

# UM ESTUDO ACERCA DA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS LEIGAS

---

*Lisiane Sias Manke*

## **Resumo**

O artigo evidencia a história de vida profissional de professoras primárias que iniciaram a profissão docente sem formação específica, denominadas como professoras leigas. Buscando estabelecer uma discussão sobre como se tornaram professoras e a forma pela qual desenvolveram a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com base na história de vida profissional de treze professoras primárias. Desta forma, a memória apresenta-se como a principal fonte deste estudo. As treze professoras analisadas iniciaram as atividades profissionais na zona rural do município do Pelotas, entre as décadas de 1960 e 1980, com escolaridade variando entre 5ª série do ensino primário e o ginásial.

**Palavras-chave:** História da Educação; Memória; Professoras Primárias Leigas.

## **A STUDY ABOUT PROFESSIONAL LIFE HISTORY OF PRIMARY SCHOOLS TEACHERS**

### **Abstract**

This article illustrates the professional history of elementary teachers who started their careers without any specific teaching background education, being named as non-experienced teachers. The objective here is to establish a questioning on how they have become teachers, and the way through which they developed their pedagogical practice. This research has been based on historical data on the careers of thirteen teachers. So, some records made throughout their professional activities are presented as the main source of this study. All the teachers started their careers in the countryside, in Pelotas, between the decades of 1960 and 1980, with formal instruction varying from the fifth grade to high school.

**Keywords:** History of Education; Records; Non-experienced Elementary Teachers.

## **UN ESTUDIO ACERCA DE LA HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL DE PROFESORAS PRIMÁRIAS LEIGAS**

### **Resumen**

El artículo evidencia la historia de vida profesional de profesoras primarias que iniciaron la profesión docente sin formación específica, denominadas como profesoras leigas. Buscando establecer una discusión sobre como se tornaron profesoras y la forma por la cual desarrollaron la práctica pedagógica. La pesquisa fue realizada con base en la historia de vida profesional de trece profesoras primarias. De esta forma, la memoria se presenta como la principal fuente de este estudio. Las trece profesoras analizadas iniciaron las actividades profesionales en la zona rural del municipio de Pelotas, entre las décadas de 1960 y 1980, con escolaridad variando entre 5ª serie de enseñanza primaria y el gimnasial.

**Palabras clave:** Historia de la Educación; Memoria; Profesoras Primarias Leigas.

## **UN ÉTUDE SUR L'HISTOIRE DE VIE PROFESSIONNELLE D'INSTITUTRICES "LAÏQUES"**

### **Résumé**

L'article met en évidence l'histoire de vie professionnelle d'institutrices qui ont commencé la profession enseignante sans une formation spécifique, nommées des institutrices "laïques". Il cherche établir une discussion sur la manière comme elles sont devenues des institutrices et la manière par laquelle elles ont développé la pratique pédagogique. La recherche fut réalisée en se basant sur l'histoire de vie professionnelle de treize institutrices. De cette façon, la mémoire se présente comme la principale source de cet étude. Les treize institutrices analysées ont commencé leurs activités professionnelles dans la zone rurale de Pelotas, entre les décades de 1960 et 1980, avec scolarité qui varie entre le 5ème année de l'enseignement primaire et le cours secondaire.

**Mots-clés:** Histoire de l'Éducation; Mémoire; Institutrices laïques.

## **Introdução**

O presente estudo é resultado da pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado em Educação, a qual abordou aspectos relacionados com a história de vida profissional de professoras primárias leigas. O foco da investigação centrou-se em dois aspectos da vida profissional destas professoras: o ingresso na profissão e a realização da prática pedagógica. Buscando entender como as profissionais em evidência tornaram-se professoras e de que forma realizaram a prática pedagógica, sem formação específica para o desempenho da profissão. O termo - leigas - é utilizado como indicativo de professoras que não possuem uma formação básica para lecionar, especificamente, neste caso, no magistério primário.

A partir dos objetivos propostos foram definidos aspectos teórico-metodológicos que viessem a contribuir com o estudo. Dessa forma, a história oral tornou-se a principal ferramenta de pesquisa, sendo a principal fonte de investigação à memória das professoras entrevistadas. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são caracterizados pela docência leiga, mais especificamente, são professoras que ingressaram entre as décadas de 60 e 80 no ensino primário da rede municipal de Pelotas, sem formação específica para o desempenho da profissão, e constituíram-se professoras no contexto escolar. Foram investigadas treze histórias de vida de professoras que iniciaram a profissão docente com escolaridade variando entre a 5ª série do ensino primário e o ginásio completo. Ainda, incluiu-se ao conjunto de fontes uma entrevista com uma Orientadora de Ensino que atuou na Secretaria de Educação de Pelotas no período investigado, além de fontes escritas que foram sendo localizadas no decorrer da investigação e somaram-se aos depoimentos orais, favorecendo e enriquecendo o desenvolvimento da pesquisa.

## **Aspectos teórico-metodológicos do estudo**

Entende-se que a escolha por determinada teoria ou metodologia de pesquisa é orientada por pressupostos que a sustentam, vinculados à especificidade da problemática definida. Conforme observa De Certeau (1995, p.18), “uma prática sem teoria leva necessariamente, num momento ou noutro, ao dogmatismo de ‘valores eternos’ ou à apologia de um ‘intemporal’”. A suspeita não conseguiria alcançar toda a análise teórica”. A teoria, portanto, deve estar vinculada à prática, de maneira a articulá-la em relação ao objeto do estudo e aos procedimentos de análise, pois, segundo o mesmo autor, não há discurso “científico” que consiga estabelecer-se de forma contundente se não buscar a relação com o “corpo” social que está sendo estudado (DE CERTEAU, 1995). Assim, esta análise histórica aproxima-se da corrente teórica proposta pela Nova História que, na busca pela superação dos limites da historiografia tradicional, pauta-se pela construção racional de uma história totalizante. Essa nova concepção do fazer histórico, recusa à idéia de neutralidade do pesquisador, tendo por base a concepção de que a realidade é social e culturalmente construída, abrindo espaço, desta forma, para novas perspectivas de estudo. Compreende-se que estas novas percepções do fazer histórico, com a incorporação de novos temas e fontes de pesquisa, oferecem grandes contribuições ao conhecimento histórico, em especial à História da Educação, com a qual este estudo está relacionado.

