiás, a oferta do ensino superior era quase nula, em um quadro de leigos em todo o Estado do Tocantins.

Para atender à formação em nível superior, foi criada, em fevereiro de 1990, a Universidade do Tocantins - UNITINS, que assume a oferta de cursos herdados de três instituições públicas de ensino superior do antigo Norte Goiano: Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (Porto Nacional), posteriormente denominada Faculdade de Filosofia do Tocantins (Fafitins); Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA); e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH). Entretanto, conforme Pinho (2007), a primeira instituição pública de ensino superior do Estado fora implantada nos anos 1980, quando ainda era integrante do Norte Goiano, com a oferta dos cursos de licenciatura em História e Letras, além da Licenciatura Curta em Ciências. Ainda,

[...] os anos 90 do século XX trouxeram a efetivação do ensino superior para o Estado do Tocantins, não só com a oferta de cursos de formação de professores (Matemática, Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia e Ciências); como também para atender a diversas áreas do conhecimento: Administração, Veterinária, Agronomia, Direito, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos e Processamento de Dados. (Pinho, 2007, p. 62).

No ano de 1991, iniciaram-se as atividades do curso de Pedagogia, no âmbito do Estado do Tocantins, com formação para o magistério, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos campi de Arraias, Guarai e Tocantinópolis. Em dezembro de 1999, a UNITINS cria o Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE – nos Centros Universitários de Miracema e Tocantinópolis.

O primeiro Programa, em nível médio, foi denominado de Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), instituído em 1992. Objetivava atender à formação, em todo o estado, de milhares de professores leigos que só possuíam o ensino fundamental. Esta modalidade de ensino era ofertada somente pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), que era responsável pela contratação de professores para atuar no curso de magistério, praticamente todos oriundos de diferentes Estados da Federação. A duração do curso era de três anos com aulas presenciais, em sistema modular. Foi um período no qual a educação tinha o aspecto de um “[...] empreendimento que requer cuidado, determinação, paciência, e, sobretudo, continuidade” (VIEIRA, 2009, p.135).

As políticas educacionais para a época visavam a fomentar a formação de professores para atuar na primeira fase do Ensino Fundamental, e assim viabilizar a escolarização mínima de Ensino Médio. Em diferentes décadas, foram implantados projetos para oportunizar aos professores a formação do magistério em nível médio, como: Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (MUDE-TO) e o Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO).

Entre os anos de 1998 e 2002 foram ofertados cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática aos professores em exercício, na rede pública estadual, que efetivou-se a partir da parceria entre a SEDUC e a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Esses cursos na modalidade de Regime Especial oferecidos nos meses de janeiro e julho, por um período de quatro anos. As escolas públicas conferiam aos professores cursistas grande responsabilidade na mudança qualitativa do ensino, como personagens principais das transformações metodológicas e também epistemológicas aspiradas por todos os envolvidos no processo educativo estadual.

O momento presencial das aulas na Universidade ocorria simultaneamente nos campi da Universidade Estadual - UNITINS e em escolas onde não havia campus da Universidade. Era plangente aos acadêmicos, pois os distanciava de seus familiares e de questões pessoais de caráter imediato. Assim, a prática educativa impunha à Universidade a incumbência de lidar com o medo do novo e os conflitos pessoais que marcaram significativamente os encontros. Além disso, eram docentes os professores que chegavam para ministrar suas aulas, bem como os que vinham para

estudar, em um convívio que pressupunha relação de solidariedade, respeito e ética para acolher e ser acolhido.

Para os professores que ministravam as aulas era necessário em uma relação dialógica, aproximar os alunos/professores de uma realidade alheia ao mundo cotidiano vivenciado nas pequenas cidades onde residiam. Os professores regentes vinham de diferentes estados, principalmente da Região Sul e Sudeste, além dos docentes da própria UNITINS, dos respectivos dez campi da Universidade.

A política pública, com parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Universidade do Tocantins no período de 1998 a 2002, aumentou significativamente o número de professores formados com ensino superior. No entanto, em que pese aos compromissos institucionais cumpridos, a formação profissional exige a superação de diferentes obstáculos inerentes a uma nova postura dos sujeitos que vivenciaram esta experiência de formação num calendário especial. Nesse sentido, entende-se a formação de professores atrelada à ideia da valorização do trabalho docente.

