



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

SUZAN DO SOCORRO BRITO DE LOPES

**OS IMPACTOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96 NO CURSO MÉDIO
NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (IEEP)
(1996- 2006)**

Belém/PA
2024

SUZAN DO SOCORRO BRITO DE LOPES

**OS IMPACTOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96 NO CURSO MÉDIO
NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (IEEP)
(1996-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica
Orientadora: Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato

Belém/PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- L864i Lopes, Suzan do Socorro Brito de.
Os impactos da lei de diretrizes e bases 9.394/96 no curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP)(1996-2006) / Suzan do Socorro Brito de Lopes. — 2024.
100 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Vivian da Silva Lobato
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.
1. Memória. 2. Escola normal. 3. Lei nº 9.394/96. 4. IEEP.
5. História da educação básica. I. Título.

CDD 374.0120981

SUZAN DO SOCORRO BRITO DE LOPES

**OS IMPACTOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96 NO CURSO MÉDIO
NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (IEEP)
(1996-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
(PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em
Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do
Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Vivian da Silva Lobato (Orientadora)
Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dra. Livia Sousa da Silva (Avaliadora Interna)
Instituição: Universidade Federal do Pará – PPEB/ UFPA

Prof. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito (Avaliadora Externa)
Instituição: Universidade Cidade de São Paulo - PPGP-GE / UNICID

Prof. Dra. Clarice Nascimento Melo (Suplente)
Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

A Deus, que em sua infinita bondade me permitiu chegar até aqui; aos meus pais, Sidinei e Silvana, por sempre acreditarem em mim e por serem meu porto seguro nesta e em outras vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu bom Deus pela dádiva da vida e pela dádiva de estar vivendo este momento. Sem Ele, certamente tudo isso seria impossível. Agradeço à minha mãezinha por sempre me acolher debaixo de seu olhar, me entender, me manter firme no meu caminho e por conhecer os sonhos do meu coração. Obrigada “Nazinha” (Nossa Senhora de Nazaré), por saber o que preciso e quando preciso. “Nossa Senhora me dê a mão, cuida do meu coração da minha vida, do meu destino, do meu caminho cuida de mim”

Aos meus pais, Sidinei e Silvana, por todo o apoio, afeto e tempo a mim ofertados, sempre com uma palavra de conforto, por acreditem em mim e por sonharem comigo, vocês são os melhores pais que uma pessoa poderia ter. Meus queridos avós, Mario, Maria Lucinda, Maria Célia e Miguel Lopes (*In memoriam*). Deus foi muito generoso quando me deu vocês. Minhas queridas irmãs, Alice e Yasmim, minhas meninas que são minhas companhias de vida; e à toda minha família, por todo apoio neste percurso. Vocês foram essenciais. Apenas gratidão!

Os maiores agradecimentos do fundo do meu coração à minha querida e inestimável orientadora, Dra^o Vivian da Silva Lobato, por ter me escolhido. Seus ensinamentos, conselhos e orientações ficarão marcados em minhas memórias; obrigada por ter me ensinado tanto durante esses dois anos de mestrado. Peço a Deus que abençoe todos os seus dias. Obrigada por me possibilitar e acompanhar neste percurso que um dia foi sonho e hoje torna-se real.

Às professoras participantes desta pesquisa, Lusia Lima, Doraci das Dores, Adila Bahia e Simone Carneiro, que me abriram as portas de suas casas. Agradeço de coração, pois foram fundamentais na construção deste estudo, por serem tão solícitas comigo e com minha pesquisa, por toda a contribuição que deixaram na educação básica paraense, muito obrigada!

Ao seu Benedito, arquivista do IEEP, que de forma incansável me ajudou a encontrar todos os documentos para que minha pesquisa tivesse a devida fundamentação. Foram seres de luz que encontrei neste caminho.

Ao meu querido Delegado Teixeira, pois durante este percurso se fez presente e foi um presente em minha vida. Obrigada por tanta força e por falar que tudo daria certo; às vezes era só o que eu precisava ouvir. Lhe agradeço pelas inúmeras vezes que me enxergou muito melhor do que eu sou e por sua capacidade de me fazer acreditar que pessoas boas, gentis e generosas ainda existem neste mundo. Obrigada, meu querido, você é um dos meus maiores exemplos, acredito firmemente que nós teríamos que nos encontrar nesta vida.

Agradeço de todo o coração ao meu companheiro de vida, Matheus Marinho, pela amizade linda que construímos juntos, por sua boa companhia, que, há dois anos, me deu forças para iniciar este mestrado. Amigo, você é uma metade todinha de mim e de quem sou. Eu amo nós dois e amo nosso Ralfinho. Agradeço a todos os meus amigos que, de suas formas e maneiras, sempre me incentivaram neste percurso.

Meus agradecimentos também se estendem ao Programa de Pós-graduação e Gestão da Escola Básica (PPEB), por todo o conhecimento repassado a mim nas aulas do mestrado, nos seminários e afins, e por abraçarem tão bem a história da Educação Básica no Estado do Pará. Muito carinho e apreço pelas professoras Lívia Silva e Maria José Aviz (Professora Zezé), que são mulheres maravilhosas nas quais me inspiro para o futuro exercício da docência. Também agradeço à professora Margaréte May Berkenbrock Rosito, por suas valiosas contribuições nesta dissertação.

Por fim, agradeço à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e à Universidade Federal do Pará (UFPA), pela excelente formação profissional e pessoal a mim ofertadas; instituições que mudam realidades, promovendo o acesso à educação de qualidade em nosso Estado.

*“A educação é a única das coisas deste mundo
em que acredito de maneira inabalável.”
(Cecília Meireles)*

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa na área da História da Educação Básica. O objeto de estudo pauta-se nas memórias de professoras do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP) durante o período de 1996 a 2006. Localizado na cidade de Belém do Pará, o IEEP é conhecido como uma instituição de destaque na formação de professores para a escola básica. O recorte temporal da pesquisa está situado na década da educação marcada pela promulgação da Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 62º, que a formação de professores deve ser realizada por instituições de ensino superior. Com base nesse contexto, a problemática desta pesquisa se concentra na seguinte questão: de que forma a promulgação da Lei nº 9.394/1996 impactou o curso médio Normal oferecido pelo Instituto de Educação Estadual do Pará? Para abordar essa questão, o objetivo geral é analisar os impactos da Lei nº 9.394/1996 no curso médio normal do Instituto de Educação Estadual do Pará, por meio de memórias das professoras. A pesquisa é de caráter histórico e foi realizada por meio da técnica da memória, elegendo a entrevista como instrumento adequado para compreender os impactos da Lei nº 9.394/96 no IEEP, bem como as considerações das professoras participantes deste estudo. Para a análise de resultados utilizou-se a investigação da memória social da autora Bosi (1994, 2003). O estudo ancorou-se nos aportes teóricos e metodológicos dos autores Halbwachs (1950) e Le Goff (1988). Participaram da pesquisa quatro professoras que lecionaram no curso médio normal do IEEP entre os anos em que a Lei nº 9.394/96 foi implementada. As memórias das professoras participantes apontam que o período em questão foi marcado por muitas mudanças no que tange à formação de professores para a educação básica; pelas incertezas e as lutas das quais participaram em defesa da continuidade do curso médio normal no instituto ficaram marcadas em suas memórias. Em relação aos impactos causados pela Lei nº 9.394/96, pode-se situar as questões relacionadas à evasão dos alunos do curso médio normal, a mudança curricular no instituto, que passou à exclusividade do ensino médio regular, fato que ocasionou o desligamento ou remanejamento de muitos profissionais sem formação em disciplinas específicas. A partir da desativação gradativa do curso, muitos alunos passaram a buscar o instituto para concluir o ensino médio normal, observando-se uma mudança no perfil desses alunos. Ressalta-se que, para as docentes entrevistadas nesta pesquisa, não houve um impacto significativo em suas profissões, visto que lecionavam disciplinas específicas e, na época em questão, possuíam nível superior. Destaca-se fortemente nas narrativas docentes a defesa do curso médio normal, uma vez que ofertava uma grande base pedagógica para os futuros profissionais da educação básica no Estado do Pará.

Palavras-chave: memória; escola normal; Lei nº 9.394/96; IEEP; história da educação básica.

ABSTRACT

This dissertation presents research in the field of the History of Basic Education. The object of study is based on the memories of teachers from the Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP) during the period from 1996 to 2006. Located in the city of Belém do Pará, the IEEP is known as a prominent institution for the training of teachers for basic education. The time frame of the research is situated in the decade of education marked by the enactment of Law No. 9,394/1996, also known as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), which establishes, in its Article 62, that the training of teachers must be conducted by higher education institutions. Based on this context, the central question of this research is: how did the enactment of Law No. 9,394/1996 impact the normal high school course offered by the Instituto de Educação Estadual do Pará? To address this question, the general objective is to analyze the impacts of Law No. 9,394/1996 on the normal high school course at the Instituto de Educação Estadual do Pará, through the memories of the teachers. The research is historical in nature and was conducted using the memory technique, with interviews selected as the appropriate instrument to understand the impacts of Law No. 9,394/96 on the IEEP, as well as the considerations of the participating teachers, who are historical subjects. For the analysis of the results, the social memory analysis by the author Bosi (1994, 2003) was used. The study was anchored in the theoretical and methodological contributions of the authors Halbwachs (1950) and Le Goff (1988). Four teachers who taught in the normal high school course at the IEEP during the years when Law 9,394/96 was implemented participated in the research. The memories of the participating teachers indicate that the period in question was marked by many changes regarding teacher training for basic education, the uncertainties, and the struggles they participated in to defend the continuation of the normal high school course at the institute, which remain marked in their memories. Regarding the impacts caused by Law 9,394/96, issues related to student dropout from the normal high school course can be highlighted, along with curricular changes at the institute, which then became exclusively focused on regular high school education. This resulted in the dismissal or reassignment of many professionals without specific subjects who worked in the course. With the gradual phasing out of the course, many students sought the institute to complete the normal high school course, which led to a change in the profile of these students. It is noteworthy that for the teachers interviewed in this research, there was no significant impact on their professions, as they taught specific subjects and had higher education degrees at the time in question. The teachers' narratives strongly emphasize the defense of the normal high school course, as they believe it provided a solid pedagogical foundation for future professionals in basic education in the State of Pará.

Keywords: memory; normal school; Law No. 9,394/96; IEEP; history of basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resolução SOME	42
Figura 2 – Demonstrativa dos municípios atendidos de 1989 a 1991	43
Figura 3 – Instituto de Educação do Pará (IEP)	44
Figura 4 – Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP)	45
Figura 5 – Matrículas no Curso Médio Normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1994)	53
Figura 6 – Matrículas no Curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1995)	54
Figura 7 – Matrículas no Curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1996)	55
Figura 8 – Frequência do IEEP do período noturno ano de 2001	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações que abordam a História da Escola Normal no Pará – Mestrado/ Doutorado	17
Quadro 2 – Apresentação das professoras entrevistadas	33
Quadro 3 – Comparativo entre as três Leis de Diretrizes e Bases – LDB 1961 a 1996.....	46
Quadro 4 – Disciplinas ofertadas Pré Lei 9.394/96 no IEEP	91
Quadro 5 – Disciplinas ofertadas Pós Lei 9.394/96 no IEEP	91

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFOR	Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EC	Estado do Conhecimento
FEP	Fundação de Educação do Pará
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IIEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IEP	Instituto de Educação do Pará
ISEP	Instituto Superior de Educação do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
SEDUC	Secretária de Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A MEMÓRIA COMO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA PESQUISA HISTÓRICA	25
2.1	As entrevistas na perspectiva da Memória	31
2.2	O trajeto das entrevistas	33
2.3	A análise das entrevistas transcritas	35
3	TRILHANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (IEEP), A LDB E AS TRANSFORMAÇÕES NO CURSO MÉDIO NORMAL EM BELÉM	37
3.1	O Instituto de Educação do Estado do Pará (Escola Normal)	37
3.2	A Política Educacional na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996	46
3.3	As mudanças no Curso Médio Normal do IEEP / Pré e Pós LDB 1996	53
4	MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E O CURSO MÉDIO NORMAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ - IEEP	59
4.1	As participantes da pesquisa e suas histórias	59
4.2	A escolha pelo Magistério	62
4.3	A Feminização do Magistério no Instituto de Educação do Estado do Pará	67
4.4	As memórias do Tempo de Professora	72
4.5	As Prévias da Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96	76
4.6	A percepção dos discentes do curso médio normal do IEEP pelas memórias docentes	80
4.7	Os impactos da Lei nº 9.394/96 no curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará nas Memórias docentes	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (Bosi, 1994, p. 55).

Esta dissertação se inicia com uma citação da autora Ecléa Bosi (1994), que expressa a importância da memória como um processo de reconstrução e reflexão sobre o passado. Nesse sentido, é crucial compreender como a lembrança se manifesta nas representações sociais contemporâneas da sociedade. Ao mencionar que lembrar é reconstruir e refazer, a autora estimula uma série de memórias que perpassam minha escolha pela docência e a decisão por este tema específico, instigando o reconhecimento da importância de rememorar os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa.

Ao relembrar as escolhas pessoais e profissionais que moldaram meu percurso, recordo com precisão o dia em que optei pela carreira na docência, ou talvez seja mais apropriado afirmar que a docência tenha me escolhido. A influência de bons professores ao longo de minha jornada educacional, aliada à atmosfera acolhedora proporcionada por uma família composta por mulheres professoras, formadas pelo então curso normal, despertou em mim o interesse pela docência.