Neste sentido, a história oral apresenta-se como metodologia que oferece a possibilidade de sanar lacunas deixadas pela história tradicional, não lhe cabendo registrar outro tipo de história distinta daquela que utiliza fontes escritas, mas de contribuir para o registro de uma história mais ampla e completa. Alcázar i Garrido (1991/1993) diz contundentemente que: “as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessárias, mas imprescindível para se fazer história” (p.48). Desta forma, a história oral, neste estudo,

tornou-se uma ferramenta de aproximação com a memória das professoras primárias leigas.

No entanto, o uso da memória como fonte histórica requer alguns cuidados, como, por exemplo, “saber distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno” (ALCÁZAR I GARRIDO, 1992/1993, p.39). Aspecto que deve ser especialmente observado, tendo em vista que a percepção do sujeito ou do grupo em relação a um acontecimento difere do “fato real”. Em cada fala que narra um acontecimento, existe uma carga de subjetividade, construída por meio de vivências e recordações que o tempo tratou de modelar. Assim, entende-se que a memória é mediada pelo presente, não deixando de ser uma forma legítima de reconstrução do fato passado, uma vez que, o processo de afloramento das lembranças contribui para explorar os significados subjetivos das experiências vividas e, assim, as distorções da memória, tornam-se um recurso na análise dos dados pesquisados.

Portanto, ao analisar a história de professoras leigas, busca-se o conjunto, o grupo, onde as relações profissionais são estabelecidas, a partir da história individual de cada uma das professoras se extrai a história coletiva, salvaguardando-se a individualidade de cada história de vida. E, desta forma, a história oral valoriza o indivíduo que narra a sua história, conforme Thomson (1996, p.71), “a exploração coletiva de histórias de vida em projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas”. No caso específico desta pesquisa, o próprio fato de serem entrevistadas fez com que as professoras se sentissem gratificadas, pois, de certa forma, o contexto em que se tornaram professoras passou a ser importante para alguém e falar sobre ele foi motivo de satisfação, na maioria dos casos.

O grupo pesquisado caracteriza-se pelo ingresso profissional sem formação específica, no entanto, parte-se das características individuais de cada sujeito investigado a fim de

compreender a história da coletividade. A seguir se observa o nome das professoras entrevistadas, a idade e a escolaridade que tinham quando ingressaram na profissão.

Nome	Idade	Escolaridade	Período de Atuação
Flora	17 anos	5ª série do primário	1956 a 1986 – 30 anos
Alda	16 anos	Ginasial Completo	1960 a 2005 – 45 anos
Geni	17 anos	5ª série do primário	1961 a 1994 – 33 anos
Terezinha	17 anos	5ª série do primário	1964 a 1989 – 25 anos
Ieda	18 anos	Ginasial Completo	1964 a 1968 – 5 anos
Romilda	18 anos	5ª série do primário	1964 a 1989- 25 anos
Sonia	25 anos	Técnico em Contabilidade	1976 a 2005- 29 anos
Sueli	28 anos	Ginasial Incompleto	1977 a 2005- 28 anos
Carmem	18 anos	Ginasial Completo	1977 a 2005- 28 anos
Mª Jurema	18 anos	Ginasial Incompleto	1977 a 2001- 24 anos
Neli	19 anos	Téc. em Aux. de Escritório	1978 a 2002- 24 anos
Zila	19 anos	Ginasial Incompleto	1979 a 2005- 26 anos
Loreni	22 anos	Ginasial Completo	1981 a 2001- 24 anos

A idade das professoras ao iniciarem a profissão docente surpreende inclusive as próprias professoras, pois estas argumentam que além do despreparo para a profissão, eram muito jovens. Apenas três professoras tinham mais de vinte anos, fato este, que traz, ao mesmo tempo, certo orgulho as professoras, por terem assumido tamanha responsabilidade bastante cedo, mas, que traz também a lembrança de que naquele momento ainda tinham muito a aprender. Uma vez que, ao apontar as dificuldades do início da carreira profissional, as professoras referem-se à idade como um dos fatores relevantes para o difícil início profissional.

Em relação à escolaridade que tinham quando ingressaram na profissão, constata-se que das treze professoras apenas quatro contavam com o Curso Ginásial completo (equivalente ao Ensino Fundamental) e duas tinham cursos técnicos, as demais iniciaram com o Ginásial incompleto ou apenas a 5ª série do Ensino Primário. Todas as professoras ingressaram em escolas localizadas na zona rural do município de

Pelotas, aspecto considerado de grande relevância na história de vida destas.

As décadas de 1960 e 1980 apresentam-se como o período de ingresso profissional destas professoras no magistério primário, que somaram vários anos de experiência docente. A maioria das professoras (dez) têm entre vinte e trinta anos de profissão, uma professora tem mais de trinta anos e outra quarenta e cinco anos de trabalho docente.

Ao analisar as treze histórias de vida percebe-se a singularidade de cada uma, todas possuem aspectos específicos que as caracterizam. No entanto, as histórias se entrelaçam constantemente, porque fazem parte de uma coletividade específica. Sendo assim, mesmo ao apresentar cada uma das professoras busca-se o conjunto, o todo que estas compõem.