Para ilustrar o cenário que estamos nos reportando, em 2000, o IBGE² registrou que a taxa de escolarização no Tocantins era de 93,1% de jovens³ entre 7 a 14 anos de idade.

Em que pese o que possa ser considerado avanço na educação do Estado, as condições ainda estão distantes de serem as ideais, o que é corroborado por uma das professoras, que atua na escola pública que nos referimos a ela denominada de Professora Damiana, que relembra os tempos do Estado de Goiás: [01] “No Norte de Goiás éramos largados, abandonados, esquecidos. Aqui, nós não tínhamos nada. Hoje, era para estar mais avançado. Precisa de compromisso de todos!”.

As possibilidades de instrução formal aos habitantes de uma forma geral e às crianças em especial eram poucas e, apesar disso, segundo Santos (2010), foram “[a]s escolas confessionais que propiciaram ao sertanejo *tocantino* a oportunidade de aquisição de conhecimento letrado”. Em Santos (2012) as possibilidades de navegação pelo Rio Tocantins foi uma das prerrogativas das professoras, que acreditaram poder contribuir com a educação no Norte Goiano. Agrava-se o quadro dessa realidade quando se constata que a taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade no Tocantins (Norte Goiano) em 1940 era de 9,7 somente. Corrobora Matui (2001), quando assevera que o processo social é a própria revolução social em curso. “A educação para ser realmente um processo social inclusivo precisa se inserir nessa mudança social e, diante dos dilemas e tensões sociais atuais, sempre fazer uma opção pela transformação social” (p. 61).

No âmbito da formação de professores, a lógica determinista aponta a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, tendo como eixo de análise as políticas de oferta dos cursos de licenciatura. No entanto, os debates sobre o tema privilegiam as denúncias de caráter pragmático e clientelista dos projetos oficiais, em que se constatam o aligeiramento do tempo dos cursos de formação de professores, ou mesmo modalidades à distância, com qualidade duvidosa dos cursos.

Percebe-se historicamente por parte dos governos federal e estadual, a continuidade e as rupturas rebaixadas das políticas de formação pontuais, reafirmando modalidades de formação modular. Esse exemplo pode ser percebido na modalidade de formação em Regime Especial, que, a princípio, surgiu como exceção, tornou-se uma constante, ou mesmo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Há um discurso nos programas de formação de professores para justificar as políticas de governo em detrimento de uma política de estado.

O descompromisso nas ações governamentais das últimas décadas, em relação à formação dos professores, materializa-se na falta de prioridade no tocante a investimentos e recursos orçamentários, uma vez que as políticas de formação ao longo dos anos são incorporadas pelos governantes como problemas emergenciais. Isso se reflete na oferta de diferentes modalidades de formação, cujas diferenças de apropriação dos conhecimentos científicos são mascaradas pelo discurso oficial da igualdade de oportunidades. Além de que, cabe indagar como esses cursos de formação articulam prática pedagógica e consciência crítica da sociedade?

Os estudos de Libâneo (1998) sobre esse assunto, ainda na década de 1990, destacam o

² Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2014.

³ A taxa de escolarização no Norte era lamentável, e um pouco da explicação se dava pela extrema pobreza em que viviam, pois meninos de 12 a 15 anos andavam nus à luz do dia, por falta de roupas.

despreparo dos docentes para atuar na profissão “[...] com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea” (p. 91).

A ideia da formação pode ser pensada a partir do elo entre a constituição da legalidade para a formação de professores e os aspectos pedagógicos inscritos no contexto político-cultural e econômico da realidade escolar. Portanto, apesar dos avanços, no sentido de oferecer quantitativamente cursos para um grande número de professores, a qualidade da formação profissional é questionável no que se refere a novas perspectivas da atuação docente, como o desenvolvimento de uma maior produção intelectual dos docentes, o reconhecimento social e político sobre o relevante papel da profissão, além da disponibilidade de uma melhor estrutura material para o trabalho.

Não abordamos ainda à questão legal, neste aspecto, vale mencionar as diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica, pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e nas demais diretrizes curriculares nacionais pertinentes, no conjunto, deram o direcionamento estrutural para os cursos de formação de professores.