Durante anos em que frequentei uma escola pública no bairro da Pratinha I em Belém do Pará, recordo do ensino médio e do ano do vestibular. Naquela época, alimentava a esperança de que o ensino superior pudesse transformar não apenas a minha vida, mas também a de minha família. Quando as perspectivas de futuro são limitadas, os estudos se tornam uma fonte de esperança e motivação. Diariamente, dediquei-me aos estudos, convicta de que uma educação de qualidade é capaz de mudar realidades. Esse pensamento norteou minha escolha profissional e me levou a repensar meu papel como educadora, visando proporcionar uma educação de qualidade aos meus alunos e contribuir para suas mudanças sociais, pessoais e profissionais.

Em 2016, obtive aprovação no vestibular e ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA). A experiência nesse ampliou minha compreensão do conceito de educação e proporcionou vivências fundamentais para minha formação como professora.

Após concluir a graduação, ingressei em duas pós-graduações: Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Essas formações foram essenciais para o meu crescimento profissional. Em 2022, iniciei meu percurso no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de História da Educação Básica, primeira linha da região norte do país.

A busca pela compreensão da história educacional paraense é um dos maiores propulsores do meu interesse por esta pesquisa e pela carreira de pesquisadora que emergiu durante minha graduação. Tal interesse foi despertado, especificamente, nas aulas de História da Educação, que me proporcionaram um olhar profundo sobre a evolução do sistema educacional e suas implicações na sociedade ao longo do tempo.

Aprender sobre a primeira formação de professores, conhecida como magistério ou curso médio normal, foi de grande importância. Compreender o desenvolvimento desse sistema de formação educacional ao longo dos séculos, bem como a evolução dos métodos de ensino e dos objetivos educacionais, foi uma experiência enriquecedora. Acredito que esta pesquisa permitirá complementar esse conhecimento, além de aprofundar meu interesse no estudo das políticas educacionais que surgiram no decorrer dos anos.

O estudo da história da educação paraense também lança luz sobre os desafios enfrentados no transcurso do tempo, como a escassez de recursos, a acessibilidade à educação, as lutas por direitos educacionais e as transformações na estrutura educacional em resposta às mudanças sociais e políticas. Esses aspectos despertaram meu interesse por este tema.

Diante disso, apresentei ao PPEB um projeto focado na história do curso médio normal no Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP). No final do ano de 2022, iniciei as discussões com minha orientadora, Dra. Vivian da Silva Lobato, que, durante todo o percurso, me forneceu subsídios para desenvolver minha pesquisa de forma coesa. Ademais, ela contribuiu para a elaboração de possíveis mudanças que aprimoraram a compreensão da pesquisa

Nas disciplinas ofertadas pelo programa, foram apresentados textos e autores que moldaram esta pesquisa, além de procedimentos metodológicos e análises de dados. A construção de uma dissertação requer bastante elaboração, leitura, compreensão e interpretação, aspectos fundamentais abordados nas disciplinas “História da Escola Básica” e “Métodos Qualitativos, amostra e generalização nas pesquisas qualitativas”.

Essas disciplinas foram essenciais para o arcabouço teórico e metodológico desta dissertação. Os debates em sala de aula agregaram ao aperfeiçoamento de minha escrita e

minhas compreensões acerca das políticas educacionais desenvolvidas no país. Além disso, os ateliês (1, 2, 3 e 4) foram cruciais para a construção dos objetivos, levantamento de dados e direcionamento da pesquisa, contribuindo significativamente para os resultados apresentados.

As trajetórias discutidas aqui conduzem ao meu objeto de estudo: as memórias de professoras que atuaram no IEEP, antiga “Escola Normal”, no período de 1996 a 2006. Esse intervalo coincide com a implementação da Lei nº 9.394/96, que estabelece em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Em consonância com o objeto descrito acima, o problema desta pesquisa consiste em entender de que forma a promulgação da Lei nº 9.394/1996 impactou o curso médio normal oferecido pelo Instituto de Educação Estadual do Pará, por meio das memórias das professoras. Além disso, o objetivo geral desta dissertação é analisar os impactos da Lei nº 9.394/1996 no curso médio normal do Instituto de Educação Estadual do Pará, valendo-se das narrativas e lembranças das professoras que atuaram nessa instituição durante o período em questão.

A problemática apresentada pretende investigar como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) impactou o curso médio normal oferecido pelo Instituto de Educação Estadual do Pará. A LDB/96 é uma das leis mais importantes para a educação brasileira, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional para todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação.

A partir desse contexto, torna-se essencial ressaltar que a Lei nº 9.394/96 promoveu diversas mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro, como a reorganização da estrutura do ensino fundamental e médio, a adição da oferta de educação infantil, a implementação de sistemas de avaliação, entre outras medidas.

Dessa forma, os objetivos específicos que nortearam a construção desta pesquisa são: investigar os impactos do advento da LDB nº 9.394/1996 no curso do médio normal ofertado pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) no período de 1996 a 2006; identificar as mudanças ocasionadas pela LDB nº 9.394/1996 no trabalho das docentes; contribuir para a preservação da memória do IEEP na história da educação básica no Estado do Pará.

Para fundamentar os principais aspectos abordados nesta dissertação, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento (EC), que consiste em uma revisão bibliográfica

baseada principalmente em teses, dissertações e artigos científicos. Essa abordagem permite identificar os estudos conduzidos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em uma determinada área e sobre um tema específico. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o EC envolve a identificação, registro e categorização das produções científicas de uma área específica durante um período definido, com o objetivo de refletir e sintetizar essas informações.

A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 a 2022, utilizando os seguintes descritores “IEEP” e “A Escola Normal no Pará”. Os resultados dessa pesquisa estão listados no Quadro 1 e abrangem estudos relacionados à temática da Escola Normal do Estado do Pará, subdivididos nas áreas de pós-graduação Mestrado e Doutorado, de acordo com os anos de suas defesas.

Quadro 1 – Dissertações que abordam a História da Escola Normal no Pará – Mestrado/ Doutorado

Título	Autor	Defesa	Nível	Instituição
A Escola Normal do Pará e o Ensino das Ciências Naturais no Pará (1870 a 1930)	Jônatas Barros e Barros	2010	Mestrado	Universidade Federal do Pará / PPGECM
Formação de Professores na Província do Grão-Pará: Os discursos de Seus administradores Acerca da Necessidade de se Instaurar uma Escola Normal (1838-1871)	Rogério Guimarães Malheiros	2012	Mestrado	Universidade Federal do Pará / PPGED
O ensino da matemática na Escola Normal de Belém entre 1950-1970: Fragmentos da História	Cibele Borges de Souza	2015	Mestrado	Universidade Federal do Pará / PPGECM
Civilizar a nação pela instrução pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909)	Edivando da Silva Costa	2015	Mestrado	Universidade Federal do Pará/ PPHIST
Memórias, Impressos e Relatos Pessoais: Percursos da Educação Iepeana no Pará (1964-1974)	Luiz Kleber Leite Neves	2018	Mestrado	Universidade do Estado do Pará / PPGED
O Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP na memória de alunas e professoras	Vivian da Silva Lobato	2010	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Educação: Psicologia da Educação

(1940-1970)				
Um viveiro de mestres: a Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920)	Raimundo William Tavares Júnior	2012	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos pós-graduados em História
A Escola Normal do Pará na Perspectiva da Cultura Escolar (1890-1926)	Damiana Valente Guimarães Gutierrez	2021	Doutorado	Universidade Federal do Pará / PPGED
A Formação Matemática de Professores Primários no Acervo da Escola Normal do Pará (1980-1910)	Marcos Fabrício Ferreira Pereira	2022	Doutorado	Universidade Federal do Pará / PPGECM

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

O objetivo deste levantamento é apresentar os autores que têm se dedicado a investigar a história do IEEP, antiga Escola Normal, bem como os estudos existentes sobre essa instituição nos períodos pesquisados. A utilização desses autores como embasamento teórico possibilita uma contextualização adequada da instituição, aproveitando suas contribuições para a construção do conhecimento sobre o local.

Em adição, destacar o diminuto número de trabalhos sobre o IEEP na perspectiva histórica não apenas evidencia uma lacuna na pesquisa educacional, mas também enfatiza a relevância deste estudo para incentivar e apoiar futuras pesquisas históricas sobre o IEEP. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se fundamental para preservar e compartilhar o legado dessa instituição educacional e sua contribuição para a formação da educação no Pará. É importante salientar que a temática proposta revela lacunas ainda não preenchidas na literatura, o que reforça o ineditismo deste estudo para a produção do conhecimento na área.

Compreendemos que a delimitação precisa e abrangente do espaço de pesquisa desempenha um papel fundamental na identificação dos elementos geográficos, sociais e educacionais que permeiam o contexto investigado. No entanto, é imprescindível ressaltar que o presente estudo não se situa na história da instituição escolar do Instituto de Educação do Estado do Pará. Em vez disso, concentra-se primordialmente na análise dos aspectos narrativos protagonizados pelas docentes, explorando-os em profundidade sob a perspectiva proporcionada pela implementação da Lei nº 9.394/96.

No entanto, a justificativa acadêmico-social surge da necessidade de investigar como essas mudanças afetaram especificamente o curso médio normal oferecido pelo Instituto de Educação Estadual do Pará. Para tal, é fundamental realizar uma pesquisa que permita compreender os impactos da LDB/96 no curso médio normal, identificando possíveis mudanças curriculares e pedagógicas que surgiram a partir da promulgação da lei. Além disso, é importante considerar as perspectivas dos professores envolvidos e suas visões acerca da implementação das políticas educacionais no estado do Pará.

Portanto, a justificativa acadêmico-social desta pesquisa visa contribuir para o debate sobre a história da educação básica, além de fornecer subsídios para a compreensão do percurso histórico da escola básica. Por fim, é importante ressaltar que a proposta de investigação pode ser de grande estímulo para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral, uma vez que a formação de novas políticas públicas contribui para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do país como um todo.

Reconheço que existem lacunas a serem preenchidas e compreendo a importância de considerar não apenas as mudanças estruturais e legislativas, mas também os aspectos humanos e subjetivos envolvidos nesse processo. Acredito que as memórias das pessoas que vivenciaram essas transformações podem fornecer perspectivas valiosas e contribuir para uma compreensão mais abrangente e completa do tema em questão.

Ademais, as memórias individuais refletem a diversidade de experiências e vozes presentes na formação da escola básica. Nesse sentido, este estudo apresenta uma significativa importância, pois possibilita uma compreensão mais abrangente e aprofundada das transformações ocorridas na educação básica ao longo do tempo.

As memórias, em primeira instância, constituem fontes primárias de informações e testemunhos vivos dos atores envolvidos no processo educacional. Por meio dessas narrativas, torna-se possível capturar nuances, percepções subjetivas e experiências pessoais que não são registradas nos documentos da época. Essa abordagem proporciona uma visão mais completa e humanizada das mudanças ocorridas na educação, permitindo uma análise mais contextualizada e multidimensional.

Ao examinar as memórias das pessoas que vivenciaram as transformações advindas da promulgação da Lei nº 9.394/96, é possível identificar suas repercussões no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, na formação de professores e no ambiente educacional como um todo. Essas memórias são portadoras de significados, reflexões e ressignificações que enriquecem a compreensão dos processos históricos e dos impactos sociais da legislação educacional.

Em relação à justificativa pessoal, este estudo reside na minha profunda motivação em sedimentar e enriquecer meu entendimento acerca da história da educação básica. Este compromisso tem o potencial de causar um impacto transformador em minha vida, em âmbito pessoal e acadêmico. Embora a história seja uma paixão que carrego desde sempre, minha formação inicial em pedagogia abordou superficialmente esse vasto campo.

Iniciar esta jornada representa a descoberta de novos horizontes, interesses e metodologias. Pretendo especializar-me com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, especialmente no contexto da escola básica, onde a base do conhecimento é estabelecida. Minha convicção é que um entendimento aprofundado da história da educação é fundamental para moldar minha capacidade de ser uma educadora mais especializada.

Além disso, minha motivação para mergulhar nesta pesquisa também é impulsionada pela necessidade de compreender o papel das políticas educacionais e seu impacto multifacetado em nossas vidas. Ao ouvir as experiências e narrativas das professoras que abriram caminho antes de mim, percebo a importância de estudar a história através da perspectiva de quem a vivenciou. Isso não apenas fortalece minha admiração pelas contribuições passadas, mas também me inspira a aperfeiçoar minhas práticas educativas, contribuindo para uma educação de qualidade que beneficie a próxima geração.

Considerando o que foi discutido anteriormente, esta dissertação apresentará os objetivos específicos que nortearam sua elaboração, tais como: investigar os impactos do advento da LDB nº 9.394/1996, no curso médio normal ofertado pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) no período de 1996 a 2006; identificar as mudanças ocasionadas pela LDB nº 9.394/1996 no trabalho das docentes; e contribuir para a preservação da memória do IEEP na história da educação básica no Estado do Pará.

O tipo de pesquisa adotado para embasar as questões metodológicas a serem abordadas nesta dissertação é de natureza histórica e social, com uma abordagem qualitativa. A intenção foi estabelecer um diálogo com as professoras do curso médio normal do IEEP, a fim de interpretar suas memórias e percepções acerca do impacto do advento da Lei nº 9.394/1996 no cenário do curso médio normal. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se na História Cultural e na memória, tendo como autores de referência Le Goff (1988, 2003) para a base epistemológica dos estudos de memória, além da autora Ecléa Bosi (1994) e Maurice Halbwachs (1976).

A pesquisa apresenta aportes teóricos na Nova História Cultural, abordada por Le Goff na obra “História e Memória” (1988, p. 12):

Á história cultural, nasceu uma história das representações. Esta assumiu formas diversas: história das concepções globais da sociedade ou história das ideologias; história das estruturas mentais comuns a uma categoria social, a uma sociedade, a uma época, ou história das mentalidades; história das produções do espírito ligadas não ao texto, à palavra, ao gesto, mas à imagem, ou história do imaginário, que permite tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito, sob a condição de respeitar sua especificidade; história das condutas, das práticas, dos rituais, que remete a uma realidade oculta, subjacente, ou história do simbólico, que talvez conduza um dia a uma história psicanalítica, cujas provas de estatuto científico não parecem ainda reunidas.