## **O ingresso profissional leigo**

A profissão foi/é algo de grande destaque na vida das professoras investigadas, são, neste sentido “mulheres-professoras”, ou seja, a profissão as caracteriza fortemente. O início profissional foi assinalado pelas professoras como um momento em que lhes foi oferecida a “oportunidade” de serem professoras. Para algumas, essa oportunidade significou o início de uma desejada profissão, a realização de um “sonho de infância”. A maioria das professoras, no entanto, ingressou na profissão docente por ser uma atividade remunerada, que possibilitava a independência financeira; ou por vontade da família, que reconhecia a docência como atividade feminina. Com se pode observar em alguns relatos:

Bom, a princípio eu nunca tinha pensado em ser professora, foi uma profissão que eu iniciei sem nunca um dia ter sonhado em ser professora. Eu casei muito cedo, eu sou da zona rural, interior de Pelotas hoje Capão

do Leão, e muito cedo eu me separei e daí eu tinha que trabalhar, eu tinha 19 anos (Zila, 2005).

Eu estava procurando serviço, estava acabando o curso de auxiliar de escritório, quando me avisaram que a Secretaria de Educação estava admitindo professoras.... e continuei sempre, eu já estava naquilo, e acabei me acostumando e gostando. E depois o serviço estava muito difícil, era muito difícil arrumar uma boa colocação (Neli, 2005).

Eu terminei o ginásio, naquela época, e aí, eu queria ser aeromoça ou entrar para o colégio agrícola, meu pai não deixou, ele queria que eu fosse professora. Bom, então se ele quer que eu seja professora, eu vou entrar agora, porque naquela época tinha umas quantas amigas que entravam só com o ginásio. (Ieda, 2005).

Para além dos três depoimentos acima, foram diversos os motivos apresentados pelas professoras para justificar a escolha profissional, entre estes, opção própria, influência familiar, questões de gênero, como também, a representação social da profissão. Observa-se, contudo, que a possibilidade de dar início a docência sem formação específica deve ser considerada como uma das principais razões para o ingresso na carreira docente, foi, nesse sentido, a oportunidade que as “fez professoras”.

Ao considerar-se os motivos que possibilitaram o ingresso de professoras leigas no magistério primário, encontra-se como principal justificativa a ausência de profissionais formados para atender a demanda das escolas municipais, em especial as localizadas na zona rural. No *survey* realizado no Rio Grande do Sul para o INEP em 1955, Roberto Moreira (1955, p.80) constata que além de haver um pequeno número de profissionais formados, o Estado absorvia a grande maioria destes, principalmente por oferecer melhores salários. Assim, restava aos municípios recrutar pessoas sem formação para preencherem as vagas das escolas municipais.



As professoras entrevistadas, ao relatarem a forma pela qual obtiveram uma vaga no ensino primário, descrevem duas maneiras: inscreveram-se na Secretaria de Educação, no momento em que abria inscrições para a contratação de novos professores primários, ou ainda, entraram em contato diretamente com autoridades municipais, indicadas por uma pessoa da localidade que carecia de professor. Como se observa nos depoimentos:

A Secretaria de Educação estava fazendo uma solicitação de professores, eu fui lá e fiz a minha inscrição, e eles me deram uma escola na zona rural. Só que até aí, eu não tinha concluído o meu 2º grau, mas como era para a zona rural e não havia professores, eles me deram uma vaga e eu fui para a escola José Saturnino, que pertencia a Capão do Leão, então eu comecei a trabalhar de 1ª a 5ª (Sueli, 2005).

Eu tinha na época 7ª série, e os pais como gostavam de mim e eu era da localidade, e eles por saberem que eu estudava na cidade, já era uma situação diferente da deles, e então eles reivindicaram junto a Secretaria, fizeram um abaixo assinado solicitando que eu fosse dar aula nesta escolinha. E então eu comecei, no dia 21 de março de 1979, na Escola Professora Maria Teresa Vasconcelos de Lemos, no Passo das Pedras de Cima, comecei como professora unidocente, tinha de 1ª a 4ª série num turno só (Zila, 2005).

Aspecto relevante é a preferência dos pais por moças da comunidade rural, procedimento que se justificava, provavelmente, pelo fato dos pais entenderem que por ser do mesmo ambiente rural a professora teria melhor interação com a comunidade, fazendo com que os hábitos, costumes e crenças fossem preservados, o que contribuía para a contratação de professoras sem formação que pertencessem à comunidade local.

De uma forma ou de outra todas as professoras iniciaram o trabalho na zona rural do município de Pelotas. Das professoras entrevistadas, sete moravam na localidade onde

começaram a trabalhar. Para estas, as dificuldades iniciais devido ao despreparo para o desempenho da profissão foram amenizadas pelo fato de estarem em uma escola de sua comunidade, evitando, por exemplo, o transtorno da locomoção e da adaptação à outra localidade. As demais, seis professoras, relatam que realizaram verdadeiras “maratonas” para atenderem as escolas para as quais foram designadas: “*Passei a morar na escola, a gente cozinhava lá, e onde era a secretaria a gente fez um quarto porque não tinha ônibus para ir e voltar (Neli, 2005)*”; “*era um horror, a gente sentia uma solidão imensa (Ieda, 2005)*”.

Iniciar as atividades docentes na zona rural era uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a lei 1469 referente ao ensino primário municipal, que exigia o cumprimento de estágio durante dois anos na zona rural do município. Segundo a Orientadora Marlene era um teste que deveria ser realizado na zona rural, justificado pela falta de professores nestas localidades, mas que se propunha a preparar estes professores para a atuação na zona urbana, onde “*o meio sócio-econômico era outro*” (Orientadora Marlene, 2005), e ao que parece, “exigia” professoras mais preparadas e com maior experiência profissional.