Porém, se observarmos a Lei nº 13.415/2017 destinada a reformar o Ensino Médio e a título de ilustração questiona-se o caráter excludente e imediatista da referida lei, elaborada nos moldes do capital e, atinge, sobretudo, a parcela de jovens da classe trabalhadora, que terão os currículos modificados e aligeirados. Se nos referirmos aos docentes, a mudança na LDB é estrutural, o que está posto é uma nova lógica no que tange a formação docente, inclusive admitindo-se o “notório saber”, pois o

Artigo 61 da LDB, relativo àqueles que são caracterizados como profissionais da educação, na redação firmada pela Lei nº 13.415/2017, aparentemente restringe a questão do ‘notório saber’ a atuação na formação técnica e profissional. No entanto, ao introduzir a possibilidade de ‘profissionalização’ de ‘graduados que tenham feito complementação pedagógica’, sem restrições, consolida uma precarização do trabalho dos/as professores/as, com gravidade equivalente àquela introduzida pela figura do reconhecimento do notório saber como requisito para a atividade docente. (GTPE - Andes – SN, p.13, 2017).

A Lei da Reforma do Ensino Médio modificou a LDB e na prática os docentes são atingidos, não só com os prejuízos para os acadêmicos, que na falácia da escolha dos itinerários formativos será de responsabilidade dos alunos, ou mesmo a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores sem formação e/ou titulação, e autorizados a ocuparem as salas de aula, ou os que com seus diplomas, ministrarão conteúdos obrigatórios e não mais disciplinas ou componentes curriculares.

Assim, fica a dúvida quanto à boa formação calcada nos saberes necessários, como lembra Freire (2005), que exige da formação a rigorosidade metódica, a pesquisa, a competência profissional, a reflexão crítica da prática pedagógica.

É emblemático quando Mendonça (2011) retrata a educação, discute sobre o papel da escola no século XXI, que exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Segundo a autora, historicamente coube à instituição escolar

a guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não atender a contento [...] nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. [...] os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola (MENDONÇA, 2011, p.347).

É por entendermos a importância da educação e, ao mesmo tempo, a sua constante desvalorização que passamos a examinar mais de perto, na próxima seção, a formação docente, com aproximações de como nos ensina Pimenta (2000) da prática social de ensinar.

Formação Docente: Caminhos e Descaminhos

Nossas vidas dedicadas a formação docente, professoras formadoras que compõe-se de vivências nas quais percebemos vários fatores que influenciam as ações dos professores em sala de aula, da educação que prezamos,

[...] que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos “conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77).

O desafio colocado por Freire nos dá a dimensão do papel da docência que o fim é o da libertação, da consciência crítica, do cotidiano que precisa ser transformado. São as mulheres e homens autônomos que transformarão a sociedade que necessitamos.

Defendemos um modelo de educação docente que privilegie a formação de um profissional responsável, envolvido, reflexivo e autônomo. Ou seja, de um professor, de uma professora que seja capaz de “resolver” os problemas inerentes à sua prática cotidiana.

Apesar de inúmeros esforços em direção a uma formação holística, nós ainda vivenciamos um modelo individualista de formação que não privilegia a troca de experiências e sequer o desenvolvimento da colaboração entre os futuros docentes. Temos como resultado disso a formação de profissionais que, depois de formados, não conseguem desenvolver projetos conjuntamente, não têm o hábito de compartilhar suas vivências e pensar colaborativamente.

Esses profissionais são, muitas vezes, impedidos até mesmo de conversar com seus pares devido à estrutura organizacional hierárquica das escolas regulares, e se vê, em quase sempre imersos no que Pessoa (2002) denomina como “solidão pedagógica”. Esta inclusive é uma das queixas das professoras da escola pública, ao advogar em favor do investimento em um modelo mais abrangente de formação docente, que leve os professores a desenvolver o hábito de trabalhar coletivamente.

O investimento na formação para que futuros professores adquiram características docentes mais profundas, de modo a capacitá-los para se reconhecerem como parte integrante, é importantíssimo tanto no processo contínuo de construção e reformulação da profissão quanto na construção de práticas educacionais que vão além do modelo transmissor em que professores e alunos assumem posições dicotômicas que, na maioria das vezes, pouco contribuem com o processo de co-construção do conhecimento.