Na concepção de cultura, foram enfatizados mecanismos interpretativos e valores, o que levou muitos a acreditar que a cultura não é meramente uma função do material ou do social. Isso ocorre porque as crenças e atividades rituais das pessoas interagem com perspectivas sociais e econômicas, e os efeitos dessas interações contribuem para explicar os comportamentos e a origem das relações sociais. A corrente da história e da pesquisa está atualmente resgatando universos e objetos sujeitos, empregando novos recursos para uma compreensão mais ampla da história cultural nos dias atuais.

Para Le Goff (1988), a Nova História¹ refere-se tanto à economia quanto às novas abordagens em áreas como demografia, antropologia da religião, história da literatura, história da arte, ciência e política. Essa corrente historiográfica seleciona novos objetos de estudo, como o clima inconsciente, mitos, mentalidades, linguagem, livros, juventude, corpo, culinária, opinião pública, filmes e festas. Com o advento da Nova História, os historiadores sociais assumiram um novo papel, ampliando suas pesquisas para além das análises sociais e econômicas, passando a explorar também a concepção cultural da população por meio da análise de memória.

A pesquisa fundamenta-se no método da memória, uma vez que determinados acontecimentos relativamente contemporâneos podem ser elucidados por personagens ainda presentes em nosso convívio. As entrevistadas colaboradoras, ao compartilharem suas histórias de vida, o fazem com liberdade e, às vezes, sem se aterem à organização cronológica. Como relata Le Goff (1990, p. 426):

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e

¹ História nova, como é conhecida a terceira geração, teve como principais correntes do momento o retorno da história política, as mentalidades e o ressurgimento da narrativa histórica. A nova história política tem como característica o interesse pelo poder e a relação dos micropoderes presentes na vida cotidiana, bem como o uso político dos sistemas de representação, abrindo espaço para a chamada “história vista de baixo”, preocupada com as grandes massas anônimas e valorizando o indivíduo comum, deixando de focar exclusivamente nas grandes figuras da política.

dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Dessa forma, os pressupostos metodológicos da memória permitem que os pesquisadores atuem em todos os campos do conhecimento, uma vez que as memórias são construídas em torno das vivências das pessoas. Essa abordagem conferiu vida à história e ampliou o escopo de suas atividades, reconhecendo que os heróis não se limitam apenas aos líderes, mas também podem ser encontrados entre as pessoas comuns e desconhecidas.

A história aproxima a narrativa da comunidade e a integra ao contexto das experiências individuais, proporcionando aos historiadores e outros estudiosos com a mesma intenção uma compreensão mais completa de um determinado lugar e tempo. Em suma, contribui para a criação de um ser humano mais completo.

Nesse âmbito, Bosi (2003, p. 15) afirma que “com base inteiramente em documentos oficiais não podem explicar a paixão pessoal por trás deste episódio”. Tradicionalmente, muitos pesquisadores têm se limitado ao uso exclusivo de documentos oficiais para embasar suas pesquisas. No entanto, quando esses documentos envolvem a história de seres humanos, é possível enriquecer a análise ao conectar os relatos oficiais com as narrativas orais das pessoas que estiveram envolvidas nos eventos naquele determinado período. Dessa forma, as pesquisas se tornam mais ricas e precisas.

É importante considerar que os documentos oficiais frequentemente podem conter lacunas e omissões de informações, portanto, as fontes precisam ser comparadas. “Não apenas frases curtas a narrativa mostra a complexidade dos acontecimentos. Eis a forma privilegiada de chegar a este ponto uma combinação de história e vida cotidiana” (Bosi, 2003, p. 19-20).

A pesquisa foi desenvolvida no Município de Belém do Pará (PA) e contou com a participação de 4 professoras que lecionaram no IEEP durante os anos de 1994 até 2007. É importante ressaltar que este período específico foi estabelecido como requisito para a participação da pesquisa devido ao fato de que as professoras vivenciaram o período da promulgação da Lei nº 9.394/96. Com esse recorte temporal, a intenção foi resgatar informações sobre como o instituto era antes e como ficou após a implementação da Lei nº 9.394/96.

Além disso, o aceite para participação voluntária foi obtido por meio de assinatura das professoras, confirmando sua disponibilidade e condições físicas e psicológicas para a participação na pesquisa, concordando também com a gravação das entrevistas e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes da realização das entrevistas, foi estabelecida a comunicação inicial com as participantes por meio de uma visita ao IEEP e em uma reunião com o coordenador pedagógico, momento em que o projeto foi explicado e o convite para participação foi feito via WhatsApp. Posteriormente, as entrevistas foram agendadas, respeitando a disponibilidade das participantes em relação ao horário, dia e local designado, e todas as entrevistas foram gravadas para fins de registro e análise posterior.

Para a realização das entrevistas, foi construído um roteiro com perguntas abertas destinado às entrevistadas. Durante a gravação, utilizamos um diário de campo para facilitar o dimensionamento do que será narrado pelas entrevistadas, catalogando as informações mais pertinentes que vão além da captação do áudio, como emoções e interferências, respeitando o tempo das entrevistadas e enfatizando a importância da memória para a construção de um determinado período histórico.

O estudo seguirá os princípios estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, e será submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A análise das memórias das professoras baseou-se nas reflexões teóricas de Ecléa Bosi (1994) sobre memória. Os conceitos e abordagens propostos por Bosi foram utilizados como referencial teórico para compreender e interpretar os relatos das professoras, permitindo uma análise mais embasada e contextualizada. Utilizou-se uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, significados e conexões entre as lembranças relatadas. A partir dessa análise, foram explorados os aspectos relacionados à influência do contexto social, cultural e familiar na formação e consolidação das memórias pessoais das professoras em relação à Lei nº 9.394/96.

A dissertação está organizada da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a introdução do tema, incluindo a problemática, os objetivos gerais e específicos, uma explanação sucinta da metodologia da memória, minhas justificativas para a escolha do objeto de pesquisa e as memórias que me levaram a optar por este mestrado.

Na segunda seção, apresentaremos a metodologia utilizada, assim como os procedimentos teórico-metodológicos pautados na memória, que foram descritos na pesquisa, além da apresentação das quatro docentes entrevistadas, a técnica das entrevistas, a transcrição dos relatos e a análise de dados.

A terceira seção expõe o contexto histórico em que esta pesquisa se ancora, assim como apresenta o IEEP e o curso médio normal ofertado na instituição. Igualmente, apresenta

o contexto em que a Lei n° 9.394/96 surge no cenário da educação básica e as mudanças relativas à formação de professores.

A quarta seção aborda a análise das entrevistas com as quatro professoras que participaram da pesquisa, subdividindo-se em categorias de análise elaboradas à luz do referencial teórico desta dissertação. Ademais, apresenta informações sobre as docentes, desde a escolha pelo magistério até os impactos que a Lei n° 9.394/96 ocasionou no curso médio normal durante o período em que as docentes atuavam no instituto.

Por fim, tecemos as considerações finais desta dissertação com uma síntese da investigação e as contribuições que este estudo oferece para os futuros pesquisadores da história da educação básica, além da produção de conhecimento sobre a historicidade do Instituto de Educação do Estado do Pará.

2 A MEMÓRIA COMO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA PESQUISA HISTÓRICA

Mnemosyne (Memória) é onisciente, sabendo de tudo o que foi, tudo o que é, e tudo o que será. Assim, o poeta que evoca as musas, recebe para escrever suas palavras o conhecimento das origens, dos primórdios (Hesíodo, Teogonia).

No contexto mítico, recordar significa resgatar um momento e torná-lo eterno, em contraposição à nossa experiência com o tempo como algo passageiro, que transcorre e se perde a longo prazo, ou até mesmo em curto prazo em determinados assuntos. A gravação, portanto, ao preservar o tempo, confere imortalidade à alma humana e permite escapar da morte. Ao lembrarmos do conhecimento anterior, podemos estabelecer um nexos com o conhecimento novo. Atualmente, há fundamentos na percepção mítica da memória, pois ela estabelece uma ligação entre o presente e o passado. Quando o passado é ordenadamente desvendado, não é apenas um antecedente do presente, mas também sua fonte e potencialidade.

Nesta seção, abordaremos os percursos da memória. Como uma abordagem teórica, recorreremos à mitologia grega como forma de contextualizar e apresentar a temática acerca da memória associada à indissociabilidade da palavra. Na mitologia grega, Mnemosine é a deusa da memória, uma das titânides² da segunda geração dos deuses, filha de Gaia, a Terra, e Urano, o Céu. Acredita-se que aqueles que bebem da água de seu poço poderiam recordar suas vidas. Mnemosine é responsável por operar como propulsora do esquecimento e da lembrança.

A memória é uma função extremamente elaborada que nos permite atingir grandes categorias psicológicas. Ela propõe um conjunto de operações mentais complexas, cujo domínio requer grande esforço, exercício e treinamento. De acordo com Vernant (1973), a capacidade de lembrar acontecimentos é uma conquista significativa. Diante dessas premissas, compreende-se a importância da construção da memória como uma função de salvar o tempo, além de ser uma relevante categoria psicológica.

Nesse contexto, a teoria da memória é abordada como um método essencial para a edificação da história da educação. Isso implica considerar o contexto geral da memória

² **Titânides:** as Titânides incorporam o grupo de divindades primordiais gregas e são frequentemente referidas pela tradição mitológica. Filhas de Urano e Gaia, é possível contar na mitologia grega seis Titânides: Tétis, Teia, Témis, Mnemosiné, Reia e Febe (Titânides, [2023]).

ancorada em autores de grande relevância nesse segmento, tais como Le Goff (1994), Ecléa Bosi (1987-1994) e Maurice Halbwachs (1990).

Em sua obra “A Memória Coletiva” (1990), Maurice Halbwachs destaca a perspectiva de que a memória é um fenômeno fundamentalmente coletivo. Em oposição às concepções filosóficas, psicológicas e populares da época, que a consideravam puramente individual, Halbwachs propôs que a memória é uma construção social, resultante das relações entre os indivíduos e grupos sociais. Assim, revela-se como uma faculdade complexa e intrincada, que vai além de sua mera fundamentação biológica ou da concepção reducionista de uma reação fisiológica.

A natureza multifacetada da memória envolve processos cognitivos intrincados, interligados a aspectos afetivos, sociais e culturais, tornando-a um fenômeno de grande envergadura e relevância tanto para a compreensão do funcionamento cerebral quanto para a apreciação da riqueza da experiência humana. Sua concepção como um fenômeno coletivo adere à mesma lógica convencional que contrasta a construção social com os domínios do indivíduo e da natureza – um raciocínio que fundamentou a especificidade da sociologia em seus primórdios de desenvolvimento.

De acordo com a estrutura analítica de Halbwachs (1951), a natureza coletiva da memória implica que o indivíduo é capaz de lembrar apenas na medida em que está inserido em um grupo social. Por conseguinte, a memória coletiva é invariavelmente uma manifestação da memória compartilhada por seus membros.

Nesse sentido, é possível para o sujeito construir e acessar lembranças somente na condição de membro de um conjunto ou totalidade que o transcende, não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos. Somente por meio dos testemunhos e interações com outros indivíduos é possível nutrir e moldar suas lembranças, uma vez que as memórias individuais se formam na relação com o outro. Conseqüentemente, o indivíduo isolado não é capaz de construir lembranças, ou, pelo menos, não é capaz de sustentá-las por muito tempo.

A fim de que as reminiscências possam se integrar e gerar um patrimônio coletivo de lembranças, é imprescindível que exista uma concordância mínima entre as memórias dos indivíduos. Assim sendo, a memória assume uma dimensão relacional, emergindo e se consolidando na interação entre as pessoas. Halbwachs (1951) argumenta que as memórias mais difíceis de serem acessadas são aquelas ligadas a acontecimentos vivenciados em solidão, pois nesses casos não há a possibilidade de contar com a ajuda de outras pessoas para manter tais experiências em nossas mentes. Tendo um caráter incomunicável, essas lembranças tendem a se desvanecer com o tempo.

Por um lado, a memória é um fenômeno coletivo, mas, por outro, apenas o indivíduo possui a capacidade de recordar. Conforme mencionado por Rios (2013), em cada ato de recordação, uma espécie de “intuição sensível” se manifesta, sugerindo a participação do indivíduo na formação das lembranças. No entanto, o sujeito não passa de um mero instrumento das memórias do grupo, mesmo quando se recorda de forma individual.

Dessa forma, a memória pessoal está integrada ao contexto mais amplo da memória coletiva, servindo apenas como um fragmento ou uma visão parcial dos acontecimentos experimentados pela comunidade. Embora seja mais vívida e intensa, é menos abrangente em comparação à memória social.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

Conforme a perspectiva teórica de Halbwachs (2006), as memórias individuais são forjadas por meio dos “quadros” fornecidos ou impostos pelo meio sociais, os quais funcionam como referências para a construção subjetiva das lembranças. Esses quadros sociais da memória determinam o que deve ser lembrado, esquecido, silenciado ou comemorado pelos indivíduos, incluindo a padronização social do tempo e do espaço, dimensões fundamentais da experiência humana. Segundo o autor, a memória pode ser compreendida como uma “reconstrução” do passado, realizada com a ajuda de dados presentes.

O processo de seleção é inerente à construção da memória, uma vez que não é viável registrar todos os acontecimentos de um determinado momento, tanto no plano individual quanto no coletivo. Nesse sentido, as interpretações do passado revelam mais sobre o momento presente do que sobre o passado em si. As memórias são incompletas, parciais e sujeitas a mudanças, podendo se modificar de acordo com a posição do indivíduo em um determinado grupo, e conforme as relações desse grupo se modificam ao longo do tempo. A participação dos indivíduos em diferentes grupos contribui para a fragmentação de suas memórias, assemelhando-se a um mosaico em construção.