Todas as professoras somaram experiências de atuação em escolas rurais e urbanas, com exceção da professora Flora que sempre trabalhou em escolas rurais. A maioria das professoras, depois de cumprir estágio em escolas rurais, pedia a transferência para escolas mais próximas do centro urbano, a principal justificativa apresentada era a necessidade de dar continuidade aos estudos. No entanto, nem todas as professoras concluíram a formação específica para a atuação no magistério primário, permanecendo “leigas até o fim” da carreira, mas, todas afirmam terem se mantido atualizadas através de cursos, especialmente os promovidos pela SME durante as férias escolares.

Em relação à formação pedagógica, constatou-se que das treze professoras entrevistadas, apenas quatro (4) atuaram por um período inferior a 12 anos sem formação específica. Sete (7)

professoras atuaram por um longo período sem formação, considerando-se de 20 a 30 anos de atuação no ensino primário de forma leiga; destas sete professoras apenas uma realizou o Curso Superior em Pedagogia, após 22 anos de profissão. E, ainda, cita-se duas (2) exceções, a professora Romilda que afastou-se do magistério após cinco anos de atuação e a professora Zila que durante 15 anos trabalhou com o ensino primário, sem ter formação pedagógica, após este período, tendo concluído o Curso Superior em Educação Artística com Habilitação para Música, passou a atuar como professora de música no Curso de Magistério.

Sendo assim, apenas cinco professoras realizaram a formação para atuar no ensino primário, através do Curso Normal ou do Ensino Superior. As demais, não realizaram formação específica para o magistério primário.

O fato de terem concluído, ou não, a formação pedagógica apresenta-se com grandes particularidades em cada história de vida. Acredita-se que ao observar as diferenças existentes nessas histórias, em relação ao nível de escolaridade, deve-se considerar principalmente os aspectos pessoais e sociais que contribuíram para a busca, ou não, da formação. Desta forma, as cinco professoras que realizaram a formação para o magistério primário, e ainda, a professora que fez Licenciatura em Educação Artística, expressam, nos relatos, a preocupação que tinham em relação aos estudos e a imensa satisfação pessoal e profissional por terem concluído a formação. As demais, sete professoras, demonstraram que as dificuldades e os problemas da vida pessoal foram mais fortes, impedindo que avançassem além do Ginásio ou do Curso Secundário.

No entanto, para além da formação alcançada, os depoimentos apresentam uma forte tendência, de todas as treze professoras, em valorizar o conhecimento adquirido na prática. Mesmo aquelas professoras que realizaram a formação pedagógica não deixam de mencionar o grande significado do conhecimento prático, embora admitam que a teoria tenha contribuído para o aperfeiçoamento da profissão. A professora Ieda, que atuou menos

tempo sem formação, somando apenas seis anos de docência leiga, considera que “*a formação não mudou o meu trabalho, porque já tinha muita prática*”. Diante dos depoimentos, pode-se avaliar que a formação aperfeiçoou e influenciou o trabalho destas professoras, no entanto, o início profissional de forma leiga contribui para que o saber pedagógico adquirido na prática docente fosse fortemente valorizado por estas.

## **A realização da prática pedagógica**

Em relação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas por estas professoras que iniciaram a profissão sem nenhum conhecimento teórico, constatou-se que as práticas escolares foram resultado das relações estabelecidas dentro e fora da escola. A interação com “os atores educativos” e com o “mundo exterior” influenciou de forma significativa as práticas pedagógicas que foram construídas diariamente no interior na sala de aula. A partir desta interação estabeleceram-se as estratégias de ensino, a utilização de materiais didáticos, programas escolares, planos de aulas, exames e avaliações, enfim, formas de fazer e viver o dia-a-dia da escola.

No entanto, o início da profissão docente não foi algo fácil para as professoras entrevistadas, os depoimentos apontam para um início profissional conturbado e difícil, apesar de todo o esforço e empenho despendido por elas. O primeiro dia de aula, a insegurança, as dúvidas, os erros, ficaram registrados na memória dessas professoras e serviram de base para a construção da carreira profissional.

Foi muito difícil, eu não estava preparada. Claro, eu queria, mas foi de uma hora para outra, praticamente do dia para a noite. Foi muito difícil no início, mas muito bom também! (Loreni, 2005).

Eu nunca me esqueci quando pela primeira vez eu fiz um ditado para eles, eu comecei a ditar e achei que eles

deveriam saber onde que era ponto e letra maiúscula, e quando eu estava no meio do ditado, eu disse: ah, o que estou fazendo? Eles são pequenos, eles não sabem, só na leitura eles não iriam descobrir onde era o ponto e a letra maiúscula (Carmem, 2005).

Mas é uma coisa engraçada, tu chega, entra numa sala de aula e vê aquele monte de carinha ali te olhando, e tu pensa: e agora, o que que eu faço? O que eu quero com essas crianças aqui na minha frente? Eu estava apavorada. Quando eu comecei, peguei a 2ª e a 3ª série, as duas turmas juntas, mas eu repartia o quadro e dava aula para uma e para outra (Neli, 2005).

Situações simples do dia-dia tornavam-se complicadas no momento em que a inexperiência somava-se ao despreparo profissional. Além disso, as condições de trabalho normalmente eram difíceis, as escolas eram distantes e não contavam com uma estrutura adequada, as turmas eram multisseriadas, sendo necessário que o trabalho fosse desdobrado entre as diferentes séries em uma mesma sala de aula. Mas, apesar das dificuldades, era preciso dar continuidade ao trabalho e criar meios eficientes para o desempenho da profissão docente. Desta forma, as professoras afirmam que na organização do trabalho diário, diversas estratégias eram utilizadas, as tarefas eram divididas, os alunos trabalhavam em conjunto, os mais adiantados auxiliavam os colegas, os recursos didáticos (quadro, cadernos, livros) eram organizados de forma que todos os alunos tivessem acesso. Assim, as professoras foram aprendendo formas de realizar o trabalho escolar, a partir da prática cotidiana.

