UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇAO

GUILHERMINA REIS DA SILVA

NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964 - 1982)

Catalão – GO
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESPACHO

Processo nº 23852.002541/2023-41

Interessado: @interessados_virgula_espaco@

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALAO

DESPACHO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. NOME COMPLETO DO AUTOR

Nome: Guilhermina Reis da Silva

3. TÍTULO DO TRABALHO

Título: "NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964-1982)"

4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO (ESTE CAMPO DEVE SER PREENCHIDO PELO ORIENTADOR)

Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor

Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/12/2023, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **Guilhermina Reis da Silva**, **Usuário Externo**, em 04/01/2024, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0021807** e o código CRC **4FAC64CD**.

Referência: Processo nº 23852.002541/2023-41 SEI nº 0021807

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇAO

GUILHERMINA REIS DA SILVA

NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964-1982)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica.

Orientadora: Profª. Drª. Aparecida Maria Almeida Barros.

CATALÃO-GO
2024

GUILHERMINA REIS DA SILVA

NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964-1982)

BANCA DE DEFESA

_____

Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros
(Orientadora – PPGEDUC-FaE-UFCAT)

_____

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva – UCDB-MS

_____

Prof. Dr. Manoel Messias de Oliveira – FaE-UFCAT

Catalão – GO, 20 de outubro 2023.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

SILVA, Guilhermina Reis da
NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964 -1982) / Guilhermina Reis da SILVA. - 2024.
170, CLXX f.

Orientador: Prof. Aparecida Maria Almeida Barros.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2024.
Anexos.
Inclui fotografias, tabelas.

1. história da educação; . 2. processo civilizatório – CFPPC;. 3. dispositivo civilizatório.. I. Barros, Aparecida Maria Almeida , orient. II. Título.

CDU 37(09)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.294 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **GUILHERMINA REIS DA SILVA**.

Aos vinte dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Prof. Dr. Manoel Messias de Oliveira -FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva - Universidade Católica Dom Bosco-MS. - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Guilhermina Reis da Silva**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"NORMAS, REGRAS E ROTINAS PADRONIZADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GO (1964-1982)"**. A sessão foi aberta pela presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida à discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não indicaram alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Celeida Maria Costa de Souza e Silva**, **Usuário Externo**, em 23/10/2023, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros**, **Professor do Magistério Superior**, em 13/11/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Manoel Messias De Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 13/11/2023, às 22:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4139046** e o código CRC **83AE7312**.

Referência: Processo nº 23070.057176/2023-18 SEI nº 4139046

Aos meus admiráveis e amados pais (*in memoriam*), Antônia e José Honório, que me incentivaram a estudar, buscar novos horizontes, enfrentar desafios e encarar os obstáculos com bravura e coragem, sendo perseverante e acreditando que a luta não seria em vão.

Aos meus adoráveis filhos, Anna Caroline, Paulo Vinícius e Bárbara, que não medem esforços para tornar minha vida mais leve e cheia de alegrias. Além de serem meus pilares, razão do meu viver, são meus principais apoiadores e fonte de inspiração para os meus sonhos e projetos.

A minha irmã, Elizabeth, que sempre transmitiu vibrações positivas sobre meu trabalho docente, ao meu esposo, Sivaldo, e aos amigos que sempre torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus pelas oportunidades que proporcionam o meu crescimento profissional e humano, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Meus sinceros agradecimentos a todos que durante o período de minha pesquisa de mestrado colaboraram para a concretização de um sonho.

Eternamente agradecida a todos os meus familiares, que muitas vezes foram privados de minha presença.

À minha orientadora, Aparecida Maria de Almeida, que de forma acolhedora e humana tornou minha trajetória mais tranquila, boa parte durante a pandemia de covid-19, por meio das mensagens de esperança e reflexões sobre a vida durante suas aulas.

À coordenação do Programa de Pós-graduação sempre presente no esclarecimento de dúvidas.

Aos coautores e coautoras de artigos, dissertações e teses que me auxiliaram na pesquisa.

Às minhas ex-colegas de trabalho e professoras do CFPP de Catalão, Suleima Nicoletti e Vilma Fonseca, que de forma prestativa esclareceram dúvidas sobre o meu objeto de pesquisa.

Aos meus colegas que fizeram parte da turma 2021 no programa de Pós-graduação em Educação, em especial, a minha amiga Amanda Juliana, que sempre esteve presente na elaboração dos trabalhos e durante toda a minha caminhada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

SILVA, Guilhermina Reis da. **Normas, regras e rotinas padronizadas no Centro de Formação dos Professores Primários de Catalão-GO (1964-1982)**. 2023. 165 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Catalão. Catalão, GO: UFCAT, 2024.

RESUMO

A pesquisa partiu da hipótese inicial de que a configuração institucional do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (CFPPC) teria na experiência interna dispositivos geradores de processos civilizatórios, tais como padronização de posturas, rituais, rotinas e normas, refletidos no “aprender a fazer, fazendo”. Tais dispositivos teriam possíveis inspirações e influências de princípios da Escola Nova, assim como a aproximação com formas adaptadas de tecnicismo aplicado à época do regime civil militar. Inserido no programa emergencial de formação de professores leigos, com repercussão no comportamento disciplinar e pedagógico, dentre outros aspectos, o projeto formativo seria portador de dispositivos civilizatórios, por meio de diversas padronizações, com regras e normas rígidas. O estudo delimitou como objeto: normas, rotinas padronizadas e padrões de civilidade nos processos formativos, com ênfase no modo como teriam sido materializados na instituição. Teve como questão condutora: quais normas, rotinas padronizadas e atos instituídos no CFPPC (1964-1982) configuraram dispositivos de civilidade? O recorte temporal foi definido a partir de 1964, início de funcionamento, com o encerramento em 1982. O objetivo geral é compreender os dispositivos civilizatórios no CFPPC, percebidos em rotinas, regras e atos de civilidade. Os objetivos específicos foram: contextualizar o CFPPC, o projeto formativo inserido na História da Educação do Brasil e em Goiás; identificar as categorias empíricas e teóricas que configuraram os processos civilizatórios e a experiência institucional padronizada no espaço formativo; e compreender e conceituar os padrões, normas, regras, rotinas e dispositivos civilizatórios aplicados na instituição. Foram analisadas fontes do acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Catalão (NEPEDUCA); transcrições de narrativas produzidas no âmbito do Projeto Memória Viva (2008-2009), assim como registros do livro diário produzidos por alunos da instituição. É uma pesquisa com fontes documentais e referencial bibliográfico, subsidiada em pesquisas sobre o CFPPC. A fundamentação teórica sobre normas, regras, padrões e processo civilizatório se baseou nos conceitos de Norbert Elias (1993), Cynthia Greive Veiga (2002), dentre outros autores que tematizam tais processos e padrões no contexto da escola moderna. Quanto aos resultados, a pesquisa aponta nas fontes indícios do caráter disciplinar, rigor na aplicação e cobrança de regras, rigidez nos horários, padronização de ritos, normas que disciplinaram o comportamento individual e coletivo, participação em tarefas diversas, postura social, modos de vestir e se comportar em eventos internos e externos. Observa-se também a conformação dos corpos em hábitos, comportamentos e posturas típicas do indivíduo civilizado, cuja atuação profissional deveria refletir as transformações operacionalizadas na e pela instituição, além das evidências de um modelo centralizado, com elevado controle das ações dos agentes educativos e um padrão institucional preconizado tanto pelo projeto formativo quanto pelo perfil de gestão interna, conduzido por uma gestora que prevaleceu no cargo ao longo do tempo de existência institucional. As ações permitidas pelo aporte de recursos advindos do financiamento internacional, com a participação do estado e do município, projetaram o discurso dos bons resultados na

formação dos professores leigos que, após certificados, seriam inseridos na educação, com referência e distinção. O estudo oportunizou reunir dados, produzir novas fontes por meio da consulta aos documentos de acervo, trazendo novos olhares para o objeto, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novos estudos, com aprofundamento das análises acerca da formação de professores leigos no Brasil e em Goiás na segunda metade do século XX.

Palavras-chave: história da educação; processo civilizatório – CFPPC; dispositivo civilizatório.

SILVA, Guilhermina Reis da. **Norms, rules and standardized routines at the Primary Teachers Training Center of Catalão-GO (1964-1982)**. 165 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Catalão. Catalão, GO: UFCAT, 2024.

SUMMARY

The research started from the initial hypothesis that the institutional configuration of the Catalan Primary Teacher Training Center (CFPPC) would have in the internal experience devices that generate civilizing processes, such as standardization of postures, rituals, routines, norms, reflected in the "learning to do, doing". Such devices would have possible inspirations and influences of principles of the New School, as well as the approach with adapted forms of technicality applied at the time of the military government. Inserted in the Emergency Program for the training of lay teachers, with repercussions on disciplinary and pedagogical behavior, among other aspects, the formative project would be the bearer of civilizing devices, through various standardizations, with strict rules and norms. The study delimited as object: norms, standardized routines and standards of civility in the formative processes, with emphasis on how they would have been materialized in the institution. It had as a guiding question: which norms, standardized routines and acts instituted in the CFPPC (1964-1982), configured devices of civility? The time frame from 1964, beginning of operation, with the closure in 1982. The general objective is to understand the civilizing devices in the CFPCC, perceived in routines, rules and acts of civility. The specific objectives are: to contextualize the CFPCC, the formative project inserted in the History of Education in Brazil and in Goiás; to identify the empirical and theoretical categories that configured the civilizing processes and the standardized institutional experience in the formative space; understand and conceptualize the standards, norms, rules, routines and civilizing devices applied in the institution. Sources from the collection of the Center for Study and Research in Education of Catalão (NEPEDUCA) were analyzed; transcriptions of narratives produced within the scope of the Living Memory Project (2008-2009), as well as in the diary book records produced by students of the institution. It is a research with documentary sources and bibliographic reference, supported by research on the CFPCC. The theoretical foundation on norms, rules, standards and civilizing process, was based on the concepts of Norbert Elias, Cíntia Veiga, among other authors who thematize such processes and standards in the context of the modern school. As for the results, the research points out in the sources evidence of the disciplinary character, rigor in the application and collection of rules, rigidity in the schedules, standardization of rites, norms that They disciplined individual and collective behavior, participation in various tasks, social posture, ways of dressing and behaving in internal and external events. It is also observed the conformation of the bodies in habits, behaviors and postures typical of the civilized individual, whose professional performance should reflect the transformations operationalized in and by the institution. The evidence of a centralized model, with high control of the actions of educational agents. An institutional standard advocated both by the training project and by the internal management profile, conducted by a manager who prevailed in the position throughout the time of institutional existence. The actions allowed by the contribution of resources, coming from international financing, with the participation of the state and municipality, projected the discourse of good results in the training of lay

teachers who, after certificates, would be inserted in education, with reference and distinction. The study provided the opportunity to gather data, produce new sources through the consultation of the collection documents, bringing new perspectives to the object, while opening possibilities for new studies, with deepening of the analyses about the training of lay teachers in Brazil and Goiás, in the second half of the twentieth century.

Keywords: history of education; civilizing process - CFPPC; civilizing devices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

BH – Belo Horizonte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFPPC – Centro de Formação de Professores Primários de Catalão

CFPP – Centro de Formação de Professores Primários

CFPPs – Centros de Formação de professores Primários

CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais em Educação

CFP – Centro de Formação de Professores

CIDARQ/RC – Centro de Informação, Documentação e Arquivo (Cidarq) da Regional Catalão (RC).

COPLED – Comissão Nacional de Planejamento Educacional

DAP – Departamento de Aperfeiçoamento de professores

DF – Distrito Federal

EMC – Educação Moral e Cívica

EPSBS – Escola Paroquial “São Bernardino de Siena”

EUA – Estados Unidos da América

FAFI – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari

FISI – Fundo internacional de Socorro à infância das Nações Unidas

GO – Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MG – Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

NEPEDUCA – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Catalão

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PAC – Professor Assistente C

PAMP – Programa de Assistência ao Magistério Primário

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

T1A 2009 – Transcrição da entrevista da diretora Suely da Paixão

T1B 2008 – Transcrição da entrevista de Maria Helena dos Reis

T2B 2009 – Transcrição da entrevista de Odemir Moreira Melo

T2E 2009 – Transcrição da entrevista de Vanildo Pinto Ciríaco

T2G 2009 – Transcrição da entrevista de Jamile Abraão André,

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – *United Nations Children's Fund* - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins.

USAID – *United States Agency for International Development*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pastas do CFPPC contendo documentos dos alunos-bolsistas 44
Figura 2 – Adaptação do desenho do Mapa de Goiás com a localização das quatro cidades goianas em que foram instalados os Centros de Formação de Professores Primários 69
Figura 3 – Capa do relatório final com dados do CFPPC 87
Figura 4 – Relação de Alunos matriculados no CFPPC - 1964 89
Figura 5 – Ficha de Resultado de Aproveitamento - 1964 90
Figura 6 – Apresentação dos alunos do CFPPC na Praça Getúlio Vargas. Ano: 1972/1973 100
Figura 7 – Desfile do time de voleibol do CFPPC- 1972/1973 101
Figura 8 – Exterior da Capa do Livro Diário- 1970 106
Figura 9 – A festa junina como forma de interação com a sociedade 110
Figura 10 – Alunas e professoras do CFPP de Catalão 1972/1973 – Arquibancadas da Quadra de Esportes 113
Figura 11 – Texto “As crianças crescem: por meio das Unidades de Trabalho” 121

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1– Identificação dos catálogos consultados no NEPEDUCA 40
Quadro 2 – Documentos do CFPP de Catalão, GO localizados no arquivo das Escolas Extintas 42
Quadro 3 – Indicadores de padronização, concepções e experiências..... 44
Quadro 4 – Estudos que abordam aspectos da instituição investigada..... 52
Quadro 5 – Estudos com categorias teóricas de interesse da pesquisa 54
Quadro 6 – Centro de Formação de Professores Primários de Catalão de 1964 a 1983 71
Quadro 7 – Lista parcial de funcionários do CFPPC no setor administrativo- 1972 .72
Quadro 8 – Lista parcial de funcionários do CPFC: professores e supervisores- 1972 73
Quadro 9 – Disciplinas do Curso do CFPPC..... 75
Quadro 10 – Alunos-bolsistas do CFPPC (1976) 81
Quadro 11 – Alunos-bolsistas do CFPPC (1981)..... 83
Quadro 12 – Número de matrículas realizadas no CFPP de Catalão (1964 a 1983)85

Gráfico 1 – Número de Matrículas no CFPP de Catalão no período de 1964 a 1983 86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**

INTRODUÇÃO **32**

A pesquisa documental **39**

A pesquisa bibliográfica **46**

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO **49**

Contextualização histórica da pesquisa **49**

1.1 O CFPP no contexto da Educação no Brasil e em Goiás **55**

1.2 Professores leigos nas escolas, uma realidade em Goiás e no Brasil 60

1.3 Projeto de Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários em Goiás **64**

1.4 Os Centros de Formação dos Professores Primários em Goiás **69**

1.4.1 O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão 70

1.4.2 Quem eram os funcionários do CFPPC? 72

1.4.3 O Centro de Formação de Professores Primários de Inhumas 77

1.4.4 O Centro de Formação de Professores Primários de Tocantinópolis .. 78

1.5 O ingresso no Centro de Formação de Professores Primários **80**

1.5.1 Qual a origem dos sujeitos que buscaram formação no CFPPC? 81

CAPÍTULO 2 OS PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS INSTITUÍDOS NO CFPPC: NORMAS, REGRAS, PADRÕES DISCIPLINARES **94**

2.1 Os Processos Civilizatórios em Norbert Elias **97**

2.2 Dispositivos da cultura cívica e patriótica **98**

2.3 Padrões, rotinas padronizadas e processo civilizatório extraídos de diferentes fontes **102**

2.4 O Planejamento para o curso emergencial e as lições de formação .116

2.5 Unidades de Trabalho como modelo didático aplicado no Grupo de Aplicação **119**

2.6 Os padrões de comportamentos na Instituição **125**

CAPÍTULO 3 PROFESSORES CERTIFICADOS E CIVILIZADOS: PADRÕES DA FORMAÇÃO **135**

3.1 A civilidade na padronização de normas e regras na instituição **136**

3.2 A Influência do pragmatismo e da escola nova na aplicação do programa formativo **142**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **149**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **154**

Lista de fontes utilizadas na pesquisa **158**

ANEXOS POR AMOSTRAGEM **159**

ANEXO A – Imagem do diário oficial do estado de goiás de 1971 ..... **159**

ANEXO B – Capa da amostra de material pedagógico sobre gramática em função do pensamento produzido no CFPPC pelas professoras **160**

ANEXO C – Capas das apostilas produzida pelas professoras do CFPPC sobre unidade de trabalho **161**

Capa da apostila sobre unidades de trabalho 161

Capa da apostila de que são feitas as cousas 162

ANEXO D – Relação de matrículas no curso intensivo de formação no CFPPC período 1982/1983 ..... **163**

ANEXO E – Imagem dos alunos bolsistas no CFPPC **164**

ANEXO F – Imagem da assinatura do convênio entre UFG e a prefeitura municipal de Catalão -1982 ..... **165**

APRESENTAÇÃO

A pesquisadora no contexto da educação e a imersão na pesquisa

Quem sou eu?

> *Eu... eu... nem eu mesmo sei, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então*[1].

Falar de si não é uma tarefa fácil. De repente uma melodia, um cheiro, um sabor, um lugar ou uma gaveta cheia de lembranças pode nos convidar a rememorar, envolvendo-nos em um misto de coisas boas ou não tão boas. Nostalgia, gratidão, saudade, recordações, momentos alegres ou tristes.

Catalão é minha terra natal. Durante quase toda a minha infância e adolescência morei em Minas Gerais. Como ser em construção e refletindo sobre a possibilidade de desconstruir conceitos, busco na metáfora da gaveta resgatar minha intimidade, uma lembrança, um sonho, algo com o que quero romper, esquecer, uma recordação, algo planejado... enfim, o que já é passado e almejo guardar, abrigar e proteger aflora, trazendo novos matizes contemporizados com a percepção da maturidade e da experiência vivida.

Como bem diz o poeta Antônio Cícero:

> GUARDAR
>
> Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
> Em cofre não se guarda coisa alguma.
> Em cofre perde-se a coisa à vista.
> Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
> Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
> Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
> Do que de um pássaro sem vôos.
> Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:
> Para guardá-lo:
> Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
> Guarde o que quer que guarda um poema:
> Por isso o lance do poema:

[1] CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**, 1865. Trecho do diálogo entre Alice e a lagarta quando ela pergunta a Alice: “quem é você?”

Por guardar-se o que se quer guardar.

Nessa perspectiva do que guardei, vejo-me em uma viagem ao passado para buscar compreender como estou construindo minha identidade como pessoa e docente, pois ser professor é algo que está em um processo dinâmico de formação enquanto sujeito e, sobretudo, enquanto profissional. Estreio parte da minha história e minha aproximação com a pesquisa revirando os guardados entre lembranças, sentimentos, cartas, cadernos. Coloco-me na condição de uma professora que, de repente, abraça a oportunidade de se tornar pesquisadora, realizar uma pesquisa, com o ingresso em um programa de mestrado. Rememorar percursos, de certo modo, propicia revisitar minha construção enquanto professora e, ao mesmo tempo, quando miro este retrovisor, descortinam-se muitas conexões com o contexto e o objeto da pesquisa, na medida em que reflito acerca do meu trabalho, do modo como cheguei e me fiz professora. Então, vamos abrir a gaveta? Ou embarcar em um vagão que me transporta para muitas estações da minha vida e da minha atuação profissional?

Em um desses dias, abrindo a gaveta, deparei-me com materiais referentes ao planejamento das aulas do ano letivo de 1984. Ano em que iniciei minha carreira docente, após ter sido aprovada no concurso da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, na função de Professor Assistente C (PAC). A escola em que me apresentei para assumir o cargo de professora assistente foi a Escola Paroquial São Bernardino de Siena (EPSBS)[2], na cidade de Catalão – GO, que era conveniada e administrada pelos padres franciscanos.

Além do caderno de planos, encontrei na gaveta cartinhas carinhosas de ex-alunos, fotografias das feiras de ciências, avaliações mimeografadas, livros didáticos, apostilas e outros artefatos escolares.

A partir desse caderno, comecei a me questionar sobre como foi minha trajetória, início de carreira, como me tornei docente, quais as minhas experiências e os meus investimentos para me qualificar. Proponho-me a falar sobre mim. Então, vamos abrir a gaveta e rememorar.

[2] Antigo Ginásio Presidente Roosevelt vendido aos padres, onde foi fundada a antiga Casa paroquial. Em 1950, a escola passou a chamar Ginásio São Bernardino de Siena, no turno matutino, e Escola Paroquial São Bernardino de Siena, no turno vespertino. Na década seguinte, a escola adotou apenas um nome: Escola Paroquial São Bernardino de Siena. A escola, que começou suas atividades em 1948, encerrou as mesmas no ano de 2015. Fonte: https://www.refeduc.com.br/institucional/quem-somos.vm

Das recordações encontradas nessa gaveta, reuni traços importantes para desenhar o meu perfil. Desenho a lápis com a perspectiva de desconstruir e continuar desenhando, pois sou um ser docente em construção.

Para Halbwachs (1990), a memória individual é um parecer sobre a memória coletiva. Esse parecer é passível de mudança uma vez que as interações e as relações com o ambiente mudam. Todo meu relato e minhas memórias contextualizam também o momento político, histórico e social do meu grupo. Refiro- me aí à memória coletiva. Cada ser carrega em si o coletivo, suas angústias, alegrias, tristezas, frustrações, decepções, euforia, incertezas, sucessos e fracassos.

Portanto, a memória é um evento social e de expressão ao mesmo tempo individual e coletiva. Do mesmo modo, também sou influenciada por aspectos e relações sociais coletivas, na medida em que caminho nos constructos da vida privada e institucional. As circunstâncias, as condições e as oportunidades modelam, direcionam e estruturam as ações, as escolhas, as decisões.

Nesse horizonte, durante a trajetória acadêmica, como professora leiga em preparação no período de 1984 a 1989, em meio às experiências vividas e experimentadas, observo que todas as inquietações persistem até hoje. Como se tornar um ser docente? Qual é o traçado de um sujeito sem experiência que se depara com uma turma com o propósito de lecionar? Seguir o caminho é necessário. E caminhar para si é fundamental, pois me leva a refletir sobre a minha formação como docente, meus deslumbramentos, minhas limitações, incertezas, conquistas e insucessos.

Segundo Josso (2010), caminhar para si é o pilar para sua vida, pois dá oportunidade de questionar qual será o seu rumo e se continua a navegar. Nessa perspectiva de caminhar para si, procuro respostas para várias indagações: de que forma a experiência individual pode ser importante? Como percorrer o caminho em espaço e temporalidade social? Minha história individual pode conter informações sobre a história do grupo?

Sobre a história individual e coletiva, Alberti (2019) defende o uso da biografia no estudo da história e considera que as biografias dos indivíduos concentram todas as características do grupo. Muitas narrativas de diferentes sujeitos, em distintas circunstâncias e motivações, apontam-nos informações, significados e leituras a respeito do contexto social, dos ofícios, dos ritos, das relações, das disputas, dos

conflitos, daquilo que sedimenta as ações, das resistências, das descobertas. Destaca também que uma das importantes vantagens da história oral tem origem no fascínio do vivenciado e experimentado. Isso é resgatar o passado, tornando-o concreto. A experiência do outro nos atrai e possibilita a busca da identidade.

Começo a compartilhar a minha trajetória biográfica com a mudança de estado com minha família aos dois anos. Ao rever as fases, tempos e experiências vividas, reflito sobre a minha trajetória durante a preparação docente, minhas escolhas e aprendizados. Dessa forma, aproximo-me do objeto de pesquisa, na experiência de imersão no seio de instituições escolares, na própria formação que, também, é autoformação.

Das primeiras letras à conclusão do 2º Grau

Éramos cinco - Quando éramos todos, éramos um só[3].

Nasci em Catalão, Goiás, em 1962. O município está localizado no sudeste goiano em uma área que possui duas formas de relevo distintas: os planaltos ondulados e as chapadas. É uma cidade caracterizada pelo clima tropical com duas estações bem definidas: uma chuvosa e outra seca. A vegetação predominante é a do cerrado. A economia se baseia nas atividades agropecuária, comercial e industrial, especialmente na área de confecção e montagem de máquinas e veículos. Na mineração se destaca a exploração do nióbio e do fosfato de cálcio[4].

No ano de 1964, aos dois anos, mudei com minha família para Araguari - MG. A mudança para Minas tinha um motivo: busca de emprego e melhores condições de vida. Meu pai fazia parte do grande contingente de desempregados do país. Naquele ano a taxa de inflação era de 92%. As razões foram atribuídas ao aumento dos gastos do governo militar, à crise mundial do petróleo e à ditadura a partir do Golpe de 1964[5]. É então instaurada a Ditadura Militar no país. O Governo de Humberto Castelo Branco prometia “O Milagre Econômico” e lá fomos nós.

Quando chegamos à cidade, meu pai foi contratado para trabalhar no 2º Batalhão Ferroviário- Engenharia e Construção. Essas recordações me remetem à

[3] Inspiração na obra de Maria José Dupré, *Éramos Seis*, de 1943.
[4] De acordo com os dados encontrados em https://catalao.go.gov.br/ - acesso em 15 de junho de 2023.
[5] Fonte: https://novo.org.br/explica/por-que-nao-devemos-celebrar-o-golpe-de-1964/

compreensão do contexto sociopolítico e histórico e de fatos vividos por mim e por todos os brasileiros na época.

Sabemos que as lembranças são guardadas a partir dos sujeitos que elegemos. Portanto, compreendo que a memória pode ser uma construção social. Para Halbwachs, toda memória é coletiva.

> [...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só, nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 1990, p. 26).

Em casa, éramos cinco pessoas: eu, meu irmão adotivo, minha irmã Elizabeth, meu pai José Honório e minha mãe Antônia. Meus pais sempre fizeram questão de sermos uma família unida. Sempre quando havia desavenças entre nós, os irmãos, minha mãe exigia que o abraço fosse condição para que tudo voltasse ao normal. Um dos traços marcantes de nossa família era a união.

Assim fomos crescendo em graça e sabedoria, mas parece que naquela época o "tempo" passava devagar. O ritmo era outro, menos acelerado que hoje. As estações do ano, as marcações de épocas por festas e datas importantes, cruzavam sentidos cívicos e religiosos, simbolicamente marcados pela experiência local e regional. Eu associava a passagem do tempo a eventos como o Natal, o período de férias em que os primos nos visitavam e a Festa de Santos Reis nos meses de janeiro. Para mim, o tempo de ir para a escola era uma eterna espera. Eu tinha pressa. De acordo com Salomão (2017), a lógica do tempo é a da repetição, da rotina e do ritual.

Dessa forma, era preciso aguardar o ingresso à escola primária. Para mim, era um tempo de muita espera. Minha irmã já poderia iniciar os estudos. No entanto, como o grupo escolar era distante de nossa casa, meus pais decidiram esperar que eu completasse sete anos. Assim, seríamos "companhia uma da outra", nas palavras de minha mãe. Nessa época, as crianças iam sozinhas para a escola.

Enquanto esperava a idade para ser alfabetizada, ocupava-me com os afazeres de casa ajudando minha mãe e brincando. Como era gostoso brincar na rua com os amigos do bairro. Criatividade não faltava. Era pique-esconde, pique-pega, barra-manteiga, cante para os outros adivinharem qual é a música e o cantor, escolinha e

tantas outras brincadeiras. Criança se ocupava de coisas de criança, os aprendizados e as rotinas eram apreendidos conforme os costumes, na dinâmica doméstica e nas relações entre parentes e vizinhos de convivência próxima. Não havia preocupações com tarefas, nem com problemas da vida adulta.

Mas nem tudo era brincadeira. Nossa mãe, embora leiga, havia lecionado na zona rural de Catalão - GO quando era solteira. Apesar de pouco estudo (tinha apenas o quarto ano primário) e partindo de sua experiência como professora, tinha a intenção de nos apresentar as primeiras letras. Ela comprou uma cartilha para nos ensinar as vogais, o alfabeto e os encontros vocálicos. Sua meta era introduzir a cartilha e facilitar nosso ingresso ao ensino primário. Ela estava certa e proporcionou a mim e a minha irmã o contato com as primeiras letras. A experiência de minha mãe me inspirou. Sempre achei desafiador o ofício de ensinar. Eu queria ser professora. Desejo genuíno de criança que brinca, encanta-se e sonha.

A chegada à escola – início de um longo caminho...

Enfim o ano de 1969 chegou, era o momento de ir para a escola. Muita emoção, expectativas e a certeza de que estudar era o melhor caminho. De família modesta meus pais, apesar de não terem a oportunidade de estudar, sempre diziam “A gente tem pouco estudo e a herança que queremos deixar pra vocês é o estudo”. Minha mãe sempre repetia: “Só estudando as pessoas poderão sair da miséria”. Anos depois compreendi que “miséria” era essa de que ela falava. Não apenas melhoria das condições financeiras, mas sim sair da miséria do espírito, progredir, evoluir enquanto ser humano, buscar o crescimento pessoal. A cada dia eu admirava mais a sabedoria de meus pais.

Fevereiro de 1969. Iniciei o curso primário. Era meu primeiro dia de aula no Grupo Escolar Costa Sena de Araguari-MG. Dentro de um embornal[6] de pano costurado manualmente, eu levava os cadernos, o lápis de escrever, uma caixinha com seis lápis de cor pequenos, uma borracha, um copo de alumínio em que meu pai gravou o meu nome com o canivete para que eu não o perdesse. De lanche, às vezes levava um pedaço de pão caseiro que minha mãe fazia. Como era gostoso! Lembrança que guardo na memória e me remete a aconchego e carinho. Junto a esse

[6] Sacola costurada em tecido grosso (brim, mescla) com alças do mesmo tecido utilizada a tiracolo.

embornal, ia também muita vontade de aprender. Eu e minha irmã Elizabeth iniciamos nossa trajetória estudantil. Naquele tempo os pais não conduziam os filhos para a escola. Caminhávamos por cerca de 50 minutos até a escola.

No Grupo Escolar Costa Sena, Dona Jasiva, minha primeira professora, acolheu muito bem a turma e explicou as normas gerais da escola. Colocou-nos sentados em duplas naquelas carteiras de madeira. Inicia-se meu primeiro contato com o ambiente escolar, marcado pelas regras, rotinas, horários, novos comportamentos a serem observados quanto à postura física, à circulação e à interação com o espaço e com as pessoas. Havia horário para cada coisa, inclusive o momento de ir ao banheiro.

Reflito sobre essa ocupação de espaço próprio para a escola conforme idealizado por Anísio Teixeira, sob a influência de John Dewey. Para ambos, o ambiente escolar deveria ser adequado aos alunos para que pudessem durante as vivências, sentir, pensar, refletir e trocar conhecimentos com seus pares, além de desenvolver a habilidade de cooperação e não o individualismo. Tais padrões são característicos da forma e estrutura escolar assumida predominantemente ao longo do século XX. Na minha iniciação escolar, gostei da ideia de duplas. De vez em quando a professora trocava os pares com a intenção de promover interação e compartilhar conhecimentos.

A respeito da troca de conhecimentos, Morin (2012) pontua a pertinência de ensinar as crianças a observarem o ambiente, a si mesmas e depois dessa análise, oportunizar momentos de trocas em que elas possam compartilhar com os colegas suas formas de perceber, sentir e produzir conhecimentos.

Minha rotina segue e durante o primeiro semestre as primeiras sílabas, as frases iniciais escritas com capricho no caderno de caligrafia. Tudo muito tranquilo. Afinal, eu e minha irmã já tínhamos certo conhecimento do alfabeto. Nossa mãe nos proporcionou o contato com as primeiras letras.

No decorrer daquele ano, fui bem-sucedida na escola. De acordo com o projeto de ensino, os alunos que não dominassem a leitura e os cálculos mentais fariam no ano seguinte o “primeiro ano forte”, assim chamado. Os demais que dominassem os conteúdos estariam aptos a cursar o segundo ano primário. Eu e minha irmã conseguimos passar para o segundo ano.

No segundo ano, por ocasião do aniversário da diretora, Dona Belmira, fui uma das escolhidas para escrever uma carta felicitando-a pelo aniversário. Seria um testemunho da habilidade de escrita adquirida. Dona Jasiva, minha professora, disse que eu tinha a letra bem traçada. Foi muita emoção. A cada conquista, um incentivo dos meus pais. Lembro-me que, no quarto ano primário, a professora resolveu premiar os primeiros alunos com cofrinhos em forma de foguete. Não fui contemplada com o primeiro lugar. Fiquei em segundo lugar. Ganhei lápis e caderno. Mesmo assim, fiquei orgulhosa com meu desempenho.

Tempos difíceis! Desistir? Nunca!

Quando estava no terceiro ano primário, meu pai começou a fazer o curso de técnico em mecânica pelo Instituto Universal Brasileiro. Ele recebia o material pelo correio e depois enviava as atividades ao Instituto, também pelo correio. Concluiu o curso com maestria. Chegava em casa depois de um dia exaustivo de trabalho no 2º Batalhão Ferroviário de Araguari, tomava banho, jantava. Sob a luz de lampião, pois em nossa casa ainda não havia energia elétrica, realizávamos as lições: eu, meu pai e minha irmã. Gosto muito do dito popular: "A palavra convence, mas o exemplo arrasta". Vendo a boa vontade, o esforço e o gosto pela busca por conhecimento do nosso pai e da nossa mãe, estudávamos assiduamente.

No dia seguinte, às cinco horas da manhã, meu pai acordava para ir trabalhar e nos acordava para irmos à escola. O café e o pão feito pela Dona Antônia tinham um sabor especial! Avante nos estudos! Ali o desânimo não tinha lugar.

Ao terminar o quarto ano primário, em 1973, fui submetida ao exame de admissão para prosseguir os estudos no ginásio. Naquele ano, continuavam as mudanças no Sistema de Ensino iniciadas em 1971. Durante o Governo Militar ocorreu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus[7]. A Lei nº 5.692 modificou a organização do ensino no Brasil e, dentre essas mudanças, a promoção dos alunos que seria realizada por semestre.

[7] Lei nº 5692/71. Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações. Fonte: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377 (Publicação Original).

Sempre com minha irmã, fomos matriculadas no extinto Colégio Santo Antônio de Araguari – MG, localizado no Bairro de Fátima. Assistimos apenas a aula. Sala superlotada. Em consequência dessas alterações na organização do ensino, no dia seguinte eu e a minha irmã fomos comunicadas que seríamos remanejadas para a Escola Estadual Polivalente Madre Maria Blandina. Porém, nessa não tinha vaga. Teríamos que esperar seis meses para iniciar a quinta série do ginásio. Decepcionadas, tivemos que esperar. Isso porque a reforma educacional criou dois níveis de ensino: 1º grau, que reuniu o antigo primário e o ginásio, com oito anos de duração; e 2º grau, que passou a ser profissionalizante e compulsório.

Já no segundo semestre de 1973, novos ânimos. Recomeçamos. Segui meus estudos concluindo o 1º Grau em julho de 1977, na adolescência. O próximo passo foi ingressar no 2º Grau.

Observo nesses enfrentamentos que o sujeito no plano pessoal e individual se entrelaça com o ser social, é determinado pelas circunstâncias que forjam decisões e direções. Desse modo, os construtos da história familiar não são isolados, mas imersos na história coletiva, que é, ao mesmo tempo, singular e plural.

Adolescência com um mix de ideias e dúvidas!!

Durante a adolescência, surgem muitas dúvidas, indagações e inseguranças. Erickson (1968) afirma que adolescência:

> É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes [...] ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos (Erikson, 1968, p. 132-245).

Com catorze anos, e prestes a iniciar o Ensino Médio, que na época era profissionalizante, pensava: qual o melhor curso, qual será minha vocação?

Envolta em dúvidas, iniciei o Colegial em 1978 no Colégio Antônio Marques de Araguari – MG. Tinha muita facilidade e gostava de Matemática e Física. Pensando na perspectiva de trabalho, em 1979 mudei de curso. Comecei a fazer Magistério no Instituto Savério Petanha de Araguari. Retomei meu sonho de criança: ser professora.

Por motivos financeiros, ainda em 1979, mudei para Catalão e deixei o Magistério. Comecei a trabalhar no comércio como balconista e, por meio de bolsa parcial, tive a oportunidade de frequentar a Escola de Comércio no antigo prédio do extinto Colégio Anchieta. Iniciei o Ensino Médio profissionalizante: Contabilidade. No final de 1981, terminei o curso de Contabilidade. No entanto, não exerci a profissão. Eu tinha consciência de que a aprendizagem não havia sido satisfatória e me faltava a prática. Continuava a trabalhar no comércio como balconista. Vendi roupas, tecidos e, depois, móveis e eletrodomésticos.

Permaneci por um tempo longe da escola. Em Catalão não havia curso superior. Sem condições de estudar em outra cidade, de certa forma fiquei um período acomodada.

Do concurso para professora assistente à formação superior

No ano de 1984, surgiu a oportunidade de realizar o concurso do Estado para o cargo de professor assistente C. Não tinha ideia das atribuições de tal função, mas não pensei duas vezes. Estudei bastante, fiz o concurso e fui aprovada. Um sonho que começava a ser realizado.

Em 24 de outubro de 1984, fui convocada a assumir a vaga. Estava ansiosa e preocupada. Fui informada de que iria assumir sala de aula. Como? Se eu não tinha Magistério e nem tampouco experiência como docente. Para mim ainda não estava clara a minha função. Essa condição era recorrente à época, devido à falta de professores habilitados para assumirem as vagas. Portadores de certificados de conclusão do 2º Grau, habilitados em qualquer área técnica ou no científico, estariam aptos a realizar o concurso e a concorrer a uma vaga na educação. A diferença seria o acesso ao quadro de carreira, com a contratação no quadro transitório, ou seja, daqueles que não dispunham da habilitação no curso normal ou no curso Técnico em Magistério.

Em 27 de outubro de 1984, apresentei-me na escola onde iria trabalhar: Escola Paroquial São Bernardino de Siena. Não fui bem recebida. A secretária fez as honras da casa e me perguntou em qual escola eu teria dado aulas. Prontamente respondi que não tinha experiência de sala de aula. No nervosismo me esqueci de mencionar minha experiência como catequista. Nem sei se iria ajudar em alguma coisa. A

secretária, muito irritada, ficou intrigada com o fato de eu não ter nenhuma experiência com a docência.

Um pouco assustada com a recepção, mas com uma tranquilidade aparente, perguntei se a escola tinha uma coordenadora para me auxiliar, obtendo resposta negativa. O jeito era enfrentar com coragem o que foi proposto.

Jamais pensei que iria assumir uma sala de aula sozinha, afinal minha função era professora assistente. A secretária teve que acatar a ordem da Delegacia Regional de Ensino[8] e encaminhar a documentação para que eu assumisse a vaga de professora naquela escola.

Comecei a lecionar no período matutino, com a "cara e a coragem". Naquela época, no mês de outubro, os bons alunos já tinham nota para passar de ano. Os desinteressados não queriam mais saber de assistir as aulas. Enfrentei o caos: alunos indisciplinados, falta de experiência e uma grande cobrança.

A diretora, na época, quando ouvia o burburinho e o tumulto na minha sala de aula, tocava o sino na porta dizendo: "você tem que dar conta desses meninos. Se não der, você não vai continuar". Ao terminar as aulas, às onze horas e trinta minutos, era um alívio.

Quando chegava em casa, minha mãe com muita calma me dizia: "você vai conseguir, um dia de cada vez. Amanhã será melhor". Ela foi minha âncora e fonte de inspiração.

Naquele mesmo ano, 1984, prestei vestibular na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari (FAFI), hoje extinta, e comecei meu curso de graduação em Geografia.

Foram quatro anos de percurso entre Catalão e Araguari. Contratamos um ônibus para o transporte. Muitos de nós, estudantes que fazíamos o trajeto de ônibus, não conseguíamos pagar a mensalidade uma vez que o salário do Professor Assistente C era baixo. À época, o então prefeito de Catalão, Sr. Haley Margon Vaz, custeava com recursos municipais a metade do valor da mensalidade para os estudantes. Foi o que nos salvou.

[8] À época, a rede de Educação Estadual contava com órgãos Regionais, equivalentes à Superintendência ou Coordenadoria Regional de Educação. O responsável tinha o cargo de Delegado Regional de Educação e chefiava uma equipe de técnicos, que acompanhavam o funcionamento das instituições escolares em dez municípios da região.

Janeiro de 1985, o início do ano letivo. No trabalho, as esperanças se renovaram. Afinal, iniciar o ano em uma turma como regente faria toda a diferença. Mesmo sem experiência, buscava maneiras de ensinar aos alunos tendo como referência os professores que eu tive. Dava aulas de reforço para os alunos com dificuldade na aprendizagem e ensaiava teatro em horário extra sem bônus. Foi uma iniciativa minha.

No início de minha carreira como docente, minha carga horária incluía as disciplinas: Matemática, Educação Artística, Ciências, História. Era preciso pesquisar e estudar muito. Observei que alguns alunos tinham muita dificuldade em matemática. Por isso, dava aula de reforço em horário extra.

Ao chegar do trabalho, às dezoito horas, embarcava no ônibus para estudar em Araguari, retornando para Catalão por volta de meia-noite. Ao chegar em casa, muitas vezes tinha que estudar. Como eu trabalhava de manhã, foram quatro anos de rotina exaustiva, porém todos os esforços foram compensados.