A padronização das dimensões fundamentais da experiência humana, como tempo e espaço, desempenha um papel crucial na formação das memórias, as quais exercem uma função social de grande importância ao contribuírem para a coesão e continuidade dos grupos.

Halbwachs (2006) defende que o compartilhamento de memórias favorece a construção de uma “comunidade de sentimentos”.

Através da memória, o grupo estabelece suas raízes no passado, conferindo-lhe um senso de continuidade histórica, frequentemente baseado em um passado mítico. Essas memórias são objetivadas no espaço, atribuindo materialidade e estabilidade à identidade do grupo. Em suma, a memória coletiva exerce um papel importante na criação e manutenção de laços sociais, bem como na identificação dos membros de uma comunidade.

Conforme a perspectiva de Halbwachs (2006), a memória é fundamentalmente coletiva, uma vez que os “quadros sociais da memória” exercem forte influência na formação das lembranças dos indivíduos. Esses quadros atuam como referências que organizam as memórias dos grupos e dos indivíduos, proporcionando estabilidade e coerência às representações coletivas. Nesse sentido, a memória torna-se primordial para a formação de identidades coletivas, contribuindo para a construção de uma “comunidade de sentimentos”. A adesão dos indivíduos aos grupos e representações coletivas ocorre principalmente no plano afetivo, reforçando a importância da dimensão emocional na compreensão da memória coletiva.

Por conseguinte, a abordagem de Halbwachs (2006) enfatiza a natureza essencialmente social da memória, em que as lembranças possuem um caráter coletivo. Para o autor, a memória transcende o âmbito individual, abrangendo aspectos cruciais para sua compreensão. Nessa perspectiva, o sujeito não está meramente subordinado aos quadros sociais da memória, mas também possui uma certa liberdade, consciência e capacidade de ação em todos os níveis da vida social.

É crucial reconhecer que a memória não se limita exclusivamente ao âmbito coletivo ou estritamente individual, mas é, antes, uma construção dialética que emerge da interação entre o indivíduo e a sociedade, entre a ação e a estrutura. Em outras palavras, a compreensão da inter-relação entre os níveis micro e macro-sociológicos é de extrema importância para a análise da memória. Essa abordagem enfatiza que essas dimensões são complementares e não devem ser consideradas isoladamente.

Ao reconhecer a interdependência entre os elementos individuais e coletivos na construção da memória, é possível obter uma compreensão mais abrangente e complexa desse fenômeno. Isso implica considerar tanto as experiências pessoais quanto as influências e representações sociais que moldam e são moldadas pela memória. Essa abordagem dialética amplia o entendimento e permite explorar de forma mais profunda os processos de lembrança e esquecimento na dinâmica social.

Em continuidade aos estudos sobre memória, é importante refletir acerca das contribuições da autora Ecléa Bosi, cujo trabalho se destaca por oferecer uma abordagem abrangente desse fenômeno. Em suas pesquisas, tanto Bosi quanto Halbwachs enfatizam a interdependência entre memória e o contexto social e cultural em que se desenvolvem, pois é nesse ambiente que as lembranças individuais são solidificadas.

A memória individual é, portanto, influenciada e moldada pelas diversas memórias coletivas que nos cercam. Essa perspectiva social e cultural da memória enriquece nossa compreensão sobre o funcionamento e a construção do processo mnemônico.

O livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos” (1987), de autoria de Ecléa Bosi, aborda, entre outras temáticas, a construção social da memória e seu universo de significados frente aos fatos passados e presentes, ou seja, seus contextos. Nesse sentido, a autora explora como a memória é moldada pela socialização dos indivíduos, estabelecendo-se desde a infância por meio da escrita, relatos históricos, notícias e experiências compartilhadas pelos mais velhos. Tal processo é gradual e contínuo, contribuindo para a formação das representações mnemônicas. Bosi (1987, p. 32) destaca que essas representações são essenciais para a formação da memória, visto que, sem elas, haveria apenas a competência abstrata de lidar com dados do passado, mas não a memória em si.

Em seus estudos, Bosi (1994, p. 47) aborda a seguinte questão acerca da memória do tempo presente com o passado:

A memória, ao permitir a relação do corpo presente com o passado, interfere, também, no processo atual das representações, uma vez que, pela memória, o passado vem à tona e se mistura às percepções imediatas, deslocando-as para toda a consciência. Assim, a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora, sendo a memória, portanto, uma reserva crescente e que se dispõe da totalidade da nossa experiência.

Bosi sustenta, em sua obra “Memória e Sociedade” (1994), que a linguagem é o principal instrumento da memória. Por meio dela, é possível aproximar, unir e sociabilizar diferentes momentos histórico-culturais, abrangendo imagens de sonhos e lembranças evocadas. A escrita e a memória possibilitam novos direcionamentos sobre um determinado espaço e assunto, e as diversas representações de um mesmo fato enriquecem as narrativas que emergem por meio da memória.

Portanto, a memória consiste na função social de resgatar o passado. Contudo, na concepção de Bosi (1994, p. 55), deve ser trabalhada e reconstruída, uma vez que no processo de rememoração podem ocorrer perdas e lacunas: “na maioria das vezes, lembrar não é

reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Nesse sentido, a memória é uma imagem edificada a partir das referências acessíveis no conjunto de representações que ornaram a consciência atual.

Compreender a experiência de lembrar e refletir sobre eventos passados requer, em primeiro lugar, uma noção de temporalidade e uma sensação de estar situado no espaço. É inviável recordar todos os eventos o tempo todo; entretanto, a natureza emocional da memória direciona determinadas experiências, sentimentos e ações para serem “armazenados” em algum recôndito do nosso íntimo.

Outrossim, a memória contribui para a sistematização de dados e informações que são distribuídos ao longo do tempo. No entanto, é importante ressaltar que a distância temporal entre a lembrança e os fatos ocorridos em um determinado período deve ser considerada para relativizar seu potencial esclarecedor em relação às imagens que a compõem. Como salienta Bosi (1994, p. 55), a lembrança está sujeita a vieses, influências culturais e interpessoais que podem distorcer a percepção do passado e sua relação com o presente.

Portanto, a compreensão da natureza da memória é um elemento fundamental para a pesquisa acadêmica e para a compreensão das experiências humanas em geral. É importante examinar criticamente as lembranças individuais e coletivas, bem como avaliar sua confiabilidade e utilidade em termos de contextualização histórica, cultural e social.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, „tal como foi“, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1994, p. 55).

No livro intitulado “O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social” (2003), Bosi reforça a importância da memória oral como um recurso precioso para a construção da narrativa cotidiana. A autora enfatiza a relevância da palavra dos idosos, mulheres e trabalhadores manuais, grupos historicamente marginalizados nos registros presentes nas instituições educacionais. Embora existam mediadores institucionais, como a escola, a igreja e os partidos políticos, a memória oral é capaz de transcender visões unilaterais, oferecendo uma perspectiva multifacetada e, por vezes, contraditória. De acordo

com Bosi, é justamente nessa riqueza de possibilidades que reside o valor intrínseco da memória.

Nesse cenário, as memórias das professoras do curso médio normal estão ancoradas em uma memória coletiva, que influencia a memória individual, enquanto as interações sociais e os processos grupais moldam as lembranças e narrativas de um determinado contexto histórico ou cultural.

Ao explorar a relação intrínseca entre memória coletiva e memória individual, esta dissertação busca contribuir para uma compreensão mais profunda da dinâmica da memória, destacando a importância dos fatores sociais e coletivos na construção do conhecimento histórico e cultural das memórias das professoras em relação à Lei de Diretrizes e Bases no curso médio normal.

2.1 As entrevistas na perspectiva da Memória

Em sua obra “O Tempo Vivo da Memória”, Bosi (2003) descreve detalhadamente o seu método de entrevista no capítulo “Sugestões para um Jovem Pesquisador”, enfatizando a importância da elaboração cuidadosa do roteiro. Segundo a autora, a confecção do roteiro requer um trabalho minucioso que transcende a simples enumeração de temas a serem abordados. É necessário considerar a seleção das palavras a serem utilizadas, mesmo que o roteiro não seja lido diretamente para o entrevistado. Adicionalmente, Bosi ressalta a relevância de fundamentar o roteiro em estudos sobre o período e o contexto em que o narrador vivenciou suas experiências.

Antes do encontro com o depoente, convém recolher o máximo de informações sobre o assunto em pauta para formular questões que o estimulem a responder. Uma consulta às publicações: Jornais, revistas, músicas. Livros, imagens, anedotas, enfim tudo o que terá feito o narrador vibrar na época em que desejamos estudar (Bosi, 2003, p. 59).

Bosi (2003) recomenda que, além do estudo dos acontecimentos históricos vividos pelo entrevistado, o pesquisador se envolva em uma ampla pesquisa, explorando recursos como a leitura de revistas da época e a consulta a filmes e livros relacionados ao contexto em questão. Esses elementos permitem ao pesquisador imergir no mundo vivido pelo entrevistado, proporcionando uma compreensão mais abrangente e precisa. É importante ressaltar que o roteiro proposto por Bosi não deve ser visto como uma estrutura inflexível,

como um gabarito fixo. Ao contrário, ele deve ser flexível e se adaptar às circunstâncias e peculiaridades de cada entrevista, passível de ajustes e modificações.

O objetivo principal do roteiro é fornecer uma orientação ao pesquisador, evitando desvios durante a entrevista e proporcionando estímulos ao entrevistado, funcionando como gatilhos para a memória. Embora o pesquisador possa direcionar a conversa para determinados assuntos de interesse, é comum que outras lembranças e narrativas sejam compartilhadas ao longo do processo.

Teremos que transpor, às vezes, enorme distância temporal entre o fato narrado e o acontecido, experiência sempre difícil devido às transformações ocorridas, sobretudo nas mentalidades. O passado a rigor, é uma alteridade absoluta, que só se torna cognoscível mediante a voz do narrador. Para empreendemos tal aventura, útil e nos munirmos como os etnólogos de um diário de campo, onde iremos registrando nossas dificuldades. Nossas falhas, longe de serem um entrave, irão, se compreendidas, aplainando o caminho dos estudiosos que nos agradecerão por tê-las apontados (Bosi, 2003, p. 61).

O primeiro encontro da entrevista assume um papel de extrema importância ao complementar os contatos preliminares, estabelecer a atmosfera adequada, sugerir o formato apropriado e fornecer elementos essenciais para a posterior adaptação do roteiro. Nesse estágio inicial, o objetivo não se limita apenas a abordar novos temas, mas também a considerar cuidadosamente os ritmos e estilos que emergem durante a interação. Segundo as orientações de Bosi (2003), deve-se evitar interromper o depoente durante esse processo, pois mesmo os desvios aparentes do tema e os momentos em que longas falas predominam têm seu espaço e contexto legítimos dentro da entrevista.

A condução das entrevistas não exige uma concordância explícita com o interlocutor, mas requer certo nível de empatia, fundamental para a capacidade de suspender o próprio ponto de vista. É importante estar atento, pois inconscientemente podemos transmitir nossa própria indisposição. Prejulgamentos frequentemente se manifestam por meio de sinais de desatenção, pressa e fadiga prematura, que podem ser pequenos indícios reveladores de nossa postura ao depoente, mesmo que de maneira intuitiva.

A frequente manifestação de silêncio por parte do depoente requer do pesquisador uma resposta igualmente silente e paciente. A paciência é essencial na condução do trabalho de pesquisa, embora sua aplicação possa ser difícil devido à ansiedade e aos julgamentos que podem permear a situação. Abandonar a própria perspectiva para acolher plenamente o ponto de vista do outro representa um desafio constante. Conforme aponta Bosi (2003, p. 65): “O silêncio na pesquisa não se trata meramente de uma técnica, mas sim do sacrifício do eu

durante a entrevista, cuja recompensa pode ser uma iluminação para as ciências humanas como um todo”.

2.2 O trajeto das entrevistas

O primeiro contato realizado com as professoras ocorreu por meio de uma visita in loco ao Instituto de Educação do Estado do Pará, realizada em junho de 2023. Durante uma conversa com a coordenação do instituto, foram repassados os contatos de algumas professoras que lecionaram no IEEP para o curso normal durante o período delimitado nesta pesquisa (1996-2006), critério essencial para os objetivos deste estudo.

Após uma visita ao IEEP, estabelecemos contato inicial durante uma reunião com o coordenador pedagógico do instituto, durante a qual apresentamos os objetivos da pesquisa, assim como o recorte temporal e o perfil das professoras que buscávamos. O coordenador informou que as professoras se reúnem anualmente e mantêm um grupo de *WhatsApp* denominado “Tempos Áureos do IEEP”. Esse grupo inclui parte uma significativa das professoras que lecionaram no instituto desde o período do curso normal até os dias atuais, abrangendo também as professoras que ainda não se aposentaram.

Através do *WhatsApp*, conseguimos dialogar com algumas professoras que se dispuseram a participar das entrevistas. Nas mensagens, apresentamos a elas os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como sua relevância social. Todas demonstraram entusiasmo em contribuir com a construção desta pesquisa. Em seguida, agendamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada professora, permitindo que escolhessem o local de realização conforme seu critério.

Durante a entrevista, foi explicado a cada participante que as gravações seriam realizadas e posteriormente transcritas para que pudessem revisá-las. As participantes concordaram em assinar a carta de autorização para o uso das entrevistas, que foi anexada no processo de aprovação ética desta pesquisa.

No Quadro 2, estão relacionadas as professoras que participaram deste estudo.

Quadro 2 – Apresentação das professoras entrevistadas

Nome ³	Formação Profissional	Período de Atuação no IEEP	Função Atual
-------------------	-----------------------	----------------------------	--------------

³ O quadro apresenta o nome formal das professoras, mediante autorização concedida por elas.