Tendo discutido algumas questões relativas à história do Tocantins e à formação de professores, passemos ao que dizem as duas docentes da escola pública.

O que Dizem as Professoras da Educação Básica?

Nesse segundo momento, abrimos um parêntese para situar o lugar de onde falamos. Abordamos o município de Porto Nacional e o contexto histórico da educação com o intuito de mostrar esse percurso histórico. Ancoramos nos estudos de Dourado (2010, 2013) a referência de que, desde as primeiras décadas da República até 1930, o ensino era ministrado em escolas isoladas, onde todos estudavam em uma só classe.

Em sua maioria [as escolas] funcionavam em prédios ou casas cedidas pela comunidade, ou alugadas pelo governo ou mesmo na residência dos próprios professores, não oferecendo, assim, espaço adequado aos objetivos escolares.

As escolas isoladas eram classificadas por classes (1ª, 2ª e 3ª) tomando por base os alunos matriculados, em geral 60, 40 e 20, respectivamente. Além disso, eram caracterizadas como escolas para o sexo masculino, para o sexo feminino e escolas mistas, destinadas aos dois sexos (DOURADO, 2013, p. 12).

O isolamento do Norte Goiano se refletia, sobretudo, na educação e nas poucas escolas, como também nas parcas condições para estudar. Para se ter uma ideia do que isso significava em número de estabelecimentos escolares,

no final do Império, ou seja, três anos antes da Proclamação da República, constava de 20 escolas de instrução primária. Dessas, 13 eram destinadas ao sexo masculino e sete ao sexo feminino. Trata-se de um panorama que revelava, numa média de 40 anos (de 1837 a 1886), a criação de apenas 13 escolas, aumentando-se o raio de atendimento para oito (8) localidades. Em relação à escola para o sexo feminino, é possível observar o aumento de uma para sete (7) escolas em 1886. Todavia, esse número era bastante reduzido para uma região tão ampla (DOURADO, 2013, p. 18).

Segundo Dourado (2013), as escolas para os meninos eram prioritárias, em detrimento das escolas para as meninas, e somente

seriam abertas escolas femininas nos lugares onde houvesse escolas de 2º grau para meninos. Com essa prerrogativa, a abertura de escolas para meninas estava na estreita dependência da ampliação das escolas masculinas, o que colocava em evidência a real distinção no tratamento da questão institucional para o sexo feminino. Nesse contexto, pode-se evidenciar que cada escola era provida por professores do mesmo sexo dos alunos e as inspetorias eram exercidas por pessoas do sexo masculino (DOURADO, 2013, p. 19).

Com relação ao majoritário poder masculino os cargos de inspetores de ensino eram ocupados por homens como coronéis, vereadores e chegavam a permanecerem nos cargos por décadas. Neste sentido, na região Norte da província, embora as escolas mistas já fossem previstas por meio do Regulamento Provincial (1884), não existia essa modalidade de organização de ensino. Os estudos de Dourado (2013) indicam que, com a reforma da educação primária em 1930, o grupo escolar passou a ser modelo de escola adotado no Estado de Goiás. A institucionalização dos grupos escolares no Norte Goiano (hoje Tocantins) se dá pela Lei Estadual n. 694, do ano de 1921. A instalação dos grupos escolares se dá somente em 1934, pois “enquanto o estado de Goiás apresentava um total de 74 grupos escolares nesse ano, na região norte do Estado – Tocantins localizava-se (10) dez deste total [...]” (DOURADO, 2013, p. 53).

Assim, fechamos o parêntese com este breve mapeamento do que significou a educação e, essencialmente, as condições nesta parte do país, marcada pelo isolamento, onde poucos tinham acesso à educação e poucas instituições que acolhessem a população do Norte Goiano. Com esse entendimento, a realidade escolar do Tocantins e, sobretudo, de Porto Nacional na atualidade conta com escolas e com professores conforme constataremos a seguir nos relatos das docentes da escola pública.

Neste estudo utilizamos os pressupostos da História Oral e nos pautamos, seguindo os caminhos balizados por Alberti (2004) e Santos (2010), dentre outros.