Nos anos seguintes, firme em meu propósito como docente e convicta de que haveria uma forma de incentivar os alunos a pesquisar, a indagar mais sobre determinados temas, a criticar e a expor de forma responsável suas opiniões e em consequência, produzir conhecimentos, investi em projetos. Mesmo que alguns dos temas explorados não atingissem os objetivos, talvez por falta de experiência, não desisti.

Participei de vários cursos que orientavam como elaborar projetos. Minha meta era compreender como a metodologia com projetos poderia oportunizar um novo formato de professora que não fosse atrelado e engessado a uma forma tradicional de ensino. Queria algo inovador que fizesse do aluno protagonista na busca de conhecimento, que ele pudesse experimentar colocando a mão na massa para aprender. Deu certo. Realizei vários projetos envolvendo alunos e comunidade. Até hoje os realizo com os meus alunos do quarto ano, procurando ter a mesma disposição e entusiasmo.

“E agora, José?” A graduação terminou...

A trajetória acadêmica não foi fácil. Quatro anos de idas e vindas de Catalão a Araguari. Terminei a graduação em 1988. No ano seguinte enviei meu diploma à

Secretaria de Estado da Administração e o mesmo foi reconhecido a partir de 01 de maio de 1989.

A partir da assinatura do documento pelo secretário de Estado da Administração, passei a fazer parte do Quadro Permanente instituído pelo Plano de Classificação de Cargos e Vencimentos da Administração Direta e Autárquica. De Professor Assistente Nível “C” fui enquadrada para o cargo de Professor Auxiliar I, classe 06 e referência Base.

E agora? Era preciso prosseguir e me aperfeiçoar desde que optei pela carreira do magistério. Depois da graduação fiz três cursos de pós-graduação *lato Sensu*: Supervisão Educacional – Faculdades Integradas de São Gonçalo (1992), Especialização em Educação com a linha de pesquisa: Metodologia do Ensino – Aprendizagem na Geografia no processo educativo pela Faculdade de Educação São Luís (1999) e Psicopedagogia pela Faculdade Montes Belos (2010).

Continuei minha carreira docente participando de cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e lecionando. Naquele momento, era responsável por disciplinas mais específicas: Matemática, Ciências, Geometria e Geografia. Por algum tempo lecionei Ensino Religioso, adaptando as aulas a uma roda de conversa sobre temas da atualidade e música. Planejava aulas diferentes com o objetivo de despertar o interesse dos alunos. Foram várias as atividades desenvolvidas. Fui adquirindo a minha identidade como docente por meio do exercício de elaboração da experiência refletida, revista e ressignificada em cada fase, além de acertos, erros, equívocos, preocupações e coragem.

Em permanente busca, conforme surgiam as necessidades e as demandas, busquei aprender a partir do contato com grupos diferentes de alunos. Cada turma era um desafio. Tudo era novo. Nada estava pronto, nem definido. Foram muitos projetos e participação em Feiras de Ciências e Olimpíadas. A recompensa veio com várias premiações e viagens com a finalidade de apresentar os projetos. A cada ano surgiam novas propostas de pesquisas e, consequentemente, novos desafios e aprendizagens.

Em maio de 2013 me aposentei como professora da rede estadual. Como eu havia participado do concurso da rede municipal para a função docente, aguardava a convocação. Fechava-se um ciclo e outro se abria, naquele momento sob novas condições. Adentrava enquanto docente na rede municipal, não apenas com a

qualificação profissional, mas, sobretudo, com a experiência agregada ao longo do tempo de efetiva atuação na rede estadual. As motivações e possibilidades eram distintas.

Em agosto de 2013 fui convocada. Agora um novo desafio: lecionar para alunos do quinto ano. Assumi a turma como professora unidocente[9]. Fui avisada: turma difícil. Três professoras haviam passado pela mesma e não ficaram. Enfrentei. A cada dia buscava novas formas de melhorar o interesse dos alunos. Surgiu então a oportunidade de participar da 1ª Feira de Ciências da UFG.

Incentivei meus alunos a participarem, confiando no potencial de cada um e no sucesso dos projetos. A partir de jogos confeccionados com material reciclável pelos alunos durante as aulas, apresentamos o projeto com o tema: "Reaproveitamento de Resíduos Sólidos na Confecção de Jogos Pedagógicos para a Oficina de Matemática". Foi um sucesso! Conquistamos o primeiro lugar. A autoestima da turma considerada a mais difícil da escola melhorou. Depois desse grande estímulo, foram vários trabalhos desenvolvidos de forma prazerosa pelos estudantes.

Durante esse percurso tentei ingressar no curso de mestrado. Aprimorar sempre foi o meu objetivo. Conhecer, investigar como as professoras do CFPPC realizavam seus projetos, como eram suas práticas pedagógicas e como se tornaram professoras, líderes e gestoras por excelência. Por várias vezes o sonho foi adiado. Em 2020 surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado. E agora? Qual linha de pesquisa escolher? Optei pela Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica. Realizei o processo seletivo, fui aprovada e assumi mais um desafio: tornar-me pesquisadora.

Ao me apresentar, delineando meus percursos e trajetórias, antecipo os nexos e as motivações que me impulsionam ao mergulho na proposta de pesquisa, acionando os referenciais, as metodologias e as fontes necessárias para compreender o objeto e suas relações com a instituição formadora. Por percursos tortuosos, fui introduzida no ofício de professora, mergulhei na docência, buscando as devidas qualificações em processo.

[9] Professor/a que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O/a professor/a unidocente também conhecido/a como monodocente, polivalente, multidisciplinar tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, literatura, arte, história, língua portuguesa, geografia, matemática, educação física dentre outras) que compõe o currículo escolar dos anos iniciais do Fnsino Fundamental (Caixeta, 2017).

Quando aciono nas fontes as categorias empíricas da pesquisa, deparo-me com muitos traços e indícios do que vivenciei enquanto docente, na imersão nas escolas e nas salas de aula. O desafio de mergulhar nas leituras do referencial, a fim de compreender as categorias teóricas alargou a minha compreensão e os aprendizados acerca dos processos, dos contextos e das circunstâncias em que a educação se realiza, em diferentes espaços e tempos.

De certo modo, vivenciei fases compatíveis com as de professores leigos, ao mesmo tempo em que as oportunidades me proporcionaram a busca por especializações, conforme o campo de atuação e as exigências do ofício.

Em resumo, formei-me professora ao mesmo tempo em que atuei e enfrentei os desafios da profissão, do ingresso e da ascensão à carreira, desde o início até concluir o tempo de exercício na rede estadual e me aposentar. Busquei no espaço da rede municipal de educação a oportunidade de continuar trabalhando com as áreas de especialização. São dois percursos que foram construídos e se entrecruzaram ao longo tempo enquanto atuação, experiência profissional e vivências no espaço da Educação.

Ciente dos desafios da carreira docente, um deles me manter atualizada diante das mudanças e inovações no campo pedagógico e educacional, tendo trilhado um longo percurso na docência, não tive as mesmas oportunidades em relação ao aprendizado da pesquisa acadêmica em outras fases de estudo. Em meio à pandemia, em plena maturidade, abracei a tarefa de aprender a pesquisar, desenvolvendo uma pesquisa com fontes documentais e referencial bibliográfico, e a apreender e aplicar conceitos e metodologias, visualizar resultados, escrever, fundamentar, interpretar e discutir aspectos do objeto inscritos nas fontes.

Esta é a pesquisadora em formação que, assim como a pesquisa, está em construção!

INTRODUÇÃO

> *Eu aprendi dando aula, num vou dizer pra vocês que eu saí do curso uma sábia, eu aprendi dando aula*[10]*. (T-1D, 2008, p.8).*

No exercício de introduzir a proposta de pesquisa, faz-se pertinente demarcar que, embora o desempenho do ofício docente tenha como prerrogativa o ensino, a pesquisa e a reflexão no tratamento teórico-prático com o conhecimento, o itinerário de professor por vezes se distancia dos protocolos acadêmicos alusivos à formação *stricto sensu*. A perspectiva de fazer um mestrado assim como o aprofundamento teórico-metodológico necessário para pensar e amadurecer um projeto de pesquisa não são, necessariamente, consequência da atuação profissional na docência da Educação Básica. O mais comum é o professor enveredar pelos caminhos da pesquisa quando surgem as oportunidades de acesso, dentro de determinadas condições e viabilidades.

Nesse sentido, a interiorização dos cursos de pós-graduação tem promovido esse acesso com o despertar das possibilidades para muitos que outrora não tiveram esse investimento no início da carreira. Isso traz implicações e desafios maiores àqueles que ousam sonhar com um curso e uma titulação de mestra em educação. Todavia, o difícil não é impossível, apenas exige do pesquisador ajustes, aprofundamentos e amadurecimento teórico e metodológico para se qualificar no campo da educação.

A intenção de pesquisa submetida na seleção foi revista com a adição de algumas leituras; o processo formativo das disciplinas e a articulação da investigação dentro da linha de pesquisa subsidiaram a fundamentação da proposta, cujo título propõe analisar *Normas, Regras e Rotinas Padronizadas no Centro de Formação dos Professores Primários de Catalão - GO (1964 - 1982).*

As leituras do referencial e o manuseio das fontes apontam para o objeto: normas, rotinas padronizadas e padrões de civilidade no Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (CFPPC)[11] com ênfase no modo como se materializaram os processos civilizatórios na instituição.

---

[10] Transcrição – Projeto Memória Viva, 2008, p. 8. Arquivo NEPEDUCA.

[11] Embora o nome oficial tenha variações dentro do período de funcionamento, nesta pesquisa, convencionou-se que a instituição será identificada ao longo do texto por essa sigla.

Embora algumas discussões e pesquisas tenham sido feitas em torno desses centros de formação de professores acerca da materialização de um projeto tecnicista para a educação, configurado no alinhamento do governo militar no período, não foram encontradas pesquisas sobre as normas, regras e rotinas padronizadas que configuraram o CFPPC em seu projeto formativo.

A pertinência dessa proposta reside na oportunidade de conhecer e compreender a configuração da instituição e dos perfis docentes, localizados em fontes inéditas contidas no acervo NEPEDUCA[12] e nas transcrições das narrativas do(a)s alunos(as), professores(as) e gestora do CFPPC. Por meio da pesquisa, buscamos compreender nas concepções e experiências materializadas a civilidade, as normas e os padrões instituídos no processo formativo que, segundo as narrativas, modificaram a situação leiga dos sujeitos que buscavam esta formação, em profissionais diferenciados.

Durante aproximadamente duas décadas, o referido Centro atuou na formação de professores leigos. A proposta de uma escola em que os docentes em preparação para o magistério pudessem vivenciar a prática teve sua origem em décadas anteriores. O contato de Anísio Teixeira com os moldes de educação dos Estados Unidos, a inspiração e a apropriação do pensamento de Dewey foram determinantes em suas propostas educacionais na primeira metade do século XX. Enquanto gestor, ele evidenciava os problemas da educação e visualizou o analfabetismo como uma questão que deveria ser priorizada pelas políticas educacionais.

Logo, seria necessário ampliar vagas com a abertura de escolas, mas havia um segundo problema a ser considerado: a falta de professores certificados e aptos a exercerem a docência; e a constatação de que predominavam professores leigos em atuação nas escolas primárias por todo o país.

Dentre os diversos problemas a serem enfrentados, a emergência de qualificação dos professores leigos despontava como uma necessidade no incremento das demais ações de estado e de governo. Com efeito, o debate sobre as questões educacionais incluiria várias frentes tidas como urgentes, porém a formação dos professores estaria como prioridade, compatível com o elevado índice de analfabetos no país nas primeiras décadas da República.

[12] NEPEDUCA - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Catalão formado em 2002 com o objetivo de promover estudos, reunir fontes para a pesquisa em história, memória, cultura, filosofia e formação de professores no sudeste goiano.

Os investimentos empenhados em meados da década de 1950 pelo governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) possibilitaram as condições de base para a construção e a aquisição de equipamentos dos Centros de Formação de Professores em diferentes regiões do país, em particular onde se confirmou elevado contingente de professores leigos em atuação, o analfabetismo e o reduzido número de escolas primárias. Era uma questão estratégica cujo fomento teve repercussão em diferentes programas e projetos formativos, sendo materializada na década de 1960, mesmo com a mudança de governo.

Sobre a instalação dos Centros de Formação de Professores Primários – (CFPP) no Brasil, as primeiras iniciativas no final da década de 1950 eram destinadas a captar os recursos internacionais suficientes para estruturar um programa de formação emergencial de professores leigos em todo o território nacional. Em pronunciamento realizado no Chile a respeito da realidade educacional brasileira, Teixeira expôs a necessidade de obtenção de financiamento para a instalação de um amplo programa de qualificação dos professores primários que atuavam na condição de leigos.

Segundo Teixeira (1963), o professor assumiria duas funções: o de integrador do conhecimento e não apenas de transmissor, e de catalisador diante da mudança de posição socioeconômica dos indivíduos de uma sociedade.

No plano local, referenciamos o Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (CFPPC), em pesquisa produzida por Inácio (2011) em sua tese de doutorado pela Unicamp, “A Política de Formação de Professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)”, e Vaz (2018), com a dissertação de mestrado “Narrativas de “alunas-professoras” sobre o grupo de aplicação do C. F. P. P. de Catalão/GO (1964 –1983)”, que contemplam os aspectos históricos e organizativos da instituição.

Apesar de algumas discussões em torno desses centros de formação suscitarem dúvidas acerca da materialização de um projeto tecnicista para a educação, configurada no alinhamento do governo militar no período, e embora haja estudos contemplando aspectos políticos da formação de professores nas referidas décadas, ainda é incipiente o aprofundamento da pesquisa a respeito das normas, rotinas padronizadas e atos de civilidade instituídos no CFPPC no período de 1964 a 1982.

Quanto às pesquisas produzidas sobre essa instituição, referenciamos: Vaz (2018), na dissertação de mestrado “Narrativas de “alunas-professoras” sobre o grupo de aplicação do C. F. P. P. de Catalão/GO”, destaca a história do grupo de aplicação anexo ao CFPPC, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural; Inácio (2011), em sua tese de doutorado pela Unicamp aborda “A Política de Formação de Professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)”, e o pesquisador Wolney Honório Filho, que abordou aspectos da instituição, por meio de vários artigos sobre as narrativas de alunos bolsistas, gestora e funcionários do CFPPC.

É pertinente esclarecer a respeito da variação de datas referentes ao período de existência da instituição,que compreende em alguns estudos 1963-1983, enquanto outros definem 1964-1983. Concretamente, os registros oficiais indicam o funcionamento efetivo demarcado entre 1964, com o início da primeira turma em 1982, visto que, no ano seguinte, apenas uma matrícula fora efetivada, não constituindo turma.

Ao mesmo tempo, em 1983, na desativação da instituição, parte dos equipamentos, mobiliários e arquivos foi transferida, juntamente com o quadro de servidores, para outra escola pública. Na mesma sequência, por meio de convênio firmado entre o município de Catalão e a Universidade Federal de Goiás, (UFG), ocorreu o repasse da estrutura física, que seria utilizada como campo de estágios. Segundo informações verbais de alguns servidores da época, dentre essas transferências teria sido transportada parte do acervo (não identificado) de Catalão para Inhumas[13].

Na publicação do Diário Oficial do estado de Goiás, onde consta a Lei nº 6341, de 21 de julho de 1966, que autoriza o funcionamento do curso de formação de professores no Centro de Formação de Professores de Catalão e de Morrinhos, há outras informações. Consta também a estrutura e o funcionamento do curso, que seria em dois ciclos no regime de internato, a criação de cargos para o estabelecimento de ensino como: motorista, zelador, secretário, porteiro-servente, cozinheiro e vigia. De acordo com a referida Lei, ficaria à cargo da Secretaria de Educação e Cultura as providências para o devido cumprimento do estabelecido. Pressupomos, portanto, que a implementação, com as instalações e equipamentos, teve o gerenciamento

[13] Na busca dessas informações, ainda não foi localizado nenhum material em Inhumas e no arquivo das escolas extintas em Goiás.

operacional do órgão estadual para o efetivo funcionamento dos cursos. Por ser um programa nacional, compreendemos que nos demais estados onde os centros de formação foram instalados provavelmente essa normativa seria regular na operacionalização das ações.

Há descompasso verificado nos registros sobre criação, implementação, instalação e efetivo funcionamento da instituição, inclusive com a promulgação de lei estadual que regulamentou as instituições em Goiás. Tais esclarecimentos se fazem necessários considerando que, por ser um programa federal de formação emergencial de professores primários, algumas ações se antecipavam devido ao cumprimento de prazos estabelecidos nos planos de aplicação.

No que se refere à composição de equipes com o devido treinamento realizado em Belo Horizonte, os cargos como de supervisores regionais e diretora da instituição eram nomeados. A partir de então, esses profissionais receberiam treinamento e instruções necessárias para a multiplicação dos cursos. Em Goiás, os técnicos nomeados para os centros de formação teriam participado desses processos formativos em polos localizados na capital mineira.

Outro apontamento em relação ao contexto em que ocorreu a implementação do Programa nas instituições se refere ao modo de vinculação dos quadros de funcionários nos órgãos públicos. Nas décadas que antecederam à promulgação da Constituição Federal de 1988, não havia a obrigatoriedade de concurso público ou seleção simplificada para a contratação do pessoal técnico e de professores nos órgãos estaduais e municipais, cujos contratos se realizavam por convite, em regime celetista ou quadro transitório.

Em geral, diante da necessidade de profissionais, recorria-se ao expediente da indicação, com a busca de pessoas com a formação mínima requerida para ocupar determinada função. Após 1988, houve um período de transição nos ajustes para o quadro efetivo. A maioria dos profissionais que ocuparam cargos públicos nas décadas de 1960, 1970 e 1980 passou por essa experiência de carreira, iniciada nos quadros transitórios.

Conduzidos pelo interesse inicial da investigação, direcionamos a percepção para a origem dos sujeitos que buscavam formação docente e para a forma como praticavam o “aprender a aprender fazendo”, as rotinas padronizadas, as regras e a civilidade no CFPPC, bem como quais as disciplinas faziam parte da matriz curricular

na formação para o magistério. Além disso, analisamos de que forma o aprendizado nesse espaço repercutiu na experiência docente desses professores, tornando-os, segundo as narrativas, profissionais que se destacaram atuando como gestores, coordenadores, professores e supervisores nas instituições de ensino de Catalão - GO, e nas demais localidades de origem para onde retornaram após a conclusão do curso.

Nesse sentido, a pesquisa tem relevância ao buscar a compreensão acerca da configuração do processo civilizatório no CFPPC em sua articulação social, educacional e cultural, por meio das normas, regras e civilidade preconizadas na instituição.

Ao obter nas fontes consultadas um conjunto de indicadores qualitativos e quantitativos sobre as unidades de ensino, na equivalência de Projetos implementados e realizados, a experiência dos professores teria demarcado a formação docente que se materializou na realização de estágios e demonstrações no Grupo de Aplicação, anexo àquela instituição. As fontes indicam que professores certificados, civilizados e inseridos na cultura institucional padronizada seriam o resultado do projeto educativo.

A investigação expressa afinidade com a linha de pesquisa "Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto) biográfica" ao se inserir no campo da História da Educação, acionando reflexões sobre as normas, as rotinas padronizadas e a prática da civilidade que direcionaram a formação docente adquirida naquela instituição formativa.

A partir desse padrão, aprender a elaborar, planejar e executar o planejamento diário, mensal e anual, incluindo unidades de ensino, faria os sujeitos terem a experiência com projetos enquanto um traço singular da organização do rito pedagógico. Nesse sentido, a condição de formados naquele espaço os tornaria habilitados para a docência, conferindo uma distinção no capital cultural preconizado ao professor formado, conforme o modelo de projeto formativo padronizado à época.

Considerada a premissa de possíveis inspirações, influências e afinidades com concepções e princípios da Escola Nova, assim como a possibilidade de aproximação com a versão tecnicista, as fontes indicaram aspectos que demarcam as fronteiras e as distinções, as problematizações e reflexões a respeito do perfil docente. Apresentamos como questão de pesquisa: quais as normas, rotinas padronizadas e

atos instituídos no CFPPC (1964-1982) se configuram como dispositivos de civilidade?

A pesquisa teve por objetivo geral compreender os dispositivos de padronização de uma cultura institucional civilizatória no CFPPC, substanciados nas rotinas padronizadas, regras e atos de civilidade. Na condução do estudo, foram definidos como objetivos específicos: a) contextualizar o CFPPC, o projeto formativo inserido na História da Educação do Brasil e de Goiás; b) identificar as categorias empíricas e teóricas que configuram os processos civilizatórios e a experiência institucional padronizada no CFPPC; e c) compreender e analisar os padrões, normas, regras, rotinas e dispositivos civilizatórios instituídos no CFPPC.

É uma pesquisa com fontes documentais e referencial bibliográfico e utilização de fontes de acervo, de pesquisas já produzidas sobre o CFPPC, assim como outros estudos que conceituam normas, regras, padrões e processo civilizatório, segundo Norbert Elias. A bibliografia fundamentou o campo de pesquisa e os conceitos pertinentes, além de estabelecer o diálogo teórico com o conhecimento já referenciado acerca do processo civilizatório, que teria marcado a formação docente no CFPPC no período, demonstrado pelos traços da cultura institucionalizada naquele espaço de formação.

Para o manuseio das fontes narrativas[14] disponíveis no acervo NEPEDUCA, assim como os demais documentos e registros, estabelecemos algumas categorias condutoras do levantamento de dados: processo civilizatório, rotina padronizada, habilidades e competência. Na definição da base teórica foram referenciados autores como: Jacques Le Goff: “História e Memória”, Antônio Joaquim Severino: “Metodologia do Trabalho Científico”, Norbert Elias, Cynthia Greive Veiga: “O processo civilizatório”, Teixeira: influência do pragmatismo e a Escola Nova, Dewey e seus intérpretes, como Carlota Boto e outros.

Na extensão da fundamentação teórica e por meio da leitura, delineamos a compreensão da pesquisa documental e bibliográfica apropriada e aplicada ao longo do processo de investigação.

[14] Projeto Memória Viva, coordenado pelo pesquisador Wolney Honório Filho, 2008-2018.

A pesquisa documental

Segundo Fonseca (2002), o tipo de pesquisa documental tem como parâmetro fontes diversas e dispersas, não sendo divido em partes, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. Utiliza fontes primárias, têm objetivos específicos e constitui importante arremate para a pesquisa bibliográfica.

Os documentos encontrados no acervo do NEPEDUCA e no arquivo das Escolas Extintas localizado na Secretaria Estadual de Educação foram examinados e utilizados na descrição detalhada, conservando-se a escrita das transcrições das narrativas (mesmo que apresentem palavras repetidas ou grafia incorreta), por se tratar de documento. Ao pesquisar, consideramos a cultura institucional, a história de formação docente dos sujeitos, a influência do processo civilizatório como pressuposto para preparar um professor de excelência para atuar na rede de ensino e a atuação dos alunos bolsistas na produção de material didático utilizado no Grupo de Aplicação durante as aulas práticas. Nesse arquivo se encontram preservados:

- registros e anotações dos alunos, professoras e gestoras sobre o planejamento e a execução de unidades de ensino em demonstrações realizadas em sala de aula no grupo de aplicação, fotografias.
- narrativas escritas, provenientes de transcrições de entrevistas realizadas com professores e ex-alunos do CFPPC, vinculadas ao Projeto Memória Viva[15], em que os nomes dos entrevistados não eram fictícios, uma vez que a partir do Projeto Memória Viva, já passaram pelo Conselho de Ética;
- relatórios e documentos de acervo público referente ao formato das unidades de ensino e à padronização de rituais, normas e civilidade;
- livro-diário;
- livro de dossiês dos alunos do CFPPC;

[15] Projeto de pesquisa e ação cultural Memória Viva vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UFG, teve início em 01/12/2008 e término em 20/12/2018 com produção de novas fontes históricas sobre a cultura educacional e a Formação de Professores no sudeste goiano. Proposta: estudar a trajetória didático-pedagógica de professores (as), e o processo de sua formação, que conduziram os destinos da educação institucionalizada na região. Teve a coordenação do professor doutor Wolney Honório Filho.

- pastas dos alunos do CFPPC contendo histórico escolar, boletim com as respectivas notas, declaração de estágio supervisionado, ficha de avaliação com conceito final de aproveitamento, atitudes e habilidades docentes; e
- pasta contento a relação de alunos do CFPPC de 1964 a 1983.

Com esse levantamento das fontes do acervo, consideramos suficiente para a caracterização da pesquisa o encaminhamento das etapas de organização dos dados e interpretação das variáveis, fundamentado no referencial teórico.

A organização dos dados extraídos de diversas fontes resultou na elaboração de quadros e tabelas, com a finalidade de reunir as informações por afinidade, compondo um conjunto de características alusivas ao funcionamento dos cursos na instituição.

No NEPEDUCA, identificamos o acervo organizado em catálogos. Neles estão registrados os números das pastas com os respectivos assuntos. Selecionados os três catálogos de interesse da pesquisa, apresentamos o material selecionado para levantamento de informações.

Quadro 1– Identificação dos catálogos consultados no NEPEDUCA

CATÁLOGO I	CATÁLOGO II	CATÁLOGO III
Pasta 1 - Plano de Unidade de trabalho (1967).	Pasta 23 - Material didático fornecido pelo Programa de Assistência Brasileira Americana com sugestões para trabalhar geometria-1964; material didático produzido pela professora Sylvia Carneiro Rosa sobre o método eclético e processo silábico. (1970).	Pasta 7 - Apostilas com sugestões de como ensinar matemática: medidas, porcentagem e multiplicação nas séries iniciais; guia de planejamentos educacionais-(1960).
Pasta 3 - Relatórios dos encontros de supervisão e avaliação física do CFPP incluindo a saúde dos alunos internos. (1973); apostilas de práticas pedagógicas e levantamento das dificuldades; sugestões de Planos de Ensino pela Comissão Estadual de Currículo de Goiânia. (1973).	PASTA 24 - Grade curricular do CFPPC- 1973 e apostilas com sugestões de conteúdo para as quatro séries iniciais do 1º Grau.	Pasta 42 - Exemplo de projeto realizado em Mogi das Cruzes-SP no período de 1969 a 1977 sobre “Ação Pedagógica”.

Pasta 7 - Subprojeto Habilitação e Treinamento Docente para o Ensino Primário. (1971).		Pasta 58 - Unidades de Trabalho – (1963).
Pasta 8 - Sugestões do Serviço de Psicologia Educacional-INEP-CREEMG-DAP DE BH de como elaborar provas e as tarefas evolutivas. Além disso, orientações sobre a aprendizagem social e a importância da afetividade e das emoções como aspectos importantes no desenvolvimento da criança (1965 e 1966).	Pasta 25 - folhetos e apostilas sobre planejamento de estágio supervisionado, introdução do alfabeto, ética profissional, Técnica do Painel Integrado e Psicologia da Aprendizagem.	
Pasta 10 - Unidades de trabalho sobre os alimentos.	Pasta 26 - Apostilas de apoio ao professor contendo estratégias curriculares; Modelo de Referência para Montagem do Currículo para as escolas de 1º e 2º graus; Diretrizes para implantação da reforma nos cursos de formação de professores – (1973).	
Pasta 11 - Sugestões de conteúdo para as quartas séries, Aspectos gramaticais na Escola Primária, material informativo sobre o Grupo de Aplicação e Planos de Aula. Material datilografado pelo funcionário Dener nos anos de 1966, 1971 e 1972.	Pasta 27 - Planos de Aulas; Modelo de Estatuto para o Clube de Leitura- 1964; O assunto é Português -Centro de Formação de Professores de Emergência – (1966).	
Pasta 14 - Planejamentos e Apostilas. 1965 e 1966.	Pasta 28 - Apostila sobre unidade de Trabalho “O ar que nos envolve” fornecida pelo Departamento de Educação de São Paulo - (1966).	
Pasta 15 - Apostila contendo formação de atitudes. 1966. Relatório sobre os problemas metodológicos específicos do CFPP de Catalão. (1972).	Pasta 31 - Apostilas produzidas pelas professoras do CFPPC em 1981. Processo Fônico, Sebastiana F. de Oliveira e Vilma Pereira da Fonseca; Métodos e Processos de Alfabetização e Processo Eclético – (1981).	
Pasta 16 - Roteiro para estudar a apostila “Técnicas de Avaliação- Centro de Treinamento do Magistério-1969, Lista dos bolsistas de 1969, Apostila: como	Pasta 32 - Apostilas com propostas de objetivos para Didática e Prática- Goiânia (1974).	

conseguir um bom ambiente de sala de aula- sem data.		
Pasta 20- Apostilas: Renovação de processos de formação de professores primários- BH de 1966, Regimento do Centro de Formação dos Professores Primários de Catalão- 1970 e registro do aperfeiçoamento de diretores em 1965, II Conferência Nacional de Educação- BH 1967 e I Seminário de Assistência Técnica- Projeto MEC-UNICEF-UNESCO realizado em Goiânia, (1972).	Pasta 35- materiais diversos com apostilas de cursos realizados em 1973 sobre Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau "As Funções da Escola"	
	Pasta 38 - Apostilas fornecidas pelo Programa de Assistência Brasileira Americana do Ensino Elementar- PABAEE-BH de 1964 sobre conceito de numeral e sistema de numeração; apostila confeccionada pela professora Suely da Paixão e Silva sobre divisão – (1968).	
	Pasta 41 - consta um caderno de planejamento de 1969 a 1971.	

Fonte: Elaborado pela autora. Acervo do NEPEDUCA.

No arquivo das Escolas Extintas do município de Catalão-GO, conservado na Secretaria Regional de Educação, foram localizados poucos documentos do CFPPC de Catalão. Estão arquivados dois livros, cópia da página do Diário Oficial do estado de Goiás em que consta a criação do Centro de Formação de Professores de Catalão e Morrinhos e duas pastas com os dados e notas dos alunos, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos do CFPP de Catalão, GO localizados no arquivo das Escolas Extintas

DOCUMENTOS: LIVROS E PASTAS			
Livro de dossiês dos alunos do CFPP de Catalão- Ano 1978.	Livro do CFPP de Catalão com o resultado de aproveitamento dos alunos. 1964 a 1982.	Pastas dos alunos do ano de 1964/1965 (pasta 0001 a 0108) e de 1977/1978 (pasta 1323 a 1387).	Cópia da página do diário oficial do estado de Goiás- 1966.

Fichas de identificação pessoal e profissional.	Boletim, relatório, relação de alunos e ficha de avaliação.	Boletim, relatório, relação de alunos e ficha de avaliação.	Lei 6341 de 21 de julho de 1966 que autoriza o funcionamento dos CFPP de Catalão e Morrinhos.

Fonte: Elaborado pela autora. Arquivo das Escolas Extintas/CRE-GO. Catalão-GO.

Quanto ao livro de dossiês, está organizado em ordem alfabética e numerado de 0001 a 0091. No dossiê consta data de nascimento, naturalidade, estado civil, filiação e identificação profissional do candidato ao Curso Preparatório para o Magistério no CFPPC. Na identificação exigia-se o local de trabalho, a cidade de origem, a rede de ensino (estadual, federal, municipal ou particular) a qual o aluno estava vinculado e a situação funcional (nomeado ou contratado).

Tais exigências faziam parte do Projeto para Instalações dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários no Brasil. Como amostragem, foram escolhidos os dossiês 0001 e 0091 para obtenção dos dados mencionados.

Sobre o Livro do CFPPC, o mesmo contém a relação dos alunos de 1964 a 1982 com as respectivas notas por disciplina, carga horária do curso, dias letivos e aulas dadas. Além disso, consta o relatório de que o aluno participou do 1º e do 2º ciclos da preparação para o magistério, sendo habilitado a lecionar no curso primário, assinado pela diretora e pela supervisora. Inclusive no relatório constam as habilidades do cursista, suas qualidades e deficiências a serem melhoradas.

Nas pastas dos alunos do ano de 1964/1965 (pasta 0001 a 0108) e de 1977/1978 (pasta 1323 a 1387), foram encontados boletins de aproveitamento, relatórios de estágio e ficha de avaliação durante a realização do curso. Foram eleitas as pastas 0001 e 0108, de 1964 e 1965; pasta nº 1323 e 1387, de 1977 e 1978, respectivamente, como amostragem, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – *Pastas do CFPPC contendo documentos dos alunos-bolsistas*

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas - SEDUC-GO, Regional Catalão.

A última pasta analisada de uma aluna, a pasta nº 1387, chamou a atenção. A mesma se refere ao Curso de Formação de Professores de Inhumas concluído em 1975. Por que a referida pasta está no arquivo do CFPPC? Diante desta descoberta, indagamos se não haveria, em Morrinhos ou Inhumas, outros acervos referentes à instituição que funcionou em Catalão. A pasta da cursista de Inhumas foi utilizada para comparar a forma de avaliar e acompanhar o aluno nas unidades dos Centros de Formação de Catalão e Morrinhos. Ao analisar os relatórios de estágio, as disciplinas do curso e avaliação de desempenho do aluno, observamos que o Centro de Formação de Morrinhos mantinha o mesmo padrão de avaliação do CFPPC.

Quadro 3 – Indicadores de padronização, concepções e experiências

INDICADORES DE PADRONIZAÇÃO	INDICADORES DE CONCEPÇÕES, CONCEITOS	INDICADORES DE EXPERIÊNCIAS
Comportamento, postura profissional – aquisição de modos de fazer e saber fazer	Teorias da Didática; Pedagogia Moderna. Fundamentação do fazer, dentro de determinados conceitos/concepções	Metodologia Ativas, aprendizados, domínio de habilidades. O saber fazer aplicado, aprendido, confirmado

Fonte: Elaborado pela autora.

No exercício de localização de dados nas fontes, orientados pelos indicadores das categorias, utilizamos o recurso de três modelos de fichas com a finalidade de reunir os dados por afinidade de informações. Na medida em que o manuseio dos

documentos indicava novos dados, foram construídas chaves para interpretar e analisar a categoria teórica, conforme o Quadro 3:

Após organização e classificação dos documentos, chegou o momento de descrever e extrair informações de interesse da pesquisa sobre a questão, o objeto e os objetivos, na expectativa de confirmar os pressupostos indicados na hipótese. Após essa fase, na sequência, preparamos as informações e dados levantados, estabelecendo afinidades em relação aos padrões, normas, disciplinas, horários e rotinas instituídas na instituição. A partir da seleção dos eixos de interesse, ampliamos a leitura dos referenciais para a devida interpretação analítica.

O referencial sobre o Processo Civilizatório de Norbert Elias e os estudos de Cinthia Veiga (2002) subsidiaram a compreensão dos aspectos e das categorias levantadas nas fontes. Em pesquisas produzidas sobre os CFPP no Brasil, no Centro Oeste e em Catalão, as narrativas dos alunos, de professoras e gestoras do CFPPC e o livro diário dos alunos bolsistas são fontes que apontam aspectos do objeto de estudo, permeados por relações e interdependências. As transcrições das narrativas e o conteúdo do livro diário revelam histórias de vida e formação dos sujeitos a partir de memória individual e coletiva.

Para Le Goff (2003), os documentos e os monumentos imortalizam a história. Os documentos, assim como os monumentos, são opções do historiador que orientam desde o reconhecimento das fontes ao seu manuseio. O historiador é o intercâmbio entre a fonte e a pesquisa histórica.

> Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio (Le Goff, 2003, p. 547).

Dito isso, o presente estudo evidencia a aplicação de normas, regras e disciplinamentos correlatos aos processos de conformação dos corpos, controle de posturas, obediência, cumprimento de horários e delimitação de padrões internos estabelecidos enquanto ato formal do comportamento individual e coletivo.

Foram acolhidos enquanto fontes de pesquisa registros obtidos em documentos oficiais, em relatórios, regimentos, programa de curso, assim como

expressões de alunos, professores e servidores por ocasião de entrevistas e depoimentos que foram objeto de transcrições.

A pesquisa bibliográfica

O aporte da pesquisa bibliográfica auxiliou nesse estudo por dimensionar as referências e os conceitos de interesse da investigação, complementando ferramentas e processos. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

No decurso desta pesquisa, recorremos, enquanto bibliografia, às pesquisas sobre os CFPP no Brasil, em Goiás e em Catalão. Ao mesmo tempo, referenciamos produções científicas, relatórios e fontes oficiais que possibilitaram a contextualização do objeto, com a configuração histórica do programa nacional de formação de professores leigos, idealizados e projetado desde a década de 1950. A produção histórica inscrita na bibliografia assim como o campo conceitual subsidiaram as definições e a fundamentação teórica que conduziram as etapas da investigação.

Na mesma orientação, consultamos estudos correlatos ao tema, em pesquisas sobre o Grupo de Aplicação anexo ao CFPPC, assim como as discussões em torno do financiamento de programas emergenciais, com aporte de recursos de agências internacionais, que subsidiaram a formação de professores leigos no Brasil, na segunda metade do século XX.

Durante os semestres letivos de 2021 e 2022, as etapas da pesquisa foram sendo ajustadas às circunstâncias da pandemia, devido às restrições de acesso aos arquivos e acervos institucionais.

Inicialmente investimos no adiantamento de leituras, na revisão da bibliografia, na reelaboração do projeto, com a definição do objeto e indicação das categorias orientadoras do mergulho nas fontes. O levantamento de estudos e pesquisas sobre o centro de formação de professores e o contato com acervos digitais, contribuíram

para o delineamento da pesquisa no primeiro ano do curso. As atividades acadêmicas do Programa foram cumpridas nesse período.

O acesso aos acervos e arquivos para consulta aos documentos, localização das fontes de interesse assim como o manuseio dos dados e informações pertinentes foram viabilizados a partir do final do primeiro semestre de 2022, com o retorno gradativo do funcionamento das instituições no formato presencial. Assim desencadeamos as demais ações da pesquisa com a elaboração de relatórios parciais, a produção de dados obtidos nas fontes, a escrita e a preparação para a qualificação.

A dissertação que apresentamos com a pesquisa concluída dispõe de uma estrutura iniciada pela apresentação da pesquisadora, com ênfase no percurso formativo e na imersão profissional na educação. A introdução contempla a proposta da pesquisa, a contextualização do objeto e o percurso metodológico.

O primeiro capítulo aborda: a contextualização histórica do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e as pesquisas produzidas sobre a instituição; a historiografia da instituição no contexto de Educação do Brasil e em Goiás por meio de uma retrospectiva a partir de 1930; a realidade da atuação de professores leigos no Brasil e em Goiás; e a instalação emergencial dos Centros de Treinamento de Professores Primários com o apoio do MEC/USAID.

O segundo capítulo é dedicado aos processos civilizatórios instituídos no CFPPC, as normas, as regras e os padrões disciplinares que nortearam a organização da instituição. Dois componentes aparecem como delineadores da pesquisa: as categorias teóricas e as categorias empíricas. Em alguns momentos, foi necessária a consulta às fontes. Em outros, foi preciso recorrer às leituras de artigos e dissertações referentes à pesquisa. No referido capítulo, o livro-diário e as narrativas produzidas pelo Projeto Memória Viva[16] foram primordiais para a compreensão de como era a organização administrativa e pedagógica da instituição, as rotinas e regras padronizadas nesse espaço de formação e a contribuição de diferentes sujeitos ao narrarem suas experiências de vida, formação e atuação profissional na educação.

[16] Projeto Memória Viva, coordenado pelo pesquisador Wolney Honório Filho, com ações iniciadas em 2008 e finalizadas em 2018. O Acervo produzido durante a pesquisa resultou em narrativas de professores e gestores sobre o CFPPC, transcritas e conservadas no formato digital. Acervo NEPEDUCA.

O terceiro capítulo se refere às categorias conceituadas e interpretadas a partir dos dispositivos de civilidade inscritos na experiência institucional do CFPPC. Nesse desdobramento da pesquisa, fica evidente que as atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição seguiam um padrão de civilidade, que se constituiu por meio de características singulares que marcaram as pessoas e o *modus operandi* da instituição. As normas aprendidas como: maneira de agir, vestir-se, falar, comportar-se em público, obedecer às regras, cumprir horários, dentre outras, evidenciaram o processo civilizador de Norbert Elias, resultando em modos de configuração, interdependência e autocontrole dos professores primários leigos que, mediante a formação e a certificação, seriam legitimados no ofício docente e na atuação em diversos setores da educação, tornando-se referência nas décadas seguintes.

Nas considerações finais, foi realizada uma síntese do que foi pesquisado, bem como foram localizados elementos que instigaram futuras pesquisas, além de novos olhares sobre o objeto de pesquisa do presente estudo.

CAPÍTULO 1
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO

Certeau (2020)[17], ao conceituar a operação historiográfica, indica a pertinência de se recuar no tempo e no espaço para a compreensão de determinados processos. Dessa forma, pode ocorrer a possibilidade de lançar luzes sobre questões do tempo presente, assim como a projeção de futuras ações, em torno de certos temas e problemas. Nesse sentido, o exercício histórico de contextualização situa o objeto na relação do macro com as intermediações do microcosmo social, nas interfaces da política, da cultura e da educação.

Desse modo, contextualizar uma instituição requer o direcionamento de um olhar externo, na visualização de aspectos que definiram a sua existência, o modelo e a finalidade, por meio de atos oficiais. Na mesma diretiva, recorremos a estudos e pesquisas que abordaram a instituição sob diferentes enfoques. Os subsídios teóricos, assim como os percursos metodológicos utilizados nesta operação, foram esboçados na medida em que o estudo foi sendo delineado.