Doraci Soares das Dores	Licenciatura Plena em Pedagogia	1982-2003	Aposentada
Simone Trindade Carneiro	Licenciatura em Letras/ Bacharelado em Direito	1991-2021	Advogada
Lusia Lima	Licenciatura em História	1980-2013	Aposentada
Adila Bahia Rezende	Licenciatura Plena em Pedagogia	1997 a 2006	Aposentada

Fonte: Elaborado pela Autora com Bases em informações fornecidas pelas entrevistadas (2023).

Para orientar as entrevistas, elaboramos um roteiro de perguntas semiestruturadas, composto por seis questões, a fim de nortear as discussões para a problemática desta dissertação: (1) Você poderia me informar como foi sua escolha pelo magistério? (2) Como você se recorda do seu tempo de professora do IEEP? (3) Você lembra da época em que aprovaram a LDB? Era chamada de nova LDB? (4) Quais suas recordações sobre a chegada da LDB de 1996 no curso médio normal do IEEP? Houve mudanças? Quais? (5) Quais suas recordações sobre o público feminino no IEEP? (6) Você se lembra da recepção dos alunos para com as mudanças apresentadas na Lei nº 9.394/96?

É importante ressaltar que o roteiro foi pensado como uma forma de conduzir a entrevista para manter o foco nas mudanças presentes na Lei nº 9.394/96. Todavia, não tem como intuito “amarrar” a entrevista, visto que trabalhamos a história oral na perspectiva da memória. Durante as entrevistas, observou-se que algumas perguntas respondiam a outras que viriam a seguir no roteiro, permitindo que as professoras relatassem livremente sobre determinado aspecto abordado no questionário.

Após a etapa das entrevistas, iniciamos a transcrição dos áudios das professoras. Nessa fase, realizamos uma escuta minuciosa dos áudios, buscando preservar todos os momentos e possíveis expressões que poderiam se seguir, garantindo a qualidade do texto final. Meihy e Holanda (2009, p. 139) dissertam sobre esse processo:

Consagrando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio, convida à interferência que tenha como fundamento a clareza do texto procedido pela conferência e pela autorização se o colaborador se identificou ou não com o resultado. É essa a grande prova da qualidade do texto final.

Seguindo as perspectivas dos autores supracitados, o intuito deste estudo é garantir um texto claro e compreensível. No decorrer das entrevistas, é comum que os entrevistados utilizem linguagem informal, incluindo expressões como “né” e outras palavras cotidianas. No entanto, é importante apresentá-lo de forma mais refinada. Portanto, a última versão do texto foi enviada às professoras para sua revisão e autorização.

Neste ponto, destaca-se que todos os procedimentos acima descritos, desde o início até o desenrolar das entrevistas, somente foram realizados após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte das professoras. Esse termo garantiu que as participantes compreendessem os objetivos da pesquisa, suas dúvidas e seus direitos éticos ao longo de todas as fases do estudo. De acordo com Alberti (2013), antes da assinatura do termo, o depoente deve compreender do que se trata, estar ciente de todas as etapas presentes em sua narrativa, bem como dos seus direitos assegurados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.3 A análise das entrevistas transcritas

Após a realização das entrevistas, deu-se início ao processo de transcrição dos relatos e à obtenção da assinatura da carta de autorização para o uso das entrevistas. Nessa etapa da análise de dados, optamos por adotar a abordagem metodológica proposta por Bosi (2013) na pesquisa em memória, visando compreender as mensagens coletadas durante as entrevistas. Por meio da aplicação de técnicas metodológicas específicas a esse material, busca-se adquirir novos conhecimentos sobre o tema. No que diz respeito a essa técnica, Bosi (2013, p. 52) explica que: “Dessa forma o objeto estudado é o tempo da memória, sendo singular o processo de cada pessoa, de cada cultura e classe, ou seja, é relevante observar o lugar de fala de cada indivíduo, assim como as fixações e os esquecimentos”.

Desse modo, o tratamento por meio da análise da pesquisa em memória mostrou-se adequado para compreender e inferir sobre as mensagens das professoras do Instituto de Educação do Estado do Pará. Haja vista que a análise de conteúdo através da memória geralmente refere-se à avaliação ou interpretação de informações com base nas lembranças e conhecimentos armazenados na memória de um indivíduo. Esse tipo de análise pode ocorrer em diversos contextos, como na revisão de materiais de estudo, na análise de textos ou na interpretação de experiências passadas.

Quando realizamos a análise de um conteúdo por meio da memória, aplicamos conhecimentos prévios, experiências e aprendizados anteriores para compreender, interpretar

e contextualizar as informações presentes. Essa abordagem pode influenciar a forma como uma pessoa percebe, processa e responde a determinados conteúdos, pois está fundamentada em sua bagagem cognitiva e vivências acumuladas ao longo do tempo. Neste sentido, Bosi (2003, p. 56) ressalta:

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré – formada nos depoimentos.

Assim sendo, a aplicação dessa abordagem teve como propósito a compreensão aprofundada de cada texto resultante das transcrições das entrevistas. Buscou-se uma maior proximidade com as expressões das professoras, incluindo seus pensamentos, opiniões, sentimentos, angústias e posicionamentos, todos relacionados ao escopo da pesquisa e à problemática investigada.

Adicionalmente, realizou-se uma revisão dos áudios gravados com o objetivo de recordar e estabelecer conexões com as principais impressões registradas durante cada momento da gravação da entrevista, tais como choro, emoção, silêncio e risos manifestados por cada professora entrevistada.

Posteriormente, ocorreu a catalogação das entrevistas transcritas por meio de um quadro com o intuito de facilitar o acesso às informações das perguntas. Um quadro estruturado de perguntas e respostas ajuda a organizar informações de maneira clara e concisa, facilitando a compreensão e a assimilação do conteúdo tanto para quem cria quanto para quem lê ou utiliza, de modo a criar os tópicos que nortearam esta pesquisa.

3 TRILHANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (IEEP), A LDB E AS TRANSFORMAÇÕES NO CURSO MÉDIO NORMAL EM BELÉM

A presente seção tem como objetivo principal introduzir o Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) e destacar sua significativa contribuição para a educação paraense, desempenhando um papel fundamental na formação de várias gerações de professores. Ao abordar a grandiosidade do IEEP, é necessário explorar seu legado e impacto na comunidade educacional, destacando sua importância na moldagem do panorama educacional no estado. Além disso, esta seção visa aprofundar-se na temática da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 da Educação Nacional, reconhecendo sua relevância para o contexto educacional.

A LDB representa um marco regulatório essencial que orienta e estabelece as bases para a educação no Brasil, impactando diretamente instituições educacionais, como o IEEP. Ao explorar as mudanças pré e pós-promulgação da Lei nº 9.394/96, pretendemos contextualizar as transformações que ocorreram no cenário educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do curso médio normal na cidade de Belém, Pará. Ao analisar de que forma essas alterações influenciaram o curso médio normal, busca-se proporcionar uma compreensão mais ampla do impacto da legislação educacional na formação de professores na região.

3.1 O Instituto de Educação do Estado do Pará (Escola Normal)

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (Ecléa Bosi).

O Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), anteriormente conhecido como Escola Normal, emerge como a instituição central desta investigação. Sua fundação ocorreu em 13 de abril de 1871 e, ao longo de sua trajetória, passou por diversas metamorfoses denominativas. Conforme Lobato (2010), em sua concepção original, o então Presidente da Província, Joaquim Pires Portela, atribuiu-lhe o epíteto de Escola Normal.

Posteriormente, em 1947, a instituição passou a ser designada como Instituto de Educação do Pará (IEP). Em consonância com os preceitos estabelecidos pela promulgação da Lei nº 9.394/96, adotou a denominação de Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP),

refletindo, assim, sua subserviência governamental. Atualmente, essa designação é amplamente utilizada.

Localizado na Cidade de Belém, no estado do Pará, o IEEP se consagra como uma das instituições mais antigas no Brasil, com uma história de magistério que abrange mais de 150 anos. Ao longo desse período, o instituto preservou memórias e lembranças de alunos, colaboradores e professores que, durante anos, formaram gerações para o exercício do magistério na escola normal, instituída pela Lei nº 669, de 13 de abril de 1871.

[...] considerando o estado em que se acha a Instrução Publica entre nós, que é de verdadeira miséria intelectual e material; Considerando que o primeiro dever de um Governo republicano é providenciar sobre esse ramo da administração de primeira necessidade, em qualquer estado civilizado, dotando o ensino público com reformas práticas, adequadas ao aperfeiçoamento moral, intelectual e material da população; [...] Considerando que a preparação dos mestres acha-se reconhecida por toda a parte como condição essencial de toda boa educação popular que a historia da instrução considera incapaz todo o sistema de ensino público, que não estabeleça pelo menos uma escola normal para a instrução de todos os mestres empregados, que ensine a ensinar e eduque no método de educar, — e como a primeira medida do plano geral da reforma e reorganização o ensino público d’este Estado, resolve decretar:
 Art. 1º —São criadas n’esta capital duas Escolas Normais para o ensino primário, sendo uma para professores e outra para professoras.
 Art. 2º Essas escolas serão regidas pelo Regulamento n’esta data aprovado (Pará, 1871, p. 1).

A partir da implantação da Escola Normal, conforme o decreto mencionado, o Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) experimentou um notável desenvolvimento que deixou uma marcante influência na região. Localizado na Travessa Gama Abreu, em junção com a Avenida Serzedelo Corrêa, o IEEP é caracterizado por sua arquitetura deslumbrante e ricamente detalhada, refletindo o esplendor da era áurea da borracha, conhecida como *Belle Époque*, e apresentando traços arquitetônicos parisienses fundamentais na constituição urbana de Belém (Lobato; Antunes, 2014).

De acordo com as análises de Lobato (2010), no contexto histórico em questão, ocorria a formação de professoras denominadas “Normalistas”. Essas profissionais eram responsáveis pelo ensino dos primeiros anos escolares, que à época eram conhecidos como “Ginásial”. Ao longo do tempo, esse sistema de formação passou por transformações significativas. As alunas, que anteriormente eram chamadas de “Normalistas”, passaram a ser reconhecidas como professoras do ensino primário, o que representava um título de prestígio para a época.

Em 1946, o IEEP testemunhou um marco significativo com a promulgação do Decreto-lei nº 8.530 da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 2 de janeiro de 1946. Esse

decreto desencadeou uma reformulação no currículo do IEEP, que passou a adotar uma nova estrutura composta por dois ciclos distintos.

O primeiro ciclo, denominado “ginásio”, tinha uma duração de quatro anos e seu objetivo voltava-se a proporcionar uma sólida base de conhecimentos gerais aos estudantes. Por sua vez, o segundo ciclo, com duração de três anos, dedicava-se à formação pedagógica, com o intuito de preparar os futuros profissionais para atuarem como professores. Essas mudanças no currículo do IEEP refletiram os esforços de reforma educacional da época, visando adequar a formação de professores às necessidades do ensino e proporcionar uma sólida preparação pedagógica.

Assim, o IEEP assumiu o papel de formador de professores, contribuindo para o desenvolvimento da educação no estado do Pará: “Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (Brasil, 1946).

Nessa perspectiva, Rosário e Cunha (2019) enfatizam a relevância da formação oferecida pelo IEEP no contexto da habilitação profissional para o ensino do 2º grau, conhecida como Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a habilitação para o magistério passou a ser considerada uma formação técnica em nível de 2º grau, deixando de ser específica para a docência. A partir dessa mudança, a escola normal perdeu sua posição como referência na formação de professores, sendo substituída pela habilitação específica de 2º grau para o magistério, a qual passou a ser oferecida em escolas de ensino médio, juntamente com outras formações técnicas em diversas áreas.

Segundo Saviani (2009), a Habilitação Específica para o Magistério consistia em uma carga horária de 2.200 horas, equivalente a três anos de estudos, capacitando o profissional para lecionar até a 4ª série. Ademais, existia outra habilitação com carga horária de 2.900 horas, que permitia lecionar até o 6º ano do 1º grau.

Essas diferentes modalidades de habilitação oferecidas pelo IEEP refletiam a preocupação em formar professores com competências específicas para atuar em diferentes níveis de ensino. A carga horária e a grade curricular abrangente buscavam proporcionar aos futuros educadores uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, preparando-os de forma adequada para as exigências do ensino no 1º grau.

Nesse âmbito, Lobato e Antunes (2014) abordam o currículo adotado no IEEP, fornecendo exemplos das leis vigentes durante o período de estudo e trabalho na instituição. Durante a formação das alunas, a Lei nº 4.024/61 determinava que as escolas normais

devessem possuir uma estrutura curricular específica, abrangendo disciplinas essenciais à formação do professor.

Entre essas disciplinas, incluíam-se matérias como pedagogia, psicologia da educação, didática, metodologia de ensino, entre outras áreas relevantes. Dessa forma, a Lei nº 4.024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, visava garantir uma preparação adequada aos professores, fornecendo os conhecimentos teóricos e práticos necessários para que pudessem atuar de maneira eficaz nos diferentes níveis de ensino.

Outrossim, a LDB de 1961 tinha como objetivo ampliar as escolas normais no Brasil. Complementarmente à formação em magistério, os professores adquiriam conhecimentos relacionados à orientação e supervisão, com um enfoque administrativo da instituição escolar. A partir da Lei nº 5.692/71⁴, houve a regulamentação das professoras formadas pelo instituto (Lobato; Antunes, 2014).

As leis mencionadas, ao moldarem o currículo do IEEP, evidenciavam a preocupação em oferecer uma formação abrangente e atualizada aos profissionais da educação. Além dos conhecimentos pedagógicos, os futuros professores também eram preparados para assumir funções de gestão e supervisão nas escolas, desempenhando funções administrativas relevantes. Dessa forma, as leis educacionais buscavam atender às demandas da época e garantir uma educação de qualidade, capacitando os professores para enfrentar os desafios do sistema educacional.