A metodologia da História Oral pressupõe, em primeiro lugar, como em todas as pesquisas, o zelo e a ética preponderante no tratamento dos dados obtidos a partir dos relatos. Segundo Borba (2010, p. 83), “o método é, antes de tudo, um compromisso com o depoente, na medida em que lhe oferece a possibilidade de reflexão sobre sua existência”. Dessa forma, “[...] qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele – é passível de ser investigado através da História Oral [...]”. (ALBERTI, 2004, p. 29). Ademais,

valemo-nos do fato de que “a história que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (BOSI, 2003, p. 15).

Para tratar da História Oral no presente texto, embasamo-nos em Alberti (2012), que nos elucida acerca de o que vem a ser esse método, fonte ou técnica da História Oral. Segundo a autora,

diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fonte de consultas (as entrevistas) [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram ou testemunharam (ALBERTI, 2012, p. 18).

Tendo definido, ainda que brevemente, o conceito de História Oral, nosso propósito é a partir da vivência docente tratar das aspirações, como elucidado anteriormente, das duas professoras de uma escola pública do município de Porto Nacional.

Corroboramos as ideias de Garcia (2005) e suas afirmações, tais como:

[...] por pretender a construção do homem, não de qualquer homem, mas de um homem fraterno, solidário, tolerante e aberto à alegria de novas experiências, a Educação não pode ser pensada senão interagindo com o universo de conhecimento que a cerca e do qual ela faz parte (GARCIA, 2005, p. 67).

O que denominamos de *conversas temáticas* com duas professoras: uma em final de carreira e a outra recém-ingressante no Serviço Público Estadual, com o objetivo de desvendar a escola, seu funcionamento e os seus atores. Nesta perspectiva, Alberti (2004), classifica como aquela que versa prioritariamente sobre a participação das entrevistadas, nesse caso, as professoras, abrangendo aspectos sobre a educação e a escola.

As duas professoras da rede pública, a primeira, chamamos de Professora Damiana. Ela tem 25 anos de magistério, é Pedagoga com Habilitação em Orientação Educacional, Pós-Graduada (*lato sensu*) em Gestão Escolar e Metodologia de Ensino. À época da pesquisa, no ano de 2014, e coleta dos dados, atuava na Orientação Educacional, nos turnos matutino e vespertino, enquanto concursada pelo Estado, e à noite atuava na Educação de Jovens e Adultos-EJA, enquanto professora concursada pelo município de Porto Nacional. A professora Damiana afirmou-nos, no ato de uma das entrevistas, que inicialmente desejava exercer a profissão de contabilista. Porém, as circunstâncias da vida a levaram a ser professora, embora hoje ela se diga apaixonada pela educação.

A segunda professora, denominamos de Professora Luz. A Professora Luz, à época, exercia a profissão do magistério há quatro anos, é formada em Letras, com Habilitação em Português e Inglês, e nas respectivas literaturas. Segundo ela, o magistério foi sua opção, visto que se declarou sempre apaixonada pela educação.

Passaremos agora às especificidades da educação no cenário tocantinense, especialmente em Porto Nacional, entre os anos de 1988 e 2014, sob o olhar das professoras duas professoras que atuam na educação básica. No respeito as falas das professoras e, ao mesmo tempo, marcar os sentimentos e observações subjetivas: “o mestre não é o repetidor de uma verdade já pronta. Ele próprio abre uma perspectiva sobre a verdade, o exemplo de um caminho em direção ao verdadeiro que ele designa, pois a verdade é, sobretudo, o caminho da verdade. [...]” (GUDSDORF, 1987, p. 57).

Algumas observações das docentes sobre a realidade da escola, sobretudo no que tange aos valores, chamam a atenção. Isso ocorre, por exemplo, quando a Professora Damiana (2014) afirma:

[2] Os valores estão acabando. Eu acho que o Ensino Religioso é quem tem o papel de trabalhar, inserindo textos para essa questão dos valores. Nas turmas avançadas na escola

particular, esses valores são trabalhados em ética. O Ensino Religioso tem um papel fundamental na formação dos valores.