No entanto, organizar as atividades escolares não era suficiente, mais do que isso as professoras tiveram que buscar subsídios que as auxiliassem na tarefa de ensino-aprendizagem dos alunos. Quando questionadas a respeito de como “aprenderam a dar aulas”, as respostas foram variadas. Foi citado o empenho pessoal em estudar os conteúdos que deveriam ser aplicados, a utilização de métodos das suas antigas professoras, a busca de

auxílio com outras professoras mais experientes, enfim, a construção da prática pedagógica se deu de diversas maneiras e sob diferentes influências. Contudo, pode-se considerar que as experiências escolares da infância influenciaram sobremaneira no desempenho da profissão, sendo a identificação com o trabalho de antigas professoras fundamental na prática escolar das professoras leigas. Diante do despreparo para a realização do trabalho, as referências se voltaram para as vivências enquanto alunas, para as experiências que outrora tiveram no ambiente escolar.

Se a prática pedagógica foi mediada por relações internas e externas à escola, o que acontecia em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos? Neste caso, a presença da Secretaria Municipal de Educação foi determinante. As professoras recebiam as listagens de todos os conteúdos a serem trabalhados e sugestões de como desenvolvê-los. Além disso, o trabalho era periodicamente acompanhado por orientadoras pedagógicas, através de visitas às escolas e de reuniões mensais com as professoras. Essas atividades não se restringiam apenas a professoras leigas, todas as professoras municipais, em especial as que atuavam na zona rural, recebiam o acompanhamento periódico da Secretaria de Educação. No entanto, a presença deste órgão municipal teve significativo papel na história de vida das professoras leigas, seja pela forte supervisão realizada diante da insegurança e despreparo das professoras, ou ainda, pelo auxílio pedagógico, que contribuiu na construção de suas práticas escolares. De uma forma ou de outra, a Secretaria Municipal de Educação esteve presente no desenvolvimento das atividades docentes das professoras em questão.

Ao observar a maneira como esses conteúdos eram disponibilizados às professoras pela Secretaria Municipal de Educação, tomou-se como exemplo um dos documentos encontrados junto ao arquivo da Escola Garibaldi. Trata-se do “Subsídio Orientador nº 89/79 – Plano de Ensino para o mês de outubro de 1979”. Nesse Plano de Ensino, destinado à 1ª série, encontra-se os conteúdos de Matemática, Linguagem, Ciências, Estudos Sociais, Religião e Artes a serem desenvolvidos durante o

mês de outubro. Além do *conteúdo* prescrito, o documento traz os *objetivos*, os *procedimentos* e a *avaliação* referente a cada um dos conteúdos a serem aplicados. Em alguns casos observa-se que o conteúdo era proposto de forma bastante detalhada, no item 1, por exemplo, é apresentado como objetivo a ser alcançado a leitura e a escrita envolvendo padrões silábicos das páginas 23, 24 e 25 da cartilha “Ler a Jato”, e ainda estipula os procedimentos que deveriam ser tomados no desenvolvimento do conteúdo, propondo inclusive o percentual de acertos que o aluno deveria alcançar. Assim, restava à professora seguir as instruções e buscar na cartilha os exercícios a serem aplicados.

Desta forma, percebe-se que a Secretaria de Educação determinava os conteúdos, estabelecia os objetivos, sugeria atividades a serem desenvolvidas, e propunha formas de avaliação. No entanto, as narrativas demonstram que as professoras não deixavam de buscar estratégias para desenvolver o conteúdo programado. Alguns relatos chamam a atenção pelo fato de se tratar de professoras leigas que, apesar da ausência de formação específica, não mediram esforços para realizar o trabalho de forma criativa. Como salienta a professora Alda, ao observar que, apesar do conteúdo ser todo prescrito e determinado pela Secretaria de Educação, não deixou de fazer aquilo que acreditava, mesmo sem “*idéia de formação pedagógica*”.

No entanto, todo o trabalho era orientado pela Secretaria de Educação através de uma supervisão periódica, com reuniões mensais e visitas às escolas. As visitas ocorriam de forma casual e nessas oportunidades o trabalho das professoras era avaliado por coordenadoras pedagógicas, através da análise do material utilizado nas aulas, dos cadernos dos alunos e da documentação administrativa. As visitas inesperadas forçavam as professoras a estarem com o trabalho sempre atualizado, pois a qualquer momento poderiam ser submetidas à avaliação.

Outra forma de acompanhamento do trabalho docente eram as reuniões mensais realizadas pela Secretaria de Educação, nas quais os conteúdos eram estudados e as professoras recebiam

orientações para o desenvolvimento das atividades escolares: “*nós tínhamos reuniões pedagógicas e administrativas, todos os meses, então tínhamos que ir para Pelotas*” (Flora,2005). Essas reuniões eram ministradas por dois Departamentos de Ensino: Assessoria Técnica Administrativa e Serviço Técnico Pedagógico. Nessa oportunidade as professoras deveriam levar os documentos administrativos da escola (livro de presença dos alunos, registro de matrículas, etc.) assim como os materiais pedagógicos utilizados na realização das aulas, para serem avaliados. Conforme relata a orientadora Marlene:

Nós, na Secretaria de Educação, fazíamos reuniões e dávamos orientações. Assim, orientações rigorosamente mensais, eles vinham e nós preparávamos os assuntos, então lá nós orientávamos cartilhas, as partes que deveriam ser trabalhadas, é..., rigorosamente aquela seleção de conteúdos, distribuíamos exercícios e elaborávamos as provas para os alunos, as Provinhas mensais. Então era dessa forma que a gente orientava os professores, eles vinham à cidade, nós marcávamos reuniões com eles, e eles traziam todas as dúvidas que tinham, se um aluno não tinha conseguido vencer aquela dificuldade, os problemas de aprendizagem que tinham, a grafia, a ortografia, enfim, que a gente era especialista para orientar (2005).