O Estado do Pará contava com 37.605 funções docentes; destas, 11,0% dentre os docentes possuíam apenas o fundamental completo; 55,0% possuíam o ensino médio - magistério (a formação mínima permitida em lei para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do fundamental é o ensino médio – magistério); 6,9% possuíam o ensino médio; apenas 25,9% possuíam ensino superior com licenciatura e 1,7% dos professores possuíam o ensino superior completo sem licenciatura. Em 1996, o quadro docente da educação básica da SEDUC era composto, em sua maioria, por professores com formação magistério, mas em nível de ensino médio (Carvalho, 2013, p. 4).

Evidencia-se na fala do autor a porcentagem de professores que atuavam exclusivamente no ensino fundamental. Em 1996, grande parte da formação docente era composta por profissionais habilitados pelo antigo curso médio normal. Esses dados reforçam a relevância do curso médio normal na capacitação de professores aptos a lecionar em áreas mais afastadas da capital. Essa formação específica não apenas moldava a expertise

⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

pedagógica, mas também preparava os educadores para os desafios específicos encontrados em contextos educacionais distantes dos centros urbanos.

Segundo Monteiro e Nunes (2006, p. 5):

O Estado do Pará possuía, em 2000, 32 estabelecimentos de ensino na capital e o referido curso estava presente em todos os 143 municípios paraenses por meio da oferta na modalidade regular e pelo Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, nos municípios onde não havia professores qualificados.

Dos 144 municípios existentes no Estado do Pará, em 143 o curso médio normal do IEEP estava presente, visando formar professores habilitados para lecionar nos anos iniciais através da modalidade regular e pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

O conceito de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi introduzido em 1982 pela coordenação da Fundação de Educação do Pará (FEP) com o propósito de ampliar o acesso à educação para estudantes “[...] designadas para áreas remotas do estado” (Silva, 2015, p. 39). Essa iniciativa emergencial foi desenvolvida para preencher as lacunas na oferta de ensino médio nas regiões rurais do Brasil. De acordo com Rosa e Caetano (2008, p. 23), "a educação rural costumava ser percebida principalmente como um serviço destinado a uma classe da população que enfrentava desafios tecnológicos e estava subordinada aos centros urbanos".

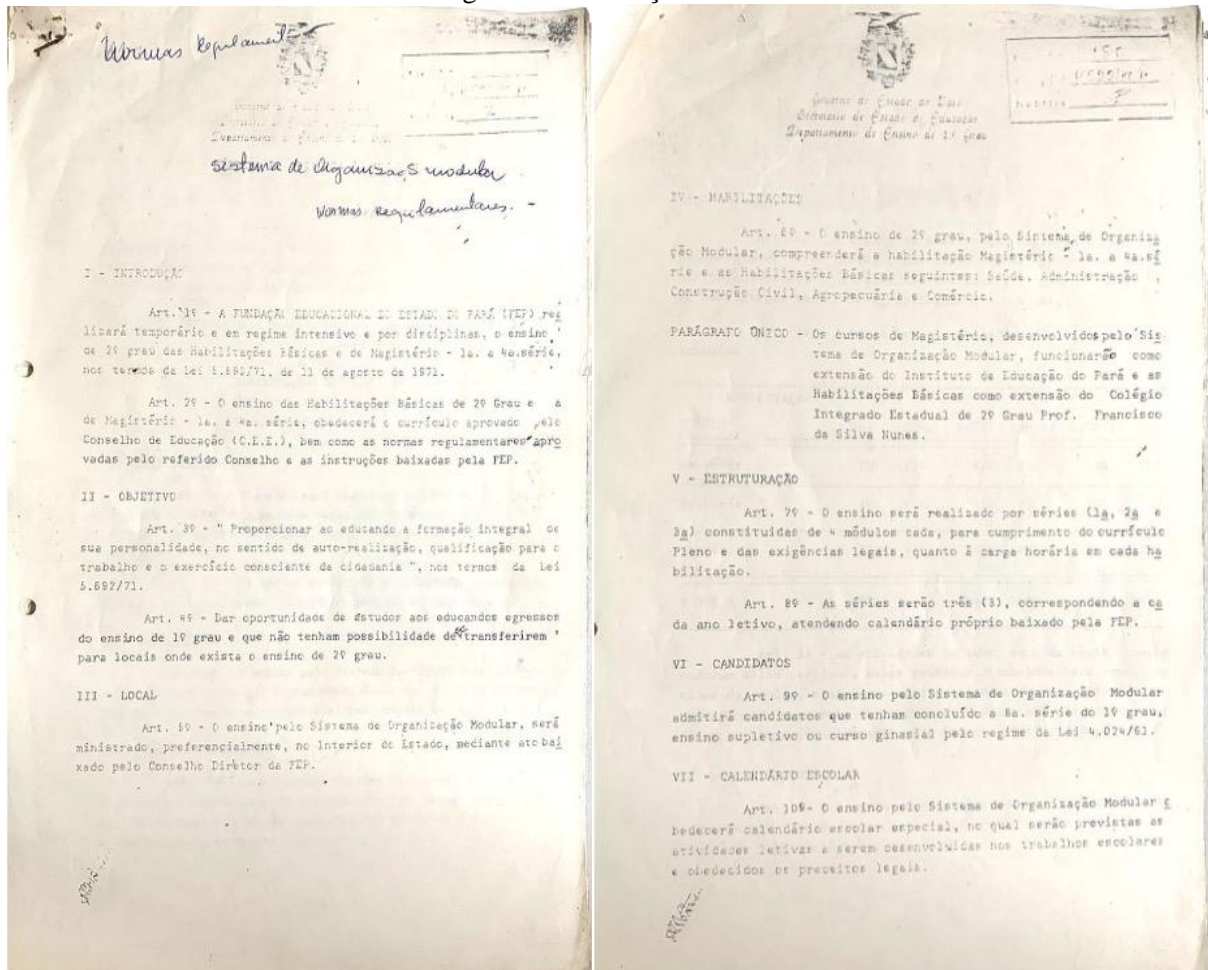
Nos registros da SEDUC/PA, observa-se que o SOME inicialmente foi organizado para a formação de magistério, buscando dar formação para professores lecionarem nas séries iniciais do ensino fundamental, sob a Lei nº 5.692/71 que traz as normas e regulamenta o SOME (Brasil, 1971). Posteriormente, com a expansão desse sistema de ensino e com uma demanda crescente por parte do interior do estado (SEDUC, 2008) (Silva, 2015, p. 39).

Em consulta aos arquivos do IEEP, encontramos a resolução que o designa como responsável pelo curso de magistério na modalidade SOME. Vale destacar seu pioneirismo no processo de interiorização do curso médio normal. A dinâmica do programa ocorreu em três fases distintas, cada uma composta por quatro módulos, abrangendo três ou quatro disciplinas em cada fase.

Os municípios pioneiros incluíram Curuçá, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri e Nova Timboteua. Inicialmente, o programa foi lançado com foco na habilitação em Magistério, com diplomas reconhecidos pelo Instituto de Educação do Pará. Entre 1980 e 1999, o programa expandiu-se significativamente, passando de 4 para 128 municípios atendidos e de 4 para 129 escolas oferecendo os cursos. Essa expansão teve um impacto considerável na formação de

professores no nível do ensino médio, especificamente na habilitação de Magistério (Corrêa; Barreto, 1999).

Figura 1 – Resolução SOME



Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará (1982).

A resolução apresentada na Figura 1, instituída pela Secretária de Educação (SEDUC) em 1982, define que o Instituto de Educação do Estado do Pará passará a ser responsável pelos cursos de magistério que serão desenvolvidos pelo Sistema de Organização Modular, como uma extensão do Instituto, nos municípios mais afastados da capital paraense. No inciso IV, parágrafo único, o documento cita:

PARAGRÁFO ÚNICO - Os cursos de magistério, desenvolvidos pelo sistema de Organização Modular, funcionarão como extensão do Instituto de Educação do Pará, e as habilitações básicas como extensão do colégio integrado de 2º Grau Profº Francisco da Silva Nunes (IEEP, 1982).

O sistema foi inicialmente configurado para habilitar profissionalmente professores da educação básica, devido à grande carência de profissionais qualificados no estado e ao

elevado número de professores não titulados exercendo o magistério” (Correa; Barreto, 1999, p. 5). Ademais, devido às vastas dimensões do interior do estado, muitos municípios não possuíam escolas de 1º grau até a 8ª série, em consequência da falta de recursos humanos habilitados para lecionar nessas localidades.

Acerca do processo de interiorização do antigo curso médio normal de magistério, a Figura 2 apresenta um quadro demonstrativo de alguns municípios que recebiam o curso por meio do SOME.

Figura 2 – Demonstrativo dos municípios atendidos de 1989 a 1991

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 2º GRAU COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS ESPECIAIS - SOME QUADRO DEMONSTRATIVO DOS MUNICIPIOS QUE FORAM IMPLANTADOS O SISTEMA MODULAR EM 1989, 1990 e 1991					
ESCOLA	MUNICIPIO	HABILITAÇÃO	ANO		
			IMP.	ANO / CONCLUSÃO	
01 Esc. Est. de 1º Grau "Prof. Cezar Pinheiro"	Mirasselas/Capanema	Magistério	1989	1ª Turma	: 1990
02 Esc. Est. de 1º Grau "Maria Irani R. da Silva"	Nova Ipixuna (Itupiranga)	Magistério	1989	1ª "	: 1991
03 Esc. Est. de 1º Grau "Melvin Jones"	Uruará (Sede)	Magistério	1989	1ª "	: 1991
04 Esc. Est. de 1º Grau "Dalila Afonso Cunha"	Maiuatá (Ig. Miri)	Magistério	1989	1ª "	: 1991
05 Esc. Est. de 1º Grau "Adélia C. Sodré"	Vila Ipixuna (São Dom. do Capim)	Magistério	1989	1ª "	: 1991
06 Esc. Est. de 1º Grau "Padre Eurico"	Vila Vitória (Altamira)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
07 Esc. Est. de 1º Grau "Brasil Tropical"	Cajazeiras (Itupiranga)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
08 Esc. Est. de 1º Grau "Cupertino Contente"	Barreira do Campo (Santana do Araguaia)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
09 Esc. Est. de 1º Grau "Joceli Silva Sertari"	Santana do Araguaia	Magistério	1990	1ª "	: 1992
10 Esc. Est. de 1º Grau "Prado Lopes"	Curralinho	Magistério	1990	1ª "	: 1992
11 Esc. Est. de 1º Grau "Inácio Passarinho"	Terra Alta (Curuçá)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
12 Esc. Est. de 1º Grau "Marcílio Dias"	Gurupá	Magistério	1990	1ª "	: 1992
13 Esc. Est. de 1º Grau "Tancredo Neves"	Melgaço	Magistério	1990	1ª "	: 1992
14 Esc. Est. de 1º Grau "Aloisio Lock"	Pacajá	Magistério	1990	1ª "	: 1992
15 Esc. Est. de 1º Grau "José Cícero da Silva"	Novo Repartimento (Tururus)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
16 Esc. Est. de 1º Grau "João Batista de Moura"	Benfica (Benevides)	Magistério	1990	1ª "	: 1992
17 Esc. Est. de 1º Grau "Perúcia Castro"	Bagre	Magistério	1990	1ª "	: 1992
18 Esc. Est. de 1º Grau "Santana"	Vila Arapixuna (Santa Maria)	Magistério	1991	1ª "	: 1993
19 Esc. Est. de 1º Grau "Mário Brasil"	Garrafão do Norte	Magistério	1991	1ª "	: 1993
20 Esc. Est. de 1º Grau "Ezequiel Alves dos Ramos"	Tailândia	Magistério	1991	1ª "	: 1993
21 Esc. Est. de 1º Grau "Conceição Pimentel"	Santarém Novo	Magistério	1991	1ª "	: 1993

Obs: Mirasselas foi implantado em 1989, com Habilitação Magistério 1ª e 2ª séries.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 2º GRAU COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS ESPECIAIS - SOME QUADRO DEMONSTRATIVO DOS MUNICIPIOS QUE FORAM IMPLANTADOS O SISTEMA MODULAR EM 1989, 1990 e 1991					
ESCOLA	MUNICIPIO	HABILITAÇÃO	ANO		
			IMP.	ANO / CONCLUSÃO	
Esc. Est. de 1º Grau "Nossa Senhora de Nazaré"	Quatipuru (Primavera)	Magistério	1991	1ª Turma	: 1993
23 Esc. Est. de 1º Grau "Castro Alves"	Santa Maria das Barreiras	Magistério	1991	1ª "	: 1993
24 Esc. Est. de 1º Grau "Monsenhor Augusto Dias de Brito"	Floresta do Araguaia	Magistério	1991	1ª Turma	: 1993

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará IEEP (1989).

De acordo com a análise da Figura 2, observa-se que o referido curso era ministrado nas escolas estaduais dos municípios pertinentes, destacando-se especialmente nas regiões insulares, como Currálinho, Melgaço e Bagre, situadas na ilha do Marajó.

Esse fato, conforme relatado pelas professoras envolvidas neste estudo, teve um impacto significativo tanto para os alunos dessas localidades quanto para as comunidades circundantes. Tal constatação evidencia uma lacuna nas políticas públicas educacionais, que não foram adequadamente adaptadas ou direcionadas para atender às necessidades específicas das regiões mais distantes e geograficamente isoladas das capitais.

Figura 3 – Instituto de Educação do Pará (IEP)



Fonte: Arquivo Público do Pará (1947).