Através do excerto [2], podemos observar que Damiana salienta a diferença entre a escola pública e a privada, parecendo-nos que, na instituição pública, o ensino religioso é responsável pela transmissão de valores, enquanto na escola particular o conteúdo específico seria trabalhado em ética.

Nessa matéria, a Professora Luz (2014), mais jovem e em início de carreira, apresenta a sua opinião sobre os valores e os discentes na escola, ao afirmar que:

[3] estão se transformando, os valores que os alunos tinham antes, aquela questão do respeito, que era bom antes, hoje foi mudando, foi se transformando. Hoje, eles estão inseridos no mundo tecnológico, onde eles acham que obrigatoriamente essa questão do respeito já era, negócio de Senhor, Senhora de obedecer, não seria nem bem obediência, aquilo que nós chamamos de respeito, mesmo você tem que ir para a sala de aula, você tem que estar bem vestido, adequado para o ambiente. Eles acham que isso não tem mais valor, as meninas querem vir de saíngas curtas, shortinho curto e acham que a gente é obrigado a aguentar, dentro do ambiente escolar, porque esses valores acham que mudaram é o que eles veem na televisão.

A Professora Damiana expõe a falta de interação entre os atores da escola e salienta o quão separados professores e alunos estão, porque muitos se julgam superiores aos alunos. Vejamos o que ela nos diz a respeito da relação entre professores e alunos:

[4] A relação está fragilizada. Muitos professores são abertos, outros se julgam superiores e não participam do universo do aluno. Em outros tempos, a escola, os professores eram mais unidos, parece que tinham mais tempo para dedicar-se aos alunos. Estes, por sua vez, tinham respeito e consideração pelos professores.

A Professora Luz pontua que a relação professor-aluno faz parte de um contexto maior, que ultrapassa a sala de aula e pressupõe relações familiares. Mas, isso é dificultado pelo próprio contexto das políticas educacionais, pelos índices e os arranjos a que a escola se propõe diante dos recursos que recebe, pela aprovação do número de alunos e as cobranças impostas aos professores. Segundo ela, as relações estão de certa forma fragilizadas, primeiramente

[5] por essa questão dos valores terem mudado, terem se transformado, o aluno acha que ele não tem mais aquela questão, ele não é obrigado a respeitar. Até porque isso ocorre também nas famílias, a gente observa que isso ocorre em casa, quando chama o pai na escola. O aluno responde aos pais na frente do professor, do orientador, a mesma coisa ele faz com o professor, não é? O professor está ali, ele é obrigado a passar aquele aluno. Na visão do próprio aluno, ele não tem que respeitar esse professor. Às vezes, você diz “olha, você não pode fazer isso”, ele diz “ah, posso sim, você não é minha mãe para me mandar, você não é [...]”. Eu acho que essa relação ela está bem fragilizada.

Para Damiana:

[6] O aluno deixou de sonhar. Precisamos acreditar, fazer acontecer. Em casa, as crianças, eles não têm modelos. Então, fica tudo para a escola [...] precisamos resgatar nos alunos o quanto é importante estudar, aprender, contribuir e,

fundamentalmente, é preciso resgatar no professor o orgulho da profissão.

A professora Damiana salienta ainda que:

[7] o principal é o compromisso dos professores, é essencial. Tem que vir para a escola com determinação de promover os alunos. Venho para cá para a escola com vontade, com prazer, quero ensinar, desejo que meus alunos aprendam. É esse o fundamental, pois o professor hoje se sente desvalorizado, está adoecendo.

Sobre as condições de trabalho, Luz opina:

[8] Eu acho que as condições melhoraram. No entanto, faltam formações que ajudem esses profissionais a trabalharem com essas melhores condições, por exemplo, formação, nós temos meios tecnológicos na unidade escolar que são usados por pouquíssimos, porque muitos não sabem como usar. Se não tiver alguém auxiliando, ali, o tempo todo, não tem esses profissionais para auxiliar.