Contextualização histórica da pesquisa

O amplo contexto no qual se inseriu a necessidade de organizar um sistema nacional de instrução pública no Brasil ao longo do século XX foi perpassado por diversos entraves de ordem estrutural, financeira e política, considerando a instalação desigual operacionalizada pelos estados e municípios.

Desde a realidade delineada por estudiosos da História da Educação na Primeira República, indicando um atraso estrutural e pedagógico remanescente do século XIX, até os embates de concepções empreendidos entre católicos e republicanos liberais na disputa de espaços da educação a partir da década de 1930, questões distintas sinalizariam a evidência de discrepâncias que comprometiam a instalação de um sistema nacional de educação pública.

[17] CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense, 2020.

Dentre as discrepâncias, citamos a ausência de agências formadoras de professores e a predominância de professores leigos nas escolas primárias na maioria dos municípios brasileiros. Nesse cenário, diferentes concepções e ideias assim como as discussões políticas fomentaram os debates, propostas e legislações, assim como manifestos, programas direcionados para equalização dos problemas nacionais relacionados à reformulação e melhoria do ensino. De forma paralela, o governo brasileiro propunha o discurso do progresso, do desenvolvimento e do crescimento tendo como pilar a educação.

A propagação da moderna pedagogia, sob a via da Escola Nova de inspiração americana, teve em Anísio Teixeira o vislumbre de estruturação da educação pública, com as devidas adaptações e induções. Isso teria refletido no encaminhamento de diferentes questões, incluindo a proposta de criação dos CFPP nas regiões brasileiras onde havia maior predomínio de professores primários leigos em atividade.

Sob a influência da Escola Nova, materializada no discurso do Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil, a estruturação da Educação pública republicana esbarrava em problemas diversos, dentre os quais se destacaram o analfabetismo e o elevado contingente de professores leigos em atuação.

A modernização pedagógica, assim como a ampliação de escolas e vagas para a instrução elementar, passava pela necessária formação de professores em caráter emergencial, em espaços adequados. Nas décadas que atravessaram a primeira metade do século XX, tais preocupações comporiam as pautas e ações de Anísio Teixeira, assumindo o centro dos debates e discussões em torno da Educação brasileira, inspirado no ideário da Escola Nova norte-americano. Resolver o problema educacional no Brasil passaria pela qualificação dos professores leigos em atividade no país.

Saviani (2007) faz uma retrospectiva da história das ideias pedagógicas em períodos. Em destaque:

> 1 º Período (1549-17 59): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
> • 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
> • 3° Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
> • 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova; (Saviani 2007, p. 14)

No terceiro período, o autor considera a primazia da pedagogia nova. Anísio Teixeira foi um dos signatários que idealizaram e assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) em parceria com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Esse documento expressa uma visão conjunta das necessidades da educação nacional, o diagnóstico dos problemas e as prerrogativas para um amplo projeto de nação pelo qual a educação republicana deveria ser estruturada.

A Educação no Brasil durante o século XX foi assinalada de maneira marcante pelo aporte de Anísio Teixeira. Ele foi o mentor no que se refere às mudanças, implantação de escolas públicas e gratuitas e Centros de Formação de Professores Primários. São numerosas as suas colaborações na formação do pensamento pedagógico.

Em Teixeira (1930), podemos compreender o porquê da "Escola Nova". Segundo ele, a civilização é dinâmica e está em constante transformação. Esse novo homem que surge não pode ser formado por uma escola tradicional. Essa escola deve ser democrática e preparar o indivíduo de forma integral para o futuro. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo", afirmava que o problema da educação no Brasil se centrava em seus objetivos e fins. Tinha como proposta uma educação pública democrática, laica e gratuita voltada para os interesses do indivíduo. Para tanto, era necessária a formação universitária dos professores.

Em março de 1962, Anísio Teixeira apresentou na conferência sobre Educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, realizada no Chile, um plano de criação de Centros de Treinamento de Professores. Para o autor, o desenvolvimento do país estava dependendo da formação dos professores atuantes, que em sua maioria eram leigos.

A partir da consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), foram encontradas algumas dissertações, teses e artigos que contribuíram para elucidar as questões referentes ao espaço da pesquisa, ou seja, o CFPPC, segundo as pesquisas já produzidas.

Também foram consultados artigos científicos publicados em períodos, resultados de desdobramentos destas pesquisas e de outras correlatas, que tiveram

como objeto o CFPPC, como mostra o Quadro 4. Ao verificarmos nessas pesquisas, o foco, as discussões e resultados, observamos que nenhuma até o momento tinha se dedicado aos dispositivos civilizatórios inscritos na formação promovida pela instituição. Tampouco esse tema tinha sido abordado enquanto categoria empírica ou teórica. Diante disso, percebemos a existência de uma lacuna que sinalizou a oportunidade de investimento na pesquisa, com fontes oriundas do acervo guardado no NEPEDUCA.

Quadro 4 *– Estudos que abordam aspectos da instituição investigada*

AUTOR (A)	TÍTULO
Dissertação 2018 Renata Vaz PPGEDUC/UFG	Narrativas de "alunas-professoras" sobre o grupo de aplicação do C. F. P. P. de Catalão/GO (1964 – 1983).
Artigo 2015 Fátima Pacheco de Santana Inácio	A instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás.
Tese 2011 Fatima Pacheco de Santana Inácio. FE/Unicamp	A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983).
Artigo 2008 Wolney Honório Filho e Alessandra Cardoso Alencar FUCAMP	O professor e a cultura didática do centro de formação de professores primários de Catalão (1965-1983).
Artigo 2007 Wolney Honório Filho e Camila Aparecida Campos	O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com o Regime Militar: Catalão - GO, (1965-1983).
Artigo 2002 Wolney Honório Filho Caderno da FUCAMP	Livro Diário de um Mundo Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta aos acervos BDTD e IBICIT.

Vaz (2018), na dissertação "Narrativas de "alunas-professoras" sobre o Grupo de Aplicação do CFPP de Catalão/GO (1964-1983)", procurou conhecer a história do Grupo de Aplicação anexado ao Centro de Formação de Professores Primários de Catalão/GO a partir das narrativas das professoras que nesta instituição atuaram entre os anos de 1964 e 1983.

Por meio da Biografia Institucional do Grupo de Aplicação do CFPP de Catalão foram relatadas as histórias de vida de quatro professoras que foram alunas bolsistas da instituição e, após a conclusão dos estudos, foram admitidas enquanto professoras demonstradoras no Grupo de Aplicação, anexo ao centro de formação. Histórias essas que expressam dimensões sociais individuais e coletivas. A partir da Biografia

Institucional, a autora acredita ter traçado uma versão possível da história dessa instituição escolar na perspectiva das professoras entrevistadas.

Inácio (2011), na tese de doutorado “A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)”, aborda as articulações políticas que envolveram a instalação dos referidos Centros de Formação no estado bem como os acordos entre MEC-USAID para a formação de professores, e afirma que ao interpretar as fontes observou que as teorias e metodologias utilizadas pelos Centros de Formação promoviam um ensino tecnicista e uma orientação escolanovista já ultrapassada nos Estados Unidos e que passava a ser utilizada no Brasil como forma de controle social. Conclui em sua tese que os acordos MEC-USAID firmados entre Brasil e Estados Unidos tinham como interesse a internacionalização da economia brasileira.

Honório Filho e Alencar (2008) revelam que a pesquisa sobre o Centro de Formação de Professores Primários de Catalão tem provocado reflexões acerca da História da Educação em Goiás. Em 2006/2007 a pesquisa realizada sobre a instituição teve como objetivo averiguar a cultura didática no dia a dia do CFPPC e apontou alguns traços marcantes dessa cultura que merecem ser destacados: em geral, as atividades eram repetitivas, levando o aluno ao trabalho da memorização com o intuito de absorver somente o necessário para sobrevivência no meio social. As atividades didáticas se focavam em exercícios desenvolvidos na cartilha, com objetivos de reforço e fixação de conteúdo.

Pelo exposto, percebemos que o planejamento das aulas era uma ferramenta importante uma vez que qualquer pessoa que fosse capaz de dar a aula poderia compreender as etapas desse planejamento e concluí-lo. No entanto, é importante questionar o item do planejamento “possíveis respostas dos alunos” sobre os questionamentos que surgissem durante as aulas. Qual seria a intenção? Treinar os professores sobre determinados temas e que eles conseguissem com sucesso responder e esclarecer dúvidas e equívocos ou direcionar a aprendizagem dos alunos sem, contudo, explorar a capacidade de interpretação e debate?

A análise das fontes nos remete sobre as possibilidades de respostas a tais questionamentos. Um governo autoritário instalou uma educação tecnicista no Brasil a partir de 1964 e procurava atender às necessidades de um país em pleno desenvolvimento industrial. Essa educação tinha como base ideais de racionalismo,

priorizando a organização e a eficiência. O educador preparava as crianças com instruções técnicas. Percebemos então que o planejamento estava alinhado à educação tecnicista que visava respostas precisas, direcionadas e memorizadas.

No decorrer da pesquisa, outras fontes bibliográficas demarcam a interpretação de dados e documentos referentes ao CPPC comparado a outros Centros de Formação instalados em outros estados brasileiros. Alguns artigos analisados destacam estudos sobre o Processo Civilizatório de Norbert Elias e de Cynthia Greive Veiga, revelando que a escolarização completa o processo da civilização. Alguns textos de interesse da pesquisa foram listados no Quadro 5:

Quadro 5 – Estudos com categorias teóricas de interesse da pesquisa

AUTOR (A)	TÍTULO
Tese 2019 Rômulo Pinheiro de Amorim Universidade Federal da Grande Dourados - MS	O Curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)
Dissertação 2017 Susane da Costa Waschineweski Universidade Do Extremo Sul Catarinense	Biblioteca de orientação da professora primária: as regras de civilidade no conteúdo de estudos sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar– PABAEE (1956–1964)
Artigo 2016 Francielly Barbosa Araújo e Carla Conti de Freitas Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas	Áreas de convivência como espaço para prática transdisciplinar das atividades da universidade.
Dissertação 2015 Mara Rúbia Guardieiro Costa UFG- Regional Catalão - GO	Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão - GO.
Artigo 2013 Célio Juvenal Costa Sezinando Luiz Menezes	Norbert Elias e a Teoria dos Processos Civilizadores
Artigo 2002 Cynthia Greive Veiga Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação	A escolarização como projeto de civilização

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a teses, dissertações e artigos.

Sobre a profissionalização dos docentes, Amorim (2019), em sua pesquisa de doutoramento “O Curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)”, analisa o processo de profissionalização da docência em Mato Grosso, com base nas análises do Curso de Treinamento dos Professores Leigos e dos depoimentos de educadores que realizaram o referido aperfeiçoamento em Mato Grosso nos anos 1960. O autor concluiu que o curso proporcionou alguns avanços quanto ao desenvolvimento da

profissão professor, ao reconhecimento e à valorização da docência e à melhoria das condições estruturais das escolas.

Waschineweski (2017) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar os preceitos de civilidade presentes no manual Habilidades de Estudos Sociais e o filme: "A escola agora é outra", da coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária, produzido no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (PABAEE). Com a investigação, a autora buscou compreender os preceitos de civilidade ensinados na disciplina de Estudos Sociais no período de 1956 a 1964. Concluiu então que a existência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (PABAEE) permitiu que ideias, técnicas e discussões teóricas que causavam inovações pedagógicas se propagassem por todo o território brasileiro. Além disso, afirma a pesquisadora, era preciso ensinar valores e modelos de comportamento que iriam definir os bons alunos e futuros cidadãos encaixados nos moldes de civilidade tão necessários e esperados.

Veiga (2002) debate sobre as contribuições de Michel Foucault e Norbert Elias para a historiografia da educação e a história da escolarização. Com destaque para Norbert Elias, traça uma reflexão sobre o significado da monopolização do ensino elementar pelo Estado no século XIX e sociedades ocidentais. Segundo a autora, a escolarização completaria o projeto de civilização. A escolarização durante o século XIX auxiliaria no controle da violência (castigos físicos) sobre as crianças,

A despeito das pesquisas encontradas sobre os Centros de Treinamento de professores leigos, notamos que as regras de civilidade e as rotinas padronizadas eram traços comuns nas unidades. Além disso, os documentos apontam uma estrutura física similar instalada nos estados brasileiros. Essas unidades eram preparadas para receber os alunos bolsistas determinando suas normas, regras e rotinas padronizadas. Nessas instituições de ensino que foram instaladas em caráter emergencial, observamos uma cultura escolar peculiar ao público atendido e à gestão.

1.1 O CFPP no contexto da Educação no Brasil e em Goiás

A universalização da educação escolarizada no Brasil caminhou em defasagem até a segunda metade do século XX, se comparada a outros países onde esse compromisso já teria sido assegurado a muitas décadas antes. Ao rever algumas

referências a esse respeito, Nagle (2001) aponta problemas de ordem estrutural, política e cultural no país nas primeiras décadas republicanas.

No elenco das questões, figuram problemas relacionados às dificuldades de expansão, recursos, ausência de interesses políticos, dentre outros que afetavam estados e municípios, de modo especial durante a chamada República Velha. Entretanto, a falta de profissionais habilitados para o ofício atravessou as décadas enquanto um problema de difícil solução. Ao lado dos elevados índices de analfabetismo da população, o contingente de professores na condição de leigos, com rudimentos de leitura e escrita, exercendo a tarefa do ensino, na falta de pessoas qualificadas para esse fim, concorreu em grau e quantidade com a existência de escolas isoladas[18], de funcionamento improvisado e temporário, na maioria dos casos subsidiadas por inciativa particulares, sem o provimento de nenhum ente federado.

O que teria prevalecido ao longo do século XX, em termos de instrução popular primária oficial, ficaria limitado ao espaço urbano, enquanto no meio rural a precariedade de escolas e a presença de professores leigos seriam predominantem, até por volta da década de 1980, salvo raras exceções. A abertura de cursos destinados à qualificação, sobretudo de professores leigos, já se fazia na ordem das discussões a partir de questionamentos sobre os índices do analfabetismo no país e o evidente atraso econômico em relação a outros países. O longo tempo de atuação de Anísio Teixeira em órgãos da educação nacional, assim como sua visão acerca da educação pública, fez dele protagonista de diferentes empenhos no âmbito nacional e internacional, na busca de alternativas capazes de estruturar a instrução pública que o Brasil promovia.

A partir da década de 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, o Movimento da Escola Nova e as reformas educacionais vivenciadas no início do século XX tiveram grande expressão quanto aos rumos da História da Educação Brasileira. No contexto educacional do Brasil na década de 1950/1960, período de intensas mudanças políticas e econômicas, a educação era apresentada como "salvadora da pátria", exigindo grandes esforços, recursos e acordos que garantissem resultados positivos na prática de novos métodos de ensino.

[18] Escolas isoladas eram 'classes autônomas', enquanto unidades de funcionamento. Embora houvesse uma lei que regulamentava o funcionamento do ensino, o Código de Educação do Estado, sua objetivação, na prática e na maioria das vezes, mostrava-se flexível de acordo com as necessidades locais. O horário de funcionamento, por exemplo, ficava a critério do professor ou da própria necessidade do local onde a escola estava instalada. (Rossi, 2017)

Amâncio e Castioni (2022) destacam que:

> A LDB de 1961 (Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961) determinava que a União despendesse recursos para a educação. A referida lei instituiu ainda que os recursos federais destinados ao ensino primário, médio e superior seriam constituídos em parcelas iguais. Também estabeleceu ao CFE a competência de elaborar o PNE (Brasil, 1961). A relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional exigiria do Estado um planejamento. Coube então a Anísio Teixeira essa tarefa (Amâncio; Castioni, 2022, p 15).

Segundo Gouveia (2010 *apud* Amâncio, 2017), Anísio Teixeira atuou no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 1951 a 1964. Acumulou cargos que o colocaram em destaque frente às políticas educacionais do Brasil. Foi secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1952, diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) nos anos de 1955-1957-1958-1959, reitor da Universidade de Brasília (UnB) de 1963 a 1964. Tais instituições foram responsáveis por aproximadamente 80% dos recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Enquanto gestor, o prestígio político e intelectual de Anísio Teixeira além de facilitar a liberação dos investimentos na educação, trouxe à tona o debate de seus ideais para uma escola não excludente, pública, gratuita, obrigatória e laica para todos, ideais esses que fizeram parte do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* ocorrido na década de 1930.

Nagle (2001) aponta que o escolanovismo[19] no Brasil passou por três fases: 1889 a 1900 - em que foram criadas as primeiras escolas novas, escolas particulares; de 1900 a 1907 - período marcado pela formulação de um novo ideal para a educação inspirado nas correntes teórico-práticas, em especial, a corrente de Dewey; e terceira fase, de 1907 a 1918 - quando os primeiros métodos ativos de ensino foram criados e publicados.

Segundo Tanuri (2000), na década de 1930 as críticas antigas sobre a má qualidade da formação profissional das escolas normais vieram à tona. O momento

19 Movimento que propôs mudanças no sistema de ensino baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel. O movimento surgiu inicialmente na Europa no final do século XIX.

sugeria uma revisão de currículo e estudos sobre o desenvolvimento da criança, métodos e técnicas adaptados a elas[20]. Padrões tradicionais de ensino eram substituídos por programas flexíveis.

Dallabrida (2009) aponta que, a partir da implantação do regime republicano, houve intervenção dos estados brasileiros no ensino primário com a implantação dos grupos escolares e que a ação foi iniciada no estado de São Paulo, na década de 1890. Com isso, foi preciso aumentar o quadro de professores que pudessem atuar na escola primária. O novo profissional que deveria atuar nos grupos escolares, na transição entre o século XIX e XX, exigia formação e preparo. Portanto, seria necessário fundar Escolas Normais que atendessem à demanda.

De acordo com Medeiros (2020), a partir da década de 1930, nos governos seguintes foram adotadas políticas em prol da industrialização brasileira. Com isso, várias mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram no país. O êxodo rural colaborou para a crescente urbanização. A educação foi fortemente associada ao projeto econômico de desenvolvimento, com a implementação de novas modalidades de ensino técnico profissionalizante.

Dessa forma, é preciso compreender que as exigências do Brasil republicano após 1930 em relação à educação causam uma grande mudança no papel do professor com a aquisição de novos métodos de ensino, principalmente no ensino primário, que vai além dos conteúdos.

O ensino ativo se opõe à escola tradicional que se limitava à simples repetição. A referida ideia foi materializada a partir da reforma do Ensino Normal feita por Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932. Além disso, Teixeira (1966) afirmava que uma das condições para a melhoria do ensino consistiria na habilitação dos professores leigos uma vez que os levantamentos realizados mostraram resultados alarmantes. O problema da falta de profissionais da educação se estendia a todo o país. Muitos deles atuavam sem a devida formação.

Nos anos 1950, em pleno desenvolvimento econômico do país, percebia-se que era preciso modernizar o ensino para o progresso da nação. Mas, o que seria modernizar o ensino? Segundo Teixeira (1963), a melhoria do ensino estava ligada

[20] Friedrich Fröebel: A proposta era de que o aluno estaria no centro do processo de construção do conhecimento.

não só ao aumento de instituições escolares, como também à formação dos professores.

Segundo Inácio (2015), de acordo com o projeto de instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás, havia na década de 1960 um déficit muito grande de professores primários, uma vez que 79% de pessoas leigas lecionavam no estado, além dos graduados sem aparelhamento pedagógico[21].

Na década de 1960, a implantação do curso de formação de professores em caráter emergencial do curso de magistério instituído no CFPPC, com métodos de ensino considerados modernos para a época, era um grande desafio, pois a habilitação dos professores deveria acontecer em dez meses de forma intensiva. No decorrer do período de funcionamento, a instituição, segundo as transcrições das entrevistas, teve um grande mérito e conseguiu atingir a meta proposta que era habilitar os professores leigos. Em quase duas décadas preparou os professores não só para a docência como também para funções de supervisão, orientação e gestão. Um dos itens da proposta para a instalação do Curso Intensivo para a Formação de Professores Primários, além dos conteúdos previstos, era a realização de atividades complementares incluindo as curriculares, extracurriculares e práticas educativas, como pontua Pacheco (2015) em seu artigo[22]. As experiências trazidas pelos alunos cursistas, as práticas vivenciadas, a interação com o meio social e as referidas atividades se projetam como possibilidade de formar professores com autonomia e capazes de assumir responsabilidades e lideranças.

Sobre a forma como iria funcionar o Centro de Formação de Professores Primários em Catalão, em sua dissertação, Vaz (2018) pontua:

> Conforme o documento de criação dos Centros de Formação de Professores Primários de Catalão e Morrinhos, os Cursos Experimentais de Formação de Professores Primários funcionariam em estilo de Cursos Normais de Grau Colegial em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, habilitando para o título de "Professor Primário" (Vaz, 2018, p. 50).

Honório Filho (2002), no estudo sobre "O ordinário e o Extraordinário na Formação de Professores no Interior de Goiás", menciona que, de acordo com a Lei

[21] Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, sem numeração de páginas, por Fátima Pacheco.

[22] INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. A instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 89-108, 2015.

nº 6341 de 1966, a preparação dos professores para a docência no CFPPC deveria ser realizada em duas etapas. A primeira ocorreria em dez meses de forma integral com idade mínima de 17 anos. A segunda etapa teria duração de dois anos com a prática do magistério.

Em 1982, o CFPPC indicava o esgotamento de demandas, assim como de recursos financeiros e a baixa procura de matrículas para o curso intensivo de dez meses. Dessa forma, a instituição encerraria o seu ciclo de formação. Conforme os relatórios do plano de aplicação do programa emergencial de formação de professores primários leigos, a vigência dos subsídios internacionais estava também em fase de conclusão. Por isso, o Programa, até então financiado com diferentes aportes, encerraria o ciclo, ou seja, no início da década de 1980 findava o prazo de operacionalização dos programas, assim como dos recursos captados de agências externas. A partir de 1983, não haveria mais a disponibilidade de recursos para gerir e manter os cursos em funcionamento, a menos que toda a logística institucional fosse assumida pelo Estado. Mas isso não aconteceu, os centros foram fechados. No caso de Catalão, o Colégio Estadual João Netto de Campos, instituição da rede pública estadual, oferecia o Curso Técnico em Magistério para alunos em idade regular cursarem o II Grau.

1.2 Professores leigos nas escolas, uma realidade em Goiás e no Brasil

No período compreendido entre 1930 e 1945, houve uma ampliação na quantidade de escolas públicas primárias em Goiás. No entanto, o problema da formação de professores era recorrente e foi um grande entrave tanto para Goiás quanto para os outros estados brasileiros até a década de 1960.

Silva (2017) esclarece sobre a construção de Goiânia e Brasília nas décadas de 1950 e 1960:

> Todavia, a “modernidade” trazida pela construção das duas capitais, pouco alterou, de imediato, a questão da educação, pois o índice de analfabetismo continuava alto. Em 1940, 80,86% da população do Estado era analfabeta e em 1950, 71,60%. Apesar do aumento no percentual de pessoas alfabetizadas, Goiás estava entre os estados brasileiros com maior índice de analfabetismo (Silva, 2017, p. 11, grifos do autor).

Observamos que, diante do alarmante índice do analfabetismo, a falta de profissionais do magistério bem como a atuação de professores leigos poderiam ser a causa do grande entrave na melhoria da qualidade de ensino na educação goiana.

Silva (2017) ressalta que Mauro Borges Teixeira, que atuou como governador do estado de Goiás no período de 1961 a 1964, assim que assumiu reconheceu que um dos grandes problemas da educação no Estado era a falta de professores formados na rede de ensino. Por isso, em 1962, colocou em ação o Plano de Desenvolvimento do Estado, que fazia parte de sua campanha eleitoral com medidas que favoreciam a educação pública.

Amorim (2019), em sua tese de doutorado, pontua que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61 - justificou e endossou a ocorrência de professores leigos nas escolas primárias brasileiras há várias décadas:

> Art. 116. Enquanto não houver número suficiente de professares primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita par meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação (Brasil, 1961).[23]

A atuação de leigos na educação ocorria em virtude da carência de profissionais habilitados. Havia uma demanda grande de professores uma vez que a proposta do governo era em oferecer uma educação popular a todos os brasileiros.

No entanto, o ensino precário nas escolas públicas, o elevado índice de analfabetismo no país, a ampliação ao acesso à escola pública e o desenvolvimento econômico do país foram fatores determinantes para que, na década de 1960, os docentes leigos tivessem que buscar a profissionalização. Foi o que ocorreu com grande parte dos professores leigos que teriam que se deslocar de suas cidades e em regime de internado nos Centros de Formação de Professores.

Para Marcílio (1963), a urgência na “recuperação” dos professores que lecionavam no ensino primário estava projetada desde o início dos anos 1960, ao mesmo tempo em que o Plano Trienal apresentava que em 1960 havia 45% de professores atuando de forma leiga. As mudanças ocorridas no âmbito político,

[23] Art.116 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961.

econômico e social exigiam modificações não só no Sistema de Ensino como também na preparação para o Magistério.

De acordo com Ferreira (2010), o grande problema da atuação dos professores leigos no magistério percebido tanto pelo governo federal como pelo governo estadual pode ser interpretado como um dos fatores que contribuíram para a instalação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá durante a segunda administração de Fernando Corrêa da Costa, em Mato Grosso.

No dia 16 de agosto de 1963, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi oficialmente instalado em um prédio originalmente construído pelo Ministério do Interior e Justiça para abrigar o Educandário dos Menores Abandonados. Os professores que participavam do curso eram responsáveis por oito a dez professores leigos. Segundo o autor, no segundo semestre de 1963 teve início o curso de formação de professores supervisores na Bahia, Guanabara, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em Goiás já funcionava o Centro de Treinamento de Inhumas e no Mato Grosso o Centro de Treinamento de Cuiabá. Segundo o Plano Trienal de Educação 1963/1965:

> Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um desses supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar de até o máximo dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores (Brasil, 1963, p. 14).

O ano de 1963 iniciou para os brasileiros como um marco na política, uma vez que em janeiro daquele ano terminou o período parlamentarista no Brasil - de setembro de 1961 a janeiro de 1963. Tal período foi imposto pelos militares, mesmo que a Constituição de 1946 garantisse o direito de posse, para que João Goulart na posição de vice-presidente se tornasse presidente do Brasil, pois Jânio Quadros havia renunciado à função de chefe da nação.

Quanto à posse de João Goulart em 1963, Ferreira (1997) relata:

> Em todo o país surgiram manifestações de apoio à posse de Goulart, sobretudo por meio de greves de trabalhadores. Além de lideranças políticas e sindicais, outros setores sociais como igreja, estudantes,

> intelectuais, associações comerciais e profissionais repudiavam a atitude dos ministros militares (Ferreira, 2015, p. 20).

De acordo com Gomes (2021), o presidente João Goulart em seu governo aprovou projetos revolucionários de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Os três educadores tinham ideias comuns e demarcaram mudanças e inovações importantes na educação brasileira.

Teixeira (1963) pontua:

> Êste ano, que se encerra com a esplêndida oração do Presidente e que já estava marcado pela ascenção da vigorosa juventude de Darci Ribeiro à liderança educacional do país - êste ano parece ser o início de uma nova era na vida escolar do país. O programa que ontem esboçou o Presidente conta com **recursos** – primeiro sinal de sua seriedade - e obedece a um **planejamento** e a certa **sistematização**. Não vai realizá-lo só o govêrno federal, mas todos os governos estaduais e todos os municipais, apelando ainda o Presidente para a boa vontade de todos os que já contam com o privilégio da educação. [...]
>
> E a grande operação não é da simples expansão das escolas, mas a do seu aperfeiçoamento e de sua expansão, após melhorar-lhe a qualidade. Aí é que está o segrêdo do suspender-se a si mesmo da escola. Seja lá qual fôr a nossa impaciência, temos que realizar algumas graves experiências de demonstração do que sejam boas escolas. E dêste exemplo partir para a expansão. São estas experiências que se irão realizar com os centros de treinamento do magistério. As escolas serão o que forem os seus professôres.Nada menos de quarenta centros de treinamento do magistério projeta instituir o govêrno federal nos próximos oito anos. E talvez dezoito, nos próximos três anos. Tais centros serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que, pelo método de aprendizado, farão a sua formação, melhor diria, seu tirocínio, os professôres dos professôres brasileiros. Cada um dêsses professôres de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professôres comuns. [...]
>
> Dos muitos aspectos do nôvo plano nacional de educação, quero assim, acima de todos, sublinhar êste. O plano trienal para que nos convocou o Presidente da República não é, pois, mais uma panacéia educacional, mas o esfôrço total da nação para implantar um sistema educacional que nos emancipe e forme o nacional como se formaria o imigrante de que antes podíamos depender. A escola brasileira terá de ser uma escola que em nada se envergonhe das escolas dos países desenvolvidos. É assim que a queremos - nós, das classes privilegiadas - para os nossos filhos. É assim que a devemos desejar para o povo brasileiro (Teixeira, 1963, p. 1-2).

Em entrevista ao Jornal do Brasil no dia 29 de dezembro de 1962, o Diretor do INEP relata que o discurso do Presidente João Goulart sobre educação nacional marcou "o início de uma nova era na vida escolar do País". Afirma também que a

grande operação que lhe foi incumbida não era apenas de expandir escolas, mas sim de cuidar de seu aperfeiçoamento. Isso se projetaria na instalação de quarenta centros de treinamento do magistério com escolas primárias de alto nível para demonstração e que fariam a formação de professores(as) brasileiros(as). Cada professor, após o treinamento, seria supervisor com a função de aperfeiçoar cinco ou dez outros professores. Dessa forma, estabelecer-se-ia um bom padrão de ensino.

O plano trienal para a educação no período de 1963 a 1965, para o qual Anísio Teixeira foi convocado, tinha como meta o esforço total da nação para estabelecer no país um sistema de educação que resultasse na emancipação e no desenvolvimento econômico, partindo do princípio de que a instrução promove o desenvolvimento econômico. O plano consistiria não apenas no aumento quanto ao número de escolas, mas também no aperfeiçoamento e na preparação dos professores em Centros de Treinamento. Nesses Centros, o professor que já tinha o curso normal fazia o curso de supervisão, sendo responsável pela orientação de até dez professores leigos. Além disso, o Programa contemplou a habilitação dos professores leigos com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino.

Enquanto política de estado, cujo programa seguiu uma orientação a nível nacional, a formação emergencial de professores primários leigos era a única ação destinada a esse público durante o período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em Goiás, por meio da coparticipação do estado e do município, foram implementadas as instituições formativas. O formato dessas instituições seria oportuno para a burocracia estadual. Sendo subsidiados por recursos internacionais, a operacionalização desses centros daria oportunidade para assegurar cargos e funções distintas a pessoas nomeadas por convite, sem a necessidade de nenhum tipo de seleção por competência. Ademais, prevaleciam em atividade as instituições privadas e confessionais que se ocupavam da formação de professores. Porém, as referidas instituições não atendiam à demanda de formação dos professores leigos em atuação e esses cursos em colégios públicos eram raros na época.

1.3 Projeto de Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários em Goiás

Após o diagnóstico da situação em que se encontrava a educação na década de 1960, houve a necessidade da execução de projetos cujos objetivos seriam centrados na preparação e habilitação do professor primário.

Em um exercício de retrospectiva, Inácio (2005) expõe as dificuldades de acesso à Escola Normal nos anos de 1920, 1930 e 1940, sendo o Colégio Mãe de Deus a única instituição de Catalão que tinha o curso e era de caráter privado. Além das dificuldades de locomoção, com meios de transportes escassos, os candidatos dispostos a realizar o curso deveriam se matricular na modalidade de internato ou ter um parente que morasse em Catalão. Isso exigia uma boa condição financeira. Algumas internas estudavam no Colégio em regime de bolsa e tinham que trabalhar na instituição como recompensa pela bolsa. As atividades profissionais docentes desenvolvidas após o término do curso eram outro entrave. Das 37 formandas no período de 1927 a 1937 no Colégio Mãe de Deus, apenas 12 estavam exercendo a profissão.

No decorrer de 1950 e 1960, as dificuldades de preparação para a docência continuavam atreladas à baixa procura devido aos baixos salários e à falta de estrutura das escolas. Não era um curso que atraía grandes demandas.

Na década de 1960, o plano da educação demonstrou urgência na formação do magistério, uma vez que, a partir do relatório apresentado, 79% dos profissionais no desempenho da docência em Goiás não portavam a devida habilitação[24]. O despreparo pedagógico exigiu a formação de professores que poderiam atender às demandas emergenciais do Programa de Educação.

Além disso, com obrigatoriedade do ensino para o público de 7 a 14 anos a partir de 1971, houve um aumento da rede escolar. Com isso, várias medidas foram reforçadas como a ampliação do número de salas de aula e a tentativa de resolver o problema do déficit de professores a partir da oferta do curso de formação de professores primários em caráter emergencial.

De acordo com o Projeto para Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários do Estado de Goiás, a meta seria a formação de um corpo docente. Era uma orientação do Conselho de Educação, sendo que o preparo seria realizado em duas etapas: a primeira com duração de dez meses sob o regime de internato e a segunda com duração de três anos de efetivo exercício do

[24] Informação encontrada por Fátima Inácio no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, s/n.

magistério com supervisão do órgão competente, relatório anual das atividades concluídas e exame de conhecimentos gerais do currículo do Curso Normal. Portadores de cursos da primeira etapa receberiam o título de Professores Assistentes do Ensino Primário.

Consideradas as vivências pessoais e profissionais que os alunos já traziam quando ingressavam no curso de formação em forma de internato nos Centros de Formação, seria possível obter o título de Professor Primário semelhante ao emitido pelas Escolas Normais Colegiais.

O referido curso, considerado emergencial, contemplou os setores: currículo, horário, seleção de alunos, organização do corpo docente, métodos e processos de ensino, atendimentos das diferenças individuais, verificação do rendimento e condições de aprovação e aferição final dos resultados da experiência. Para a instalação desse curso emergencial, o governo brasileiro fez acordo com o governo dos Estados Unidos. De acordo com o glossário do HISTEDBR[25]:

> **MEC-USAID[26]**
> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.
> Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

[25] O Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) foi criado em 1986, o Grupo, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, contou com a participação de professores e seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado, com o objetivo de propiciar o intercâmbio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação. Fonte: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid

[26] Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o presente projeto. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid-

O acordo MEC/USAID foi um programa de cooperação educacional entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, firmado em 1962 e encerrado em 1972. Na década de 1960, esse acordo possibilitou a implantação de uma série de medidas educacionais em diversos estados brasileiros, incluindo Goiás.

As referidas medidas buscavam, entre outras coisas, elevar a qualidade do ensino oferecido no estado e atender à demanda por professores qualificados em um contexto de expansão da rede escolar.

De acordo com a publicação no Diário Oficial datado de 22 de agosto de 1966, em Atos do Poder Executivo sob a Lei nº 4.341, de 21 de julho de 1966, em conformidade com a Lei nº 1024, de 20 de dezembro de 1961, foram criados os Centros de formação de professores primários de Catalão e Morrinhos. Apesar disso, os documentos apontam para o início do funcionamento do Centro de Formação de Professores Primários em Catalão a partir de 1964, com a lista de matrícula de 46 alunos.

No Art. 2º da Lei de criação dos Centros de Formação consta que funcionariam nos estabelecimentos Cursos Experimentais de Formação de Professores Primários, como curso Normal de grau Colegial em duas etapas, sendo a primeira com duração no mínimo de dez meses em tempo integral com certificado de conclusão e título de assistente de professor primário, com direito à nomeação no quadro de pessoal docente do estado. A segunda etapa com duração de dois anos oferecia o diploma de professor primário.

A alteração do prazo estipulado para que o professor adquirisse o diploma de professor primário se deve à mudança da Lei de Ensino de 11 de agosto de 1971: Lei nº 5692/1971.

> Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte dêste (Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377).

Em documento de 1978 localizado no arquivo das escolas públicas de Catalão – GO, uma aluna do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão concluiu a primeira etapa e em seguida realizou o estágio supervisionado

correspondente à segunda etapa com duração de 540 horas. Dessa forma, estaria apta a receber o diploma e habilitada como professora primária.

Segundo Teixeira (1962), a proposta dos Centros de Treinamento de Professores teria como modelo as escolas de medicina em que os estudantes fazem estágio nos hospitais. No caso dos professores, o estágio seria feito em escolas de experiência, demonstração e prática – a Escola-Parque de tempo integral.

O espaço onde se instalou o CFPPC, segundo Vaz (2017), abrigava a Escola-Parque, onde os alunos do grupo aprendiam um ofício no contraturno. De acordo com o memorial, o espaço foi cedido para a instalação inicial do Centro Emergencial de Formação de Professores. A Proposta escola-experiência com estágio se materializou através do Grupo de Aplicação anexo à instituição, onde os alunos-bolsistas tinham a demonstração e a orientação de como planejar e ministrar aulas.

A instituição educativa que funcionou por quase duas décadas cumpriu a meta de habilitar os professores leigos que já exerciam a função docente. Além disso, estruturou uma cultura escolar peculiar a partir de seu modo de fazer, como fazer e executar as unidades de ensino, que se tornou um traço forte no CFPP de Catalão.

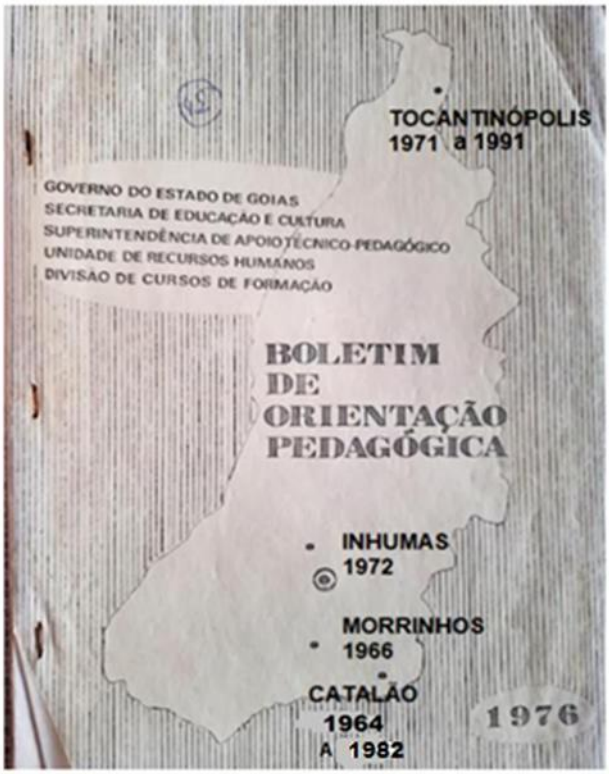
Inácio (2011) mostra que uma justificativa para a permanência dos Centros de Formação em Goiás após a Lei nº 5.692/71 seria:

> [...] a permanência dos CFPPs era preferível, por ser sua formação rápida e por garantir o acesso a conhecimentos básicos necessários para a efetivação da política educacional brasileira, empenhada em servir aos interesses principalmente políticos e econômicos do país, mesmo sendo de caráter aligeirado e impróprio a uma real formação de professores. O que estava em jogo não era a formação em si, mas os resultados estatísticos a partir dos quais o estado de Goiás poderia despontar entre os estados comprometidos com o desenvolvimento econômico nacional e local via incremento na educação (Inácio, 2011, p.167).

Pelo excerto, fica evidente o alinhamento da proposta de formação emergencial de professores como política de governo, tendo em vista aspectos alusivos à projeção do estado frente aos possíveis resultados em termos de quantidade de professores certificados por estas instituições já instaladas. Ainda que não fosse um modelo ideal, a estrutura em funcionamento, assim como o aporte de recursos empenhados, dispensaria o estado de investimentos mais vultosos para a formação de professores.

1.4 Os Centros de Formação dos Professores Primários em Goiás

Figura 2 – Adaptação do desenho do Mapa de Goiás com a localização das quatro cidades goianas em que foram instalados os Centros de Formação de Professores Primários



Fonte: Capa do “Boletim de Orientação Pedagógica” - Acervo do NEPEDUCA

Em Goiás, os centros de formação de professores primários tiveram um papel fundamental na formação de professores para o Ensino Fundamental nas escolas públicas do estado. Esses centros eram responsáveis por oferecer cursos de formação inicial e continuada para os professores, visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Assumiram um caráter emergencial nos primeiros anos de funcionamento ao priorizarem a formação pedagógica direcionada aos professores leigos em exercício, sobretudo em escolas rurais isoladas, distritos e vilarejos, onde não havia outras possibilidades de aprimoramento para aqueles professores.

Os Centros de Formação de Professores primários foram criados em caráter emergencial em Catalão, Inhumas, Morrinhos e Tocantinópolis, destinados a habilitar os docentes que atuavam de forma leiga. De acordo com o Projeto da Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários, esses Centros de Formação eram mantidos pelo governo estadual e pelos acordos MEC-USAID. O curso oferecido exigia uma carga horária de 2.200 horas sob o regime de internato e

externato. Tinha como base as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação e Secretaria Estadual da Educação de Goiás.

1.4.1 O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão

O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão - GO (CFPPC), instituição que durante duas décadas atuou na formação de professores leigos, teve sua origem e concepção em décadas anteriores, projetada por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX. A busca pela excelência do projeto formativo destinado a qualificar em curta duração os professores leigos nas diversas regiões do país foi preconizado por padrões de inspiração internacional, contou com financiamento externo e adotou princípios supostamente alinhados ao ideário do escolanovismo de influência norte-americana.