Percebe-se, pelo depoimento da orientadora, que era realizado um acompanhamento “rigoroso” junto às escolas. As professoras recebiam as instruções de como e o quê trabalhar e, posteriormente, deveriam “prestar contas” das atividades realizadas. Estando sujeitas, desta forma, a um sistema educacional que restringia o trabalho docente a aplicar conteúdos e comprovar a sua realização. Podendo ser classificadas, conforme Holly (1995), como professoras técnicas, que dedicavam-se a desenvolver materiais estandardizados, o que teoricamente não contribuía para o seu desenvolvimento profissional. Não se pode, no entanto, deixar de considerar a necessidade de



acompanhamento e orientação dessas professoras, devido à ausência da formação pedagógica; porém deve-se atentar para o que diz Holly sobre esse aspecto ao afirmar que:

Embora haja muitos aspectos da perspectiva tecnicista que são úteis ao desenvolvimento profissional, o predomínio dos materiais standardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores e das suas personalidades. Quanto mais restritivos e standardizados são os materiais e os procedimentos de que os professores devem fazer uso, menos predispostos estão para sentir que desenvolvem a sua própria capacidade profissional (1995, 87).

Embora algumas professoras desenvolvessem estratégias de ensino, buscando formas diferenciadas de trabalho, percebe-se que essa não era a prática mais recorrente. Diante dos materiais pedagógicos recebidos mensalmente, as professoras trabalhavam, principalmente, a partir das instruções recebidas, havendo, inclusive, receio em não estar realizando as atividades de acordo com a orientação da Secretaria de Educação. A forma como o trabalho das professoras era supervisionado marcou o início de suas carreiras profissionais. Os relatos expressam a insegurança e o despreparo das professoras diante da supervisão realizada nas escolas, como observa a professora Loreni (2005): *“Lembro que, quando a gente trabalhava lá fora, seguido ia o pessoal da SME visitar a gente. E como não se tinha formação, então, quando vinha aquela caminhonete subindo lá na estrada, a gente ficava num vermelhão!”*. A expressão da professora demonstra o sentimento de aflição e inquietação diante da supervisão da Secretaria de Educação.

Esse trabalho de orientação/supervisão não se destinava apenas a atender professoras leigas, mas, a princípio, era desenvolvido em toda a rede de ensino. No entanto, a partir dos depoimentos, constata-se que este procedimento era realizado de forma especial nas escolas localizadas na zona rural do município, onde, via de regra, as professoras que ingressavam na profissão

docente deviam iniciar o trabalho. Sabe-se que um considerável número de professoras ingressava no magistério primário sem formação pedagógica, desta forma, conclui-se que o acompanhamento das atividades escolares periodicamente ocorria, principalmente, pelo fato de as professoras da zona rural não terem formação para o desempenho da profissão docente.

A supervisão e o controle do trabalho docente era realizado pelos Departamentos de Assessoria Técnico Administrativo e do Serviço Técnico Pedagógico, que, ao que parece, pela documentação emitida e pelo trabalho desenvolvido com as professoras, realizavam papel semelhante ao do CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacional), órgão vinculado à Secretaria de Educação Estadual, criado em 1943. Segundo Peres (2000), o CPOE, após a década de 40, assumiu o processo de produção e de divulgação dos princípios da renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, com o objetivo de defender um ensino de base *científico-experimental*, baseado na Psicologia infantil, na Pedagogia Experimental e nos princípios da Escola Renovada. Desta forma, “a renovação pedagógica foi um movimento que pretendeu, fundamentalmente, fixar bases científicas para o ensino” (p.125). Percebe-se a influência da política educacional implantada pelo CPOE na organização educacional do município de Pelotas, especialmente, através da atuação do Departamento de Ensino de Serviço Técnico Pedagógico. Segundo a documentação consultada e os depoimentos analisados, era este departamento o responsável pela organização curricular, fiscalização do trabalho docente através de visitas, emissão de documentos contendo instruções e procedimentos de ensino, além de realizar estudos pedagógicos periódicos em reuniões na Secretaria de Educação, que também se destinavam a verificar o andamento das atividades desenvolvidas pelas professoras. Ainda, era responsabilidade desde departamento a realização da avaliação de alunos e professoras, através de exames finais.

Entre os meios utilizados pela Secretaria de Educação para acompanhar, controlar e direcionar as atividades docentes

encontra-se a utilização de cadernos diários e a prática de provas finais. As professoras revelam que, além das reuniões e visitas às escolas, os cadernos diários e, principalmente, as provas finais faziam com que o trabalho fosse constantemente submetido à apreciação da Secretaria de Educação: “*não se podia fazer as coisas de qualquer jeito...*” (Zila, 2005). O trabalho precisava ser planejado e desenvolvido dentro das especificações recebidas, uma vez que, no final do ano, o aluno era avaliado por este órgão municipal, como também, as professoras eram avaliadas em função da porcentagem de aprovação de seus alunos.