O que se observa é que a profissionalização, na visão da Professora Luz, conforme observaremos no próximo excerto, depende dos professores, e é pelo esforço pessoal que o docente faz, pois nem os governantes nem a escola impulsionam o professor a buscar algum tipo de capacitação:

[9] por nossas conquistas, se a gente quer que melhore, a gente vai ter que correr atrás. Senão consegue não, assim, simplesmente pela boa vontade dos governantes, elas não vão acontecer. Na unidade escolar em si. Hum! Complicado! Valorização do profissional em primeiro lugar. Acho que não existe valorização, só tá lá [...] empurrar conteúdos e tem uma meta de você trabalhar aquele total de conteúdos. Não há uma preocupação de como esse profissional vai trabalhar, não importa, aquele horário ele tem que estar lá. É doente ou não doente! Então, está precisando de valorização desse profissional. Acredito que, com formações, inclusive com formações de verdade! Falam de formação, botam os professores numa sala e despejam qualquer coisa. Não, é preciso ver o que esses profissionais estão precisando, pra depois se criar essas formações, fazer uma coisa bem feita. Valorizar muito! Se fossem organizados, seriam os momentos ricos de aprendizagem e trocas na escola, entre os professores e também os alunos.

A Professora Luz continua, ao salientar que o importante para a educação é a interação, inclusive com outras escolas, e que a qualidade está ligada ao trabalho conjunto, a somar forças:

[10] a valorização da educação, esse reconhecimento e esse respeito, principalmente por parte do aluno, mas, para que isso ocorra, é preciso haver todo um trabalho em conjunto. Da escola, quando a gente fala da escola em si, e todos os profissionais que estão inseridos ali dentro, que, por exemplo, você tem um professor. Mas você tem coordenadores, orientador, gestor, secretário, existe todo um grupo e, de certa forma, esse grupo está fragmentado. É preciso que se trabalhe, que se fale a mesma língua. O que está faltando nas escolas é a gente conversar com professores de outras escolas, e o que se vê é a fragmentação, falta os professores falarem a mesma linguagem. Até para que os alunos entendam que

eles têm um limite ali, que eles precisam seguir regras e que o valor, a palavra respeito ela é muito importante, tem que existir. Eu acho que isso é necessário.

A professora reforça que valorização do docente precisa ser articulada no contexto do trabalho da escola, no ofício de ser professor:

[11] a questão da valorização por parte das esferas governamentais, não só achar que vai mandar um monte de equipamentos para a escola, em vez do equipamento, e que vai facilitar a vida do profissional, de que forma vou ajudar essa escola, enviando esses equipamentos. Para isso, é necessário enviar uma pessoa que vai dar formação, pessoa que vai dar a manutenção, em todos os sentidos, acho que vai melhorar um pouquinho, facilitar a vida do professor, fazendo com que ele não se sinta impotente diante das tecnologias.

A Professora Damiana expõe as diferenças da educação nos dias de hoje e, como ela diz, antigamente era mais rígido o ensino e o trabalho do professor era fiscalizado:

[12] no tempo da Dorinha⁴, [...] bom, gostaria que os professores trabalhassem sem precisar de fiscalização. Nos últimos tempos, a fiscalização diminuiu. Precisa de mais investimento. Professor precisa ganhar melhor para trabalhar com dignidade, pois o trabalho é árduo, precisa também de valorização financeira.

Além da valorização docente, como condição para a vida profissional, como agravante, segundo Souza (2017) “as escolas públicas são precárias e não há disposição política dos governos Federal e Estadual de investir na mudança dessa realidade” (p.188). Nesta perspectiva a educação, na visão das docentes, precisa de maior investimento e atenção dos governantes. Sinalizam para o papel que a escola passa a desempenhar com os novos parâmetros vivenciados por uma sociedade em transformação acelerada.

Para não Concluir

As questões principais que nos levaram ao estudo de uma escola de periferia e, especialmente neste texto, através do qual nos propomos a discutir a educação, foi trazer, ainda que de forma breve, um olhar sobre a história e a educação *das gentes* que habita esse Estado. Objetivamos também abordar como se constitui a docência sob o olhar de professoras que vivenciam a escola pública. O que nos moveu também foi o desejo de que, ao término pudéssemos ter ao menos uma ideia do que necessariamente seria imprescindível na escola para que a educação desse o “salto” de qualidade, a partir de vivências em uma escola pública no Estado do Tocantins.