Para o curso de supervisores, os candidatos deveriam seguir os critérios: seria realizado em dez meses; o candidato deveria ter diploma de curso normal (2º ciclo), ter boas condições de saúde e se comprometer com a Secretaria de Educação e Cultura que após realizar o curso iria exercer a função durante o período de cinco anos em local determinado pela secretaria; não ser nomeada professora do estado; ter pelo menos três anos de exercício do magistério. Essas exigências contam em documento assinado por Margarida Maria de Jesus, coordenadora FISI/UNESCO/INEP-MEC E GOIÁS.

Quanto ao patrimônio do CFPPC, Vaz (2018) explica como foi cedido pela extinta CNEA. Confira-se:

> Localizamos no Acervo “Suely da Paixão” – Arquivo NEPEDUCA – UFG/Regional Catalão, um documento, datado de 1964, que conserva assinatura de Maria Aires Gomes Barbosa, na condição de Assistente de Educação do MEC e responsável pelo patrimônio da extinta CNEA em Catalão. Trata-se de um acordo autorizado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, cedendo prédios e equipamentos do Parque Primário Complementar – Escola Parque em Catalão, para o Centro de Formação de Professores Primários de Catalão, representado na ocasião por sua primeira diretora Maria do Rosário Macarini (Vaz, 2018, p. 47).

Durante a identificação dos documentos, foi encontrada uma circular de número 14/67 endereçada à Delegada Regional de Ensino. O documento reivindicava a continuação em 1968 para o curso intensivo de formação de professores primários

realizado em Catalão e o curso de supervisores primários de Inhumas. O funcionamento desses cursos era resultado de acordos entre Unesco, governo federal e estadual, sob algumas condições e exigências.

O Curso de Formação de Professores Primários: seria realizado em dez meses no regime de internato e de forma integral; a idade mínima de 17 anos com preferência para o sexo feminino; ter concluído o curso secundário; ter boa saúde física e mental; ter vocação para o magistério; ser bom elemento, ou seja, ter bons antecedentes e se relacionar bem com as pessoas; e se comprometer com a Secretaria de Educação e Cultura a lecionar em cidade em que não houvesse escola normal.

O Centro de Formação de Professores Primários durante o seu período de funcionamento teve sua identificação modificada, como podemos observar no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Centro de Formação de Professores Primários de Catalão de 1964 a 1983

ANO	NOME OFICIAL DA INSTITUIÇÃO
1964	CFPPE de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Emergência de Catalão
1965	CFPPE de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Emergência de Catalão
1966	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1967	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1968	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1969	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1970	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1971	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1972	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1973	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1974	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1975	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
1976	CFPP de Catalão- Centro de Formação de Professores Primários de Catalão

1977	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1978	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1979	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1980	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1981	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1982	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão
1983	CFP de Catalão- Centro de Formação de Professores de Catalão

Fonte: Vaz (2011). Acervo NEPEDUCA e Arquivo das Escolas Extintas – SEDUC Goiás.

Pelo apresentado neste quadro, observamos que nos dois primeiros anos de funcionamento (1964-1965) a instituição tinha no nome o acréscimo do termo “de emergência”. Durante dez anos, isto é, entre 1966 e 1976, o nome oficial permaneceu sem alteração, sendo suprimido o vocábulo ‘de emergência’. Consideramos, portanto, que desde o início de seu funcionamento até 1976 o nome original Centro de Formação de Professores Primários de Catalão foi predominante. A consulta a outros documentos comprova essa continuidade. A partir de 1977 até o encerramento das atividades, em 1983, o nome da instituição suprimiu o termo primário, permanecendo apenas Centro de Formação de Professores de Catalão.

1.4.2 Quem eram os funcionários do CFPPC?

A partir da análise e da interpretação dos dados, chegamos a uma relação dos funcionários com destaque para a idade, o nível de formação, a função na agência de treinamento e o referido cargo (estadual ou federal), como apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Lista parcial de funcionários do CFPPC no setor administrativo- 1972

NOME	IDADE	NÍVEL DE FORMAÇÃO	FUNÇÃO NA AGÊNCIA DE TREINAMENTO	CARGO ESTADUAL OU FEDERAL
Suely da Paixão	30	Normal	Diretora	Estadual
Suleima André Nicoletti	25	Normal	Vice-diretora	Estadual
Diorival da Silva Pereira	29	Comercial	Secretário	Estadual

Denner Wilson	23	Primário	Datilógrafo	Estadual
José Aureliano Pimenta	71	___	Marceneiro	Federal
Juracy Ferreira	28	Primário	Motorista	___
Terezinha de Jesus da Silva	23	___	Porteira Servente	___
Vitalino da Silva Pereira	62	Primário	Servente	___

Fonte: Elaborado pela autora em consulta à lista de funcionários administrativos do CFPPC. Acervo NEPEDUCA

Por se tratar de um espaço de formação que executava cursos inseridos em um programa nacional, subsidiado por diferentes fontes de recursos, incluindo financiamento de agências internacionais, depreendemos algumas regularidades, como por exemplo, a observância de determinados padrões quanto ao formato, cargos, funções e atribuições. A partir das informações encontradas no Projeto da Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários, temos a possibilidade de indicar alguns aspectos sobre o corpos de profissionais em atuação na instituição à época (Quadro 8).

Quadro 8 – Lista parcial de funcionários do CPFC: professores e supervisores- 1972

NOME	IDADE	NÍVEL DE FORMAÇÃO	CARGO	DISCIPLINA LECIONADA	TEMPO DE SERVIÇO
Maria Helena de Oliveira Assunção	28	Normal	Supervisora	Matemática	8 anos
Juvenila Pereira de Mesquita	28	Normal	Supervisora	Filosofia, Didática Geral e Administração Escolar	8 anos
Jamile Abrão André	23	Normal	Professora Primária	Linguagem	3 anos
Ataídes Rosa das Chagas	25	Normal	__	Matemática	__
Antônio Miguel Jorge Chaud	49	Superior	Professor Ensino Médio	OSPB e EMC	__
Zilah Lucas da Silva	33	Normal	Assistente de Ensino	Educação Física	14 anos
Francisco Neto de Campos	41	Superior	Professor Ensino Médio	Psicologia e Sociologia	11 anos e 6 meses

Fonte: Elaborado pela autora em consulta à lista de funcionários administrativos do CFPPC. Acervo NEPEDUCA

Ao observarmos os dois quadros que sintetizam a existência de profissionais contratados ocupando diferentes cargos e funções na instituição, desperta a atenção algumas particularidades. Numericamente, homens e mulheres ocupavam quantidades equivalentes, porém, na escala de funções, o setor administrativo se destacava pelo comando de mulheres nos cargos de elevado prestígio, enquanto a maioria dos homens desempenhava funções mais subalternas no setor administrativo. Quando aplicamos a análise do nível de formação dos docentes, a situação se inverte. Eram professores com elevado nível de formação no comando das disciplinas indicadas. Nesse caso, havia um equilíbrio em relação à formação de homens e mulheres.

Outro aspecto que permite análise comparativa nos dois quadros se refere à idade dos profissionais. Com exceção de quatro profissionais, sendo dois acima dos 60 anos e dois na fração dos quarenta e poucos anos, os demais variam numa faixa entre 23 e 33 anos. É possível apontar uma predominância de profissionais em plena idade produtiva, os quais certamente estariam ocupando em suas carreiras profissionais as primeiras cadeiras de cargos e funções no serviço público. E outros funcionários, com experiências profissionais em instituições privadas e confessionais, porém compondo os quadros de formadores e técnicos no CFPPC.

A respeito da coluna tempo de serviço e da coluna cargo dos servidores, a informação está apenas fracionada a cada categoria de servidores. Emitimos então duas considerações, sendo uma para cada caso. A primeira é que do que foi mencionado no relatório de 1972 sobre os funcionários do CFPPC, apenas um servidor pertencia ao quadro federal, os demais possuíam contrato com o governo do estado de Goiás. Nesta amostragem não dispusemos de outros dados sobre os demais vínculos, nem da natureza dos contratos, se seriam CLT ou quadro transitório da Secretaria da Educação estadual.

A segunda consideração se refere ao tempo de serviço. Sendo a referência o mesmo relatório de 1972 dos funcionários do CFPPC que já se encontrava em funcionamento desde 1964, isso significa que o tempo de serviço informado pode não corresponder, necessariamente, ao efetivo exercício na instituição, visto que, em alguns casos, o tempo em tese ultrapassa o tempo de existência e funcionamento regular da instituição. Seria o caso da própria diretora que, segundo sua narrativa, ao assumir o cargo em 1967, vinha de experiências anteriores, em funções

desempenhadas em Inhumas e Morrinhos, adicionadas à formação obtida em Belo Horizonte. Tanto os funcionários do administrativo quanto a equipe pedagógica, incluindo os professores, trabalhavam em harmonia seguindo normas, regras e rotinas padronizadas para o êxito da instituição. O conjunto de normas estabelecidas pela CFPPC atrelado ao fazer pedagógico e a todas as práticas realizadas por cada funcionário fez parte da composição da peculiar cultura escolar dessa instituição de ensino.

O dinamismo dos Centros de Formação é pontuado por Inácio (2015), que o destaca como um aspecto importante do ponto de vista de seus defensores. Essa condição era importante para a superação urgente dos problemas enfrentados pelo Estado de Goiás em questões educacionais, como por exemplo a falta de professores qualificados.

Em relação ao regime e vagas oferecidas no CFPPC, o relatório parcial do Curso de Habilitação de Professores para o 1º Grau, de 1ª a 4ª série (1972), registra o regime do curso: 120 internos e dez alunos semi-internos. Conforme observação, as vagas oferecidas eram 120, porém, no ano em questão havia dez vagas excedentes, ou seja, adicionaram matrículas acima do número originalmente previsto para aquele ano.

Quanto ao horário de funcionamento era das 7h30min às 17h30min e a carga horária era de 659 horas, distribuídas em 81 dias letivos. No entanto, algumas atividades eram realizadas no período noturno.

A distribuição das disciplinas e as respectivas cargas horárias estão apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Disciplinas do Curso do CFPPC

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1- Português	84 h 05
2- Matemática	84 h 20
3- Estudos Sociais	81 h 50
4- Ciências Físicas e Biológicas	96 h 45
5- OSPB	25 h
6- Educação Moral e Cívica	21 h 50
7- Didática Especial da Língua	9 h 45
8- Psicologia Educacional	34 h 40
9- Administração Escolar	29 h 05

10- Didática Geral	48 h 10
11- Educação Física	26 h 35
12- Educação Artística	21 h
13- Prática de Ensino	18 h

Fonte: Elaborado pela autora, em consulta ao Relatório do CFPP, 1972. Acervo NEPEDUCA

Observamos que as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Didática Geral detinham as maiores cargas horárias. Os professores que lecionavam na instituição tinham a formação do curso normal (conforme relatório de 1972). Os professores Miguel Antônio Chaud e Francisco Netto de Campos tinham formação superior, mas não consta no documento a graduação dos mesmos.

Além das disciplinas ofertadas no currículo, os alunos bolsistas participavam de atividades extra-curriculares como passeios, visitas, palestras, cursos complementares e excursões. Essas atividades faziam parte da formação, preparação e habilitação dos professores leigos em seus percursos. Eram elaboradas e executadas de forma dinâmica, objetiva e inovadora. No Grupo de Aplicação[27], os professores desenvolviam os projetos na forma de Unidades de Ensino. Novas formas de fazer eram experimentadas pelos alunos, demonstrando que o objetivo era evitar os métodos tradicionais, dando lugar ao novo e ao moderno método pedagógico de ensino.

O que se observa no quadro e nas fontes é a regularidade do nome Centro de Formação de Professores ao longo das décadas de funcionamento. As alterações temporárias provavelmente atendiam a ajustes nos planos de aplicação do Programa formativo, cujos desdobramentos envolviam recursos de diferentes fontes, incluindo financiamento internacional, via UNESCO, com coparticipação dos entes federados no âmbito federal e estadual.

Honório Filho (2008) expõe que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão proporcionou o Primeiro Encontro de Professores do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão no dia 24 de outubro de 2007 e que, a partir das narrativas de professoras e de ex-alunos bolsistas

[27] Na perspectiva das professoras, o Grupo de Aplicação era uma escola anexa ao CFPPC e existia em função do Centro de Formação como campo de estágio para demonstração e prática de ensino. (Vaz, 2018, p.139).

participantes no evento, foram produzidas fontes que estão no arquivo do NEPEDUCA.

Tal expectativa se confirma ao acessar o acervo, manusear os documentos, produzir fontes a partir de registros espalhados, organizar quadros com as informações obtidas. Conforme a pesquisa visualiza as categorias empíricas, no interesse de desvelar aspectos do estudo, torna-se evidente o potencial contido no acervo. Há inúmeras possibilidades de outras pesquisas com temáticas, objetos e questões correlatas, porém inéditas e singulares. O rico acervo possibilita por exemplo estudos sobre historiografia, cultura escolar, arquitetura da instituição, práticas pedagógicas instituídas e aplicadas no CFPPC, currículo, unidades de ensino, gestão financeira dos recursos do MEC/USAID e outros.

Não apenas o levantamento do acervo existente, assim como as fontes consultadas, propiciou a organização de quadros que apontam o potencial para outras pesquisas, contemplando temas e problemas distintos, relacionados à formação de professores primários e métodos, historicamente situados na segunda metade do século XX.

1.4.3 O Centro de Formação de Professores Primários de Inhumas

De acordo com Araújo e Freitas (2016), o Centro de Treinamento do Magistério e o Centro de Formação de professores foi instalado em um prédio construído em 12 de agosto de 1963 a partir do convênio MEC/UNICEF/UNESCO. Atualmente o espaço abriga a UEG/Campus Inhumas[28].

A descrição de que o prédio que abriga a UEG/Campus Inhumas foi construído no ano de 1963 para a instalação do Centro de Treinamento do Magistério demonstra uma preocupação do governo federal em capacitar professores. Esses teriam a função de orientar de cinco a dez professores. A ideia era padronizar o ensino. O espaço educativo teve nova organização e desempenho, como explica Araújo (2016):

> O Centro de Formação de Professores Primários de Inhumas foi criado pela Lei Nº 7.561, de 21 de novembro de 1972 em seu Art.1º consta que “Fica criado, na cidade de Inhumas, um Centro de Formação de Professores Primários, onde funcionarão um Curso Experimental de Formação de Professores Primários, em estilo de cursos normais de grau colegial, e um Grupo Escolar de Aplicação, dotado de pavilhão

[28] Universidade Estadual de Goiás/ Campus Inhumas.

> de artes industriais" e autorizado a funcionar condicionalmente através da Resolução Nº 1.048, de 1º de junho de 1973. Segundo o Regimento do Centro de Formação de Professores (1973, fls.05) Art.6º O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão, Morrinhos, Inhumas e Tocantinópolis, instituição oficial de ensino do 2º Grau, destina-se a ministrar, em curto prazo, o Curso Intensivo de Formação de Professores para o Magistério do 1º Grau, da 1ª à 4ª Série, em habilitação específica de 2º Grau.
> A estrutura do complexo de prédios era formado por quatro pavilhões (Pavilhão A – alojamento de alunos, banheiros, refeitório, cozinha industrial, sala de espera, secretaria, sala de estudo e Biblioteca; Pavilhão B – alojamento para professores e alunos homens, sala de aula, secretaria, casa do vigia, auditório e garagem; Pavilhão C, onde funciona o curso de Letras atualmente e que contém 6 salas de aula, espaço de Biblioteca, secretaria, espaço lanchonete, espaço fotocópia, cozinha, almoxarifado, coordenação, diretoria, laboratório de informática, sala multimídia e Centro de Idiomas, funcionavam as salas de aula dos alunos do "Curso de Formação de Professores"; Pavilhão D, onde hoje funciona o Curso de Pedagogia e contém 6 salas de aula, coordenação; sala de pesquisa, banheiros, espaço para copiadora, mini lanchonete, espaço para laboratório da Educação e quadra de esportes sem cobertura, inicialmente funcionou o Grupo Escolar de Aplicação que, segundo informações de ex-alunos, era uma escola que atendia crianças com poder aquisitivo baixo e a qualidade era excelente (Araújo, 2016, p.119).

O arcabouço dos prédios do Centro de Formação de Professores de Inhumas possuía uma estrutura arquitetônica semelhante à do Centro de Formação de Professores de Catalão, com os pavilhões que abrigavam as salas de aula, alojamento dos alunos e dos professores, banheiros, refeitório, cozinha, secretaria, sala de estudo e biblioteca. São indícios da padronização o projeto formativo, incluindo as dependências físicas, com acomodações e disposições similares. Tais evidências confirmam o alinhamento do Programa de Formação dos professores primários leigos, numa concepção orgânica para todas as regiões do país, preconizado em um padrão único para a formação emergencial.

1.4.4 O Centro de Formação de Professores Primários de Tocantinópolis

O Centro de Formação de Professores Primários de Tocantinópolis foi instalado na década de 1970 antes da divisão do estado de Goiás, em consonância com o artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988.

Lopes *el tal.* (2020) relatam que na década de 1970 o índice de analfabetismo no estado era muito grande. Para retroceder a situação caótica da educação, foi criado o CFPP de Tocantins com a finalidade de minimizar o problema. A meta era formar e qualificar professores para uma atuação mais eficiente em sala de aula. Durante o seu funcionamento (1971 - 1991), habilitou 1.378 alunos-professores oriundos de Goiás e dos estados do Norte e Nordeste.

No ano de 1991, foi instalada no antigo Centro de Formação de Professores a Universidade de Tocantins (UNITINS). A formação de professores das séries iniciais se iniciou com o curso da graduação em Pedagogia.

Para Lopes e da Silva (2000), no ano de 2000, a Universidade instala um projeto para atender à formação inicial e continuada de professores do estado. Os campus universitários de Tocantinópolis e Miracema passaram a ser: Centros de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE.

De acordo com Carneiro (2020), o Campus de Tocantinópolis foi implantado em 1970, ano em que não era estado, para atender à chamada região do "Bico do Papagaio"[29], e interrompeu suas atividades em 1990.

A partir da década de 1980, com o término dos acordos MEC-USAID e as mudanças na política educacional no Brasil, os centros de formação de professores primários em Goiás e em todo o país foram gradativamente sendo extintos. Contribuíram também para a extinção do curso: a criação dos cursos de Pedagogia nas universidades, a valorização da formação em nível superior para os professores e a baixa na demanda pela formação, uma vez que grande parte dos professores leigos já estava7m diplomados.

Quanto ao encerramento oficial das atividades, conforme o Projeto formativo, da metade da década de 1980 até o início dos anos 1990, com a redução de recursos e sem a manutenção financeira, estas instituições foram gradativamente concluindo os cursos e desativando os equipamentos, com remanejamento de equipes para outros órgãos. As estruturas e espaços físicos foram transferidos por comodatos para os municípios, assim como para órgãos federais, tais como a Universidade Federal

[29] Situada no extremo-norte do Estado, a região do Bico do Papagaio é a área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica. No extremo norte do Estado de Tocantins, para quem olha no mapa, na divisa com o Maranhão e o Pará, encontra-se o Bico do Papagaio. A "pontinha torta" lembra o bico das aves, daí o nome, e é uma região onde a fauna e a flora do Cerrado e da Amazônia se encontram. Fonte: https://portalamazonia.com/estados/tocantins/conheca-bico-do-papagaio-regiao-turistica-do-tocantins-que-faz-fronteira-com-maranhao-e-para, acesso em 05 de julho de 2023.

de Goiás (UFG), o Instituto Federal Goiano (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Os processos desencadeados com o encerramento dos chamados Plano de Aplicação dos recursos provenientes do financiamento internacional, via agências reguladoras, ocorreram na maioria conservando algumas semelhanças quanto ao modo de desativação da instituição. Tal semelhança se refere ao repasse das estruturas por meio de convênios a outras autarquias federais e estaduais responsáveis pela educação em diferentes níveis: Ensino Técnico, Ensino Superior e Formação de Professores a nível superior.

1.5 O ingresso no Centro de Formação de Professores Primários

Os Centros de Formação de Professores Primários representavam um ambiente distinto e muito concorrido pelos professores leigos de Goiás e estados vizinhos.

Segundo Inácio (2015), era preciso haver alguma forma de seleção para iniciar a habilitação no CFPPC. Assim ficou definido:

> Sendo os Centros um espaço privilegiado de formação de professores era necessário que existisse alguma forma de seleção para adentrá-lo. Nesse sentido ficou estabelecido que os candidatos “deverão ser recrutados entre jovens portadores de certificado de conclusão do 1º ciclo secundário, de 17 anos de idade, completos, psicologicamente mais amadurecidos para o tipo de trabalho que irão realizar (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS). Verifica-se que a idade era pressuposto de amadurecimento psicológico, o que nem sempre procede (Inácio, 2015, p.102).

Sobre a oportunidade de realizar o curso de formação de professores, segundo Inácio (2015), exigia-se para o ingresso no CFPPC: carteira de Identidade ou Profissional ou Certidão de Nascimento; fotografia 3x4; comprovação de docência por nomeação ou contrato da Rede Federal, Estadual, Municipal ou particular; condições de sanidade física e mental; e, para os homens, comprovante de quitação com o Serviço Militar. Isso mostra que os homens também tiveram oportunidade de estudar no educandário.

Apresentados todos os documentos citados, os candidatos eram submetidos a um teste de sondagem do conhecimento. Esse teste era classificatório e em Goiás

priorizava o preenchimento das vagas por candidatos com vínculo em Goiás. No entanto, segundo Inácio (2011), durante o funcionamento dos Centros de Formação de Professores Primários em Goiás havia 456 bolsistas que não tinham esse vínculo.

1.5.1 Qual a origem dos sujeitos que buscaram formação no CFPPC?

A partir da análise dos relatórios de baixo desempenho apresentados pelas escolas, além do alto índice de analfabetismo no país, segundo Freitas e Biccas (2009), e da utilização de métodos tradicionais que não mais atendiam à demanda de um país em desenvolvimento, educadores, intelectuais e políticos chegaram à conclusão que além de aumentar o número de escolas era preciso atualizar os métodos de ensino, modernizá-los e preparar os professores que atuavam de forma leiga sem a devida habilitação.

Assim sendo, a proposta de Anísio Teixeira de construir Centros de Formação de Professores com o Grupo de Aplicação em anexo onde os docentes poderiam realizar os estágios e aprender na prática chega em Catalão. A instalação desse espaço educativo teve grande empenho dos Governos Federal, Estadual, Municipal, além dos acordos internacionais MEC/USAID.

Quanto ao procedimento para seleção e matrícula nos Centros de Formação, seria dada prioridade aos candidatos que pertenciam à Superintendência e microrregião da cidade onde estava localizado o Centro de Formação. No caso de Catalão, os candidatos às vagas seriam de Campo Alegre, Davinópolis, Ouvidor, Três Ranchos, Leopoldo de Bulhões, Silvânia, Vianópolis, Orizona, Pires do Rio, Urutaí, Ipameri, Nova Aurora, Goiandira, Anhanguera, Cumari, Cristalina, Luziânia, Corumbaíba e Formosa.

Analisando os documentos, notamos que o critério de seleção mencionado não era cumprido. O fato é comprovado nos Quadros 10 e 11 referentes aos bolsistas do CFPPC dos anos de 1971 e 1981 indicados como amostragem. O destaque em negrito se refere aos bolsistas de outras superintendências e microrregiões

Quadro 10 – Alunos-bolsistas do CFPPC (1976)

MUNICÍPIO	ESTADO	QUANTIDADE DE ALUNOS

1. **Abadia dos Dourados**	**MG**	**02**
2. **Alvorada do Norte**	**GO**	**03**
3. **Anápolis**	**GO**	**02**
4. Anhanguera	GO	02
5. **Araguaína**	**GO**	**02**
6. **Araguari**	**MG**	**01**
7. Catalão	GO	05
8. **Ceres**	**GO**	**01**
9. **Cruzeiro Novo**	**DF**	**01**
10. Davinópolis	GO	01
11. **Fazenda Nova**	**GO**	**01**
12. **Filadélfia**	**GO**	**02**
13. **Goiânia**	**GO**	**02**
14. Ipameri	GO	03
15. **Iporá**	**GO**	**03**
16. **Itapaci**	**GO**	**01**
17. **Itapuranga**	**GO**	**04**
18. **Itumbiara**	**GO**	**01**
19. **Jaraguá**	**GO**	**04**
20. **Jataí**	**GO**	**03**
21. **Jussara**	**GO**	**01**
22. Luziânia	GO	01
23. **Morrinhos**	**GO**	**02**
24. **Nova Glória**	**GO**	**01**
25. **Novo Mundo**	**MT**	**01**
26. **Padre Bernardo**	**GO**	**04**
27. **Paraúna**	**GO**	**02**
28. Pires do Rio	GO	01
29**. Quirinópolis**	**GO**	**06**
30. **Rianápolis**	**GO**	**01**
31. **Rubiataba**	**GO**	**03**
32. **Santa Cruz de Goiás**	**GO**	**02**
33. **Santa Izabel**	**GO**	**01**
34. **Taguatinga**	**DF**	**01**

35. **Tocantinópolis**	**GO**	**01**
36. Três Ranchos	GO	02
37. **Tupaciguara**	**MG**	**07**
38. **Turvânia**	**GO**	**02**
39. **Uruaçu**	**GO**	**03**
40. Urutaí	GO	02
TOTAL		**86**

Fonte: Elaborado pela autora em consulta à pasta nº 16. Acervo NEPEDUCA.

Ao analisarmos a quantidade de alunos em processo de formação, considerando as duas listas em anos diferentes nas respectivas décadas, o que chama a atenção é o número expressivo de matriculados. Ademais, observamos a diversidade de origem dos bolsistas em regiões distintas do estado e também do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Em que pese o caráter supostamente regional da instituição, o atrativo de interessados extrapolava as demarcações geográficas e abrangia localidades mais longínquas.

Podemos considerar, nesse raio de influências, outro fator de atração ao curso de formação de professores em Catalão, que está relacionado ao polo de treinamento e aperfeiçoamento das equipes responsáveis, situado em Belo Horizonte, para onde se deslocavam os técnicos, supervisores e gestores dos centros de formação do país. A finalidade desse polo era promover os treinamentos específicos, conforme o disposto no Programa emergencial de formação de professores leigos, desde o início da década de 1960. É provável que tais condicionantes propiciariam relações de proximidade na ocasião da abertura de vagas e divulgação dos cursos ofertados. Afinal, o funcionamento da instituição, na operação de toda a estrutura, na execução dos programas de formação, precisaria ser justificado com a garantia de matrículas e de alunos efetivamente vinculados aos cursos. Disso deriva, possivelmente, um traço da gestão institucional, que se manteve na ativa ao longo das décadas.

Quadro 11 – Alunos-bolsistas do CFPPC (1981)

MUNICÍPIO	ESTADO	QUANTIDADE DE ALUNOS
1. **Abadia dos Dourados**	MG	01
2. **Aloândia**	GO	02
3. **Araguaína**	GO	02

4. **Axixá de Goiás**	GO	01
5. Campo Alegre	GO	01
6. Catalão	GO	03
7. **Ceres**	GO	02
8. **Conceição do Norte**	GO	01
9. Cumari	GO	01
10. Davinópolis	GO	02
11. **Formosa**	GO	04
12. **Goiânia**	GO	19
13. **Goiatuba**	GO	01
14. **Itajá**	GO	02
15. **Itumbiara**	GO	01
16. **Jataí**	GO	01
17. **Joviânia**	GO	02
18. **Morrinhos**	GO	01
19. **Padre Bernardo**	GO	01
20. **Paraíso do Norte**	GO	02
21. **Piranhas**	GO	01
22. Pires do Rio	GO	06
23. **Planaltina**	GO	01
24. **Pontalina**	GO	02
25. **Porangatu**	GO	02
26. **Santa Rita do Araguaia**	GO	01
27. Três Ranchos	GO	01
28. **Uruaçu**	GO	01
29. **Uruana**	GO	01
30. Urutaí	GO	02
Total		**68**

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a lista na pasta nº 16. Acervo NEPEDUCA.

Conforme indicado no Quadro 10, dos quarenta alunos bolsistas do CFPPC de 1976, 81 alunos (destaque em negrito) eram de outras cidades que não pertenciam à Superintendência e microrregião de Catalão, o que corresponde a aproximadamente 94% do total de alunos bolsistas.

O Quadro 11 corresponde às cidades de origem dos alunos-bolsistas de 1981. Das 30 cidades atendidas pelo CFPPC, cerca de 76% delas não pertenciam à Superintendência e microrregião de Catalão.

Como justificar o grande percentual de bolsistas cuja origem não pertencia à Superintendência e microrregião da cidade onde estava localizado o Centro de Formação? De acordo com o Procedimento para seleção e matrícula nos Centros de Formação, eram 120 vagas para a instituição em Catalão.

Acreditamos que, provavelmente, as vagas do CFPPC não eram preenchidas. Para atender à demanda e preencher as vagas remanescentes, os candidatos de outras cidades eram atendidos. Além disso, no item 4.1 do Procedimento para seleção, consta que os alunos excedentes de um Centro poderiam ser colocados em outro Centro em que houvesse vaga.

A seguir, no Quadro 12, é demonstrado o número de matrículas realizadas no CFPP de Catalão no período de 1964 a 1983

Quadro 12 – Número de matrículas realizadas no CFPP de Catalão (1964 a 1983)

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1964	46
1965	62
1966	31
1967	33
1968	37
1969	46
1970	94
1971	64
1972	130
1973	114
1974	138
1975	140
1976	116
1977	91
1978	70
1979	54
1980	70

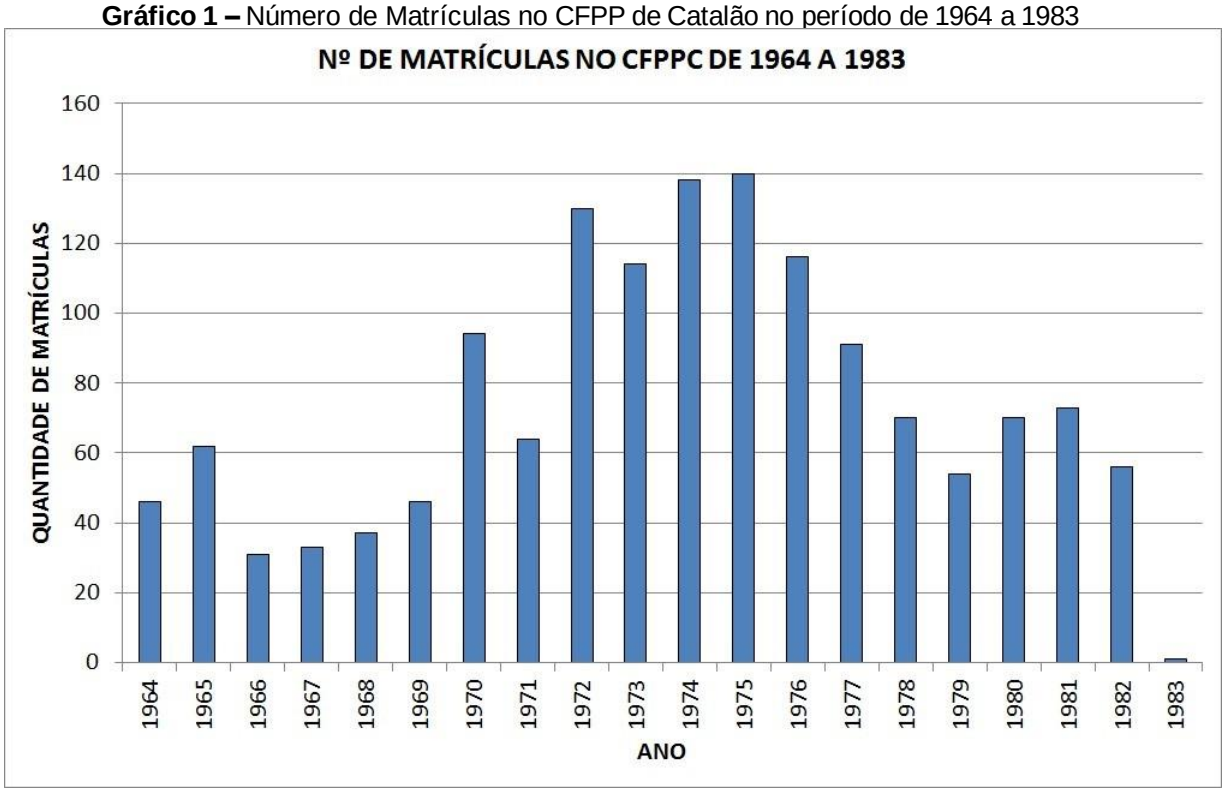
1981	73
1982	56
1983	01
TOTAL	**1466**

Fonte: Elaborado pela autora, conforme as listas dos alunos do CFPPC (1964-1983). Arquivo das Escolas Extintas do Município de Catalão-GO-SEDUC

As informações sobre os matriculados a cada ano comprovam que o Centro de Formação de Professores Primários de Catalão-Goiás iniciou suas atividades pelo menos dois anos antes de sua aprovação legal em 1966. Por sua vez, o esgotamento do programa formativo ao final de 1982 se confirma mediante a ausência de turma constituída em 1983, uma vez que houve apenas uma matrícula.

A partir do quadro em que consta o número de matriculados no período descrito, foi construído o gráfico para melhor visualização e observação quanto à crescente procura pelo curso de formação de professores primários na instituição, bem como o decréscimo desse número após o ano de 1975.

Gráfico 1 – Número de Matrículas no CFPP de Catalão no período de 1964 a 1983

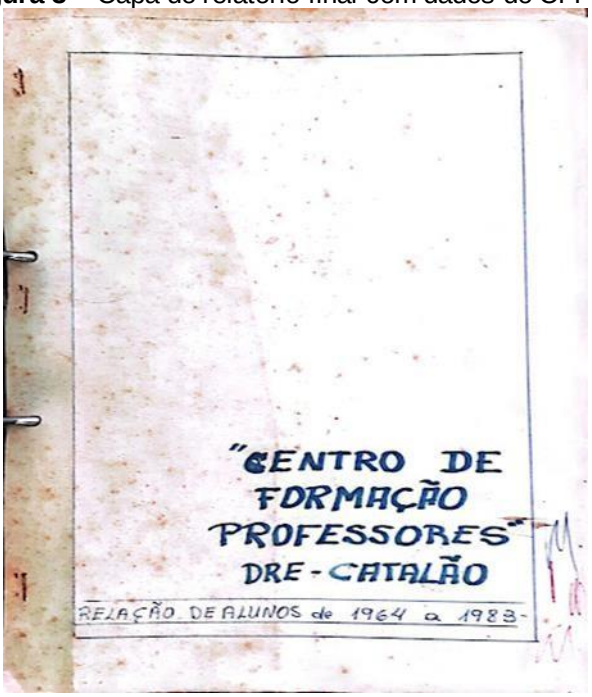


Fonte: Elaborado pela autora: Matrícula dos alunos do CFPPC no período de 1964 a 1983. Arquivo das Escolas Extintas do Município de Catalão-GO-SEDUC

No Gráfico 1 são apresentadas as matrículas realizadas no Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (CFPPC) entre os anos de 1964 e 1983, somando-se 1466 (um mil quatrocentos e sessenta e seis) matriculados(as) durante todo o período avaliado. Evidenciamos uma tendência de crescimento no número de matrículas do primeiro ano de funcionamento até atingir o pico em 1975, ano com maior número registrado, 140 (cento e quarenta) matriculados(as). Logo após, a tendência é invertida com consecutivas quedas de matriculados(as) nos anos subsequentes, chegando ao último ano avaliado, 1983, com apenas (1) uma matrícula.

Quanto ao número de matriculados no Centro de Formação dos Professores de Catalão no período de 1964 a 1983, os documentos localizados no Arquivo das Escolas Extintas do Município de Catalão indicam que 1466 alunos, na condição de professores leigos e bolsistas, frequentaram as etapas dos cursos naquela instituição de ensino, em duas décadas de funcionamento.

Figura 3 – Capa do relatório final com dados do CFPPC



Fonte: Arquivo das Escolas Extintas - SEDUC-GO, Regional Catalão

A originalidade desses dados extraídos dos documentos e transformados em fontes para esta pesquisa lança luzes para a discussão de diversos aspectos relacionados ao Programa de Formação dos Professores leigos no Centro de Formação. Sobretudo, instiga novos questionamentos que não se esgotam neste

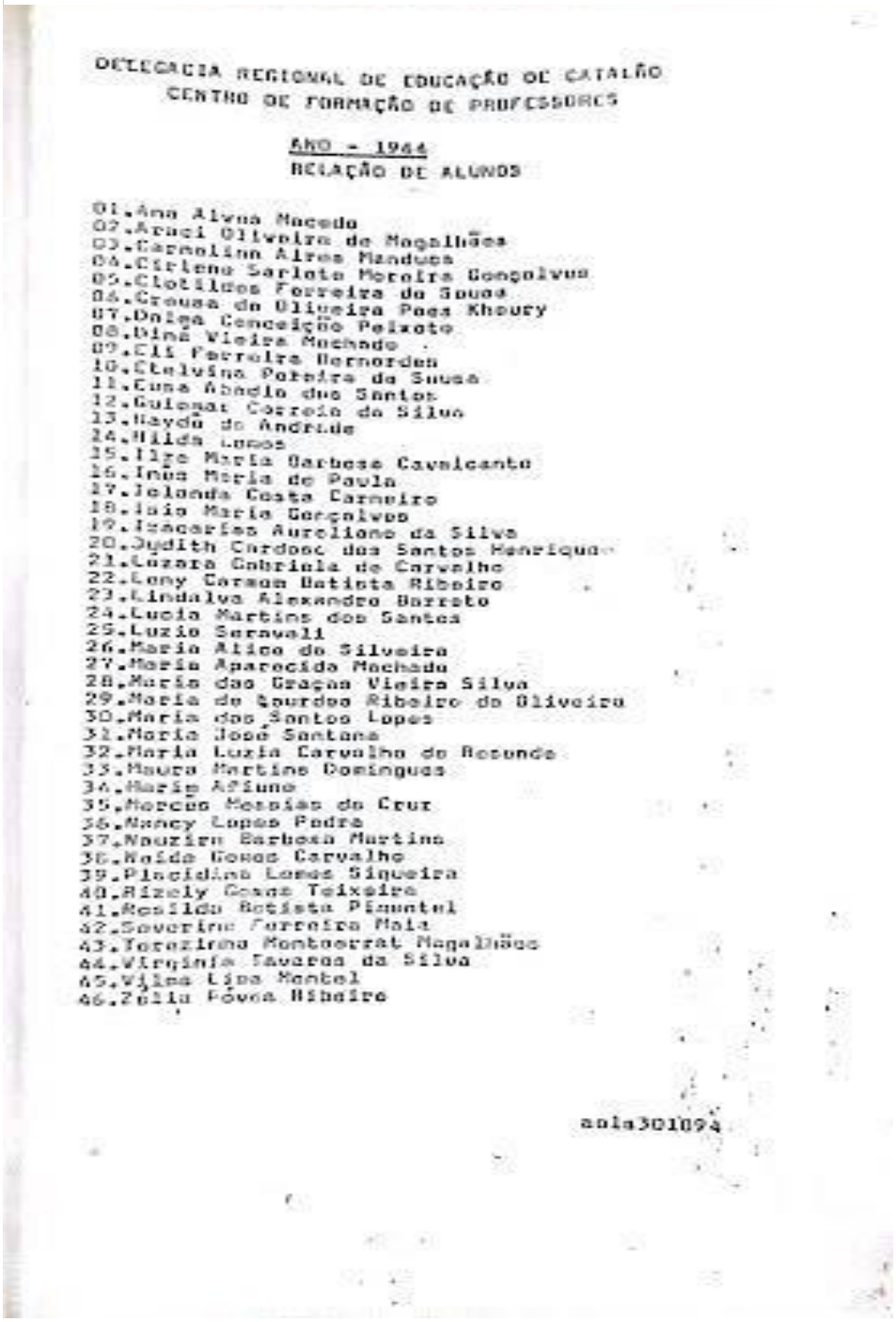
estudo, mas vão para além do objeto e do tema proposto. Todavia, uma das vantagens de acessar documentos conservados em acervos reside na oportunidade de reunir e organizar informações que, outrora espalhadas, ao receberem um tratamento quantitativo e qualitativo, possibilitam novas imersões e avanços no conhecimento científico no campo da História da Educação.

Conforme pode ser observado na imagem a seguir (Figura 4), a relação de alunos referente ao ano de 1964 apresenta uma sequência de 46 matriculados, com nome completo. Fontes com tais informações abrem possibilidades de novos estudos acadêmicos, propiciando diversas discussões e aprofundamentos.

O investimento formativo com excelência de resultados pode ser constatado por esse processo em que, após certificados, muitos concluintes eram convidados a assumirem a função docente tanto no centro de formação, quanto no grupo de aplicação, desempenhando atividades docentes correlatas – nos casos de demonstradoras e supervisoras das práticas - com novas turmas em formação.

Pelo exposto neste capítulo, a contextualização do CFPPC permite algumas aproximações com o objeto e o tema da pesquisa, qual seja, perceber as rotinas, rituais e normas internas que caracterizariam dispositivos de padronização no processo formativo, tendo em vista os processos civilizatórios e como público-alvo os professores primários leigos em busca de formação e certificação para a docência.