No caderno diário o conteúdo trabalhado pela professora era registrado pelo aluno. Assim, todos os dias um aluno, além de copiar em seu próprio caderno, era encarregado de copiar as atividades desenvolvidas em aula no “caderno diário”, para que, desta forma, o trabalho da professora fosse efetivamente comprovado. Como observa a Orientadora Marlene (2005): “*Tudo que o professor dava o aluno copiava, então a nossa avaliação era feita de acordo com aquele diário e o caderno do professor*”. Outra forma de avaliação, tanto dos alunos como das professoras, eram as provas finais, aplicadas em todas as escolas municipais por professores enviados pela Secretaria de Educação do município. Todas as professoras entrevistadas passaram por esta experiência, algumas por mais tempo, outras por menos. Mas todas são unânimes em afirmar a situação de desconforto causada por essa prática:

Era um nervosismo geral para gente que era professora, porque nós recebíamos o conteúdo programático que nos tínhamos que dar durante o ano, e as provas dentro daquele conteúdo eram elaboradas pela Secretaria de Educação. A gente não tinha acesso a nada, só que elas chegavam nos dias das provas e distribuíam para as crianças e deu. Era um nervosismo da parte da gente, que nem sei, e para as crianças também (Ieda, 2005).

As provas finais tinham, assim, uma ampla função, pois eram utilizadas tanto para a organização e controle do trabalho

docente como para a promoção do corpo discente. As treze professoras fizeram referência, de forma espontânea nas entrevistas, em relação às “provas finais” e aos transtornos que essas provocavam. As marcas negativas dessa experiência sobressaíram-se nos relatos. A exigência de que as professoras não podiam estar presentes na sala durante a realização das provas era um fato que incomodava às docentes de forma especial.

Percebe-se, portanto, que desempenhar a profissão docente exigia disciplina e comprometimento. Cumprir a programação curricular extremamente estruturada, além de um desafio, era a principal tarefa a ser desempenhada pelas professoras. A organização educacional e curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação com o propósito de auxiliar o trabalho das professoras, teoricamente não preparadas, desdobrava-se em um forte controle sobre o trabalho docente.

As exigências por parte da Secretaria de Educação eram grandes, no entanto, as professoras não rememoram de forma negativa o controle ao qual eram submetidas, mas salientam que havia uma grande quantidade de trabalho que precisava ser realizado, além das aulas ministradas. Havendo, assim, uma infinidade de tarefas técnicas a serem realizadas, como as provas de sabatina: *“fazia as sabatinas, no caso, de mês a mês, preparava as provas e não tinha computador, não tinha mimeógrafo, nem máquina de escrever, era tudo manual”* (Geni, 2004); os gráficos com o rendimento dos alunos, para: *“quando a orientadora chegasse na escola o gráfico estava na parede”* (Flora, 2005); a organização do caderno diário copiado pelos alunos, com abertura e fechamento diariamente; os materiais didáticos que eram submetidos à supervisão: *“pois nós pedíamos mensalmente quando viessem a reunião trazer o material para nós avaliar”* (Orientadora Marlene). Além disso, havia os documentos administrativos que ficavam a cargo das professoras, *“durante os três primeiros meses eu sempre ficava além do horário, às vezes até 2 ou 3 horas da tarde, mexendo nos documentos, para poder entender os livros de ata, e tive que botar aquele material todo em dia”* (Zila, 2005). Este contexto,

no qual as professoras deveriam desenvolver uma gama de atividades, levava à intensificação do trabalho docente. Para Apple (1995), vários aspectos da intensificação são encontrados “especialmente naquelas escolas que são dominadas por currículos comportamentalmente pré-especificados, testes freqüentes, e por sistemas de prestações de contas reducionistas e estritos” (p.40).

Assim, ressalta-se que o início da profissão dessas professoras foi marcado, não só pelas dificuldades decorrentes, entre outras coisas, da ausência de formação específica para o exercício do magistério, diante de erros e acertos e da necessidade de criar estratégias de ensino; como também pela rotina escolar, que resultava em cumprir detalhadamente o conteúdo curricular, realizar avaliações mensais, sempre visando os exames finais; organizar materiais que comprovassem o trabalho diário (como os diários de classe), além do desenvolver atividades administrativas.

## **Considerações finais**

Considera-se que esta investigação tenha contribuído de forma significativa para elucidar aspectos relacionados à trajetória de vida profissional de professoras leigas. Através da análise realizada tornou-se possível conhecer os motivos que levaram essas mulheres a tornarem-se professoras, os meios utilizados para enfrentarem o difícil início profissional, ao realizarem a prática pedagógica diante da ausência de formação específica, isso, frente a uma forte supervisão e controle da Secretária Municipal de Educação.

Embora a oportunidade de ingresso no magistério sem formação tenha representado no início um “bom negócio profissional” para algumas professoras, constatou-se que, do grupo de treze professoras, uma desistiu da profissão após cinco anos de atuação, por questões familiares. As demais construíram uma carreira profissional que soma, em média, mais de 20 anos de docência, e justificam a permanência no magistério por terem se envolvido demasiadamente com a docência, “*nunca pensei em*

*desistir..., com o tempo eu peguei um amor muito grande naquilo que eu fazia”* (Ieda, 2005). Aspecto relevante é o fato de todas as professoras terem iniciado a profissão na zona rural, o que causou transtornos, especialmente, para as professoras oriundas da zona urbana. No entanto, as professoras consideram que o início profissional na zona rural contribuiu para o bom desempenho da profissão, uma vez que avaliam a relação de afetividade e respeito existente nas comunidades rurais como um fator positivo, que lhes ajudou a desempenhar a profissão em um momento em que a inexperiência somava-se à falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

A prática pedagógica foi sendo realizada através do esforço diário, os métodos de ensino foram definidos a partir da referência que guardavam de antigas professoras, além da troca de experiências com professoras mais experientes. Um imenso valor é atribuído ao trabalho desenvolvido no contexto escolar, a prática cotidiana constituiu-se em um aprendizado que, para a maioria das professoras, representa mais do que a formação em uma instituição de ensino. O contato com teorias pedagógicas, no início da profissão, ocorreu fundamentalmente através de cursos de férias promovidos pela Secretária de Educação. Porém, nenhuma das professoras indicou esses cursos como auxiliares essenciais para a realização das práticas escolares. Mesmo para aquelas que, após alguns anos como professoras leigas, realizaram a formação pedagógica, o real valor é atribuído à prática cotidiana, mesmo reconhecendo que a formação possa ter aperfeiçoado a prática pedagógica. O que, provavelmente, para além das justificativas apresentadas, explique o fato de apenas seis professoras, de um grupo de treze, terem realizado a formação pedagógica, sendo que apenas cinco realizaram a formação específica para o magistério primário.