Mesmo considerando as urgências e dificuldades financeiras nos processos de formação, percebe-se nas propostas oficiais para a formação de professores um direcionamento para a habilitação rápida e barata. Afinal, o número de professores sem a formação mínima exigida é o que resulta em um processo muito mais de titulação do que de qualificação. Constitui-se, também, em última instância, em uma resposta aos acordos firmados no contexto internacional.

Nesse panorama, é claro, legitimam-se as desigualdades. Por falta de oportunidades, a grande maioria dos que concluem a educação superior tem construído sua formação inicial em cursos cuja formação acontece em modalidades frágeis, em que não se valoriza a produção do conhecimento através da pesquisa numa perspectiva exclusivamente emergencial e excludente.

O olhar e a memória das duas docentes sinalizam para as mudanças por meio do tempo. Essas transformações temporais levaram a escola a assumir responsabilidades que até então eram da família. Segundo os depoimentos dos docentes, pudemos perceber que eles protagonizam histórias no cotidiano da escola com o fim de que a cidadania seja desenvolvida nos alunos. As

4 Referência à Secretária de Educação Estadual do Tocantins, Maria Auxiliadora Seabra Rezende, que dirigiu a referida Secretaria por quase uma década, de 2000 a 2009.

docentes sentem-se realizando o melhor. Porém, percebe-se o desânimo em uma luta vã, já que não sentem o apoio dos governantes. É como se as políticas para a educação e o sucesso da escola dependessem somente do esforço dos docentes, e eles não são capazes de suprir as inúmeras outras questões que faltam nestes contextos de ensino.

Há, na professora com mais anos de magistério, o saudosismo do que a escola era antes e, na professora mais jovem, notamos depoimentos que demonstram saudosismo também, como se ela já tivesse vivido esse tempo passado. Por isso, testemunhamos as observações semelhantes às que a professora mais antiga no magistério vivenciou.

O salto de qualidade se daria, segundo elas, por meio de políticas que promovam qualitativamente a escola e, para elas, mais essencialmente os docentes também, ou seja, pelo trabalho conjunto dos professores.

Por que não concluir? Porque muitos aspectos ensaiados neste texto merecem estudo mais amplo, no limite que um artigo impõe. Um assunto relacionando educação, docência e história torna complexo o imbricamento que tais questões apresentam e é imperativo que seja dado continuidade ao debate.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª ed. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editoração Eletrônica: Victoria Rabello, 2012.

_____, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BORBA, Antônio Libério de. **Essa marmita é do João: nos escombros da Gameleira**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional**. Tese de Doutorado, UFG, 2010.

_____, Benvinda Barros. **Educação em Porto Nacional: uma perspectiva histórica**. Porto Nacional, TO: O Paralelo 13, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 31 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a Educação. In: **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. BRANDÃO, Zaia. (Org.). 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GTPE. **A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. ANDES-SN, 2017. Disponível em: <http://www.andes.org.br/Acesso em: 20 de janeiro de 2019>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. V.67.

MATUI, Jiron. **Cidadão e Professor em Florestan Fernandes**. São Paulo, Cortez, 2001.

MENDONÇA, SUELI GUADELUPE DE LIMA. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03_v31n85.pdf. Acessado em: 10 de dezembro de

2018.

PESSOA, Rosane Rocha. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional:** um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores:** Intenção e realidade. Goiânia: Cânone, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Organização). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Jocyléia Santana. História da educação nos primórdios tocantinos. In: MACHADO, Maria Margarida; SANTOS, Jocyléia Santana. (org). **Percurso Histórico da Educação no Cerrado.** SP: Mercado das Letras, 2012.

SANTOS, J.S; OLIVEIRA, J.S.S.M; FREITAS, J.B.; SANTANA, F. S. História da Educação em instituições escolares confessionais no Tocantins (1871-2003). In: SANTOS, Jocyléia Santana;

CARRIJO, Orlinda Melo; CABRERA, Olga (orgs.) **Instituições Educativas:** histórias reconstruídas. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2010. P. 81-100.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Neila Nunes de. **Política e gestão da educação básica pública:** o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins. 2017. 272 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: **política e gestão da escola.** Brasília: Liber Livro, 2009.

Recebido em 31 de janeiro de 2019.
Aceito em 10 de junho de 2019.