Figura 4 – Relação de Alunos matriculados no CFPPC - 1964



DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANO - 1964
RELAÇÃO DE ALUNOS

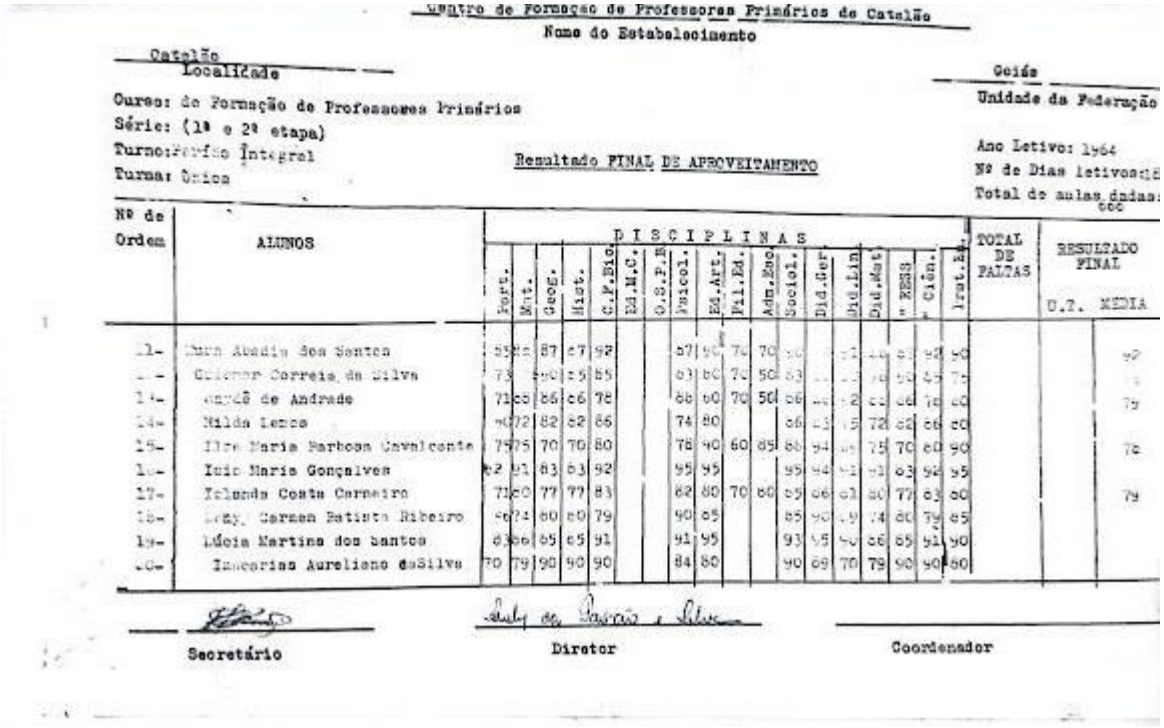
01.Ana Alvna Macedo
02.Araci Oliveira de Magalhães
03.Carmelina Alves Mendonça
04.Cirlene Sarlete Moreira Gonçalves
05.Clotildes Ferreira de Sousa
06.Creusa de Oliveira Paes Khoury
07.Dalga Conceição Peixoto
08.Dina Vieira Machado
09.Cli Ferreira Bernardes
10.Clelvina Pereira de Sousa
11.Cuna Abadio dos Santos
12.Guiomar Correia da Silva
13.Haydê de Andrade
14.Hilda Lopes
15.Ilge Maria Barbosa Cavalcante
16.Inês Maria de Paula
17.Jolanda Costa Carneiro
18.Iolo Maria Gonçalves
19.Isaacarlos Aureliano da Silva
20.Judith Cardoso dos Santos Henrique
21.Lazara Gabriela de Carvalho
22.Lony Caraça Batista Ribeiro
23.Lindalva Alexandre Barreto
24.Lucia Martins dos Santos
25.Luzio Seravali
26.Maria Alice da Silveira
27.Maria Aparecida Machado
28.Maria das Graças Vieira Silva
29.Maria de Lourdes Ribeiro de Oliveira
30.Maria dos Santos Lopes
31.Maria José Santana
32.Maria Luzia Carvalho de Resende
33.Maura Martins Domingues
34.Maria Afiune
35.Mercês Messias da Cruz
36.Nancy Lopes Pedro
37.Nauzira Barbosa Martins
38.Naida Gomes Carvalho
39.Pinciclina Lemes Siqueira
40.Rizely Gomes Teixeira
41.Rosildo Batista Pimentel
42.Severino Ferreira Maia
43.Terezinha Montserrat Magalhães
44.Virginia Tavares da Silva
45.Vilma Lira Mantel
46.Zelia Póvoa Ribeiro

anla301094

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas - SEDUC-GO, Regional Catalão.

Na Figura 5, que mostra a ficha de resultado de aproveitamento dos alunos referente ao ano de 1964, são apresentados dados importantes como o nome do estabelecimento como sendo Centro de Formação de Professores Primários de Catalão, sua respectiva localização e unidade federativa, o nome do curso, a série e as disciplinas do currículo.

Figura 5 – Ficha de Resultado de Aproveitamento - 1964



Centro de Formação de Professores Primários de Catalão
Nome do Estabelecimento

Catalão — Localidade — Goiás — Unidade da Federação

Curso: de Formação de Professores Primários
Série: (1ª e 2ª etapa)
Turno: Período Integral
Turma: Única

Resultado FINAL DE APROVEITAMENTO

Ano Letivo: 1964
Nº de Dias letivos:
Total de aulas dadas: 600

Nº de Ordem	ALUNOS	DISCIPLINAS																TOTAL DE FALTAS	RESULTADO FINAL	
		Port.	Mat.	Geog.	Hist.	C.P.Bio	Ed.M.C.	O.S.P.B.	Psicol.	Ed.Art.	Fil.Ed.	Adm.Esc.	Sociol.	Did.Ger.	Did.Lin.	Did.Mat.	Did.Ens.	Ciên.	Irat.Ed.		U.T.	MÉDIA
11-	Ilma Abadia dos Santos	85	86	87	87	92			87	90	74	70	80									
12-	Coleone Correia da Silva	73		90	85	85			83	80	70	50	83									
13-	[illegible]ldé de Andrade	71	68	86	86	78			88	90	70	50	86									
14-	Hilda Lemos	90	72	82	82	86			74	80			86									
15-	Ilza Maria Barbosa Cavalcante	75	75	70	70	80			78	90	60	85	80									
16-	Iuic Maria Gonçalves	92	91	83	83	92			95	95			95									
17-	Iolanda Costa Carneiro	71	80	77	77	83			82	80	70	80	85									
18-	[illegible]dy Carmen Batista Ribeiro	80	74	80	80	79			90	85			85									
19-	Lúcia Martins dos Santos	83	86	85	85	91			91	95			93									
20-	Imaculada Aureliano da Silva	70	79	90	90	90			84	80			90									

Secretário — Diretor — Coordenador

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas - SEDUC-GO, Regional Catalão

Nesta ficha com a amostragem do resultado de aproveitamento de 1964, determinados indicadores chamam a atenção sobre alguns aspectos. Por exemplo, o curso de formação emergencial, realizado em duas etapas, com turma única, em período integral. A carga horária de 600 horas distribuídas no rol de disciplinas que contemplaria fundamentos da formação, linguagens, história, geografia, ciências, artes, didáticas e metodologias. Interessante que duas disciplinas orientadoras do discurso do governo à época, Educação Moral e Cívica e OSPB, não foram ofertadas nessas etapas de curso. Nas lacunas evidenciadas por tais ausências, percebemos várias interrogações, com possíveis questionamentos acerca do que seria predominante no processo formativo.

Outro destaque para a Filosofia da educação e Administração escolar que, pelo modo como o resultado está registrado, teria sido frequentada apenas por uma fração da turma. Talvez por ser componente opcional ou optativas com possibilidade de serem realizadas em outro módulo. A ênfase nas didáticas e metodologias é expressiva do foco da formação. Uma investigação mais aprofundada com o tema do currículo desse programa de formação resultaria em importante pesquisa com interface na história da educação e na formação de professores, dentre outras variáveis.

Outras informações relacionadas aos cursos ofertados na instituição, assim como questões de desempenho dos cursistas foram encontradas em uma narrativa da gestora Suely da Paixão sobre o tema:

> Olha eu me lembro de dois casos de reprovação no segundo grau, no segundo um só elemento, e depois nesse curso aqui que houve pra professores que só tinham primeiro grau houve uma reprovação porque a pessoa que chegou não sabia ler. Houve esse caso. Houve esse caso de Catalão né. 99,99 % eram aprovados. Nunca houve reprovação em estágio (Paixão, 2009[30], p. 6)

De acordo com a diretora, o Centro de Formação de Professores quando começou a funcionar era denominado de CFPPE – Centro de Formação de Professores Primários de Emergência por ter um caráter imediato na formação docente. Em depoimento, a diretora afirma que ao realizar a matrícula para o referido curso de formação, foram detectados alguns candidatos que já atuavam como docentes e não tinham a oitava série. Esses candidatos participaram do curso PAMP[31]. Em seguida, retornaram para o Centro de Formação para fazerem o primeiro ciclo do curso de formação. Depois do estágio de 540 horas, fizeram estudos adicionais, que lhes deram o direito de titularidade e habilitação para lecionarem até a sexta série, conforme o Quadro 12.

A Instituição, teoricamente criada em 1963 e desativada em 1983, teve efetivo exercício durante aproximadamente duas décadas, isto é, entre 1964 e 1982, com a execução de cursos de formação de professores, com aplicação de recursos, formato e tipos de cursos vinculados a um programa federal de qualificação de professores primários leigos, que originalmente desempenhavam a função mesmo sem a formação mínima exigida.

Da fase emergencial, compreendida nos primeiros anos de funcionamento, a demanda foi ampliada com a acolhida de jovens que, ao concluírem o curso ginasial, optaram por fazer o curso de habilitação para o magistério naquela instituição, por iniciativa própria ou por convite de professores e gestores. Dentre as várias

---

[30] Transcrição da entrevista com a professora Suely da Paixão em junho de 2009 realizada pelo professor Wolney e suas alunas Cristiane Rocha e Fernanda Beatriz Coelho do Curso de Pedagogia da UFG-CAC, disciplina Memória e Formação Docente.

[31] PAMP- Programa de Assistência ao Magistério Primário. Foi instituído em 1963, sendo realizado durante as férias escolares. Em Catalão, foi ministrado pela Secretaria Estadual de Educação no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus em que o 1º grau era feito em um ano, onze meses no regime de internato.

modalidades de formação ofertadas, havia módulos com especificidades para a docência na zona rural, assim como o aperfeiçoamento de supervisores. Os modelos e padrões dos cursos ministrados obedeciam a instruções rígidas de equipes multiprofissionais que acompanhavam e avaliavam a execução dos cursos, sob a coordenação de técnicos externos ao estado de Goiás.

Os setores da Educação estadual exerciam uma coparticipação no provimento de estruturas, contratos de profissionais e outras demandas, enquanto contrapartida dos recursos internacionais que subsidiavam os cursos do Programa emergencial de formação de professores durante o funcionamento do CFPPC. Além das condições de participação dos professores, havia toda a logística do Grupo de Aplicação, com a instalação de salas do ensino primário, onde as alunas-bolsistas desenvolviam os estágios e aplicavam as habilidades didático-pedagógicas exigidas no processo formativo, enquanto condição para a certificação final dos cursos. A dinâmica de formação, o formato dos cursos, os padrões aplicados e observados teriam se constituído, internamente, em dispositivos de civilidades referenciados na e pela instituição, conferindo um padrão de qualidade, tornando distintiva a instituição e os profissionais por ela certificados perante a sociedade local.

Pela projeção dos dados de matrícula, foram 1.466 professores certificados durante as duas décadas de funcionamento regular. Considerada a origem dos participantes, provenientes de diversos municípios de Goiás, sobretudo de outras microrregiões goianas, assim como de outros estados, observamos o alcance da formação propiciada pela instituição, cuja qualidade, atestada em diferentes registros, passou a influenciar o perfil dos profissionais certificados que entraram em atuação nas escolas de primeiro e segundos graus na região, assumindo cargos e funções de destaque, além da referência enquanto professores. O mesmo pode ser mencionado acerca de profissionais que, tendo atuado naquele espaço institucional, adquiriram notoriedade em cargos da administração pública em Goiás.

Verificamos que, em termos políticos, o principal investimento na formação de professores leigos em Goiás foi, no período, o funcionamento dos CFPP nas localidades onde foram instalados. Isso se justifica pela existência de escolas normais confessionais, vinculadas à rede privada. Cursos em instituições públicas somente foram criados em meados da década de 1970 em casos isolados para atender à outra demanda: de alunos em idade regular para o segundo grau. Nesse sentido,

salientamos que o formato do curso em etapas, destinado à formação e certificação de professores primários leigos foi, sem dúvida, a oportunidade que se apresentou para que essa fração da sociedade tivesse acesso aos estudos e ao diploma. Em outras instituições nos cursos regulares provavelmente não teriam condições objetivas de formação.

CAPÍTULO 2 –
OS PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS INSTITUÍDOS NO CFPPC: NORMAS, REGRAS, PADRÕES DISCIPLINARES

Nesse capítulo, destacamos dois componentes delineadores da pesquisa em processo: as categorias teóricas e as categorias empíricas na configuração dos dispositivos civilizatórios instituídos no CFPPC. Em rigor, ambas caminharam concomitantes, visto que em determinados momentos a necessidade de visualizar as fontes se impôs, inclusive no pavimento da elaboração conceitual. Houve etapas em que a leitura se fez dominante, na medida em que as travas do percurso atrasaram o manuseio de fontes. Embora provisório, enxergamos algumas chaves que se expressam com maior vigor para que as análises no terceiro capítulo sejam permeadas pela leitura interpretativa e consequente.

No desdobramento de questões e indagações condutoras da pesquisa temos: as rotinas e regras internas definiriam os padrões de civilidade indutoras do comportamento, da postura almejada conforme o modelo escolar preconizado? Afinal, professores leigos vieram para a instituição receber uma formação, uma qualificação, cujo resultado seria a certificação. O horizonte seria obter, pelo diploma, a autorização para o exercício profissional, habilitando-os para atuar nos quadros da educação.

Nesse sentido, de que forma a disciplina interna, os conhecimentos, os aprendizados, os modos de aprender a fazer fazendo, refletiram, de fato, na transformação desses profissionais, no exercício do ofício? Os alunos-bolsistas tiveram acesso a quais conhecimentos? Como apreenderam e aplicaram os métodos? Foram introduzidos em novos '*hábitos*'? Essas e outras preocupações conduzem à questão de pesquisa na sensibilidade para perceber e apreender os dispositivos civilizatórios inscritos no CFPPC, por meio dos processos formativos.

A imagem de um garoto uniformizado, devidamente higienizado e vestido para ir à escola na obra Cazuza[32], que introduz o leitor às memórias do menino de escola, pode ser comparativa para ilustrar a condição dos professores leigos. Muitos deles situados em escolas isoladas rurais, outros em vilarejos e pequenas cidades que, de repente, depararam-se, à época, com a oportunidade de se dirigirem para o CFPPC, onde receberiam uma formação específica, seriam certificados e oficialmente se

[32] CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 37 ed. SP: Cia Editora Nacional, 1992.

tornariam aptos ao ofício docente. Outra referência oportuna, a escola da mestra Silvina, na poética de Cora Coralina[33], faz alusão à existência de professores leigos e de escolas improvisadas, conforme o costume, cujo modelo adentrou o século XX em muitas regiões do país. De modo que em Goiás, assim como em outros estados, o ofício docente se mescla com as escolas existentes, as condições de trabalho e o limitado acesso a objetos e artefatos didáticos.

Um diploma de curso normal ou uma especialização no campo da educação seria uma distinção que muitos não tinham acesso. Os casos se resumiam àqueles estudantes cujas famílias dispunham de recursos mínimos para subsidiar os estudos após a conclusão do primário. O ginásio ou o segundo grau, com habilitação para alguma profissão, seria restrito a poucos, geralmente residentes em cidades com mais oportunidades de estudos e de trabalho.

Ao mencionarmos tais realidades, evidenciamos as restrições diversas que implicariam a imersão de professores leigos na dinâmica de uma formação especializada para o efetivo exercício do ofício, no horizonte do reconhecimento enquanto profissional e, por consequência, na oportunidade de dispor de um contrato de trabalho, fazendo jus a um plano de carreira nos quadros da educação estadual.

Honório Filho, Costa e Erbs (2016)[34], ao analisarem memoriais de professoras a respeito do processo de formação, evidenciam que:

> [...] em algumas vezes, o projeto de ser professor acaba sendo descrito como fruto do acaso, da situação financeira e familiar, das oportunidades locais, ou seja, algumas vezes percebemos o processo de formação externo aos desejos e anseios do próprio sujeito em formação (Honório Filho; Costa; Erbs, 2016, p. 313).

Essas evidências coadunam com os processos oportunizados a partir da oferta de cursos de formação por instituições públicas. Ao instalarem os cursos por meio de Programas subsidiados por recursos internacionais, com a coparticipação dos estados, o passo seguinte seria atender às demandas emergenciais, conforme o caso de cada região. Em outras palavras, recrutar os professores leigos em exercício seria

[33] CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015, p.75,6

[34] Honório Filho, Wolney; COSTA Mara Rúbia Guardieiro e ERBS, Rita Tatiana Cardoso. A intencionalidade do projeto de si e da formação docente de professoras formadoras do curso de magistério em Catalão/Goiás. In.: **Revista** Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 311-336, maio/ago.2016. http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i2.7541.

a primeira prioridade, ao passo que, após essa fase, abrir-se-ia a possibilidade de matrículas para demais jovens, mesmo aquelas que ainda não estariam vinculadas ao ofício.

No município de Catalão-Goiás, o curso normal existia apenas no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus desde o início da década de 1920. Uma escola confessional, privada, em que o acesso seria restrito àqueles que tivessem condições financeiras suficientes para assegurar o pagamento do curso para as filhas, sendo a exceção alguns casos de bolsistas. Por mais de 40 anos, esse foi o único curso normal em funcionamento na região, até a chegada do CFPPC em 1964. Na década de 1970, com o início do curso técnico em magistério no Colégio Estadual João Netto de Campos, instruído pela legislação de 1971[35], ampliou-se a oferta de qualificação profissional para os interessados nessa formação.

A compreensão acerca do professor leigo, nessas circunstâncias, refere-se à inexistência de uma formação que ultrapassa as noções do que foi aprendido no curso primário. Há casos também de professores com certificados em cursos com outros perfis de habilitações técnicas, e por serem portadores de diplomas seriam solicitados a assumirem disciplinas específicas devido à falta de professores compatíveis. São recorrentes os casos de profissionais liberais ocupando cadeiras docentes nos cursos secundários.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2019), ao pesquisar professores de matemática já aposentados e que estiveram em atuação entre as décadas de 1970 e 2000[36], descobriu que aqueles profissionais adentraram os quadros do magistério, migrando de outras profissões no comércio e da burocracia do estado, ou compartilhando-as por serem diplomados em outras áreas. Iniciavam por meio de convites, com contratos temporários em carreira transitória, para depois de fazerem complementação pedagógica ou qualificação específica na área de atuação se efetivarem no quadro permanente da carreira.

Compreendemos que o acesso à formação seria, à época, atravessado por diferentes processos, visto que também os professores em atuação igualmente percorreriam diversos modos de se vincularem à profissão e, a partir disso, haveria a necessidade de obter a qualificação didático pedagógica pertinente. Nessa dinâmica,

[35] Costa, M. R. G. (2015). Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão - GO.
[36] Ribeiro, Laiton Martins. Professores de Matemática em Catalão/GO: história da profissão docente (1971 - 2015). (Dissertação), PPGEDUC. UFG. 177f.

constatamos a movimentação dos programas por meio dos quais se realizariam os cursos, em várias escalas de especializações, promovidos em diversas etapas.

2.1 Os Processos Civilizatórios em Norbert Elias

Norbert Elias, em “O Processo Civilizatório”, aborda a formação da sociedade europeia e sua relação com o desenvolvimento da civilização. Elias argumenta que a civilização é um processo contínuo e complexo, impulsionado por mudanças nas relações sociais, especialmente no que diz respeito à regulação dos comportamentos individuais. O autor analisa a história europeia desde a Idade Média até o século XX, descrevendo como as mudanças nas relações sociais, como o surgimento da monarquia absoluta, a crescente urbanização e a formação dos Estados Nacionais, contribuíram para a emergência de um sistema social mais complexo e interdependente.

Segundo Elias (1993), a civilização é um processo em constante evolução, moldado pelas forças sociais e econômicas que acomodam a sociedade. O autor argumenta que a sociedade moderna, caracterizada por um alto nível de interdependência e complexidade, exige um elevado grau de autocontrole e regulação dos comportamentos individuais, uma vez que as ações de cada indivíduo podem ter consequências significativas para o conjunto da sociedade.

O autor afirma que a civilização é um processo contínuo movido pelas forças sociais e econômicas. A evolução da sociedade consiste no aumento da disciplina interna e do controle dos impulsos individuais regulamentados pela vida social. O Estado tem papel importante na manutenção do processo.

O termo "configuração" frequentemente utilizado por Norbert Elias se refere a uma interdependência entre diferentes aspectos da vida social, como a política, a economia, a cultura e as relações interpessoais. Essas diferentes esferas da vida social estão intimamente relacionadas e se afetam mutuamente. Dessa forma, a configuração social é um conceito-chave para a compreensão da evolução da sociedade ocidental ao longo do processo civilizatório. Ele destaca a interdependência e a complexidade das relações sociais e como essas mudanças ocorreram ao longo do tempo.

Para o autor, a sociedade e o indivíduo são interdependentes. Um não existe sem o outro. A formação dos indivíduos se faz através do lugar social que ocupam as relações, as normas e regras e o processo de internalização.

A partir desses conceitos, acionamos as categorias empíricas, extraídas das fontes por meio dos indicadores de padronização, de concepções e conceitos e das experiências, com o propósito de compreender como as regras instituidas no âmbito interno e externo daquela instituição formativa teriam ressonância enquanto processo civilizatório, preconizado na formação dos professores primários leigos.

As vivências apontadas nas narrativas de diferentes agentes, as normas e regras tal como indicado em registros e fontes consultadas, a moldagem de posturas e comportamentos, a imposição de hábitos e rotinas eram mecanismos de obediência a horários e ao cumprimento de tarefas. Todos esses ítens são indícios da internalização de dispositivos de civilidade preconizados na e pela escola moderna. Tal condição era requisito para a mudança de professor leigo para profissional certificado, apto a atuar no ofício docente.

2.2 Dispositivos da cultura cívica e patriótica

Hino Oficial do CFPP de Catalão – GO[37]

Nesta terra em que os raios refletem
Fulgurando e cintilando paz
Ecos fortes de vozes repetem
Nossa escola orgulho de Goiás
Meu Brasil (bis)
Minha Pátria, meu País, minha Nação
Meu Brasil eu sei que você espera
Por essa gente do Centro de Formação
Os seus braços erguidos proclamam
Esperança valor e saber
E os teus filhos em coro te aclamam
Minha escola o CFPP
Nossos mestres heróis corajosos
Incansáveis a lutar e vencer
Entregando a um país poderoso
Armas fortes para defender
Somos jovens pujantes e autênticos
Nosso sonho é alfabetizar
Ensinar com desejos ardentes
Ajudando o Brasil a se elevar

[37] Letra e música do aluno-bolsista do ano de 1973, Galeno Peixoto de Campos. Datilografado por Dener em 16/12/1973.

O aluno bolsista de 1973, Galeno Peixoto de Campos, ao escrever o Hino Oficial do CFPPC demonstra em suas palavras que a cidade que abriga a instituição de ensino é muito tranquila. Deixa claro em sua escrita a importância do educandário como orgulho de Goiás, as metas e expectativas a serem alcançadas pelos professores e os anseios dos jovens que buscavam formação e legitimação da profissão como docente. Além disso, a letra do hino demonstra que, depois de certificados, os professores seriam capazes de contribuir com o desenvolvimento do país por meio da atuação profissional.

Os versos do hino da instituição são expressivos no sentido de indicar aspectos alusivos ao patriotismo, ao civismo, assim como ao horizonte civilizatório preconizado na e pela instituição. Ao compor um projeto nacional, direcionado para as regiões onde havia maior contingente de professores leigos em atuação, a instituição assumiria, portanto, uma atribuição política de governo, na ordenação e execução do projeto formativo.

A ênfase em um patriotismo permeado pela paz, liberdade, felicidade e harmonia, ausente de conflitos e problemas, transmitiria uma visão romantizada, um ideal, cujos heroicos mestres seriam os responsáveis pela transformação dos leigos em professores diplomados, promovendo novos heróis da pátria livre, grande e feliz.

Uma instituição que, nos versos do hino, é traduzida na forma harmoniosa, perfeita e sem problemas. Projetada enquanto espaço sem conflito, uma célula orgânica, socialmente representativa do estado e do país, perante a comunidade local. Um *óasis* de 'instituição sem conflitos'.

A visão dos sujeitos em formação – jovens pujantes – figura como soldados em campo de treino e prepara para as batalhas futuras, agentes de progresso, pela via da educação. Expressões como esperança, saber, braços erguidos, vozes e coros sintonizam os vislumbres do que se almejava alcançar com esse 'exército' diplomado. Os nexos da localidade, com o regional e o nacional, ficam evidentes no modo como se ovaciona a instituição, os agentes educativos, a proposta formativa e os resultados almejados.

Figura 6 – *Apresentação dos alunos do CFPPC na Praça Getúlio Vargas. Ano: 1972/1973.*

Fonte: Fotografias. Acervo NEPEDUCA.

O argumento pelo qual o professor primário leigo necessita se submeter a uma formação emergencial, a fim de obter um certificado que o autoriza a continuar sendo professor, legitimando sua atuação e o ofício profissional, insere-se nas disposições em que a configuração de um sistema social complexo justifica o investimento em um programa formativo. Um modo como o país enfrentou os elevados níveis de analfabetismo ao longo do século XX, assim como a dificuldade de mão de obra qualificada para preencher as demandas existentes.

A identificação de um grupo social pela homogeneidade de comportamento e postura em situações públicas seria um dispositivo fundamental na visibilidade de legitimação do processo formativo em curso. Alunas e alunos bolsistas uniformizados, com aparência saudável, portadores dos slogans de progresso, desenvolvimento e urbanidade, seriam indicativos da importância da instituição, ao mesmo tempo em que demarcavam a excelência da formação.

O espaço público, a presença de autoridades e de modo particular a praça localizada no centro urbano de Catalão seriam o palco para diversos eventos em que a apresentação dos cursistas, acompanhados dos gestores e professores, projetava a instituição perante a sociedade local. Em ocasiões distintas, a instituição se fazia

presente, destacando os feitos e vislumbres, portadores do que estaria preconizado no projeto formativo, assim como na propagação dos resultados.

A conformação dos discursos preconizava concepções, visões de civilidade, alguns dispositivos, cujas marcas seriam mais expressivas, por terem como alvo o espaço público, a sociedade. As comemorações de datas especiais ao longo do ano letivo, assim como a demonstração de performance de saúde, beleza e bem-estar, provenientes de práticas e habilidades desportivas. Algumas, inclusive, combinadas com evoluções artísticas, como é o caso de fanfarras e bandas escolares, cumprem dupla finalidade quando organizadas e divulgadas por instituições.

Figura 7 – *Desfile do time de voleibol do CFPPC- 1972/1973*

Fonte: Fotografias. Acervo NEPEDUCA

Vitrine pública, adotam padrões estéticos, com o uso de distintas linguagens para expressarem os feitos e novidades aplicados nos cursos formativos. Tornam-se porta-vozes dos discursos de civilidade, ao mesmo tempo em que promovem a propaganda dos resultados produzidos pela instituição e constroem referências perante as autoridades e a sociedade local. Os eventos públicos eram protagonizados em locais de destaque e de prestígio social. A conversão do professor leigo em professor diplomado pelo CFPP transmite padrões cívicos, sociais e culturais, por

meio dessas participações. A expectativa de conformação de um sistema social complexo era permeada por ações que confirmariam os efeitos e os resultados da formação. A excelência dos agentes formadores, a capacidade da gestora na condução da instituição, os agentes em formação assumindo novo *status* social a partir da diplomação procuravam atender a uma sociedade que aspirava por professores formados. Observamos então uma remodelagem de novos pertencimentos no espaço social e profissional.

2.3 Padrões, rotinas padronizadas e processo civilizatório extraídos de diferentes fontes

Extraímos das fontes algumas percepções que expressam os modos como as alunas-bolsistas refletiam a respeito do que se fazia internamente. Confira-se:

> [...] uma experiência muito importante na minha vida porque imagina alguém que ta la no cantinho que tinha dificuldade pra tudo aqui eu aprendi etiquetas (risos) eu aprendi a corrigi a postura do caminhar (risos) eu aprendi a lidar com pessoas de várias regiões do nosso estado, e conheci normas bem rígidas que pra aquela época não encontrava em outro lugar então você vai pelo jeito que eu fui criada a princípio era muito chocante e a gente ficava assim assustada com tudo, hoje com o passar do tempo agente agradece a oportunidade e fica muito feliz de ter conseguido passar por aqui (T-1B, 2008, p.2-3)[38].

A condição de chegada é marcada pela origem rural, pertencente a um núcleo social, por vezes restrito ao núcleo familiar e a vizinhos mais próximos, bem como a bairros periféricos em que as vivências são restritas. Consideramos, também, os deslocamentos desses professores leigos e das jovens que, saindo de seus domicílios de origem, em várias regiões, foram abrigadas no CFPPC, permanecendo internas durante o curso. De repente, deparam-se com um vínculo institucional diferente, dotado de rotinas, horários. Veja-se:

> [...] uma outra coisa que e bom a gente deixar registrado falando da eficiência do curso e que a gente antes de sair desse período de 10 meses [...] terminar o período de magistério aqui a gente fazia um curso um mini curso interno aqui dentro pra trabalhar em escola de zona rurais classe multigraduada ai você era preparada pra trabalhar como eu ia dar aula pra zona rural para alunos de 1°,2°,3°,4° serie sozinha então eu já saia daqui com toda orientação com mini curso já

[38] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 2 e 3.

> para dar aula pra essas crianças outra coisa muito importante que eles formava aqui também como mini curso era educação física a gente recebia como orientação um curso mini curso que preparava a gente pra dar aula de 1°a 4°i que era a minha formação NE que eu estava apta para dar aula eu saia daqui pra dar aula 1° a 4° serie então saia daqui uma professora formada para dar aula de educação física para crianças de 1° a 4° série e com um planejamento bem detalhado [...] (T-1B, 2008, p.6)[39].

Um dado que emerge desse excerto se refere à dinâmica de formação, possivelmente composta por módulos organizados para contemplar aspectos específicos com os quais os alunos-bolsistas teriam de lidar, quando do retorno às suas realidades.

> [...] eu tinha que ter uma linguagem correta porque as avaliações para o professor que trabalhava dando aula de demonstração a gente era avaliada deste da expressão facial a tonalidade de voz tudo dicção tudo isso era muito difícil e o meu meio não me cobrava nada disso, a outra barreira muito grande que até eu faço questão de citar foi vencer a timidez eu era extremamente tímida e tinha que romper essa barreiras todas, tudo aqui NE a dificuldade de sentar em uma mesa, a o manuseio com os talheres no meio também não me cobrava nada então realmente era formação mesmo em tudo a gente não podia nem caminhar assim o (demonstração)de qualquer jeito tinha a postura certa de caminhar então era um lugar onde a gente realmente formava para o trabalho (T-1B, 2008, p.8)[40].

Pelo relato da aluna bolsista é pertinente fazer uma reflexão. De onde veio, onde está e para onde vai retornar após formada e certificada? A civilidade promovida por meio do alinhamento de posturas, padronização de comportamentos, moldagem de expressões, aprendizados e usos adequados da linguagem. No espaço da instituição, por meio dos processos formativos, realizar-se-iam mudanças no comportamento individual e nas vivências coletivas.

> [...] tonalidade de Voz e os quadrinhos pra preencher bom, médio, regular, expressão facial, tal médio, bom, ne movimentação postura, vestuário, vestuário está adequado que mais? Não da dicção ao vestuário movimentação, pronúncia, uso do material didático, cartazes, bom, médio, tal, tal, quadro giz tal... tudo isso era avaliado (T-1B, 2008, p. 23).

[39] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 6.
[40] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 8.

Aspectos da avaliação aplicada, aprendida e vivenciada nos espaços formativos indicavam a perspectiva do exame e da classificação, na medida em que, por meio dos instrumentos de avaliação, tudo seria objeto de mensuração, de realinhamento dos padrões e posturas, envolvendo diferentes agentes: professores formadores, alunas-bolsistas, professores regentes do grupo de aplicação. A avaliação compreenderia uma rede de participantes, considerando as especificidades do processo formativo. Por exemplo, no âmbito do CFPPC, a avaliação concebida como exame, para efeito de classificação, seria executada o tempo todo com uso de diferentes instrumentos. Professores formadores assumiriam a incumbência de exercitar a avaliação permanente, admitida em várias situações, o tempo todo.

Das mais simples tarefas desempenhadas, as alunas-bolsistas seriam avaliadas em todos os aspectos, considerando as rotinas da instituição. No grupo de aplicação, a avaliação seria desempenhada por meio da aplicação e do controle de instrumentos, com discussão coletiva, envolvendo as professoras e as bolsistas. Na realização das atividades de rotinas regulares, a avaliação seria desenvolvida em todos os lugares, em diversas circunstâncias, tendo como horizonte a apreensão e a assimilação das regras, normas e padrões pelas alunas.

A Didática, podemos dizer, era uma atividade reprodutora de métodos e técnicas orientados pelo projeto educacional implantado no CFPPC. Conforme expressa uma ex-bolsista com atuação na educação:

> [...] eu me lembro bem que quando eu fazia os meus planos eu tinha que colocar as perguntas que eu ia fazer pros meus alunos e colocar um PS que era possíveis respostas que os meus alunos(risos) iam me dar no momento da aula, quer dizer eu tinha que provar pra minha coordenadora que era a pessoa que dava visto, que eu ia trabalhar no dia seguinte eu tinha que colocar o que eu ia perguntava pro meu aluno, e o que ele ia me responder era um jeito de eu provar que eu conhecia meus alunos, em nível de maturidade deles, em nível de socialização minha com eles, ai eu colocava as possíveis respostas que ele teria que esse aluno teria que me dar diante da pergunta de cada pergunta que eu colocava pra ele que dize, era um planejamento que qualquer uma outra pessoa que pegasse tinha condição de dar uma aula bem dada [...] (T-1B, 2008, p. 3)[41]

Além dos estudos já produzidos, o modo como as ex-bolsistas se expressam a respeito de questões relacionadas ao planejamento e às atividades do aprender a

[41] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 3.

fazer fazendo aponta indicadores da conformação de hábitos, atitudes e posturas requeridas ao professor durante o processo formativo na instituição.

Na análise dos documentos sobre a organização do ensino no CFPPC, os métodos aplicados, as experimentações, as atividades extracurriculares e o aprender fazendo, que era uma peculiaridade da instituição, verificamos que fica bem explícito aos alunos cursistas o propósito daquele educandário. Deixar a condição de leigos e se tornarem professores(as) formados(as) e habilitados(as) se tornou um grande feito e motivo de orgulho para esses alunos.

Sem dúvida, a história de vida e a trajetória desses sujeitos demonstram, além de gratidão e reconhecimento pelo que aprenderam nessa escola, autonomia em participar do projeto de formação elaborando o planejamento, as apostilas, o jornal e os demais artefatos de ensino. A autoavaliação que era realizada tinha como objetivo avaliar a participação no curso intensivo de formação de professores.

Na visão da gestora à época, o Centro de Formação oferecia muitas oportunidades aos professores: “Muitos encontros em Morrinhos, em Inhumas. Nós tivemos cursos com o Dr. Arédio tinha curso sempre tinha curso de atualização né.” (T-1A, 2009, p.28)

Identificamos nas narrativas uma preocupação com a qualidade da formação a partir de encontros pedagógicos em outras cidades, minicurso para trabalhar na zona rural e cursos de atualização. O discurso geral acerca da excelência da formação projetou a instituição para além da configuração geográfica, na medida em que passou a recepcionar cursistas de diferentes localidades do estado.

Figura 8 – Exterior da Capa do Livro Diário- 1970

Fonte: Acervo NEPEDUCA

A análise do livro-diário de 1970 e 1971 como fonte de pesquisa propiciou o acesso a diversas informações sobre os hábitos, as rotinas e a disciplina interna da instituição. A primeira folha do livro corresponde ao diário de número 091 com data 10 de junho de 1970 e a última folha do ano, ao diário de número 249, de 16 de dezembro de 1970. No mesmo livro-diário consta o relato número 1, datado em 08 de março de 1971, e o último relato do livro tem o número 34 e foi escrito em 10 de abril de 1971.

Utilizado para relatar fatos do cotidiano, o diário é um gênero textual confessional ou autobiográfico escrito geralmente na primeira pessoa. O objetivo da escrita é registrar os principais acontecimentos, uma vez que muitos caem no esquecimento. Além disso, é uma forma de aliviar tensões, relatar experiências, ressaltar valores, expressar sentimentos e deixar uma mensagem aos leitores, seja ela otimista ou não. A principal característica do diário é apresentar o cotidiano, registrando o que ocorreu no dia, fatos marcantes, expectativas, alegrias e frustrações.

De acordo com Martins e Azevedo (2016), os textos narrativos, como biografias, memórias ou diários, por longos anos foram considerados sem importância. Eles registram uma reflexão, a vivência pessoal e a relação com os outros.

Neves e Pinto (2012) apontam que a escrita autobiográfica, como no caso dos diários, cartas, memórias, está atrelada à demanda da identidade pessoal e social. Procura responder à questão: quem sou eu? A escrita autobiográfica é de interesse na produção da cultura ocidental há séculos, desde que Santo Agostinho publicou suas Confissões. É importante lembrar que esse interesse varia de acordo com a época e os lugares.

Segundo Barros (2020), o que pode ser considerado pelos historiadores como fonte, como textos de qualquer natureza, objetos e as mais variadas produções humanas tem um "lugar de produção". Ao analisar tais fontes devemos perceber nelas a sociedade que as produziu, em que circunstâncias, ideias e ações deixaram marcas no que foi produzido.

O livro-diário foi utilizado como fonte de pesquisa por contemplar a rotina dos alunos-bolsistas, as regras e normas as quais tinham que cumprir em forma de relatos detalhados. Além disso, a partir da análise das redações, observamos os sentimentos desses alunos em relação à sua formação, à instituição e à equipe gestora.

No CFPPC, o livro diário era um instrumento utilizado pelos alunos-bolsistas para registrarem suas rotinas diárias, suas alegrias, sentimentos de gratidão, decepções, elogios aos funcionários da instituição, a melancólica saudade dos entes queridos e principalmente para demonstrarem a satisfação em se habilitarem como docentes na instituição. Todos os dias o aluno que havia escrito no diário, lia sua redação no horário do almoço. A diretora do CFPPC esclareceu sobre a ideia do livro diário:

> Eu conheci em Belo Horizonte, aí em 69 quando eu peguei a direção do Centro, 67 quando eu vim foi em 67 eu falei com a Natividade" Natividade, e se houver oportunidade que eu era muito tímida, e nunca tinha lido em público e nós éramos também encarregadas de fazer esse diário". E eu lancei a idéia e a Natividade gostou e nós lançamos ó, você vai ser, era por ordem alfabética, então tudo que passar hoje com você ou com a escola, você vai relatar, pra depois você ler. Tinha gente que não conseguia ler de tanto que tremia, aí depois foi melhorando porque foi voltando a fazer né. Era direto, fazia sempre. (T-1A,2009, p.9)[42].

[42] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 9.

Segundo a gestora Suely da Paixão, o livro-diário começou a ser escrito em 1969. Era uma forma de praticar a leitura, a escrita e a oralidade. Não há dados precisos se as anotações foram feitas até 1983, ano em que a instituição encerrou suas atividades.

Os registros dos bolsistas do CFPPC no livro-diário no período que corresponde ao segundo semestre de 1970 e ao primeiro trimestre de 1971 revelam uma trajetória padronizada nesse espaço de formação, destacando a rotina diária de estudos, a forma como aprenderam, a gratidão pelo acolhimento dos funcionários do CFPP de Catalão e a satisfação pela possibilidade de se tornar professor habilitado. Ao deixarem suas cidades de origem, demonstram em cada momento da escrita um desabafo, uma nostalgia e a saudade da terra natal, a árdua rotina do "Raiar do sol ao descanso noturno", o aconchego do "segundo lar" encontrado naquele espaço, muito pouco sobre o momento político vivenciado, a gratidão por voltarem para seus lugares de origem habilitados e tantas outras emoções vividas no período de internato. Apesar de ser escrito de forma individual, relata acontecimentos, experiências e vivências coletivas dos alunos. Nesse sentido, ao analisarmos o referido livro-diário notamos a riqueza de detalhes do dia a dia desses estudantes desde o momento do despertar pela manhã até o descanso noturno.

Como era uma atividade imposta pela diretora, acreditamos que nem todos os anseios e insatisfações foram revelados nas redações do livro-diário. Por vezes, esses sentimentos eram demonstrados de forma sutil por alguns alunos bolsistas mais audaciosos, como são os relatos a seguir:

> Vida não é sentir-se feliz, não é sorrir. É movimentar e movimento é vida.
> Vida ... é algo mais. [...]
> É realizar o teste às 19 h e 30 min e sentir uma tristeza profunda e derramar uma lágrima (sentida), as vezes de alegria, as vezes de tristeza em saber que em muito em breve deixaremos este colégio [...] (Diário n. 241 de 14 de dezembro de 1970, p. 158).