Observou-se, ainda, que havia um tratamento diferenciado da Secretaria de Educação em relação às escolas localizadas na zona rural, especialmente, porque nelas ingressavam professoras inexperientes, com ou sem formação, assim, o controle

a que estavam submetidas as professoras dessas escolas era expressivo e constante. Percebe-se que a mediação das práticas escolares pela Secretaria de Educação não ocorria unicamente por haver professoras sem formação na rede de ensino, mas por fazer parte de uma política pedagógica que visava uma provável qualidade do ensino a partir de estratégias de controle, de regulação e de intervenção na vida escolar. No entanto, esta política de supervisão diferenciava-se em relação às escolas da zona rural, conforme a Orientadora Marlene, o trabalho de orientação mais “rigoroso” perdurou por maior tempo na zona rural, principalmente porque “*os professores leigos quando vinham para a cidade já era com uma condição, que se atualizassem*” (Marlene, 2005). Desta forma, as professoras das escolas urbanas por terem formação ou maior experiência profissional passavam a ter maior autonomia para a realização do trabalho docente. A forma rígida de controle e supervisão a que estavam submetidas às professoras leigas que atuavam na zona rural, contraditoriamente, de alguma forma, amenizou o difícil início da carreira docente dessas, devido à ausência de formação para o magistério. Além disso, esta era uma forma de garantir a unidade educacional, que assegurava, a todas as escolas municipais os mesmos critérios de ensino-aprendizagem. O que não é percebido no nordeste, por exemplo, no estudo realizado por Davis e Gatti (1993) no Piauí, onde constatam total isolamento de uma professora leiga que atuava em uma escola rural isolada, sem dispor de qualquer subsídio pedagógico para realizar o trabalho escolar, não lhe sendo oferecido nenhum parâmetro de normatividade para a prática docente.

As tarefas técnicas e o controle a que estavam submetidas estas professoras, apesar de exigirem empenho e dedicação, são reconhecidos por essas como um auxílio ao trabalho que realizavam. Além disso, as professoras, ao receberem a aprovação da Secretaria de Educação, diante de um trabalho realizado, ou ao obterem um bom número de alunos aprovados nos exames finais, recebiam um “certificado” de eficiência profissional, por estarem realizando suas atividades com eficácia.

De certa forma, o sistema educacional ao qual estavam submetidas garantia-lhes o reconhecimento profissional, e oferecia autoconfiança para a realização da prática pedagógica diante do despreparo profissional. Considera-se, assim, a dependência profissional destas professoras como a principal especificidade da prática pedagógica leiga.

Ainda, salienta-se as singularidades desta pesquisa, principalmente pelo fato das “professoras primárias leigas” não constituírem outra categoria profissional; pois, embora sem formação, eram professoras primárias. Assim, as professoras analisadas trazem na história de vida as marcas do “início profissional leigo”, no entanto, a forma como tornaram-se professoras e os meios pelos quais buscaram subsídios para a realização da prática pedagógica não distingue-se por completo da história de vida de professoras com formação, como observou-se em outros estudos, como, por exemplo, na tese de doutorado de Peres (2000). No entanto, na análise realizada, buscou-se salientar as características da docência leiga, que conseqüentemente está permeada por aspectos relacionados com a profissão docente de forma geral.

## **Referências**

ALCÁZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set. 1992/agosto, 1993. p. 33-54.

APPLE, Michael. Trabalho Docente e Textos: economia das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOSI, Ecléia. Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papyrus, 1993.

DE CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: novos problemas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

MOREIRA, J. R. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

Subsídio nº. 89/79. Plano de Ensino para o Mês de Outubro, 3 páginas. (arquivo Escola Garibaldi).

THERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

### ***Depoimentos Orais:***

1. Entrevistada Prof<sup>a</sup>. Geni. Capão do Leão, 28/07/2004. Retorno: 31/08/2004
2. Entrevistada Prof<sup>a</sup>. Romilda. Pelotas, 22/02/2005.

3. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Ieda. Pelotas, 28/02/2005.
4. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Terezinha. Pelotas, 03/03/2005.
5. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Sueli. Pelotas, 08/03/2005.
6. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Alda. Pelotas, 19/04/2005.
7. Entrevistada Orientadora de Ensino Prof<sup>ª</sup>. Marlene. Pelotas, 26/07/2005.
8. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Sonia. Pelotas, 14/10/2005.
9. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Carmem. Pelotas, 21/10/2005.
10. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Maria Jurema. Pelotas, 26/10/2005.
11. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Loreni. Pelotas, 31/10/2005.
12. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Neli. Pelotas, 16/11/2005.
13. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Zila. Pelotas, 16/11/2005.
14. Entrevistada Prof<sup>ª</sup>. Flora. Canguçu, 06/12/2005.

**Lisiane Sias Manke** é Doutoranda em Educação no PPGE/FaE/UFPel. Mestre em Ciências da Educação (FaE/UFPel), Licenciada em História (ICH/UFPel). Pesquisadora do Grupo HISALES (FaE/UFPel).

Rua Alberto Rosa, 154  
Cep. 96010-700 – Pelotas, RS. Brasil

E-mail: [lisianemanke@yahoo.com.br](mailto:lisianemanke@yahoo.com.br)

Recebido em: 25/09/2007  
Aprovado em: 15/05/2208