A Figura 3 retrata o imponente prédio do Instituto de Educação do Pará (IEP) em 1947, situado na Travessa Gama Abreu, no bairro da Campina, em Belém, Pará. O edifício do IEEP é uma representação notável do estilo arquitetônico adotado na época, refletindo a grandiosidade e a sofisticação presentes nas construções daquele período. Ao observar a arquitetura do edifício, é possível identificar influências da estética parisiense – como as fachadas ornamentadas, janelas adornadas e detalhes em ferro forjado –, característica marcante durante o período da *Belle Époque*.

Essa arquitetura peculiar presente no IEEP contribui significativamente para a valorização do patrimônio histórico e cultural da cidade de Belém, Pará. Além disso, evidencia a importância atribuída à educação na época, uma vez que o prédio abrigava uma instituição voltada à formação de professores e ao aprimoramento do ensino básico.

Assim, a Figura 3 revela não apenas a beleza arquitetônica do prédio do Instituto de Educação do Pará, mas transporta a um período marcante da história de Belém, ressaltando a influência da arquitetura parisiense e a relevância da educação como pilar fundamental para o desenvolvimento social e cultural da região.

Figura 4 – Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP)



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará (2021).

Em 2021, conforme observa-se na Figura 4, o prédio do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) passou por um processo de revitalização sob a administração governamental. Durante esse processo, houve uma preocupação em preservar a arquitetura original do prédio, a fim de manter sua imponência, ao mesmo tempo em que se promoveu a recuperação da rica memória educacional do Estado do Pará.

Atualmente, o prédio abriga o Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), que inclui um museu dedicado a narrar a história da Escola Normal no Estado do Pará, desde suas origens até os tempos atuais. Nesse museu, encontram-se valiosos acervos de livros e documentos relacionados à formação para a educação básica.

Adjacente ao edifício do CEFOR, situam-se as dependências da Escola IEEP, que oferece, durante o período matutino, ensino de nível médio normal, enquanto no período vespertino e noturno são disponibilizados cursos técnicos profissionalizantes, atendendo a um público de mais de 1.300 alunos (Neves, 2018).

3.2 A Política Educacional na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996

Nesta subseção, nos concentraremos nos processos que desencadearam mudanças no cenário da educação brasileira, especificamente devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, em 20 de dezembro de 1996. Objetiva-se elucidar os principais aspectos e as transformações ocorridas no curso médio normal, especialmente no âmbito do Instituto de Educação do Estado Pará (IEEP).

Para tal, faz-se necessário compreender o panorama político e social da época em que essa política pública foi implementada, bem como o período em que se promulgam os moldes dessa lei no contexto brasileiro. Nesse sentido, realizaremos um estudo comparativo das versões anteriores da LDB que culminaram na formulação dos moldes que conhecemos atualmente. O Quadro 3 apresenta uma síntese desse estudo:

Quadro 3 – Comparativo entre as três Leis de Diretrizes e Bases – LDB 1961 a 1996

Leis	Lei nº 4.024/61	Lei nº 5.692/71	Lei nº 9.394/96
Data da Promulgação	20/12/1961	11/08/1971	20/12/1996
Presidente em Exercício no Período	João Goulart	General E. Médici	Fernando H. Cardoso
Artigos Apresentados	96 artigos	34 artigos	92 artigos
Ensinos Obrigatórios	Ensino Primário	1º Grau	Educação básica
Ano Letivo	180 dias	180 dias	200 dias
Estrutura do Ensino	Primário, Ginásio e Colegial	1º e 2º grau	Infantil, Fundamental e Ensino Médio
Escolaridade docente para atuação	Ensino normal (Curso Médio Normal)	Formação Específica em curso de Nível Superior	Licenciatura Plena em Pedagogia/Pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações de Brasil (2017).

Após sua promulgação, transcorre um intervalo até a efetiva implementação nos sistemas de ensino, com prazos diversos para a entrada em vigor das leis. Por exemplo, após a

promulgação da Constituição Federal de 1934, foi prevista a criação de uma Lei para a Educação Nacional, concretizada somente em 1961 com a LDB nº 4.024/61.

Esse documento foi elaborado após o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e passou por um processo de discussão que se estendeu ao longo de treze anos até a sua sanção. Representou um avanço para a Educação Nacional, abrangendo todos os níveis de ensino em seus 96 artigos. Entretanto, Romanelli (1978) destaca que a evolução da escola no Brasil é influenciada pelas exigências econômicas.

A LDB nº 5.692/71, que entrou em vigor durante o regime militar, revogou 86 artigos da legislação anterior, mantendo apenas 34. Essa lei, elaborada em 1970 por especialistas nomeados pelo governo em um período de dois meses, não abordava todos os níveis de ensino, sendo considerada incompleta. A ênfase estava na ideia de profissionalização, conforme apontado por Vieira e Farias (2011), caracterizando uma tentativa de preparação rápida para o mercado de trabalho por meio de Licenciaturas curtas. Nessa época, a política repressiva da ditadura priorizava o crescimento econômico em detrimento de reformas sociais e educacionais.

Apenas em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a LDB nº 9.394/96, composta por 92 artigos, apresentando uma abordagem mais completa. O relator e antropólogo Darcy Ribeiro foi responsável por essa modificação na Lei de 1961, e o processo durou seis anos. A LDB de 1996 foi discutida pela sociedade, sendo considerada, nas palavras do relator do projeto, Jorge Hage, "talvez o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional" (Hage *apud* Saviani, 2008, p. 57). Em suma, o contexto democrático e as discussões abertas marcaram a elaboração desse projeto de lei.

A proposta de reforma na educação brasileira fundamenta-se em uma perspectiva política que visa impulsionar mudanças nas relações sociais, utilizando a educação como referência para o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida produtiva e para o acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, valorizando a cultura do trabalho.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pode ser considerada a materialização desse projeto, representando a convergência entre a teoria e a prática política, ao propor uma educação que transcende o operacionalismo burocrático e promove a retomada do debate em torno da construção de uma educação emancipatória no país (Damasceno; Santos, 2017, p. 43).

Ao reconhecer a LDB como um instrumento fundamental para uma reforma educacional, é possível perceber a intenção de articular a educação com a realidade social e

política brasileira, com vistas a estabelecer um novo modelo de educação que estimule a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade contemporânea. Para Damasceno e Santos (2017), a LDB pode ser vista como um marco regulatório, orientando a construção de políticas educacionais que almejam a transformação social e o desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, a reforma da educação brasileira, expressa na LDB, configura-se como um projeto que busca superar a visão restrita e burocrática do sistema educacional, visando à formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade e do mundo do trabalho. Portanto, para efetivar esse projeto, é imprescindível que políticas públicas sejam implementadas, garantindo a oferta de uma educação de qualidade, acessível e democrática a toda a população brasileira.

Na década de 1980, o cenário político brasileiro foi marcado por um momento crucial que antecedeu a promulgação da LDB nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse período suscitou indagações acerca dos rumos ideológicos que legitimariam a estrutura social. Nesse contexto, os protagonistas eram, em primeiro lugar, os intelectuais orgânicos, que se posicionavam diante do movimento de redemocratização.

Nesse ínterim, o Brasil vivenciou profundas transformações políticas e sociais, especialmente após um longo período sob regime militar. A abertura política instaurou um momento de redefinição identitária e direcionamento nacional. Diversos questionamentos surgiram, colocando em discussão os caminhos ideológicos que legitimariam a estrutura social brasileira. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103):

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Para Saviani (2016), os intelectuais orgânicos foram protagonistas nesse período, destacando-se por sua contribuição significativa na formulação e debate de ideias. Estes eram indivíduos politicamente engajados, frequentemente ligados a partidos, movimentos sociais, sindicatos ou grupos intelectuais. Seu propósito era compreender a realidade brasileira e propor alternativas para os desafios enfrentados pela sociedade.

Naquele momento, as discussões acerca da educação ganharam destaque, visto que a construção de um sistema educacional justo e de qualidade era fundamental para o estabelecimento de uma sociedade democrática e igualitária.

Ainda sob a perspectiva de Saviani (2016), os intelectuais orgânicos contribuíram com reflexões críticas sobre a educação brasileira, levantando questões sobre o papel do Estado, a necessidade de acesso universal à educação e a formação de cidadãos críticos e participativos, com o objetivo de concretizar os ideais socialistas que haviam sido valorizados em decorrência da luta histórica revolucionária que se desenrolava na América Latina.

Em segundo lugar, o Estado brasileiro, em tempos de globalização, sob a hegemonia do capital financeiro e do neoliberalismo, conduzia políticas governamentais que resgatavam, sob novas roupagens, recursos ideológicos utilizados no passado desenvolvimentista para lidar com a questão social (Iamamoto, 2007). Por fim, emergia a sociedade civil como uma nova protagonista, disposta a participar da construção de uma democracia mais inclusiva, voltada para o bem-estar dos cidadãos.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) representava um marco significativo no âmbito da legislação educacional brasileira, mas sua aprovação não esteve isenta de controvérsias e divergências entre os estudiosos da área. Um ator central nesse processo foi o senador Darcy Ribeiro, cuja iniciativa pessoal foi fundamental para a criação dessa lei. Entretanto, segundo a perspectiva do renomado sociólogo Florestan Fernandes (1991), a LDB resultante representou uma dupla traição. O autor argumenta que o contexto final da Lei de Diretrizes e Bases distorceu o processo de negociação do projeto original, o qual havia sido discutido com a sociedade civil organizada.

Ademais, afirmava que a nova lei atendeu às necessidades governamentais sem apresentar uma proposta clara e consistente para a sua formulação. Para Fernandes (1991), essa conjuntura representou uma traição aos princípios de construção coletiva do projeto e uma concessão excessiva ao governo (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Em contrapartida, uma análise minuciosa dos projetos da LDB em disputa, realizada por Saviani (1997), revelou uma perspectiva diferente. Segundo o autor, a LDB deveria ser minimalista e estar em consonância com a proposta de desregulamentação, descentralização e privatização, características associadas ao conceito de “Estado Mínimo”.

Nesse contexto, evidencia-se que a conjuntura política brasileira da época se configurava como um terreno de tensões entre diferentes forças e interesses, o que denota a complexidade do processo de elaboração e implementação da LDB. De tal modo, é possível inferir que a LDB representou uma tentativa de equacionar as tensões sociais e políticas vigentes, buscando conciliar os interesses distintos e elaborar um projeto educacional capaz de promover a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

As discussões que antecederam a elaboração da LDB giraram em torno da incompatibilidade entre os cursos técnicos e a criação de postos de trabalho, o que inviabilizava o ideal de inclusão dos indivíduos menos favorecidos no mercado laboral, uma vez que tais cursos não ofereciam conhecimentos compatíveis com as exigências complexas do mundo do trabalho contemporâneo.

Assim, o surgimento de novas demandas no mercado de trabalho, impulsionado por avanços tecnológicos e científicos, bem como o processo de flexibilização da produção, suscitou uma mobilização social em busca de novas teorias e práticas políticas que se adaptassem a esse novo cenário.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, p. 1).

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tema central desta dissertação, destaca-se a importância da formação de professores para atuarem na educação básica. A LDB estabelece diretrizes e parâmetros fundamentais para assegurar uma formação sólida e adequada aos profissionais que atuam na docência.

De acordo com Veiga (2013), a formação de professores na educação básica deve abranger tanto a base teórica quanto a prática pedagógica. É essencial que os futuros educadores obtenham uma formação acadêmica consistente em suas respectivas áreas de conhecimento, proporcionando uma base sólida para o ensino das disciplinas do currículo. Além disso, a formação pedagógica deve capacitar os professores a compreender os processos de ensino e aprendizagem, bem como a desenvolver práticas educacionais eficazes. Isso inclui o conhecimento de metodologias de ensino, estratégias de avaliação, habilidades de gestão de sala de aula, entre outros aspectos relevantes.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação nacional passou por significativas transformações no que se refere ao trabalho dos professores, incluindo exigências específicas relacionadas à formação desses profissionais. No entanto, a interpretação dessas exigências gerou controvérsias devido à redação divergente presente nos diferentes artigos e incisos da referida lei.

Um dos artigos da LDB que tem sido objeto de polêmica é o art. 62, o qual estabelece que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental é ofertada no nível médio da modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No entanto, segundo Brandão (2003), o §4º do artigo 87, que trata das Disposições Transitórias, indica que, até o final da Década da Educação, apenas serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por meio de treinamento em serviço. Igualmente, o autor questiona essa possível ambiguidade, uma vez que tal exigência não é encontrada no texto geral da lei:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em consonância, Saviani (2016) destaca a falha de redação no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias, no qual consta que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. É notório que houve um erro de redação, pois tal aspecto poderia ser interpretado como a possibilidade de admitir professores sem formação superior após 22 de dezembro de 2007. O objetivo era, na verdade, estabelecer que, a partir do término da década da educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior.

No entanto, Saviani (2016, p. 381) esclarece que essa falha de redação não foi amplamente notada. Por outro lado, a inadequação técnica na legislação teve consequências mais significativas. No artigo 62, estabelece-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será realizada em nível superior. No entanto, no mesmo artigo, introduz-se uma exceção ao admitir o nível médio como formação mínima. Somente nas “Disposições Transitórias” (Artigo 87, § 4º), é estipulado um prazo de dez anos para que a regra seja plenamente aplicada.

Em termos de técnica legislativa, seria mais apropriado estabelecer a regra no corpo da lei e, nas disposições transitórias, introduzir a exceção durante o período de transição,

como sugerido por Saviani (2016). Dessa forma, o artigo 62 deveria simplesmente determinar que a formação de docentes para a educação básica seria realizada em nível superior.

Nas disposições transitórias, deveria ser registrado que, até o fim da década da educação, seria admitida a formação mínima oferecida em nível médio para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Assim, seria possível evitar a interpretação equivocada mencionada por Saviani, que poderia levar à admissão de professores sem formação superior após o período estipulado.