Outra exposição demonstra que "nem tudo eram flores" no CFPPC: "Sabe, amigo? O dia hoje foi muito triste para mim. Sei que você vai ficar um pouco curioso, mas por hora não vou contar o porquê". (Diário n. 183 de 05 de outubro de 1970, p. 94).

Por esses registros é possível analisar a convivência e a rotina diária dos alunos-bolsistas consideradas importantes para a formação, mas também conflituosas e, por vezes, angustiantes. Isso nos remete a um novo olhar sobre a forma romantizada e endeusada por muitos alunos-bolsistas quando mencionavam o dia a dia na instituição.

Pelas diferentes fontes consultadas, notamos que a instituição formativa teve um grande significado na vida desses sujeitos que buscavam formação. A gratidão pelo acolhimento e o sentimento de pertencer a "uma grande família naquele espaço de formação onde tudo é harmonioso e meigo" pode ser percebida pelo depoimento da aluna bolsista e interna da cidade de Posse: Diário nº 4 de 11 de março de 1971.

> Os meus dias aqui neste educandário são cheios de ternura que me é dada por todas as pessoas que me cercam. As aulas são feitas de flores de um odor de sândalo purificado pelas boníssimas professoras que infundem em nós a estima por elas[43].

Alguns bolsistas descreviam o Morro da Saudade como um lugar triste e melancólico, comparando-o com a saudade que estavam sentindo dos familiares que ficaram distantes: Diário nº 4 de 11 de março de 1971:

> Bem, veio a tarde e o sol já nos sorria com seus raios brilhantes e coloridos. Em frente ao nosso pavilhão de curso, olhava como de costume, o Morro da Saudade, onde vemos uma igrejinha aparentemente abandonada e por isso expressa um sentimento na alma de cada um que a olha. Ela parece distante como a nossa terra Natal, aparenta minha mãe que está longe, sozinha e lembrando-se de mim com ternura e saudade[44].

Salvo em alguns casos, a escrita do diário seguia um ritual que se iniciava com a abertura poética exaltando o amanhecer, com os raios de sol adentrando os dormitórios e o canto dos pássaros despertando para mais um dia de atividades árduas, cansativas, mas de extrema importância para adquirir conhecimentos e se aprimorar. Após o café da manhã, citavam as referidas aulas do dia no período matutino, o tão esperado e delicioso almoço e o rápido descanso.

[43] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 9.
[44] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 9.

No período vespertino, a continuação das aulas, as novidades do dia como, por exemplo, atos cívicos com hasteamento da bandeira e execução do Hino Nacional, presença de visitantes e palestras. Finalmente o jantar.

Já no período noturno, os bolsistas aproveitavam o momento para resolver tarefas, elaborar o planejamento que seria executado no Grupo de Aplicação ou para descansar e escrever cartas para os parentes distantes. Às 22h, todos deveriam estar em seus dormitórios para o descanso.

Além da participação coletiva em solenidades cívicas e festivas da cidade, a instituição também promovia eventos internos, em datas igualmente especiais, oportunidade em que recebia a comunidade local, como forma de interação com a sociedade. A festa junina era um exemplo.

Figura 9 – A festa junina como forma de interação com a sociedade

Fonte: Fotografias. Acervo NEPEDUCA

Vários são os registros sobre a festa junina, considerada um evento esperado por todos os cursistas com muito entusiasmo. De acordo com as transcrições das narrativas, o evento era uma atividade que fazia parte do processo formativo, uma forma de interagir com a sociedade e de maneira organizada divulgar a instituição. É o que registra uma aluna bolsista em forma de acróstico anotado no Diário:

Amigo Diário

Para inicio deste quero lhe dizer,
Alguma coisa sobre nossa inaudita festança junina.
Imaginei que você gostaria de saber,
O que está se passando entre nós aqui no centro.
Logo que levantamos,

Isto é, um pouco tarde,
Animados fomos tomar café,
Na expectativa de passar mais um
Inimitável dia de festa que por sinal seria o último.
Mais tarde estávamos no refeitório para o almôço.
Ainda depois dêste fomos descansar por alguns instantes.
Descansamos e reiniciamos nossos trabalhos,
Os quais ainda falam sôbre a festa.

Depois, mais tarde lá se foram para o "paioli",
Os que eram da equipe de ornamentação.

Com a finalidade de prepará-lo.
Elegantemente para maior alegria dos espectadores.
Nenhum demonstrava cansado,
Trabalhando com entusiasmo,
Rapazes e môças.
O que mais nos fazia alegrar, era a proximidade da última noite de festa
.
Dia 24 próximo passado, foi que começou
E hoje dia 29 terminará.

Fomos à cidade juntamente com os noivos,
O cortejo foi imenso.
Rua movimentada e alegre,
Massa catalana em peso.
Assim foi nosso dia de hoje
Com muita alegria, entusiasmo e
Animação em cada coração.
O nosso adeus aqui deixamos aos nossos tão agradáveis dias que passamos.

(...) (Livro-diário, nº 109 do dia 29/06/1970, p. 19).

Nesse excerto, verificamos o entusiasmo em preparar e participar da festa que durava cinco dias. O anúncio da festa era feito em cortejo com os noivos no centro da cidade. O registro indica ações de mobilização e participação dos cursistas em diferentes atividades relacionadas ao evento. Trabalho e diversão com a presença da sociedade local. No entanto, observamos no acróstico na letra "O" da palavra 'centro' que a bolsista ao relatar sobre a festa parece estar entediada e exausta com a

participação no evento, mas eloquente quanto à chegada da última noite. Na vertical, o acróstico forma um verso especial: PAIOL INANIMADO DO CENTRO DE FORMAÇÃO, que pode ser interpretado sob múltiplas formas.

Evidenciamos que, de modo subliminar, o acróstico apresenta informações controversas e interessantes. Por exemplo, a festa junina seria um evento longo realizado em várias noites, sendo concluída com o fechamento de uma etapa de curso. A distribuição de tarefas, as relações com os espaços externos como o desfile nas ruas da cidade eram um chamamento para a última noite. O sentido dúbio enfatizado no entusiasmo e na alegria, cuja motivação pode ser interrogada: seria o grande final da festança, ou por ser a última noite a despedida dos cursistas, para finalmente estarem livres das regras, rotinas e disciplinas? Haveria nessas expressões o recurso de uma fina ironia sobre as rotinas e tarefas desempenhadas no âmbito interno e externo?

As comemorações festivas eram preparadas com muito esmero, envolvendo professores, alunos, comunidade e toda a equipe escolar. Eram atividades aplicadas, formas de exercício de relacionamento social e postura com o propósito de mostrar à comunidade os resultados promovidos na instituição.

> [...] durante os intervalos da sala de aula, a gente percebia que os professores estavam ali por perto pra avaliar o seu comportamento e seu relacionamento, o seu entrosamento, preocupação de não formação de pequenos grupos, então era uma avaliação continua e muito severa certo, durante, ou no refeitório por exemplo a sua postura corporal na mesa, a forma de você compartilha durante a refeição, nós éramos uma mesa de 6 lugares, uma professa do centro de formação participava das refeições pra avaliar o seu comportamento, a sua conduta e a sua forma de alimentar, até nesse aspecto a gente era avaliado (T- 2G, 2009, p. 5)[45].

Ao analisar as fontes, constatamos no quesito normas e regras padronizadas que os alunos-bolsistas do curso intensivo de formação para professores no CFPPC eram monitorados por todo o tempo em que permaneciam na instituição, avaliados e orientados em tempo integral. Era um dos momentos em que os professores avaliavam as habilidades e os desempenhos, estabeleciam normas, horários, rotinas e regras de conduta, confirmando o rigor da instituição na formação docente.

[45] Transcrição da entrevista realizada com a ex-aluna bolsista, Sebastiana Divina de Oliveira, pelo professor Wolney Honório e alunas do curso de Pedagogia na disciplina Memória e Formação do Professor no ano de 2009.

Figura 10 – *Alunas e professoras do CFPP de Catalão 1972/1973 – Arquibancadas da Quadra de Esportes*

Fonte: Fotografias. Acervo NEPEDUCA.

Nesta fotografia de acervo, a diretora, a primeira da primeira fila, coloca-se junto com sete bolsistas e professoras da instituição à época. A maioria se vinculou aos quadros da educação após a conclusão dos estudos. Era de praxe que as formadas com maior desempenho fossem convidadas a compor cargos e funções na instituição e no grupo de aplicação. Em 1982, com o encerramento das atividades, os profissionais que estavam contratados foram realocados para outras escolas estaduais para darem continuidade ao ofício docente, assumindo cargos de coordenação e direção de escolas.

No sábado, os internos se dedicavam aos cuidados pessoais, tinham aula de educação física e algumas aulas extras. Participavam de jogos na quadra, aprontavam-se para fazer compras na cidade e frequentavam o cinema com as professoras. Outras atividades externas eram realizadas, tais como passeios, excursões e visitas de campo. As referidas atividades seguiam um cronograma previamente planejado com instruções aos monitores e acompanhantes dos cursistas.

Assim era descrito o final de semana dos cursistas:

> Diário nª 20
> Centro de Formação de Professôres Primários
> Catalão, 27 de março de 1971
> Sábado
> Começa a amanhecer...
> E que manhã linda! Tudo parece rosas. O lilás, o róseo aparecem no horizonte anunciando a chegada do sol. Algumas estrelas ainda cintilam no céu anil e aos poucos vão desaparecendo. As árvores, os pássaros com seus gorjeios nos trazem a mensagem de um bom dia. A essa hora, a turma reunida encontrava-se na quadra à espera de dona Zilah para realizarmos mais uma aula de Educação Física. Esta não tardou a chegar, e foi às 6 h 30 min que iniciamos a nossa aula. Finalizando, com passos apressados, dirigimos ao refeitório a fim de tomarmos o delicioso café às 7 h. Após este, já nos encontrávamos no pavilhão de curso, para assistirmos às aulas do dia. São 11 h e 25 min, encerra o turno matutino. Todos reunidos encontramo-nos no refeitório para tomarmos a apetitosa refeição que nos esperava. Findando esta, Dona Orlanda pediu-nos que permanecêssemos mais alguns minutos no refeitório, pois desejaria falar conosco. O dia foi cheio de atividades. Alguns fazendo trabalhos, outras arrumando cabelos e unhas por ser sábado. Na lavanderia encontram-se os colegas a lavar suas roupas. São 14 h, 5 bolsistas de cada grupo, reúnem-se no pátio esperando a hora chegada para visitar Dona Suely. Chegando a tarde a quadra a quadra se acha cheia de pessoas jogando. São 17 h e 30 min hora em que voltamos ao refeitório a fim de tomarmos a última refeição do dia. A tardezinha se aproxima silenciosa e melancólica e os pássaros procuram seus ninhos. O sol começa a desaparecer, despedindo-se do dia, eu fico a contemplá-lo. Êste é um momento oportuno para agradecer a Deus, por tudo que nos concedeu durante o dia. É noite! Serena e calma onde as estrelas começam a brilhar no céu lindo azul. São 20 h, hora em que o silêncio ocupa o nosso dormitório. Mas de repente entram algumas bolsistas convidando-nos para uma brincadeira no salão de visita. Como, Seu Noé, dança das cadeiras, belisca, mas não ri. O salão estava animado, todos contentes vibrando com as músicas. Depois de finalizada a brincadeira, voltamos novamente ao dormitório. São 22 h, já cansadas veio aproximando-se o sono convidando-nos ao nosso leito. Assim dormimos profundamente (Livro-diário, nº 20 do dia 27/03/1971, p. 185).

Observamos nessa passagem a padronização enquanto regra aplicada no modo de realizar o registro diário, com uso adequado da linguagem formal. Presumimos que o formato de escritura do diário era uma tarefa atribuída aos alunos-bolsistas, onde cada um se responsabilizaria por um dia na semana. Seria um exercício de natureza prática, em que os alunos incumbidos pela tarefa vivenciariam uma atividade de laboratório, com o uso dos dispositivos de linguagem e de escrita formais.

Aos domingos, os internos recebiam visitas dos parentes, namorados e namoradas. Outras vezes era uma oportunidade de realizarem passeios e, claro, sob os olhares atentos dos gestores e professores.

> O domingo
> Diário nº 195
> C. F. P. P.
> Catalão, 18 de 10/ 70
> Diário! Que queres que eu diga? Que o dia hoje foi lindo que foi todo especial para nós?
> Que saímos da rotina costumeira? As 7h nos levantamos alegremente? Às 7h fomos a um piquenique este organizado pela dona Suely e o seu Diorival? Todas as professoras foram conosco compartilhando com nossas alegrias? Ao chegarmos a beira do rio fomos apreciar as belezas ai existentes, em cada face transparecia um sorriso. Passamos o dia agradável divertimo-nos bastante. O nosso almoço foi preparado na beira do rio? Que a nossa refeição estava uma delícia? Que havia bolsistas por todo lado, uma queimando e outras nadando. A coisa mais bela que já vi, foi uma rolinha alimentado seus filhotes, em seu ninho.
> Aproveitamos muito e as 16 h regressamos ao nosso estabelecimento. Às 18 h tomamos a última refeição do dia. Quando chegaram 20h já estávamos sonolentas. Fomos dormir e sonhar. Findou mais um agradável dia cheio de júbilo e movimentos. Pensemos agora no dia vindouro que pode ser também alegre e harmonioso como o de hoje. Boa noite! (Livro diário nº 195de 18/10/1970 p. 106-107).

A tarefa de registrar a rotina no livro diário não seria restrita aos dias úteis letivos, pois sendo uma instituição com internato, também aos finais de semana os alunos seguiam uma rotina com tarefas específicas para estes dias. O que seria sair da rotina, considerando que todas as atividades internas e externas eram controladas, vigiadas e monitoradas por gestores e professores? Percebemos que o dia a dia dos internos era cansativo e estressante. Um convite para uma brincadeira no salão, como a cursista relata no dia de sábado, o piquenique realizado no domingo e o contato com a natureza eram considerados fugir da “rotina costumeira”, como foi mencionado no relato do livro-diário.

O uso de vocábulos poéticos, com figuras de linguagem, o formato da escrita assim como os destaques para eventos extraordinários apontam para a aplicação e observância de um padrão para a composição do diário.

O que se depreende dos registros sobre disciplina e regras é que, independentemente do dia da semana, todos os horários seriam submetidos a padrões rígidos de vigilância e controle, tanto em relação à obediência e ao cumprimento, quanto no que diz respeito ao monitoramento de agentes institucionais.

Tudo o que se realizava no espaço interno, assim como nas atividades externas, estava submetido aos dispositivos de controle e monitoramento. Nessas circunstâncias, é compreensível a ausência de registros sobre conflitos, resistências e atos de transgressões.

Nos diversos relatórios e registros, o alinhamento dos discursos acerca da excelência e distinção da instituição se sobrepõe a qualquer argumento que indique desconforto, exaustão ou conflitos. Os indícios de saturação frente à rigidez e à obediência de tantas rotinas transparecem sutilmente em alguns registros, de forma subliminar, como no acróstico sobre a festa junina retromencionado. Por vezes, o silenciamento nos registros dos relatos dos bolsistas sobre determinados itens instiga novos estudos que possibilitariam desvelar evidências inclusive para problematizar tais padrões.

2.4 O Planejamento para o curso emergencial e as lições de formação

A percepção da instituição e das normas internas passa por uma concepção de planejamento bem estruturada em padrões rígidos e coesos com o ordenamento das demais atividades, atribuições e funções desempenhadas por professores e por alunos em formação no espaço do CFPPC.

Na compreensão de planejamento inscrita nas normas e rotinas, a preparação da aula é uma etapa primordial do processo de ensino e aprendizagem, que consiste em elaborar um plano de ação detalhado para conduzir uma aula de forma eficiente e eficaz. Ele envolve a definição dos objetivos educacionais, do conteúdo, das atividades, dos recursos didáticos e da avaliação do aprendizado dos alunos.

Em outras palavras, o planejamento de aula é um roteiro que o professor segue para conduzir a aula, visando alcançar os objetivos educacionais e promover a aprendizagem dos alunos. Ele ajuda o docente a ter uma visão clara do que será ensinado, como será ensinado e de como será avaliado o aprendizado dos alunos.

Um bom planejamento de aula deve ser flexível e adaptável, levando em consideração as características dos alunos, as condições do ambiente escolar e as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Ele deve ser elaborado com antecedência e revisado constantemente para garantir que as aulas sejam bem-sucedidas e produtivas para todos os envolvidos.

Ao ser questionada sobre o planejamento, a diretora Suely da Paixão revelou que sempre tinha na instituição um perito da UNESCO e da UNICEF supervisionando o trabalho. Segundo a diretora, a avaliação das alunas bolsistas às vezes era criticada porque o professor avaliava na presença do aluno. No entanto, a parte da didática era muito bem orientada por equipe de Goiânia-GO. Os projetos realizados eram feitos de acordo com as datas cívicas. O planejamento tinha a participação de todos os professores.

Um Boletim de Orientação Pedagógica para o bimestre maio/junho de 1976 versa sobre a criatividade de ensinar como requisito básico para que o aluno possa desvendar o desconhecido. Destaca também as formas de avaliação, os objetivos expressivos para sondar as habilidades e conhecimentos apreendidos antes pelos alunos, sugere a forma de dirigir atividades para "alunos lentos" e o estatuto do Conselho de Classe com atribuições para o diretor, o supervisor pedagógico, o orientador educacional, o coordenador de cada conselho de classe, o professor orientador de turma, o secretário, todos os professores da turma e alunos representantes de turma.

A partir da análise do Guia Curricular de Estudos Sociais de 1ª a 8ª séries da Comissão Estadual de Currículo referente ao bimestre Junho/julho de 1973, os dados comprovam que o professor tinha autonomia sobre os objetivos específicos da série e a seleção do conteúdo durante o planejamento. É mencionado na redação do guia que ele é uma sugestão, e não uma imposição para os professores trabalharem a disciplina de Estudos Sociais, sendo passível de mudanças e alterações, caso o conteúdo não seja coerente com a realidade.

Sobre o planejamento, um aluno bolsista da época, que após formado se tornou professor naquela instituição, enfatizou que a exigência do planejamento e sua execução de forma criteriosa nas aulas de didática fizeram grande diferença na sua formação. Em sua concepção, o aluno saia pronto com a lição. No entanto, teria que ser tudo planejado e acompanhado em seu desenvolvimento para que as metas fossem atingidas. No relato, o aluno bolsista sintetizou como no Centro de Formação "aprendia-se com o ensinar" (T-1C, 2009, p.4). Outro destaque sobre a formação oferecida pelo CFPPC:

> [...] aqui eu aprendi o que que era ser um cidadão né, quer dizer, de todas as formas, de todos os ângulos, é a a que o centro de formação de professores se realmente voltasse hoje naquela amplitude, é

> naquelas regras, as diretrizes, aí sim as escolas tavam feitas, porque todos, é, eu prevaleci aqui por um ano, fiz o estágio aqui, eu sei que não é mole, eu tinha que dar aula para os meus colegas primeira na sala de aula, aí umas quatro professoras avaliando a minha aula preparava avaliava a minha aula, depois eu tinha que ir pra escola de aplicação com todos os colegas de novo, ai era os colegas me avaliar, então a coisa não era fácil, certo, quando era dia, da aula que a gente teria que dar, era um descontrole total, eu, a gente ficava assim, preocupado, CE sabe, a gente ficava, quando tinha um avaliando a gente preocupa, agora dentro de minha sala era quarenta colegas, quarenta e cinco pra avaliar, ai as professoras também né, e a maioria das professoras, então a gente aprendeu mesmo a a, era bom porque os erros que a gente tinha depois era comentado, e, como diz, a gente foi lapidado aqui, a didática aqui era primeiro lugar, como dar aula, como saber ministrar, [...] [46](T-2E, 2009, p. 9).

A prerrogativa de mudança operacionalizada na formação dos professores leigos que vinham para o CFPPC se alicerçava nos pilares da aquisição conceitual, no aprendizado das metodologias, na aplicação do conhecimento por meio das demonstrações realizadas nas aulas do Grupo de Aplicação. Conforme o formato do curso, tudo o que era preparado, produzido e vivenciado era objeto de observação e de avaliação multiprofissional. Além dos professores formadores, participavam das aulas de demonstração os professores regentes das turmas do grupo de aplicação.

No decorrer dos anos, diversas professoras e professores regentes do grupo de aplicação eram provenientes das primeiras turmas, sendo contratados para atuarem no curso primário ministrado no grupo de aplicação. Em diferentes narrativas, encontramos registros de professores que, tendo finalizado curso, recebiam o convite para assumir a docência, ora no grupo de aplicação, ora em algumas disciplinas formativas da própria instituição formadora.

Registros no Livro Diário fornecem aspectos relacionados ao cumprimento de horários ao longo de um dia letivo, com atividades regulares. Observe-se:

> Rotina no CFPPC “Do raiar do sol ao anoitecer”
>
> 6 horas: o sol desponta no horizonte, começa iluminar a terra. 6 h. 45min: vamos tomar café.
> 7 horas: fomos para o pavilhão de estudo.
> 11.40min: o sol já declina é hora do almoço.
> 12 horas: é hora do repouso.
> 13 horas: novamente ao pavilhão de estudo.
> 18 horas: já não se avista o sol, mais é a lua que domina tudo, deu-se o término das aulas e fomos jantar.

[46] Entrevista concedida pelo professor Vanildo às alunas do Curso de Pedagogia e ao professor Wolney Honório- “Memória e Formação Docente. O uso de autobiografia na formação do Professor”, p. 9.

> 19 horas: algumas bolsistas descem a cidade a fim de fazer propaganda para a nossa festa junina.
> 22 horas: tudo se torna belo é hora de dormir e sonhar, o sono domina tudo. Vou dormir e sonhar com o dia de amanhã que talvez seja mais belo e mais movimentado.
> Boa noite. (Livro Diário nª 100, de 19 /06/1970, p. 11).

Um dia de atividades começa com o alvorecer, provavelmente a alvorada se dava às seis da manhã, horário em que o relator abre a escrita no diário, terminam às 22 horas, conforme sugere o final do registro, quando todos, em tese, recolhem-se aos dormitórios para o descanso. A nota final da escrita sugere um relator entediado, sem muito entusiasmo com as ocorrências do dia. O momento tão esperado para dormir e o desejo de sonhar que o dia seguinte seja melhor. O tempo da higiene corporal, da preparação de vestes e calçados para se apresentarem ao café antes das sete horas. Os compromissos com o curso seguem horários marcados entre às 7h até às 19h, com intervalos cronometrados para atividades pontuais.

Interessante destacar uma tarefa externa, aparentemente extra, porém relacionada aos eventos e atividades programadas à época: o deslocamento de uma equipe de bolsistas em espaços públicos com a finalidade de divulgação da festa junina. Tal fato também indica atenção com o planejamento antecipado, preparação de objetos e artefatos relacionados, sob o argumento da divulgação, ou seja, modos de inserção na sociedade local, projeção da instituição; as bolsistas protagonistas de eventos eram portadoras de representação e simbolismo da instituição e do curso de formação.

2.5 Unidades de Trabalho como modelo didático aplicado no Grupo de Aplicação

As aplicações didáticas estruturadas sob a forma das denominadas Unidades de Trabalho seriam, na concepção do CFPPC, um embrião dos Projetos de Trabalho. Uma metodologia científica preconizada tanto na pedagogia moderna quanto no pragmatismo, na Escola Nova, que no Brasil, reservadas as devidas condições, tivera um efeito tardio na sua difusão e apropriação em sala de aula. Se, por um lado, havia rigidez no controle, na segmentação de etapas, assim como nas métricas de avaliação quanto aos resultados e essas Unidades de Trabalho seriam indicadores de um

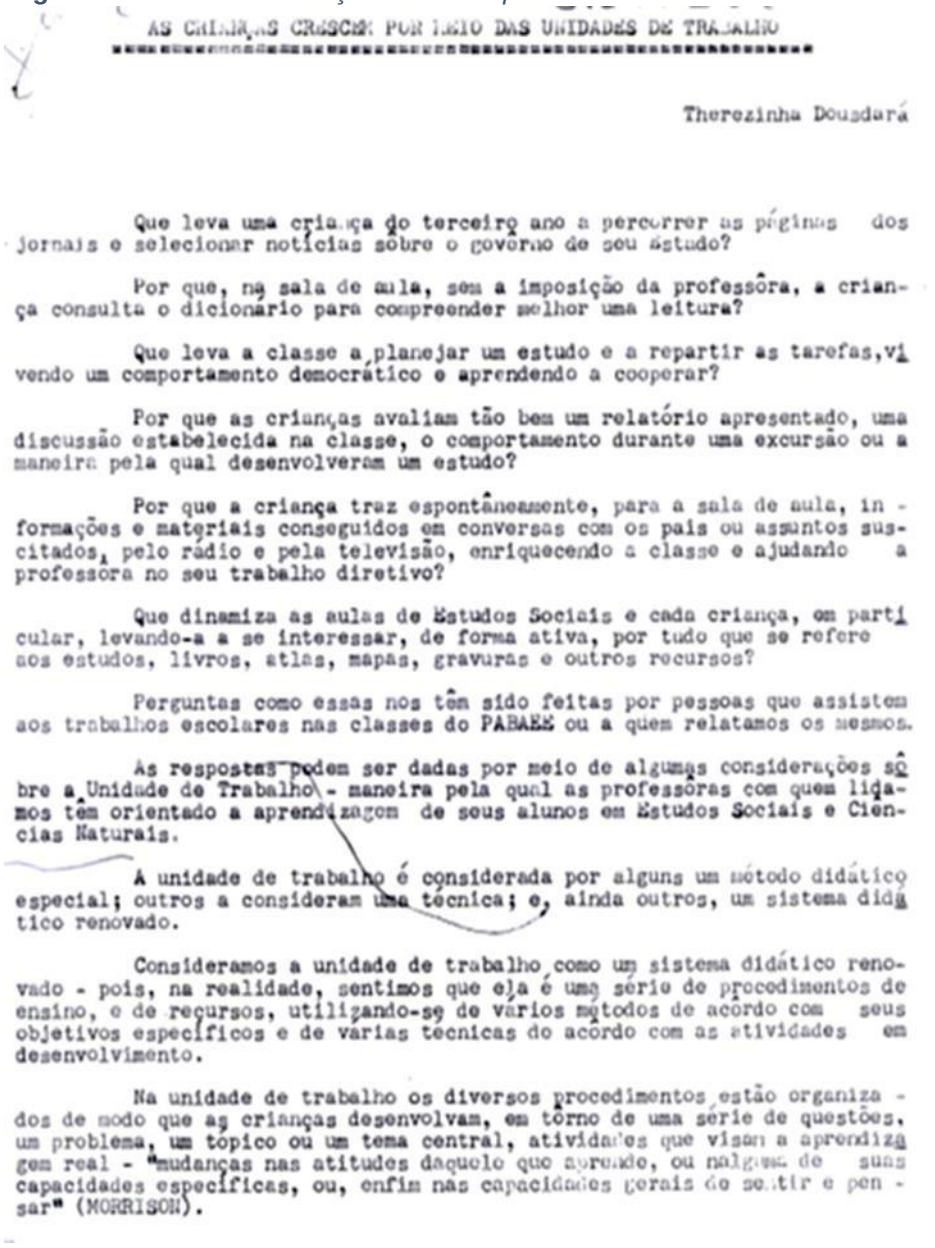
tecnicismo radical, por outro, visões inscritas em algumas narrativas confrontam e apontam diferentes olhares para o mesmo objeto.

> Então eu lembro direitinho (...) projeto naquela época nós falávamos unidade de trabalho primeira coisa que faz com a criança de seis anos, ensinar pra ela como que ele percebe as coisas, então tinha unidade de trabalho chamada como descobrimos as coisas ali nessa unidade tinha de onde vem a água, a reprodução de animais, tudo que tem tudo que uma criança precisa de informação para idade dele de seis anos então ali fazia chuva como que forma a chuva como que nasce os animais, planta, como que as plantas reproduzem tudo dentro desse projeto, ai você começava; a hora que terminava aquela unidade de trabalho, tinha os subtópicos cada tópicos que você plantas né ai eram uma festa, vai começar a estudas as plantas preparava uma sala fazia uma festinha (MH, 2009)47.

Nesse caso, as unidades de trabalho são comparadas aos projetos de atividades propostos e desenvolvidos pelos professores nas décadas finais do século XX, como mostra a Figura 9 por meio do texto “As crianças crescem por meio de unidades de trabalho”, elaborado por uma professora da instituição.

[47] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008.

Figura 11 – *Texto "As crianças crescem: por meio das Unidades de Trabalho"*



AS CRIANÇAS CRESCEM POR MEIO DAS UNIDADES DE TRABALHO

Therezinha Dourdará

Que leva uma criança do terceiro ano a percorrer as páginas dos jornais e selecionar notícias sôbre o govêrno de seu Estado?

Por que, na sala de aula, sem a imposição da professôra, a criança consulta o dicionário para compreender melhor uma leitura?

Que leva a classe a planejar um estudo e a repartir as tarefas, vivendo um comportamento democrático e aprendendo a cooperar?

Por que as crianças avaliam tão bem um relatório apresentado, uma discussão estabelecida na classe, o comportamento durante uma excursão ou a maneira pela qual desenvolveram um estudo?

Por que a criança traz espontâneamente, para a sala de aula, informações e materiais conseguidos em conversas com os pais ou assuntos suscitados, pelo rádio e pela televisão, enriquecendo a classe e ajudando a professôra no seu trabalho diretivo?

Que dinamiza as aulas de Estudos Sociais e cada criança, em particular, levando-a a se interessar, de forma ativa, por tudo que se refere aos estudos, livros, atlas, mapas, gravuras e outros recursos?

Perguntas como essas nos têm sido feitas por pessoas que assistem aos trabalhos escolares nas classes do PABAEE ou a quem relatamos os mesmos.

As respostas podem ser dadas por meio de algumas considerações sôbre a Unidade de Trabalho - maneira pela qual as professôras com quem ligamos têm orientado a aprendizagem de seus alunos em Estudos Sociais e Ciências Naturais.

A unidade de trabalho é considerada por alguns um método didático especial; outros a consideram uma técnica; e, ainda outros, um sistema didático renovado.

Consideramos a unidade de trabalho como um sistema didático renovado - pois, na realidade, sentimos que ela é uma série de procedimentos de ensino, e de recursos, utilizando-se de vários métodos de acôrdo com seus objetivos específicos e de várias técnicas de acôrdo com as atividades em desenvolvimento.

Na unidade de trabalho os diversos procedimentos estão organizados de modo que as crianças desenvolvam, em tôrno de uma série de questões, um problema, um tópico ou um tema central, atividades que visam a aprendizagem real - "mudanças nas atitudes daquelo que aprende, ou nalguns de suas capacidades específicas, ou, enfim nas capacidades gerais de sentir e pensar" (MORRISON).

Fonte: Acervo NEPEDUCA.

Neste texto, há várias indagações que remetem ao interesse espontâneo dos alunos em questionar e contribuir durante as aulas com exposições de temas discutidos com os pais ou vistos em noticiários de rádio e tevê. Esse interesse, segundo a autora, é explicado pela forma com que o professor trabalha em sala de aula a partir das unidades de trabalho, consideradas por ela como um conjunto de procedimentos de ensino e recursos, objetivos e técnicas adaptadas ao que se pretende ensinar.

A partir da interpretação do que está indicado nesta fonte, percebemos dois eixos que merecem ser abordados, a título de problematização. O primeiro alvo seria formativo, haja vista os professores em processo de formação. O caráter de manual didático desse registro aponta o que fazer e o como fazer as unidades de trabalho direcionadas para a aplicação nas turmas do ensino primário. O despertar dos alunos para a participação e a interação de vivências de situações concretas estão no núcleo da ação docente, muito bem instruídas e fundamentadas. Portanto, os professores em formação se apropriariam de novos modos de desempenhar o trabalho docente, por meio das unidades de trabalho. O segundo alvo desse material estaria nos alunos do ensino primário, na iniciação escolar permeada pelas unidades de trabalho, na oportunidade de se constituírem em agentes de participação cidadã, com capacidade para decidir e agir na sociedade. Os professores habilitados seriam os protagonistas desse processo.

A questão que se coloca na problematização é que não se trata do manual, cujos descritores sugerem inspiração escolanovista ao enfatizarem a importância de os alunos aprenderem por meio das experiências, vivências associadas ao meio onde vivem. Esse é o aspecto central que precisa ser interrogado. No espaço da instituição formativa, os subsídios financeiros deram forma ao programa de qualificação, com a aquisição de acervo bibliográfico, instrumentos, equipamentos, recursos didáticos, material pedagógico em diversidade e quantidade suficientes para que os professores em formação elaborassem o material, planejassem e preparassem as aulas demonstrativas. O resultado dessas ações repercutiu no formato e no desempenho dos alunos do grupo de aplicação, tudo isso poderia ser comprovado no decorrer dos períodos letivos, com consequências exitosas em ambas as instituições.

Cabe-nos aqui uma reflexão, no sentido de que essa necessidade estrutural, organizada com recursos e materiais, não seria, à época, a realidade para onde os professores primários retornariam após a conclusão do curso, tampouco era a realidade da maioria dos alunos em fase de estudo em escolas primárias rurais ou urbanas, afastadas dos centros.

Segundo os registros de alunas-bolsistas, que posteriormente se tornaram professoras no CFPPC, as Unidades de Ensino, hoje denominadas projetos, seguiam um esquema bem formal e muito bem elaborado com objetivos, iniciação, desenvolvimento, recursos pedagógicos, avaliação, metodologia, enfim, muito bem

pensados e que culminavam (também chamado de cereja do bolo) em dias especiais de apresentações teatrais, músicas e exposição de trabalhos. Por exemplo: se o tema fosse o “Folclore”, teria um dia para a culinária e outro para lendas, costumes e tradições, modo de vestir e comidas típicas de cada região. Eram trabalhos que envolviam a aprendizagem dos alunos, a formação dos bolsistas bem como a participação da comunidade.

Assim pontua uma narradora quando menciona a Unidade de Trabalho sobre Plantas:

> ...e começa cheinha de plantinhas, cartazes e eram uma festa, o inicio do estudo sobre plantas, e durante esse período ia fixando fazia excursão saia, andando pelo pátio e tal, estudo tudo sobre plantas está encerrado né, e ai fazendo os exercícios e as avaliações sobre plantas e guardado era uma avaliação acumulativa ai quando era no final do estudo, vai fechar o assunto planta que que faz festa de novo, fez uma festinha no início outra culminância ai nessa culminância escolhia como fazer gostava, a gente gostava demais de programa de auditório porque tinha um refeitório com o palco e o nosso microfone nos fazia (risos)meio fazia uma bola de meia punha um filme de mentira, geralmente era um cordão pintado, ai puxava assim as crianças subiam nesse palco pegava o microfone e Falava poesia sobre plantas, a outra subia e cantava sobre plantas, a outra vestia de florzinha tudo e ali todo conteúdo ensinado através das apresentações ele era revisado e depois da culminância no outro dia, hoje a gente falava da culminância o encerramento entoa hoje aconteceu a festa da culminância de plantas então amanhã, e a avaliação porque nas apresentações durante todo o tempo ai a avaliação era no dia seguinte da festinha de encerramento onde relembrou todos os conteúdos mais todos dia ele levava tarefa pra casa fixando o que foi ensinado quando ensinava plantas, tava ensinando ciências, não ensinava estudos sociais só se acontecesse um feriado, por exemplo a gente dava um projeto de plantas, eu vou falar unidade igual era, tava desenvolvendo unidade sobre plantas. (Acervo NEPEDUCA). [48]

Indagada sobre a metodologia na instituição de ensino e o material didático utilizado, destacou que:

> A metodologia a gente tinha coordenação geral né, e tinha coordenação dos peritos da UNESCO, UNICEF né. Então era na época era a metodologia mais avançada. Onde hoje é projeto, na época era unidade de trabalho. Então a gente fazia os projetos, então, só que não tinha esse nome como tem hoje, mas era uns projetos muito ricos; dos peritos da UNESCO, UNICEF né. Então era na época era a metodologia mais avançada. Onde hoje é projeto, na época era unidade de trabalho. Então a gente fazia os projetos, então, só que

[48] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 23.

> não tinha esse nome como tem hoje, mas era uns projetos muito ricos. E os professores se reuniam sempre com a coordenação de Goiânia e com a coordenação que tava em Brasília e fazia o planejamento, todo planejamento, todos os centros reunidos faziam o planejamento. O material didático vinha da secretaria de educação, UNESCO e UNICEF entrava com a verba e com as avaliações, orientações, mas eles mandavam era mais material assim. Eles mandaram duzentas caixas imensas onde tinha caderno, balança, trena, eu até não dei conta de usar tô distribuindo nas escolas. Mas o material didático não mandavam, mas davam condições financeira. Davam né (T1A-2009, p. 3)[49].

Os dados apontam que os professores em formação tinham como referência seus professores e práticas vivenciadas por eles enquanto alunos. O percurso de formação dos professores leigos oportunizava a compreensão dos saberes a partir dessas vivências e experiências.

> Dewey caracteriza como erro a idéia de que a estrutura e organização das matérias e dos métodos possuem um valor em si mesmo, independentemente das condições de existência e das experiências do indivíduo. São sempre as experiências prévias que nos habilitam e nos preparam para experiências posteriores (Boto, 2006, p.611).

Na concepção de Mendes (2018), apesar de considerar a importância dos saberes curriculares e das disciplinas, dos saberes das ciências pedagógicas e das ideologias pedagógicas, é pertinente considerar o saber da experiência.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes podem ser compreendidos como um saber plural. Isso porque a prática está relacionada a diversos conhecimentos e interações estabelecidas pelos professores, o que quer dizer que os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais são consequência da prática cotidiana em sala de aula. Tais conhecimentos se entrelaçam aos conhecimentos adquiridos durante sua formação e qualificação profissional.

Para Libâneo,

> [...] Também os professores são portadores de características culturais – seus saberes, seus valores, e seus quadros de referência, as formas com que lidam com a profissão – que marcam fortemente as práticas docentes. Mas, o que se quer destacar aqui, é que as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola [...], afetando tanto professores quanto alunos. (Libâneo, 2001, p. 83).

[49] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 3.

Amorim (2019), em sua tese, menciona que na década de 1960, com a expansão do ensino primário no país, também em Mato Grosso do Sul era comum a atuação de docentes leigos. No entanto, a gestão no âmbito estadual entendia que isso representava um grande problema que precisava ser resolvido. De modo especial, as regiões onde prevalecia a atuação de professores leigos foram selecionadas para a instalação dos centros de formação, instruídos e subsidiados pelo mesmo programa e plano de aplicação dos recursos internacionais.

Ao visualizarmos os modos como a experiência institucional e os processos civilizatórios instituídos no CFPPC ocorriam, as fontes pesquisadas parecem indicar que apesar das críticas tecidas em relação ao método de ensino, a instituição teve relevante contribuição na formação de professores. Isso porque buscava uma formação de excelência com docentes comprometidos em apresentar metodologias que pudessem envolver de forma interativa os alunos. Fato que pode ser observado na execução das unidades de ensino, na produção de material pedagógico e nas aulas práticas dos alunos bolsistas no Grupo de Aplicação.

> No limite, caberia ao professor estruturar condições para a disciplina do aprendizado infantil. De alguma maneira, Dewey desloca o fenômeno do aprendizado do âmbito lógico para a dimensão psicológica. Compreende-se nisso a perspectiva tácita de que o objeto e o sujeito do aprendizado não serão mais as matérias; mas as crianças (Boto, 2006, p.606).

As aulas demonstrativas, as atividades aplicadas durante o curso, oportunizariam aos cursistas algumas vivências de docência, de preparação, de produção de material e de tomada de decisões com as crianças da escola primária.

O professor leigo seria o público-alvo do programa formativo, uma realidade que precisaria da política do estado para certificar esse grupo atuante em condições desfavoráveis. Logo, a definição de padrões, normas, regras, condutas e posturas seria contemplada nas etapas do curso, a fim de promover os resultados almejados, quais sejam, professores certificados, dotados de habilidades e hábitos compatíveis com o preconizado pelo estado provedor e financiador.

2.6 Os padrões de comportamentos na Instituição

Alguns dados encontrados nas fontes apontam como era a rotina interna e seus direcionamentos. Além disso, demarcam padrões e normas no estabelecimento de ensino, horários, atividades extraclasse, formas de planejar e aplicar o ofício de ensinar. As narrativas assinalam o CFPPC na formação de excelência, a rigidez do corpo docente e de funcionários quanto à obediência às normas de conduta da instituição, e destacam a diretora Suely da Paixão como influente gestora na administração da instituição formativa.

Sobre sua formação, a diretora explica que:

> Fiz o magistério no Instituto de Educação de Goiânia, foi onde eu conheci a Drª. Sonia Seada. Ela foi, minha professora. Estive em Belo Horizonte fazendo cursos de aperfeiçoamento no antigo DAP- Divisão de Aperfeiçoamento de Professores, trouxe muito material didático que repassava para os professores do CFPP (T-1A, 2009, p.2)[50].

Suely da Paixão atuou como diretora no CFPPC de 1967 a 1982. Sua aproximação com a instituição foi algo bem interessante:

> Em 63, vim com a Natividade Rosa, ela foi diretora do Centro de Formação, eu fui levá-la em Inhumas em 63. Eu fiquei lá em 63, fiz o curso de supervisão, depois eu fui trabalhar em Morrinhos, no Centro de Formação de Morrinhos, depois eu voltei pro Centro de Inhumas, trabalhei o restante de 64, 65 e 66 eu fui pra Belo Horizonte, antiga DAP- Departamento de Aperfeiçoamento de Professores. Eu fiquei lá 01 ano. Eu fiz especialização 01, alfabetização, Matemática, Ciências, Música, tinha o curso de Psicologia, Português, foi lá que eu conheci meninos travessos e o barquinho amarelo. Em 67, ai a Natividade, que era diretora do Centro de Formação, Natividade Rosa, me chamou pra dirigir o Grupo de Aplicação, eu falei pra ela eu vou mas eu quero ficar só uns três, quatro meses que eu quero retornar à Goiânia pra estudar. Aí fiquei (T-1A,2009, p.2)[51].

Conforme o exposto neste excerto de narrativa, a implementação dos Centros de Formação de Professores em Goiás, no caso de Catalão e Inhumas, teve processos similares e concomitantes, com a instalação de cursos preparatórios para os profissionais que assumiriam as atividades formativas de acordo com o Programa destinado a cada instituição. No início do funcionamento em Catalão, a primeira diretora assumiu a instalação inicial, com a acolhida e abertura das primeiras turmas de cursistas, na fase predominantemente emergencial.

[50] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 2.
[51] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 2.

Depreendemos desses percursos que essa professora especialista reunia credenciais, além de influências políticas e sociais locais, que lhe conferiam autoridade e poder para assumir o cargo e desempenhar a função de diretora do Centro de Formação de Professores em Catalão. Em que se pese as demais expectativas no plano individual, a oportunidade profissional promoveu o exercício de liderança, comando, gestão e resultados, com longa permanência na instituição.

A profissional que viria a se tornar a diretora desse Centro, a partir de 1967 até o encerramento das atividades formativas, utilizando-se da certificação inicial no Curso Normal, teve oportunidade de realizar cursos de especialização oferecidos pelos próprios Programas formativos preparatórios dos profissionais, tanto em Inhumas quanto em Belo Horizonte, além de agregar a experiência de atuação em Morrinhos. A rigor, se considerada a fase de implementação, iniciada com os cursos de especialização para a formação das equipes, as épocas em que esteve em formação em Belo Horizonte, a experiência de atuação em Morrinhos, somados com o tempo em que esteve à frente da instituição, a professora Suely da Paixão esteve vinculada ao sistema dos Centros de Formação de Professores durante toda a vigência do Programa federal, com participação efetiva nas diversas fases compreendidas nos diversos Planos de Aplicação, contemplados com os recursos internacionais, com a cobertura dos organismos da UNESCO, UNICEF, setores do governo federal e estadual. Em suma, mais que uma diretora local, sua imersão nas agências de treinamento e atualização das equipes, assim como o conhecimento de informações técnicas e operacionais relacionadas ao funcionamento dos cursos, produção de relatórios anuais, controle e empenho de bolsas, recursos, equipamentos e materiais para funcionamento complexo da instituição, teriam lhe propiciado um *status* de autoridade política e pedagógica diferenciada nesta região à época.

Considerado o tempo de efetivo funcionamento, embora não tenha sido a única diretora, essa normalista de formação, com especializações em outros centros fora de Goiás, teria projetado a instituição modelada nos padrões, rotinas e projeções que adquiriu enquanto prestígio social local e regional.

Ao ser indagada sobre a importância da diretora da instituição, a professora Sebastiana afirma:

> É indescritível, não tem nem como mensurar essa importância dela, porque ela foi uma educadora de alma mesmo, ela pode ser chamada de educadora mestra, porque ela se empenhava, ela tinha aquele

> interesse né, independente de qualquer remuneração, ela nem pensava nisso, ela queria estar fazendo a educação, ela se empenhava, por um, por outro, por todos né, então ela foi, não tem nem como falar dessa importância dela, porque foi total, muito importante (T-1G, 2009, p. 24)[52].

Pelo depoimento da aluna bolsista, a gestora pode ser considerada como referência para a educação. No entanto, para um projeto que tinha como meta a formação de professores leigos em regime de internato, o controle da disciplina, os horários e atividades rigorosamente cumpridos era um grande desafio.

> Então era difícil porque todo mundo dormia naqueles quartos de 23 pessoas. Agora as pessoas que tinham problemas de saúde, tinha uns quartos menores e nessa ala de cá a gente colocava né, então tem gente que fala que eu era enérgica, mas eu era boa, tinha o coração bom. Tem gente que fala que eu era muito brava (risos), mas não era, a gente tinha muito, muito problema né, de saúde das alunas, [...] Eles as vezes saiam a noite deixava peruca, deixava sapato, deixava tudo, você vai ver tava em Goiandira. Se acontecesse qualquer coisa né. Mas eu acompanhava, acompanhava tudo, os bailes, a gente fazia muita promoção lá nas salas de aula. As aulas de, do grupo de aplicação que eles davam uma semana de aula prática né, eu acho que eu era muito enérgica (T-1A, 2009, p.9)[53].

Outra professora que atuou na instituição sob a gestão da professora Suely da Paixão contemporiza uma percepção acerca do seu desempenho e função:

> Eu vivi 3 fases diferente, com diretores diferentes, a Sueli mudou a forma do Centro de Formação, lá era uma gestora absoluta, então ela não deixava as coisas saírem erradas, mas ela não dava a chance de outro líder trabalhar com ela, ela era absoluta, então eu acho que talvez a única falha da Sueli, foi ter trazido as coisas só pra ela e não ter delegado coisas de lideranças maiores a outras pessoas, então talvez a comunidade não viu isso com bons olhos, acho que a única falha da Sueli foi aí, ela ser absoluta, e ficou uma gestora por muitos anos, da mesma forma, fazendo um trabalho sério, inegável, tudo isso uma gestora absoluta, ela mandava, ela era de esquerda também né, a democracia da Suely era um pouco limitada, ela te dava chance, mas ela conduzia a fazer da forma dela, e a gente entendia isso muito bem, porque ela nos conduzia de uma forma correta, mas da forma dela, e no mesmo tempo ela não te bloqueava a criatividade, mas ela te empunha uma situação, era muito interessante a forma da Suely liderar e de administrar, devia ser muito cansativo pra ela, muito cansativo, porque ela tinha que estar nessa comunidade que ela

[52] Transcrição da entrevista realizada com Sebastiana Divina de Oliveira pelo professor Wolney Honório e alunas do curso de Pedagogia na disciplina Memória e Formação do Professor no ano de 2009, p. 24.
[53] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 9.

> administrava em todos os pontos ao mesmo tempo, porque ela não delegava autoridade para ninguém (T-G2, 2009, p. 24)[54].

Um professor também revela que:

> Era uma influência muito forte da diretora, eu considerava dona Suely uma liderança, é, muito forte e as vezes até em determinado momento excessiva, mas necessária porque um grupo grande de pessoas heterogêneos né, de diversas formações, de diversos pontos do estado, com culturas diferentes com comportamentos diferentes origem econômica diferente então precisava realmente de ter uma influência muito forte, e todo mundo, mas todo mundo acabava entrando nesse ritmo de trabalho de seriedade de compromisso e de resolver problemas, lógico que não era uma ditadura. Era uma escola que funcionava com normas de conduta que tinha que ser cumpridas, mas que tinha também nos momentos de lazer, os momentos de descontração os passeios e enfim era uma educação completa que trabalhava tanto a parte social quanto a religiosa e também de conhecimento, foi interessante (T-2B, 2009, p.15)[55].

No diário nº 158 de 1970, apontam que, apesar da rigidez da gestora, sua sensibilidade e acolhimento podem ser percebidos por meio da homenagem feita pela aluna na ocasião de seu aniversário.

> Diário número 158
> Centro de Formação de Professôres Primários
> Catalão 10-09-70 - Quinta-feira
> Querido Diário!
>
> Hoje nosso dia transcorreu sereno e alegre como todos os dias. Mas hoje, diário querido, o dia para nós tornou-se mais alegre por ser o dia do aniversário de nossa diretora.
>
> E é a ela que dedicamos hoje nossos pensamentos, e é dela que falarei.
>
> Falarei dela, a diretora que cumpre com o seu dever com precisão e devotamento.
>
> Dela, a rainha deste grande parque alegra com o seu sorriso cristalino os nossos dias.
>
> Dela, a espôsa amada que enche de felicidade a vida de alguém.
>
> Dela, a mãe amorosa e dedicada.
>
> Neste dia consagrado a ela pelo seu natalício, desejaria expressar-lhe todo o nosso carinho e dedicação.
>
> Ela tem sido para nós a diretora, a mãe, a amiga.
>
> A diretora que nos dirige com sabedoria e justiça.
>
> A mãe que olha para todos nós sorrindo quando sorrimos, sentindo conosco os nossos problemas, preocupando-se quando qualquer coisa nos aflige.
>
> A amiga quando necessitamos de seus sábios conselhos.
>
> Sua vida de luta e esforços em prol de nosso bem-estar, nós testemunhamos a cada instante e a cada hora que passa. Quantas

[54] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 24.
[55] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p 15.

> vezes não se sacrificou, saindo do aconchego de seu lar, deixando o seu maior tesouro, seu filho, nas mãos de outrem para estar conosco dedicando-nos a mais completa atenção.
> O carinho e o desvelo que nos dedica escoam nos nossos corações e nas nossas almas e seríamos ingratos se não confessássemos tem alto.
> Saúdo, pois, a diretora querida, pelo seu aniversário, fazendo os mais sinceros e ardentes votos de que Deus lhe conceda toda a felicidade do mundo.
> A ela, nosso muito obrigado.
> Pensamento:
> A vida é uma rosa,
> Cada pétala uma ilusão
> Cada espinho uma realidade (Livro Diário nº 158 - 10/09/1970, p. 69).

A sensibilidade da diretora por meio de sua calorosa receptividade e cuidado com os bolsistas pode ser endossada por Sena (2014)[56]:

> Constitui papel do gestor envolver-se nas decisões relacionadas à formação continuada dos professores, acompanhar o desenvolvimento dos alunos a nível geral e particular, sensibilizar-se com os funcionários e todos que fazem parte da comunidade escolar de modo a facilitar e ofertar, na medida do possível, situações e espaços de aprendizagem (Sena, 2014, p.18).

Percebemos nos relatos dos alunos bolsistas e professores uma contradição em relação à gestão escolar de Suely da Paixão. Para alguns, apesar de apresentar muitas qualidades positivas, a gestora detinha para si o poder de decisão, não atribuindo tarefas a outras pessoas e restringindo a criatividade quando impunha a sua forma de pensar e resolver questões administrativas. Seria nesse caso um reflexo da situação política de autoritarismo vivida nesse período?

Na visão de alguns cursistas, eles se consideravam privilegiados por uma gestão sensível composta de pessoas humanas e acolhedoras, inclusive a diretora Suely da Paixão, a ponto de considerarem o centro um segundo lar. No relato a seguir, é visível a gratidão pela hospitalidade oferecida pela instituição de ensino:

> Diário nª 117
> C.F.P.P de Catalão
> 1 de julho de 1970
> 3ª feira

[56] SENA, Crystiane Menêses de. O gestor escolar como articulador dos processos de ensino e aprendizagem. 2014. Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília, 2014.

O dia amanheceu normalmente, como os outros. Alegria, serenidade, harmonia...se fazem presente no dia de hoje.

Levantamos com os corações transbordados de alegria. Tudo para nós era belo, o mundo parecia mais colorido e tudo parecia mais significante para nós. Creio que sei o motivo de toda esta alegria. É porque se aproxima o dia de partirmos ao encontro daqueles que mais amamos.

Já sentimos bastante saudade de nossos entes queridos. Eles nos esperam.

Sim, aproxima-se a nossa partida, todavia há algo que nos atormenta minuto a minuto. É a ideia de deixarmos este tão caloroso lar, estas bondosas pessoas que nos receberam com bastante carinho e afeto.

Porém, não é necessário sentirmos tamanha melancolia pois muito breve voltaremos novamente a êste lugar onde consideramos o nosso segundo lar.

[...] (Livro Diário nº 117, 01/07/1970, p. 25-26).

Longe de casa e da família, a nostalgia por vezes tomava conta dos alunos internos, fato relatado por uma das bolsistas no livro-diário:

Diário nº 148
Centro de Formação de Professôres Primários
Catalão, 30 de agosto de 1970

"Domingo"

A noite passou e um novo dia raiou no CFPP. Uma brisa suava pairava de leste para oeste. Luzes da aurora clareavam todo o horizonte da cidade Catalana.

Os pássaros saltitavam nos galhos dos eucaliptos anunciando o amanhecer,

No dormitório em que durmo reinava uma doce paz entre mim e meus colegas.

Pois passamos uma noite calma, protegidos pelas mãos divinas.

Despertamo-nos com o apito do trem que anunciava a sua partida.

E como era domingo, ficamos aguardando a hora do café matinal que neste dia é servido às 8 horas.

Após este, uns cuidavam de seus afazeres, enquanto outros que pareciam envoltos nas sombras do passado ou com pensamentos distantes procurando aliviar a dor que traziam consigo mesmos talvez querendo esquecer as agruras da vida. Só quem já sofreu a dor da saudade pode meditar e refletir o que ela representa.

Você já pensou, querido diário, o quanto é triste ficarmos ausentes de nossos familiares?

Daquêles que nos entendem e nos amam?

Se não fosse a hospitalidade do CFPP e da bondade de todos que aqui residem, juro que não suportaria a saudade de minha terra e de meus familiares. Juro que partiria em busca de meu lar.

Mas os conhecimentos que aqui adquirimos, as amizades e o carinho que aqui recebemos tiram-me as forças para partir.

Você viu como os esportistas do CFPP estão ficando craques?

Tanto a turma de voleibol como a de futebol de salão,

Estes últimos dias temos treinado bastante.

> Hoje mesmo tivemos um treino de futebol de salão êste entre os estudantes do CFPP e os do estadual
>
> O dia transcorreu calmo e sereno.
>
> Fomos agraciados com a visita de alguns amigos da cidade, após o por-do-sol, quando o crepúsculo já inundava a terra, Deus abriu as janelas do céu e ordenou às nuvens que derramassem sobre a nossa cidade uma calma e fria chuva, a qual já estava mesmo fazendo falta à terra, as árvores balançavam seus galhos como se estivessem dando a Deus um sinal de gratidão pelas gotículas caídas sobre a terra.
>
> Um manto escuro acabava de cobrir nossa cidade era a noite que cobria todo o horizonte e um frio que devassava até nossas almas.
>
> Chegamos assim ao término de mais um dia de nossa permanência no CFPP.
>
> Que o amanhã nos seja risonho, feliz e cheio de esperanças.
>
> Pensamento
>
> "A mão de Deus e seu poder
> Guardar-vos-ão de todo o mal,
> Em sua luz possais viver.
> Na doce paz do amor real." (Livro Diário n. 148, 30/08/1970, p. 59 e 60)

Por estes registros, a acolhida, a hospitalidade, a amizade e o carinho das pessoas que trabalhavam no CFPPC e dos colegas eram um momento de extrema importância para todos. Isso porque haviam deixado seus entes queridos em suas cidades de origem para buscarem qualificação e novas aprendizagens.

Quanto à administração, a diretora aponta:

> Mas eu acompanhava, acompanhava tudo, os bailes, a gente fazia muita promoção lá nas salas de aula. As aulas de, do grupo de aplicação que eles davam uma semana de aula prática né, eu acho que eu era muito enérgica. Eu acompanhava tudo, as avaliações, os planejamentos, as aplicações, a semana da criança, as comemorações todas, os desfiles. A gente ia até pra São Paulo pra comprar né, assistia muitas aulas (T1A- 2009, p. 9)[57].

Não há no diário nenhuma referência a conflitos e a atos de transgressão. Semelhante silenciamento é observado também nos registros de várias narrativas. O mesmo pode ser dito a respeito da menção a castigos e advertências. É um tema abordado pelos participantes de forma sutil. A ausência de registros nesse sentido instiga questões e interrogações a respeito dos motivos e das motivações que determinaram esse 'apagamento', com a prevalência de um discurso único sobre a instituição e suas práticas.

[57] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 9.

Ao ser mencionada como referência de gestora rígida, não significa que a diretora Suely da Paixão fosse única em exigir e manter a disciplina na instituição, observamos que todo o projeto formativo era executado seguindo as premissas estabelecidas no programa padronizado. Controlar com mão de ferro, e ao mesmo tempo ser acolhedora e sensível, são algumas expressões que apontam a coexistência de relações que permeavam o cumprimento das normas, dos hábitos e do disciplinamento das ações internas e externas. A rigidez disciplinar não se atribuía somente à diretora. Toda a equipe gestora e funcionários seguiam e exigiam dos alunos normas, regras e posturas padronizadas.

Quando indagado sobre as ordens da diretora, um ex-aluno e professor explicou:

> Tivemos, tivemos esse tipo de conversa, inclusive era muito sadia ne porque todo mundo era muito consciente, tinham namorados normais, tinham pessoas que vinham tinha suas companhias, casados, namorados ,e entre os colegas também tinha mais era pessoa que vinham ela vinha com aquele objetivo ela não vinha para brincar era muito difícil aparecer nas turmas posteriores tinha pessoas que as vezes, não que não teve aproveitamento as vezes as pessoas não tinha o objetivo igual ao de todo mundo mas eram pouquíssimas as pessoas. (T1C- 2009)[58]

Sobre as transgressões e desobediências, o narrador disse não se lembrar de tal fato, pois quem não se adaptava às regras era expulso e devolvido para sua respectiva cidade. Novamente se observa a ênfase no foco formativo da instituição, nos objetivos, no comportamento padronizado e aceito pelos cursistas. Pela narrativa, o entendimento subliminar seria de que transgressões e conflitos seriam tratados com a dispensa daqueles que não aderissem à proposta e às regras estabelecidas.

Um modelo centralizador, marcado pela vigilância e controle das ações dos cursistas no âmbito interno e externo. O alinhamento dos discursos nos instiga a indagar se o modelo formativo naquela instituição tivera o êxito propagado devido ao pulso da diretora durante a existência do centro de formação. Será que se tivesse havido uma alternância de pessoas na condução administrativa, o padrão seria mantido?

[58] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009.

Fica evidente que os cursistas, assim como os formadores, seguiam regras rígidas, com extremo controle das ações, tarefas e horários, sem muita abertura para autonomia de decisões.

CAPÍTULO 3

PROFESSORES CERTIFICADOS E CIVILIZADOS: PADRÕES DA FORMAÇÃO

> (...) com efeito, cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível. (...) Quer tenham sido criados com ideais muito arcaicas ou muito prematuras, não importa. (...) Há, pois, em cada momento do tempo, um tipo regulador de educação de que não podemos desligar sem chocar comas vivas resistências que reprimem as veleidades dos dissidentes (Durkheim, 2013, p. 47-48).

Ao acionarmos o exercício interpretativo acerca dos padrões de civilidades por meio das evidências extraídas das fontes, na interlocução com o referencial teórico, partimos da concepção de educação de Durkheim, que a considera um fenômeno situado no tempo e no espaço social, onde se realiza, seguindo padrões estabelecidos conforme as disposições e os processos que a constitui.

Conforme Veiga,

> Embora tenha sido um movimento heterogêneo, o pensamento iluminista se unifica na crença do potencial racional dos indivíduos e no aprimoramento do meio social. Estas proposições se ampliaram no contexto de complexificação da divisão do trabalho industrial-capitalista, constituição de novas relações de interdependência entre as diversas classes sociais, e organização dos Estados-nação (Veiga, 2019, p. 62).

Considerada a necessidade de assegurar a certificação de professores primários leigos, observamos que o programa de formação emergencial implementado na segunda metade do século XX, no caso do Brasil, cumpriria uma premissa colocada aos estados nacionais, ao final do século XIX, portanto, com um relativo atraso se tomarmos como referência as premissas republicanas.

> No século XIX, as nações europeias se autodenominaram civilizadas, e disseminaram seu modelo de organização social como o único possível para o desenvolvimento e progresso dos povos. Expressões como, sociedade civilizada e civilizar o povo, foram unanimidade e recorrente nos discursos das elites políticas e intelectuais. (Veiga, 2019, p. 63)

A escola moderna, concebida no contexto da formação dos estados republicanos, seria de responsabilidade do estado quanto ao provimento financeiro, à organização institucional, assim como ao projeto educativo almejado em diferentes

níveis e escalas de formação. Durkheim (2013), ao fazer a defesa de uma educação laica, conforme os padrões necessários para o contexto francês contemporâneo, exorta que cada nação precisa estabelecer, organizar e prover o modelo escolar que a sociedade necessita. Conforme esse autor, em toda sociedade "o sistema educativo é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo" (Durkheim, 2013, p. 49).

Situamos, pois, o que foi percebido nas fontes a respeito dos indicadores de padronização: rotinas, horários, hábitos, comportamentos, posturas, rituais. O processo formativo é permeado por modelos padronizados, com modos de aprender a fazer fazendo, instruídos por rígidos padrões de controle e de avaliação, com vistas à excelência do desempenho e dos resultados. Nas expressões contidas em diversos registros e fontes prevalence a sincronia de discursos, cujo teor aponta para um curso condensado, em tempo integral, com cursistas internos e externos, sob a instrução de professores, técnicos e diretora, imbuidos de assegurar os resultados com eficiência e distinção.

3.1 A civilidade na padronização de normas e regras na instituição

Veiga (2002) se fundamenta em Foucault (1981, p. 244) para explicar a aplicação metodológica para o termo dispositivo, recorrendo a uma síntese do pensamento do autor:

> 1º) Demarcar uma rede que pode estabelecer-se entre elementos heterogêneos, ditos e não ditos, tais como: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regulamentações, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.
> 2º) A natureza da relação entre tais elementos, discursivos ou não, está inscrita em um jogo de poder, ou seja, de mudanças de posição e de modificação de funções, ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam.
> 3º) Além de ser uma estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, um tipo de formação que em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência, e que supõe certa manipulação das relações de força, certa intervenção racional e organizada nestas relações de força (Veiga, 2002, p. 90).

Nessa acepção da função do termo, conforme o argumento foucaultiano, Veiga busca a compreensão do mesmo para ser aplicado à educação concebida como

projeto civilizatório. A autora esclarece que, ao visualizar a escola, o que se apropria como dispositivo é a escolarização, visto que:

> [...] a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder (Veiga, 2002, p. 91)

Assim o termo dispositivo na sua função metodológica nos interessa nesse exercício de interpretação analítica, percebida nas variáveis obtidas nas fontes, notadamente, com relação ao processo formativo dos professores primários leigos no CFPPC. Um curso de formação emergencial inserido em um Programa nacional se configura enquanto medida de escolarização, determinada em um tempo e espaços, com finalidades específicas.

Ao analisar as fontes e registros, fica explícito que todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição cumpriam um protocolo habitual que deveria ser seguido fielmente. A rotina no CFPPC foi assim relatada por um narrador:

> Era uma formação muito rigorosa muito positiva. Você desenvolvia atividade que você tinha, desenvolvia planejamentos executava esse planejamento, era uma rotina bem puxada muito rigorosa no dia-a-dia. [...]
> Uma parte positiva da pessoa que era a diretora na época a Sueli da Paixão então aquilo era impregnado nas pessoas uma certa vez ela falou: você tem que cumprir as ordens e você colocava aquilo na cabeça vamos dizer assim né e normal. Era uma vida normal. (T1C, 2009, p.2)

Com o aporte do Processo Civilizador de Norbert Elias, a pesquisa indiciou que as normas, as regras e as rotinas padronizadas seriam configuradas como autorregulação e autocontrole das relações, atitudes e comportamentos dos funcionários, equipe gestora e alunos-bolsistas que passaram pela instituição.

Segundo Elias (2006), apesar dos seres humanos não serem naturalmente civilizados, possuem disposição, dependendo das condições, uma autorregulação dos impulsos e afetos que permite a civilização. Essa autorregulação, que não é nativa, ocorre pela aprendizagem pessoal e pelo modelo de sociedade vigente para que o indivíduo possa conviver consigo mesmo e com os outros.

Na instituição, os alunos bolsistas, a equipe gestora e os funcionários em geral tiveram oportunidade de conviver com pessoas de vários locais do Brasil que traziam

consigo seu modo de ser, suas angústias, sua timidez, suas experiências como docentes mesmo sendo leigos, e que de certa forma contribuíram para traçar o perfil do estudante formado por essa instituição. Segundo Veiga (2019, p. 59), “A demanda pelo desenvolvimento do autocontrole das condutas, como um novo *habitus*, inicialmente restrito aos membros da sociedade de corte, se expandiu para outros grupos sociais a partir do século XVIII”. Isso significa que, enquanto processo tardio, esse contexto se ampliou no sertão brasileiro, ao longo do século XX, instruindo os projetos de formação de professores primários leigos, dentre outras modalidades.

As interações e inter-relações que foram tecidas, apropriadas e internalizadas durante o período de formação, indicam e sugerem que os professores ali formados faziam parte de um grupo peculiar que aplicava o que aprendia nas escolas por onde passava.

A mesma autora mostra que, nessas disposições, em diferentes contextos:

> [...] a educação escolar teve sua função redimensionada, por meio da monopolização dos saberes elementares pelo Estado, sendo a monopolização dos tributos uma pré-condição para o financiamento da escola pública e para a sua universalização. Por outro lado, a monopolização da violência, ao engendrar demandas de maior autocontrole e civilização dos comportamentos, gerou também a necessidade da racionalização e homogeneização de costumes de modo institucionalizado, ou seja, pela escola universalizada e monopolizada pelo Estado (Veiga, 2019, p.59)

Tais disposições são percebidas no modelo de formação, na organização institucional do centro de formação e do grupo de aplicação, assim como nos modos como foram dimensionadas as atividades e as tarefas formativas, marcadas pela constante vigilância e rigidez no controle e na disciplina, sobremaneira expressa a nulidade de conflitos internos ou externos, que não foram objeto de nenhum registro.

Quando foi indagada sobre como eram as relações entre as bolsistas e as professoras, uma ex-bolsista esclarece:

> Bem, as professoras seguiam a o sistema eram rígidas a gente era avaliada em tudo e só pra citar um erro, quando a gente ia receber a avaliação do mês a gente era chamada pra discutir as avaliações da área cognitiva e da área afetiva e psicomotora ne, que era tudo por conceito é O- ótimo, muito bom que era MB, bom, regular e fraco e, você chegava lá e eles mostravam um boletim bem grande com todas as avaliações. [...]
> Os professore seguiam o sistema, mas eram assim educados tinham alguns que aproveitavam fazia uma somatória do sistema rígido, mas

> a natureza (risos)a natureza um pouco puxada e acabava judiando mais do que os outros eram mais severos no cobrar no punir[59].

A formação de professores em apenas dez meses inicialmente não era vista com bons olhos pela população de Catalão que aos poucos foi compreendendo o objetivo desse curso emergencial para formação de professores.

> Tinha, tinha ate alguma rejeição do pessoal La da cidade alguma restrição do pessoal do centro de formação porque vinha pessoas de todos os lugares era as vezes alguns ficavam ate tímidos de ir a cidade porque tinha alguma discriminação mas com o tempo havia ate mesmo uma verdadeira integração com a comunidade e as pessoas tímidas e que mais crescia porque tinha atividades que proporcionavam novas condição para vencer um pouco a timidez normalmente principalmente que vinha do norte naquela época era as que mais tinha dificuldade aqui e nos tínhamos pessoas de Minas Gerais apesar de que não era permitido se mas Tinha um jeitinho do pessoal de Minas também de estudar aqui e havia uma troca de experiências muito interessante dos pessoal das regiões de maiores dificuldades e as mais desenvolvidas no nosso entorno do triangulo mineiro e também de outras regiões mais próximas de Catalão e La de Araguari pessoal de Goiás ainda não era dividida. Então vinha pessoal ate de Porto Nacional, tinha gente dos mais variados estados e todos sem exceção eu posso afirmar com certeza que saia daqui bem melhores do que chegavam porque não só a parte de conteúdo mas a parte de convivência relacionamento cooperação e assim essa integração real com o estudo[60].

Veiga (2003) mostra que os sentimentos de vergonha, o vexame e o embaraço bem como elogios públicos são novas técnicas disciplinares em oposição aos castigos corporais, de acordo com Norbert Elias.

No espaço institucional, semelhantes sentimentos como a vergonha e o embaraço eram elementos utilizados como forma de regulação da disciplina, prática de boas maneiras, bons hábitos e obediência:

> Olha algumas histórias a gente fica pensando que a la era muito ruim e tudo, é, é normal pra uma grande família, num grupo de jovens ne ou mesmo pessoas já com uma certa idade, de que está aqui para aprender uma proposta muito ousada para época ensinar usando esses procedimentos didáticos, tem que dar aula ser avaliado o tempo todo acaba criando na gente uma certa tensão por tudo porque você começava o trabalho cedinho e pois ia pra sala de aula, conteúdo ai depois você ai pro refeitório, no refeitório, na hora que você ia almoçar tinha um professor na mesa te avaliando, vê se você ta usando os

[59] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 25.
[60] Transcrição Projeto Memória Viva, 2009, p. 8.

> talheres hora certa, se você ta mastigando corretamente, assentado na postura certa, e você ta comendo ai e você sabendo que tem alguém te avaliando enquanto você toma sua refeição ai você saia dali e ia para aula outra vez e o tempo todo você se sentia vigiado, policiado, e você tinha que mostrar resultados ai falar assim mais ninguém te ajudava? Não ajudava nós tínhamos né, aqui toda minha dificuldade tinha alguém, pra sanar, pra mim estender a mão mais na hora de executar a minha atividade era eu, enquanto pessoa, podia estar faltando um pouquinho de maturidade ou o medo a rigidez do sistema tudo isso, isso acaba uma hora, isso acabava chorando ou ficando triste, meio apreensiva então isso acontecia de vez enquanto a gente via um ou outro chorando, a vez uma colega, perdia paciência com outra ou alguém chorava e falava eu não dou conta eu não, não vou dar conta de dar aula amanhã é muito difícil então as vezes tinha um outro comportamento de cansaço de estresse pela tensão que viva porque tudo era enquadrado dentro de um sistema né, [...] (T1B - 2008, p.19)[61].

Durante o tempo de funcionamento, a administração e a equipe pedagógica da instituição se preocuparam em impor padrões morais, regras, normas e preceitos religiosos aos que por ali passaram. Incorporados os padrões e as regras, a formação do professor incluía a conscientização de que ele era disseminador da moral e dos bons costumes. A análise dos registros sugere que tais procedimentos eram importantes, visto que a clientela do internato tinha diferentes perfis e vinha de vários estados. Era preciso manter a ordem para que tudo funcionasse como foi proposto.

Nos registros observamos que, desde o amanhecer ao anoitecer, os horários do café da manhã, das aulas, do almoço, da leitura do livro-diário, do jantar e descanso eram rigorosamente cumpridos. Além disso, verificamos que existia nesse Centro de Formação um padrão de ensino que se materializava na prática com o estágio no Grupo de Aplicação anexo ao prédio.

O planejamento das tarefas era feito com muito rigor, sendo também um traço importante no CFPPC. O fazer pedagógico tem como principal meta construir conhecimentos com os alunos, compartilhar vivências e experiências de aprendizagens tendo em vista a formação docente. A partir desse padrão, aprender a elaborar, a planejar e a executar o planejamento diário, mensal e anual incluindo unidades de ensino propiciaria aos sujeitos a experiência com projetos enquanto um traço singular da organização do rito pedagógico. Nesse sentido, a condição de formados naquele espaço os tornaria habilitados para a docência, conferindo uma

[61] Transcrição Projeto Memória Viva, 2008, p. 19.

distinção no capital cultural preconizado ao professor formado, conforme o modelo de projeto formativo padronizado à época. Uma vez habilitados, alguns alunos bolsistas que se destacavam pelo bom desempenho e habilidades eram convidados a fazer parte do corpo docente do CFPPC.

Os esboços das fontes demonstram as regras, as normas e as rotinas padronizadas na instituição. Haveria naquele espaço de formação um regulamento implícito que estabeleceria as regras diárias, com horários determinados para cada tarefa para alunos-bolsistas internos ou não. O disciplinamento praticado na instituição ressoava no modo dos agentes formadores e das formandas se comportarem no plano social externo. As rotinas funcionariam como laboratórios de aplicação prática do que deveria ser aprendido e vivenciado durante o tempo de formação.

Os dispositivos de civilidade sugerem que pessoas pratiquem respeito, tolerância e cortesia e um bom relacionamento social. Para isso, é preciso seguir as normas e as regras sob determinados padrões da sociedade. Pelas transcrições das narrativas das entrevistas com ex-alunos bolsistas e gestora da instituição, as regras e as normas padronizadas foram obedecidas com raras exceções. De certa forma é compreensível, pois se não cumprisse o que foi proposto, o aluno estaria fora do curso.

Tais indicativos nos instigam a problematizar a aparente naturalização dos processos formativos, por meio da ênfase na importância, na excelência e na distinção que teria sido a oportunidade de realização do curso naquela instituição.

Os indícios obtidos nos documentos e fontes permitiram compreender os traços fundamentados no processo civilizatório de Norbert Elias inscritos na instituição, a começar pela rigidez das normas e das regras instituídas internamente aos cursistas, professores, bolsistas e servidores, com a obediência a horários sequenciais, todos os horários e dias da semana, com tarefas estabelecidas em escalas, distribuídas em grupo e individual, e atividades externas padronizadas no alinhamento de projeção do projeto formativo considerado distintivo diante da sociedade local. A perspectiva do exame enquanto algo recorrente nas rotinas pode ser verificada em ações como a escrita do livro diário, em que um responsável assumiria a tarefa do dia. A capacidade da escrita, o domínio de argumento, a compreensão global do que se realizou em todas as rotinas estabelecidas se constituíam em um dispositivo de avaliação e monitoramento dos cursistas no espaço interno e nas atividades externas.

3.2 A Influência do pragmatismo e da escola nova na aplicação do programa formativo

O pensamento de Dewey, que indicou mudanças no pensamento e na prática da educação no século XX, critica e problematiza o modelo de escola tradicional da época em que o aluno era um mero expectador. Dewey propõe que a criança seja posicionada no centro do processo e que a experiência seja uma forma de incentivo e curiosidade para que ocorra a aprendizagem.

Nascimento (2016) explica a influência de Dewey nas propostas educacionais de Anísio Teixeira:

> De forma mais específica investigamos o papel desempenhado por Anísio Teixeira enquanto propositor da educação pública, ressaltando a influência da Filosofia pragmatista de John Dewey que perpassa toda a sua obra, articulando-a ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo, dessa forma, considerado tanto o pragmatismo[62] como a filosofia da Educação de Dewey bases para projetos políticos e pedagógicos, uma vez que trazem em sua essência os princípios de democracia, liberdade, cidadania; valores essenciais na construção do ideal de sociedade democrática propugnada por Anísio Teixeira (Nascimento, 2016, p. 25).

Segundo Frey (2017), a educação projetada por Dewey iria auxiliar a criança em sua vida escolar e social que, segundo ele, entrelaçam-se e interagem.

Ao propor os princípios do que denominou de 'meu credo pedagógico', Dewey, conforme esclarece Boto (2006), estabelece as premissas da sua concepção de educação de instrução do processo pedagógico:

> Escrito como se fosse um código legal, o referido texto assinalava as crenças do autor. Antes de tudo, a convicção de que o processo pedagógico participa da consciência social e coletiva da raça; estruturando hábitos, firmando idéias, sentimentos e emoções. Reconhece-se, já de início, que, mediante o processo pedagógico, compartilhavam-se recursos intelectuais e morais da Humanidade. A educação dialogaria, portanto, com alguma acepção de herança civilizatória (Boto, 2006, p.606).

[62] O pragmatismo é uma corrente filosófica que teve início nos EUA, no final do século XIX e começo do século XX, a partir de discussões e conflitos vivenciados por intelectuais de Cambridge-Massachusetts a respeito da filosofia. Dentre esses intelectuais, destaca-se Charles Sanders Peirce, considerado o pai do pragmatismo. o termo "pragma" vem do grego e significa ato, prática ou ação. Nesse sentido, o pragmatismo trata o conhecimento, o saber racional, como produção humana, dando-lhe uma finalidade racionalmente prática.

O pensamento de Dewey teve influência, enquanto concepção, nas reformas educacionais de 1930 quando Anísio Teixeira pensou em organizar a escola de acordo com a sociedade e em consonância com ela. Segundo Souza (2009), para Dewey, “a escola é a sociedade em miniatura.”

Souza e Martineli (2009) pontuam:

> O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das idéias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova. Encontrando seu apogeu na primeira metade do século XX, a Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que por sua vez era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária. Esse tipo de educação, denominado por Dewey (1959), de “escola clássica”, demonstrava-se insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, país de origem de Dewey. O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. Ele quando foi aos Estados Unidos, tomou contato com as idéias de John Dewey e foi o responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica. Junto ao nome de Anísio Teixeira estão outros educadores como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos (Souza; Martineli, 2009 p. 162 e 163).

Na década de 1950, no governo Juscelino Kubitschek, a ideia de modernizar a educação se materializou nos projetos de Anísio Teixeira, propagador dos ideais de Dewey. Na década de 1960, com as reformas educacionais no intuito de aumentar o número de estabelecimentos de ensino e diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, era preciso investir na formação docente. Em caráter emergencial, são criados os Centros de Formação de Professores Primários. Os acordos firmados entre o MEC/USAID subsidiaram, em termos financeiros e na padronização do programa de formação, a implantação do curso intensivo de dez meses para habilitar os professores leigos que atuavam na educação, na condição de leigos.

Quanto ao estágio no Grupo de Aplicação anexo ao prédio, percebemos pelos relatos das transcrições que existia nesse Centro de Formação um padrão de ensino que se materializava na prática com o estágio. As evidências inscritas nas fontes apontam que, mesmo que algumas tarefas fossem realizadas em horários

intermediários pelas cursistas, a exemplo dos intervalos dedicados ao descanso, quando alguém utilizava o tempo para preparar alguma atividade, haveria um controle sobre as ações. Não era algo livre e espontâneo. Afinal, a exigência nos resultados e na eficiência, sobretudo nas práticas, era objeto de avaliação, classificação e exame nos momentos das aulas.

A partir desse padrão, ao aprenderem a elaborar, planejar e executar o planejamento diário, mensal e anual incluindo unidades de ensino, os sujeitos teriam a experiência com projetos enquanto um traço singular da organização do rito pedagógico. Nesse sentido, a condição de formados naquele espaço os tornaria habilitados para a docência, conferindo uma distinção no capital cultural preconizado ao professor formado.

Sobre o modo como a criança acessa o conhecimento, Boto (2006) sintetiza a visão de Dewey:

> Para John Dewey o conhecimento produz-se mediante a reconstrução da experiência. Por experiência, pode-se compreender um sentido coletivo – a experiência da espécie no decurso histórico do aprendizado – e um significado individual: cada um aprende ao mobilizar o conjunto dos aprendizados anteriores em uma situação que, por ser nova, acrescenta alguma coisa à experiência anterior. O aprendizado deve ser compreendido a partir de um tempo psicológico. Isso desloca a relação de ensino da ênfase exclusiva no relato lógico que supõe na matéria o eixo da atividade: ensinam-se alunos; e não matérias (Boto, 2006, p.601)[63]

Nesta perspectiva, os manuais, os instrumentos, os recursos pedagógicos, o material didático e as metodologias aplicadas, no plano formativo, teriam correspondências com tais premissas. Salutar considerar a importância da moderna pedagogia no delineamento do projeto formativo dos professores primários. Entretanto, convém salientar que as circunstâncias sob as quais se desenvolvem as ações educativas impõem um deslocamento do conteúdo para o sujeito e suas condições para acessar o conhecimento, permeado por novas experiências.

Ao buscar nexos do projeto formativo com indícios da Escola Nova e do pragmatismo deweyano, observamos que o modo como as unidades de trabalho, as

[63] BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. Porto Alegre – RS, **Educação**, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006.

sequências didáticas, eram planejadas e instruídas. A maneira de associar a introdução de conceitos com situações concretas dos alunos, assim como a interação com o meio nas aulas passeio, nas demonstrações, em que não apenas o material pedagógico deveria ser produzido com adaptação, mas as crianças eram levadas a vivências experiências reais, indicam afinidades com uma apropriação e aplicação tardia dos métodos e concepções escolanovistas na realidade brasileira.

Aprender a fazer fazendo incluiria o domínio conceitual, as habilidades na elaboração do material didático e a desenvoltura docente com os alunos do grupo de aplicação.

O formato do processo formativo constituído por um programa executado pela instituição formadora, com o aporte de um grupo de aplicação em anexo, onde se desenvolviam todas as atividades demonstrativas, por unidades de trabalho, com a supervisão de professores de cada área, confirma a inspiração de diferentes concepções pedagógicas, adaptadas e coexistentes durante o percurso formativo.

Assim Dewey compreende a educação e a sociedade:

> A sociedade democrática seria, por seu turno, uma continuada experiência de aprendizado. A democracia é uma forma de vida; mas é também um dado procedimento para equacionar problemas. É, portanto, conteúdo e método. Educar crianças e jovens para a sociedade democrática seria, pois, exercitar os mesmos procedimentos no próprio ato de educação. Aprender é aprender a aprender. Agir em democracia é aprender a ser democrata. (Boto, 2006, p.608).

Pelo exposto nas fontes, não é seguro vincular a influência a uma única concepção, visto que em diferentes escalas pode ter havido arranjos que sugerem tanto a adoção de princípios escolanovistas, quanto a apropriação de métodos e técnicas distintos, conforme as circunstâncias e as necessidades. Evidenciamos, contudo, uma ênfase da formação para que o professor dominasse habilidades de liderança, resolução de problemas e segurança naquilo que fosse atribuição de ofício, tanto na docência quanto em cargos de gestão.

Há possibilidades da coexistência de discursos, modelos e aplicações, haja vista as condições de acesso à formação pelos professores leigos. É possível supor que, sendo um projeto orientado por especialistas americanos, subsidiado por recursos internacionais, vinculados à agência UNESCO, uma versão pragmatista adaptada, sob o discurso da moderna pedagogia, chegaria às regiões do sertão do

Brasil por meio dos processos formativos desencadeados nos CFPP. Afinal, diante da condição de professores leigos em atuação, qual seria a alternativa para a difusão da educação moderna nas escolas primárias, senão pela via dos cursos de formação emergencial? Tal percepção, todavia, não esgota, obviamente, a coexistência de traços do tecnicismo em diferentes versões, principalmente considerando o contexto no qual ocorreu a aplicação dos projetos formativos.

> Em Dewey, a ação educativa escolar é vista como uma miniatura da vida social. Daí o privilégio de criação de situações democráticas e de ensino ativo para formar o cidadão pelo sistemático exercício de práticas escolares supostamente análogas às práticas exercidas pelos cidadãos na vida em sociedade (Boto, 2006, p.602).

A forma de "Como o aluno aprende" – considerando o aluno-professor, assim como os alunos da escola primária no grupo escolar anexo - seria levada a sério pela instituição por meio dos planejamentos diários, do desenvolvimento das Unidades de Ensino, dos métodos inovadores para a época, com a produção de material pedagógico e as habilidades didáticas nas aulas de demonstração, com] referência no pragmatismo de Dewey no CFPPC, que valorizava a experiência como mola propulsora para a aprendizagem significativa, edificada por meio da experimentação e interação com o meio, assim como a aplicação prática de conceitos. A ênfase na experiência como meio para obter as definições, construir sentidos e compreender os modos de utilização na vida prática tinha ressonância nos princípios escolanovistas, inspirados no pragmatismo americano.

> A escola ativa de Dewey é firmemente ancorada em uma idéia muito clara do aprendizado humano. Mas, ao contrário do que poderia supor uma crítica apressada da Escola Nova, a baliza do pensamento pedagógico de Dewey diz respeito a uma dimensão social – e não apenas individual – do aprendizado humano: aprendizado que, ainda que aconteça do ponto de vista da individualidade, interage com um contexto coletivo que transcende essa mesma individualidade, sendo, nessa medida, portador de uma experiência de grupo. Nesse sentido, há, por parte do grupo, uma inequívoca direção do ato intencional da educação. (Boto, 2006, p.605).

Analisamos que o contexto goiano nas décadas de funcionamento do Programa de formação nessas instituições seria marcado pela predominância de escolas rurais, com alunos residentes na zona rural. O mesmo espaço de atuação dos professores formados, em localidades desprovidas de recursos básicos de comunicação, energia

elétrica e saneamento. O acesso a jornais, rádio e televisão seria tão restrito quanto o acesso a livros, obras literárias e a material didático. Soma-se a essas circunstâncias, o analfabetismo dos adultos e jovens.

No caso do grupo de aplicação, mesmo recebendo alunos oriundos da zona rural e da periferia urbana, em situação vulnerável, as condições estruturais, os recursos humanos e o material pedagógico corroboravam para que o aprender a fazer fazendo lograsse êxito nos processos e resultados. No espaço das instituições havia unidades demonstrativas com animais, horta, pomar, onde várias aulas demonstrativas dos conhecimentos específicos poderiam ser realizadas com os alunos, as bolsistas e as professoras.

Ainda que aparentemente tardios, os princípios da escola nova preconizados nas unidades de trabalho seriam uma utopia para aquela realidade social. Embora o aprendizado disponibilizado aos professores tivesse o mérito da adaptação de diferentes concepções didáticas e metodológicas, a possibilidade de aplicação concreta do que está indicado nesse manual se resumiria a improvisos, dentro das circunstâncias eventuais.

Apesar de o professor ter acesso a tal aprendizado, as condições objetivas das escolas, assim como a realidade dos alunos, tornar-se-iam limitantes para o efetivo avanço da ação docente, pela dificuldade de acesso aos bens culturais, assim como as condições internas das escolas primárias. Percebemos um descompasso entre o proposto no projeto de formação, a estrutura e viabilidade na instituição e a realidade para a qual esses professores retornariam para a sua atuação docente e profissional.

Durante a vigência do programa de formação emergencial de professores primários leigos, os entes federados teriam utilizado a adesão e o gerenciamento das ações formativas, assim como o funcionamento das respectivas instituições, enquanto uma política de resultados, com o menor custo, sem o empenho de recursos do tesouro estadual para melhorar as escolas e as condições de trabalho dos professores certificados. Se considerarmos o contexto e as condições das escolas primárias, é possível compreender que a formação dos professores primários naquelas circunstâncias seria uma ação isolada, sem correspondências com outras políticas de provimento da rede escolar, compatíveis com o preconizado nas concepções de formação docente.

Devemos considerar a realidade das escolas primárias, constituídas por poucos grupos escolares urbanos, prevalecendo a maioria na condição de escolas isoladas rurais, com classes multisseriadas e uni docente, a estrutura escolar nas diferentes regiões do estado, marcada pela precariedade e escassez. A demanda de matrículas não atendidas reverberava na falta de escolas e de professores habilitados para o ofício.

Observamos que a ausência de medidas políticas no investimento em escolas primárias, material didático, planos de carreira e melhoria nas condições de trabalho comprometeriam o horizonte de qualificação dos professores. Embora certificados, aptos a atuarem na educação, a rigor, a realidade de retorno às escolas primárias seria um problema que permaneceria como entrave no exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora que conclui a pesquisa não é a mesma que a iniciou. A experiência da pós-graduação acrescentou em conhecimentos, sobretudo no aprendizado da metodologia da pesquisa, as tarefas com as fontes, assim como o aprofundamento teórico conceitual com obras e autores de referência. A qualificação contribuiu para o direcionamento daquilo que seria o foco das prioridades. Fechamos um processo com muitas outras interrogações suscitadas por meio do exercício de pesquisa que ora se encerra.

A questão condutora do estudo “quais normas, rotinas padronizadas e atos instituídos no CFPPC (1964-1982) configuraram dispositivos de civilidade?” propiciou o mergulho nos documentos e nas fontes, no levantamento dos indícios que constituíram os modos como se materializaram tais premissas na instituição.

A hipótese de que a configuração institucional do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (CFPPC) teria na experiência interna dispositivos geradores de processos civilizatórios, tais como padronização de posturas, rituais, rotinas, normas, refletidas no ‘aprender a fazer, fazendo, foi confirmada pela pesquisa, com a extensão dos mesmos dispositivos aplicados a atividades externas e eventos nos quais os cursistas e a equipe formadora tinham participação pública. A execução do Programa emergencial de formação de professores leigos teve repercussão no comportamento disciplinar e pedagógico de um expressivo número de professores formados na instituição durante duas décadas. A abrangência de atendimento se estendeu para além das regiões goianas, atingindo localidades de outros estados.

A Instituição criada em 1963, com início das atividades em 1964, foi desativada em 1983. Teve, portanto, efetivo exercício durante aproximadamente duas décadas, isto é, entre 1964 e 1982, com execução de cursos de formação de professores, com aplicação de recursos, formato e tipos de cursos vinculados a um programa federal de qualificação de professores primários leigos, que originalmente desempenhavam a função, sem a formação mínima exigida.

A realização do curso de formação de professores primários no CFPPC recebeu recursos financeiros em acordo firmado entre o governo brasileiro e norte-americano: o acordo MEC/USAID. Da fase emergencial, compreendida nos primeiros anos de funcionamento, a demanda foi ampliada com a acolhida de jovens que, ao concluírem o curso ginasial, optaram por fazer o curso de habilitação para o magistério

naquela instituição, por iniciativa própria ou por convite de professores e gestores. Dentre as várias modalidades de formação ofertadas no CFPPC, havia módulos com especificidades para a docência na zona rural, assim como aperfeiçoamento de supervisores. Os modelos e padrões dos cursos ministrados obedeciam a instruções rígidas de equipes multiprofissionais que acompanhavam e avaliavam a execução dos cursos, sob a coordenação de técnicos externos ao estado de Goiás.

Na conjuntura do acordo MEC/USAID, a “ajuda externa” como investimento financeiro tinha como objetivo prover orientações políticas e técnicas para um novo direcionamento do sistema educacional do Brasil. No entanto, essas diretrizes procuravam atender às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos americanos e equipes do programa estavam mais interessados em assegurar o ajustamento desse sistema de ensino aos desígnios da economia internacional e interesses norte-americanos do que na própria reforma da educação brasileira.

Compreendemos, pelos registros consultados, que enquanto instituição educativa, o CFPPC teve uma existência dentro de uma temporalidade determinada pela criação, execução e encerramento de um programa federal destinado à formação de professores primários leigos. Findo o programa, foi desativada e os espaços e estruturas foram transferidos para outros órgãos e autarquias, para outras finalidades. O grupo de aplicação que funcionava anexo e servia de campo de demonstração e práticas dos cursistas, devido à demanda de turmas e alunos da escola primária, foi transferido para uma escola estadual, construída no mesmo setor, com a finalidade de absorver tanto os alunos quanto os professores que atuavam na instituição. Os demais servidores e profissionais da educação foram realocados em escolas públicas da cidade.

Os setores da Educação estadual exerceriam uma coparticipação no provimento de estruturas, contratos de profissionais e outras demandas, enquanto contrapartida dos recursos internacionais que subsidiariam os cursos do Programa emergencial de formação de professores durante o funcionamento do CFPPC. Além das condições de participação dos professores, havia toda a logística do Grupo de Aplicação, com a instalação de salas do ensino primário, onde as alunas-bolsistas desenvolviam os estágios e a aplicação de habilidades didático-pedagógicas exigidas no processo formativo, enquanto condição para a certificação final dos cursos. A

dinâmica de formação, o formato dos cursos e os padrões aplicados e observados teriam se constituído, internamente, em dispositivos de civilidades referenciados na e pela instituição, conferindo um padrão de qualidade, tornando-se distintiva a instituição e os profissionais por ela certificados perante a sociedade local.

Conforme os dados de matrícula, com 1.466 professores certificados em duas décadas de funcionamento regular, considerada a origem dos participantes, provenientes de diversos municípios de Goiás, sobretudo de outras microrregiões goianas, assim como de outros estados, observamos o alcance da formação propiciada pela instituição, cuja qualidade, atestada em diferentes registros, passou a influenciar no perfil dos profissionais certificados que entraram em atuação nas escolas de primeiro e segundos graus na região, assumindo cargos e funções de destaques, além da referência enquanto professores. O mesmo pode ser mencionado acerca de profissionais que, tendo atuado naquele espaço institucional, adquiriram notoriedade em cargos da administração pública em Goiás.

O processo de formação realizado na instituição produziu modos padronizados, sob rígido controle disciplinar, ordenamento de posturas e conformação dos corpos para o trato e imersão social.

As fontes analisadas na pesquisa apontam indícios do caráter disciplinar, rigor na aplicação e cobrança de regras, rigidez nos horários, padronização de ritos, normas que disciplinaram o comportamento individual e coletivo, participação em tarefas diversas, postura social, modos de vestir e se comportar no âmbito interno e nos eventos externos.

Havia a conformação dos corpos em hábitos, comportamentos e posturas típicas do indivíduo civilizado, cuja atuação profissional deveria refletir as transformações operacionalizadas na e pela instituição. Os dispositivos do processo formativo instituído impunham formas de racionalização do tempo, das tarefas, das ações, do comportamento geral. A eficiência cobrada e avaliada seria nos resultados individuais e coletivos a definição de um padrão de hábitos e posturas, de modo que os professores certificados correspondessem aos modelos e requisitos compatíveis à escola urbana e moderna.

Havia evidências de um modelo centralizado, com elevado controle das ações dos agentes educativos. Um padrão institucional preconizado tanto pelo projeto

formativo, quanto pelo perfil de gestão interna, conduzido por uma gestora que prevaleceu no cargo ao longo do tempo de existência institucional.

As ações permitidas pelo aporte de recursos advindos do financiamento internacional, com a participação do estado e do município, projetaram o discurso dos bons resultados na formação dos professores leigos que, após certificados, seriam inseridos na educação, com referência e distinção. A pesquisa oportunizou reunir dados, produzir novas fontes por meio da consulta aos documentos de acervo, trazendo novos olhares para o objeto, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novos estudos, com aprofundamento das análises acerca da formação de professores leigos no Brasil e em Goiás, na segunda metade do século XX.

Por meio desta pesquisa, exercício de contextualização histórica da instituição, apresentamos contribuições para o campo da história da educação no sentido de alargar as possibilidades de estudos sobre esse tema e objeto. Primeiro, o levantamento de pesquisas que, embora tiveram diferentes abordagens, contemplaram aspectos da instituição investigada, contemporizando discussões no âmbito político e da formação de professores. A consulta aos documentos, relatórios e registro de acervos propiciou a sistematização de dados organizados em quadros, resultando na elaboração de informações a partir do manuseio das fontes originais. Reunir em um novo formato os dados quantitativos sobre o CFPPC, outrora espalhados em diferentes documentos, tem efeito para a produção científica atual, ao mesmo tempo em que se tornam referências, potencializando novas pesquisas.

O manuseio das fontes confirma a expectativa antecipada por outros pesquisadores a respeito da fertilidade do acervo e das diversas vertentes de pesquisas que poderão ser desenvolvidas, ampliadas e aprofundadas, por meio de estudos futuros. Destacamos alguns temas e objetos na área da educação, da formação de professores e da história da educação, como por exemplo: aspectos didáticos e pedagógicos relacionados ao modelo formativo; questões da avaliação da aprendizagem, com ênfase em concepções, metodologias e práticas; a localização dos cursistas por ano e turma, com origens em diferentes regiões do estado e do país, apontando possibilidade de estudos sobre carreira docente, saberes e práticas, dentre outros aspectos; temas relacionados às concepções filosóficas e sociológicas que permearam o projeto formativo, a cultura escolar, a arquitetura da instituição, as

unidades de ensino, a gestão financeira dos recursos do MEC/USAID que permanecem inéditos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962- qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** 102, 723-741, 2022.

AMÂNCIO, Márcia Helena. **As batalhas de Anísio Teixeira**: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação. 2017.

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **O Curso de treinamento de professores leigos:** profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971). 2019. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados: UFGD, 2019.

ARAÚJO, Francielly Barbosa; FREITAS, Carla Conti de. Áreas de convivência como espaço para prática transdisciplinar das atividades da universidade. **Anais do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE)**, v. 1, n. 1, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

BOTO, Carlota J. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas-SP: Papirus, 2017.
BOTO, Carlota J. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. Porto Alegre, RS, **Educação**, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 - 619, Set./Dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação 1963/1965**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**, 1865. Trecho do diálogo entre Alice e a lagarta quando ela pergunta a Alice:" quem é você?"

CARNEIRO, Lucas da Silva. **Formação de professores em Tocantinópolis**: um estudo de caso da trajetória formativa dos docentes da rede municipal. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 37 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1992.

COSTA, Mara Rúbia Guardieiro. **Docência e história de vida no curso Técnico em Magistério de Catalão – GO**. 2015. 82 fls. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. Catalão: PGEDUC/UFG, 2015.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis-RJ:
Vozes, 2013.

DUPRÉ, Maria José. **Éramos Seis.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

ELIAS, Norbert. Escritos e Ensaios: 1-Estado, Processo. **Opinião Pública.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert.**O Processo Civilizador 2:** formação do Estado e civilização. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1993.

FERREIRA, Jorge. **João Goulart**: uma biografia. São Paulo: Editora José Olympio, 2015.

FERREIRA, Jorge. A legalidade traída: os dias sombrios de agosto e setembro de 1961. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 149-182, 1997.

FERREIRA, Márcia dos Santos. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 39, p. 145-161, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREY, Kurlan. **As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os brasileiros**. 2017. Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf. Acesso em: 15 jul 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HONÓRIO FILHO, Wolney; COSTA Mara Rúbia Guardieiro; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. A intencionalidade do projeto de si e da formação docente de professoras formadoras do curso de magistério em Catalão/Goiás. In.: **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 311-336, maio/ago. 2016.

HONÓRIO FILHO, Wolney; COSTA Mara Rúbia Guardieiro; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. O ordinário e o extraordinário na formação de professores no interior de Goiás. **Dimensões**, n. 15, 2002.

HONÓRIO FILHO, Wolney; ALENCAR, Alessandra Cardoso. O professor e a cultura didática do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão (1965-1983). **Cadernos da FUCAMP**, v. 7, n. 7, 2008.

HONÓRIO FILHO, Wolney; CAMPOS, Camila. Aparecida de. O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com o Regime Militar: Catalão – GO, 1965-1983. **Cadernos de História da Educação**, 6., 2007.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. A instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 89-108, 2015.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)**. 421 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre, EDIPUCRS. 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Grosso**. Cuiabá: SECS, 1963.

MARTINS, Jorge Manuel Passos; AZEVEDO, Fernando. **O diário**: uma representação polifônica do Eu. Reflexões sobre a obra O diário, de Anne Frank. 2016.

MENDES, Denize Amorim Azevedo. Saber plural: um olhar na constituição da prática dos professores da educação básica. **Anais V CEDUCE**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. A influência do pragmatismo estadunidense na filosofia da educação de anísio Teixeira: A dimensão político pedagógica na defesa da escola púbica. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 7, n. 13, p. 24-39, 2016.

NEVES, Leonardo dos Santos; PINTO, Helder de Moraes. O diário é uma série de vestígios: Possibilidades de análise de narrativas autobiografias como método de

pesquisa para a História da Educação em Minas Gerais. **Anais do XVIII Encontro Regional (ANPUH MG**). Mariana MG. 24 a 27 de julho de 2012.

RIBEIRO, Lailton Martins**. Professores de matemática em catalão/go:** história da profissão docente (1971 - 2015). 2019. 177 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Catalão: PPGEDUC/UFG-CAC, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, Daniel Neves. "João Goulart"; 2000. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2023.

SILVA, Maria Aparecida Alves; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim. Diálogos entre educação e política: O ensino primário nas mensagens dos Governadores de Goiás (1946-1961). **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2017.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 35, p. 160-172, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: ano da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.122, jan. 1963. p.1-2. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/1963.html.

VAZ, Renata Cristine Santos et al. **Narrativas de “alunas-professoras” sobre o Grupo de Aplicação do CFPP de Catalão/GO (1964-1983)**. 2018.

VEIGA Cynthia Greive. Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. In.: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (orgs.). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2019.

VEIGA Cynthia Greive. Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. In.: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (orgs.).Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: **Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VEIGA Cynthia Greive. Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. In.: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (orgs.). A escolarização como projeto de civilização. In.: **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p.90-103, Set/Out/Nov/Dez 2002.

WASCHINEWESKI, Susane da Costa. **Biblioteca de orientação da professora primária**: as regras de civilidade no conteúdo de estudos sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAEE (1956–1964). 2017. 152 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Unidade Acadêmica Humanidades, Ciências e Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC: UNESC, 2017.

Lista de fontes utilizadas na pesquisa

Apostilas produzidas pelos alunos- bolsistas e professoras: acervo NEPEDUCA.

Boletim de aproveitamento: arquivo das Escolas Extindas de Goiás (SEDUC-Catalão).

CIDARQ/RC - Centro de Informação, Documentação e Arquivo Regional Catalão.

Diário oficial do estado de Goiás, 1966, que registra a Lei nº 6341, de 21 de julho de 1966.

Fotografias.

Guia de orientação curricular: acervo NEPEDUCA.

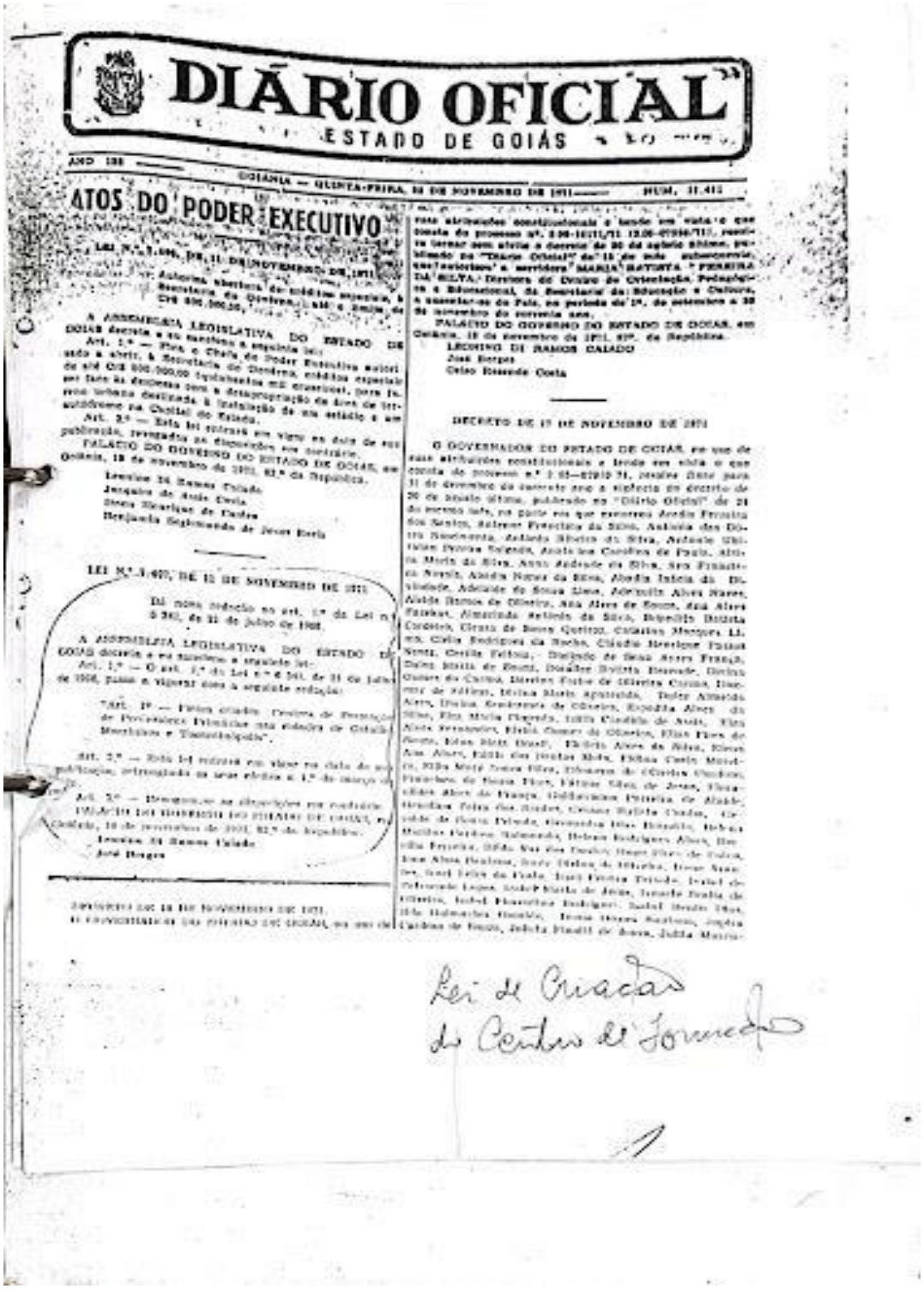
Livro-diário de 1970: acervo do NBEPEDUCA.

Lista de matrículas dos alunos- bolsistas de 1964 a 1983: arquivo das Escolas Extindas de Goiás (SEDUC- Catalão).

Transcrições das entrevistas.

ANEXOS POR AMOSTRAGEM

ANEXO A – Imagem do diário oficial do estado de goiás de 1971



DIÁRIO OFICIAL

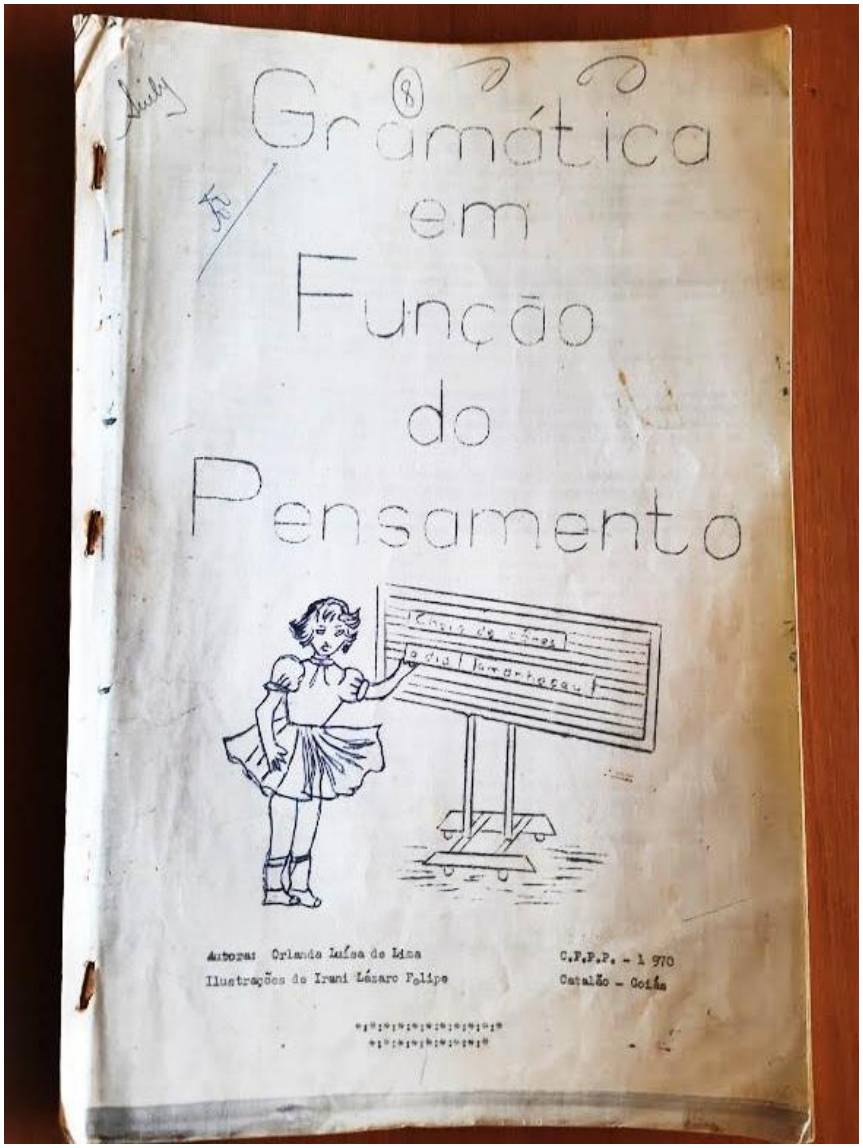
ESTADO DE GOIÁS

ATOS DO PODER EXECUTIVO

Lei de Criação do Centro de Formação

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas- SEDUC- Catalão,GO.

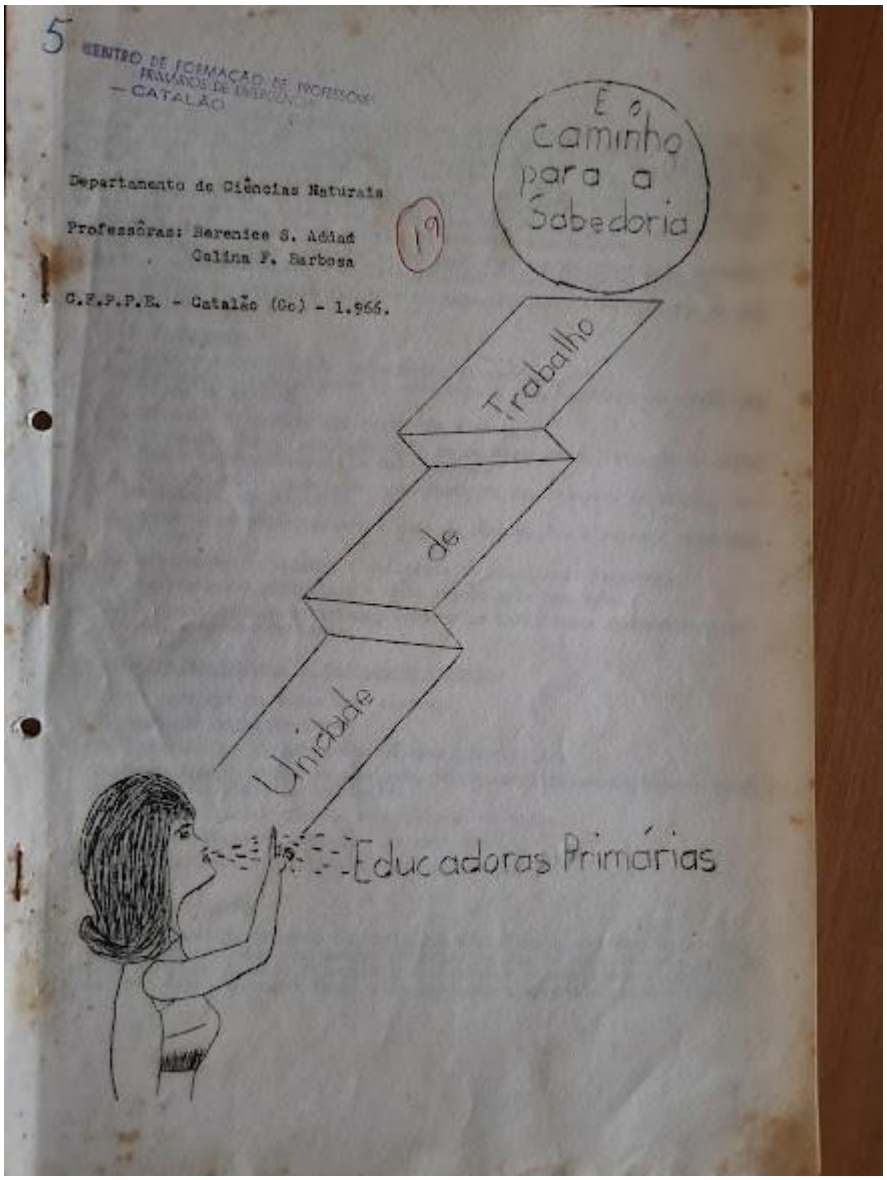
ANEXO B – Capa da amostra de material pedagógico sobre gramática em função do pensamento produzido no CFPPC pelas professoras



Fonte: acervo do NEPEDUCA

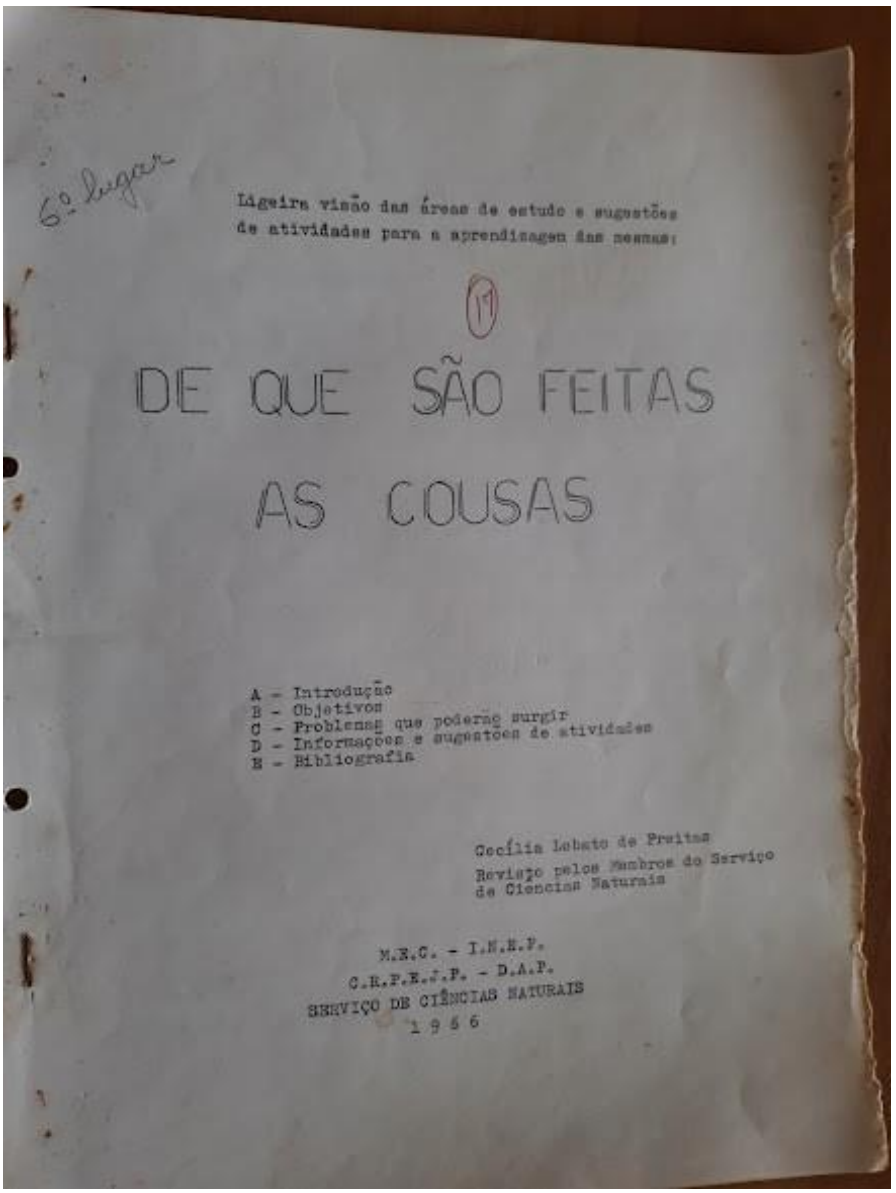
ANEXO C – Capas das apostilas produzida pelas professoras do CFPPC sobre unidade de trabalho

Capa da apostila sobre unidades de trabalho



Fonte: acervo do NEPEDUCA

Capa da apostila de que são feitas as cousas



6º lugar

Ligeira visão das áreas de estudo e sugestões de atividades para a aprendizagem das mesmas:

17

DE QUE SÃO FEITAS AS COUSAS

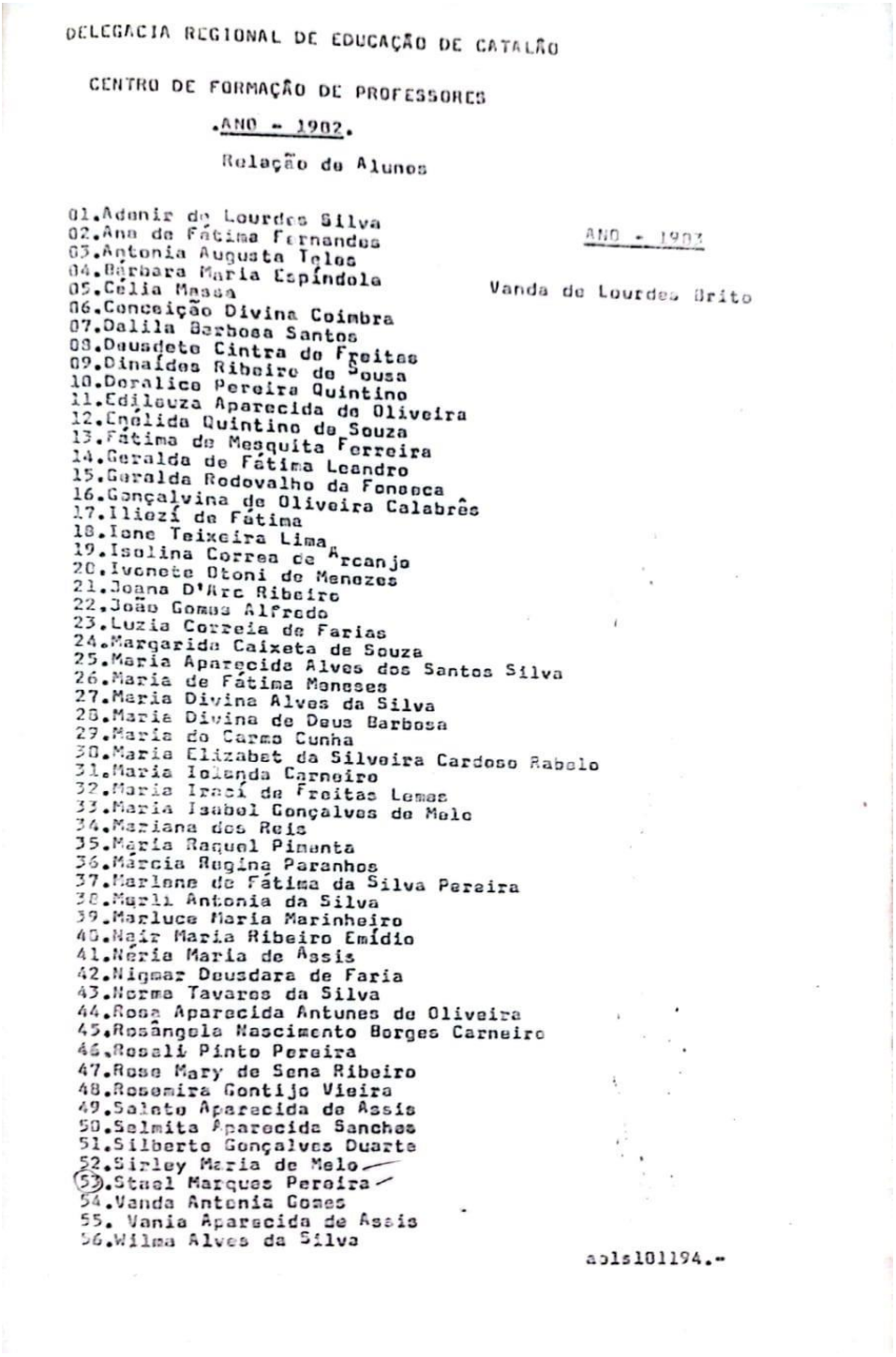
A - Introdução
B - Objetivos
C - Problemas que poderão surgir
D - Informações e sugestões de atividades
E - Bibliografia

Cecília Lobato de Freitas
Revisão pelos Membros do Serviço de Ciencias Naturais

M.E.C. - I.N.E.P.
C.R.P.E.J.P. - D.A.P.
SERVIÇO DE CIÊNCIAS NATURAIS
1956

Fonte: acervo do NEPEDUCA

ANEXO D – Relação de matrículas no curso intensivo de formação no CFPPC período 1982/1983



DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

.ANO - 1982.

Relação de Alunos

ANO - 1982

Vanda de Lourdes Brito

01.Adenir de Lourdes Silva
02.Ana de Fátima Fernandes
03.Antonia Augusta Teles
04.Bárbara Maria Espíndola
05.Célia Maesa
06.Conceição Divina Coimbra
07.Dalila Barbosa Santos
08.Deusdete Cintra de Freitas
09.Dinaídes Ribeiro de Sousa
10.Doralice Pereira Quintino
11.Edileuza Aparecida de Oliveira
12.Enélida Quintino de Souza
13.Fátima de Mesquita Ferreira
14.Geralda de Fátima Leandro
15.Geralda Rodovalho da Fonseca
16.Gonçalvina de Oliveira Calabrês
17.Iliozí de Fátima
18.Ione Teixeira Lima
19.Isolina Correa de Arcanjo
20.Ivonete Otoni de Menezes
21.Joana D'Arc Ribeiro
22.João Gomes Alfredo
23.Luzia Correia de Farias
24.Margarida Caixeta de Souza
25.Maria Aparecida Alves dos Santos Silva
26.Maria de Fátima Meneses
27.Maria Divina Alves da Silva
28.Maria Divina de Deus Barbosa
29.Maria do Carmo Cunha
30.Maria Elizabet da Silveira Cardoso Rabelo
31.Maria Iolanda Carneiro
32.Maria Irací de Freitas Lemes
33.Maria Isabel Gonçalves de Melo
34.Mariana dos Reis
35.Maria Raquel Pimenta
36.Márcia Regina Paranhos
37.Marlene de Fátima da Silva Pereira
38.Murli Antonia da Silva
39.Marluce Maria Marinheiro
40.Nair Maria Ribeiro Emídio
41.Néria Maria de Assis
42.Nigmar Deusdara de Faria
43.Norma Tavares da Silva
44.Rosa Aparecida Antunes de Oliveira
45.Rosângela Nascimento Borges Carneiro
46.Rosalí Pinto Pereira
47.Rose Mary de Sena Ribeiro
48.Rosemira Gontijo Vieira
49.Saleto Aparecida de Assis
50.Selmita Aparecida Sanches
51.Silberto Gonçalves Duarte
52.Sirley Maria de Melo
53.Stael Marques Pereira
54.Vanda Antonia Gomes
55. Vania Aparecida de Assis
56.Wilma Alves da Silva

aals101194.-

Fonte: acervo do NEPEDUCA

ANEXO E – Imagem dos alunos bolsistas no CFPPC

Fonte: *acervo do NEPEDUCA*

ANEXO F – Imagem da assinatura do convênio entre UFG e a prefeitura municipal de Catalão -1982

Assinatura do primeiro termo de convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão. Na ocasião, em 20 de dezembro de 1982, estiveram presentes o Prefeito Divano Elias e a Reitora Maria do Rosário Cassimiro.

Fotógrafo: Desconhecido;
Seleção da foto: Diretor Thiago Jabur Bittar;
Fonte: Acervo CIDARQ / RC.