- a) a LDB 9394/96 admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio normal (art. 62), portanto, a referida Lei dá legalidade a esta formação; b) é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a Lei reconhece e identifica; c) é uma oportunidade de acesso a cursos de formação inicial para grande parte dos alunos egressos do ensino fundamental que desejam construir-se como professores, sem possibilidade de acesso à educação superior em virtude das desigualdades de oportunidades educacionais no país; d) é necessária em muitas regiões do país devido à ausência e a timidez do ensino superior em diversos contextos; e) esta modalidade está sendo extinta de maneira gradativa pelos sistemas estaduais de ensino sem considerarem as demandas e necessidades formativas locais; f) em estudos realizados com alunos de cursos de licenciatura, “o único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental” (Mello, 2000, p. 100).

As considerações mencionadas anteriormente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e aos incisos relacionados ao grau de formação de professores foram fundamentais para introduzir o curso médio normal nesta seção. A promulgação da LDB gerou debates sobre qual nível de ensino seria responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais da educação básica, resultando em mudanças nos cursos de nível médio normal (Nunes; Monteiro; Santos, 2008). Especificamente no Estado do Pará e em relação ao Magistério do IEEP, surgiram reflexões e questionamentos decorrentes dessa legislação, o que impulsionou a necessidade de reavaliar a orientação e a estrutura do curso de magistério após a promulgação da LDB.

Compreende-se que houve uma interpretação equivocada do § 4º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), por parte dos governos estaduais da época. Tal parágrafo estabelece a preferência pela formação de professores em nível superior e destaca a possibilidade de oferecer essa formação na modalidade Normal.

3.3 As mudanças no Curso Médio Normal do IEEP / Pré e Pós LDB 1996

Nesta subseção, basearemos nossa investigação nas fontes disponíveis no IEEP, conduzindo uma análise minuciosa das matrículas, evidenciando um expressivo número de inscritos nos cursos. Dessa forma, sublinha-se a relevância atribuída pela população paraense a esse curso e seu valor no contexto educacional. Para tal, efetuou-se uma pesquisa nos arquivos documentais do IEEP referentes aos anos de 1994, 1995 e 1996. Essa seleção intencionou compreender a demanda existente para o curso em questão antes da promulgação da LDB, ocorrida no final de 1996.

Figura 5 – Matrículas no Curso Médio Normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1994)

Unidade Escolar: Instituto de Educação Estadual do Pará
 Diretora: Simone de Fátima Paria Monteiro
 Secretária: Jamili Canabê Pontes
 Endereço: Rua Gama Abreu nº 256
 Ano: 1994
 Habilitação: Registério

Fone: 223 - 2953

QUADRO ESTATÍSTICO DA MATRICULA INICIAL

TURNO	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL DE ALUNOS POR TURNO		
	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL
MATINA	36	499	535	34	335	369	75	291	316	95	1.125	1.220
TARDE	24	450	474	22	331	353	22	339	361	68	1.120	1.188
NOITE	50	478	528	56	358	414	58	311	369	164	1.157	1.321
TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE	110	1.427	1.537	112	1.034	1.146	105	941	1.046	327	3.402	3.729

Belém (Pa), 20 de Junho de 1995.

SECRETÁRIA - Jamili Canabê Pontes
 DIRETORA - Simone de Fátima Paria Monteiro
 Diretora do I. E. E. P.
 Reg. n.º 1048/Pa.

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará (2023).

A Figura 5 apresenta os dados anuais das matrículas no IEEP ao longo de 1994. Observa-se um notável engajamento do instituto nos períodos matutino, vespertino e noturno, abrigando uma quantidade expressiva de discentes. Ao longo dos três anos de duração do curso médio normal, é perceptível a presença de turmas com grande número de estudantes.

Cumprе salientar, mediante a análise das fontes consultadas, a predominância do gênero feminino no contexto do curso médio normal, característica que se consolidou ao longo do período estudado. É possível constatar que, em 1994, o IEEP registrou um total de

3.729 alunos matriculados, número expressivo para a época. Nesse período, a escola contava com turmas de mais de 60 alunos, divididos em 10 turmas.

Figura 6 – Matrículas no Curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1995)

Unidade Escolar: Instituto de Educação Estadual do Pará
 Diretora: SIMONE DE FÁTIMA PARIS MONTEIRO
 Secretária: JAMILI CASSES PONTES
 Endereço: Rua Gama Abreu nº 256
 Ano: 1995
 Habilitação: Magistério

Fone: 223 - 2953

Instituto de Educação Estadual do Pará
 FUNDADO EM 13/04/1871 - IS Nº 469
 Rua Gama Abreu nº 256 - Campus
 Belém - Pará
 CEP 66.018-190

QUADRO ESTATÍSTICO DA MATRÍCULA INICIAL

TURNO	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL DE ALUNOS POR TURNO		
	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL
MANHÃ	22	398	420	11	258	269	20	204	224	53	860	913
TARDE	17	354	371	12	318	330	08	273	281	37	945	982
NOITE	42	347	389	38	376	414	40	313	353	120	1.030	1.150
TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE	81	1.099	1.180	61	952	1.013	68	790	858	210	2.835	3.045

Belém (Pa), 20 de MAIO de 1996.

SECRETÁRIA - _____ DIRETORA _____

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP (2023).

Em 1995, um ano antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o IEEP manteve um elevado número de alunos matriculados em cada turno, totalizando 3.045 estudantes, conforme ilustrado na Figura 6. Essa significativa demanda por vagas no instituto evidencia a necessidade premente de professores capacitados para atuar nos anos iniciais da educação básica.

Esse cenário demonstra a importância atribuída à formação de docentes e a relevância do papel desempenhado pelo IEEP para suprir a carência educacional que emergia na época. Compreende-se que na vastidão da região Amazônica, a carência de professoras é uma grande preocupação que impacta diretamente o acesso à educação, uma vez que a complexidade geográfica e as dificuldades logísticas exacerbam o desafio de atrair e manter profissionais qualificados na área educacional. Com vastas extensões de território e comunidades remotas, as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional muitas vezes são limitadas.

A Figura 7, por sua vez, evidencia uma considerável redução no número de inscritos se comparada às Figuras 4 e 5. Ao analisar o quadro de matrículas no ano de 1996, percebe-se

que o documento em questão foi expedido em 21 de maio de 1997, apenas alguns meses após a promulgação da LDB de 1996. É compreensível que a diminuição significativa no número de matrículas nos anos mencionados seja atribuída ao impacto causado pelo artigo 62 da LDB, uma vez que um equívoco na redação dessa lei teve uma abrangente repercussão sobre o Curso de Magistério.

Figura 7 – Matrículas no Curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará (1996)

Unidade Escolar: Instituto de Educação Estadual do Pará
 Diretora: SIMONE DE FÁTIMA PARIS MONTEIRO
 Secretária: JAMILI CASSEB PONTES
 Endereço: Rua Gama Abreu nº 256
 Ano: 1996
 Fone: 223 - 2953
 Habilitação: Magistério

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ
 ARQUIVADO EM 13/04/1971 - LB Nº 649
 Rua Gama Abreu nº 256 - Compa
 Belém - PA
 CEP 018 130

QUADRO ESTATÍSTICO DA MATRICULA INICIAL

TURNO	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL DE ALUNOS POR TURNO		
	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL
MANHÃ	39	391	430	20	258	278	12	245	257	71	894	965
TARDE	28	359	387	10	281	291	01	236	237	39	876	915
NOITE	43	290	333	39	337	376	37	292	329	119	919	1038
TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE	110	1.040	1.150	69	876	945	50	773	823	229	2.689	2.918

Belém (Pa), 21 de maio de 1997.

SECRETÁRIA
 Jamili Casseb Pontes
 Secretária do I.E.E.P.
 Reg. Nº 265/96

DIRETORA
 Simone de Fátima Paris Monteiro
 Diretora do I.E.E.P.
 REG. Nº 106/96

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP (2023).

Muitos alunos que frequentavam o curso passaram a acreditar que, após o término do período da “Década da Educação”, sua formação para o magistério não seria mais válida, resultando na impossibilidade de exercer a docência na educação básica. Segundo Nunes, Monteiro e Santos (2008), o parágrafo 4º do artigo 87 da LDB, conjuntamente, desencadeou uma política de extinção do curso médio normal em todo o território brasileiro. Tal política de extinção também foi adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA):

A partir da Lei muitas foram as interpretações sobre a validade da modalidade Médio Normal [...]. Com a revogação das Leis 5692/71 e 7044/82, o Governo do Estado do Pará, através de sua Secretaria Executiva de Educação, iniciou a partir de 1997, uma desaceleração nos cursos técnicos profissionalizantes com vistas a extinção gradativa dos cursos com bases nessas leis. Assim, o Curso Técnico em Magistério foi amplamente atingido, pois, mesmo sem ter um estudo de demanda ou pelo menos uma visão geral da necessidade de formação de professores na 13 capital e interior do Estado, a SEDUC promoveu a extinção do curso (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 1).

Os impactos desses artigos sobre os professores, alunos e agências de emprego no setor educacional público, juntamente com o artigo 87, parágrafo 4º, provocaram uma política de extinção do Curso Médio Normal em todo o Brasil. Essa política se propagou de forma sequencial, sendo adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/Pará) em 2003. Ao longo dos anos, os sucessivos Secretários de Estado de Educação mantiveram essa determinação, culminando, em 2006 na oferta limitada apenas ao atendimento da última série (4º ano) desse curso.

A fundamentação para essa extinção baseia-se na Resolução nº 271, de 02/05/2000, do Conselho Estadual de Educação do Pará, a qual estabelece diretrizes para o funcionamento do Curso Médio Normal e afirma:

Art. 1 – Curso Normal em nível médio destinado à formação de professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries, ciclos ou etapas correspondentes do ensino fundamental, previsto no artigo 62 da Lei Federal 9394/96, será admitido no Sistema de Ensino do Estado do Pará, enquanto for insuficiente o número de docentes provenientes do Ensino Superior e até esgotar-se prazo legal estabelecido para tal (Pará, 2000, não paginado).

De acordo com a LDB, a formação de professores deve ser realizada por meio de cursos de licenciatura, cujos currículos devem ser completos e oferecidos por instituições de ensino superior. A lei também enfatiza a importância da formação continuada dos professores, ou seja, a busca constante pelo aprimoramento ao longo de suas carreiras, por meio da participação em cursos de especialização, mestrado, doutorado e programas de desenvolvimento profissional (Reis; André; Passos, 2020).

A formação de professores tem sido uma preocupação constante no contexto educacional brasileiro pós-LDB/1996, visando garantir a qualidade do ensino e o aprimoramento contínuo da prática docente. Assim, a LDB oferece diretrizes e orientações que buscam assegurar uma formação de qualidade aos professores que atuam na educação básica, promovendo uma educação mais qualificada e alinhada com as necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 32, a instituição escolar e seus educadores desempenham um papel crucial no desenvolvimento da capacidade de aprendizado, promovendo a habilidade de aprender a aprender, instigando o pensamento crítico e encorajando a intervenção na realidade. Isso possibilita a exploração de objetos e o reconhecimento de eventos e situações. Diante desse

contexto, é essencial que os professores estejam em constante processo de formação, ampliando seus conhecimentos para mediar efetivamente a construção de saberes.

Nesse âmbito, Neto (2018) afirma que a mediação pedagógica não se trata de uma via de sentido único. Ela requer uma percepção que reconheça os limites do modelo mental do educador, impelindo-o a adotar uma postura de diálogo e conversação, permitindo ao aluno expandir suas diversas dimensões e ultrapassar o programado. Apesar de adotar uma visão sistêmica do processo, o professor é reconhecido como um ser em constante evolução, em processo contínuo de aprendizagem e autodescoberta.

Por conseguinte, Neto (2018) argumenta que a mediação do conhecimento é um processo complexo e interativo, exigindo do educador uma visão ampliada dos seus próprios limites e dos limites dos alunos. Portanto, o professor deve estar atento às possibilidades e limitações tanto dele quanto dos alunos, garantindo que a interação seja enriquecedora e que ambos os sujeitos estejam imersos em um constante processo de aprendizagem.

A LDB de 1996, em seu artigo 61, destaca a importância da formação docente, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada, essenciais para o bom desempenho do trabalho educacional. Essa formação deve alinhar teoria e prática ao Projeto Pedagógico da instituição, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando conteúdos relevantes para serem explorados nas formações docentes.

Em síntese, é crucial compreender que a formação docente envolve tanto a formação inicial quanto a continuada, sendo um percurso que abarca dimensões profissionais, sociais e pessoais. Esse trajeto, que se inicia na educação básica, perpassa pela escolha da formação acadêmica e continua ao longo da carreira, refletindo um compromisso constante com o aprimoramento profissional na área educacional.

As políticas educacionais desempenham um papel crucial na promoção do acesso e na democratização de uma educação de qualidade para todos. No entanto, ao analisar a legislação vigente, especialmente no contexto da formação de professores, percebe-se que houve consideráveis equívocos. Do entendimento fundamentado nas informações previamente apresentadas, destaca-se que, na época em questão, a relevância da formação oferecida pelo curso médio normal era substancial, desempenhando um papel significativo na supressão das lacunas educacionais existentes.

Outra crítica relacionada à LDB de 1996 diz respeito às desigualdades na região norte do país, notadamente caracterizada por muitos municípios localizados em áreas remotas, enfrentando desafios consideráveis em termos de acesso a professores qualificados para os anos iniciais. Nesse contexto, a extinção de um curso com alta demanda e que, na época,

demonstrava eficácia na formação de seus alunos, como o curso médio normal, pode ser interpretada como uma decisão que não considerou adequadamente as particularidades dessas regiões.

A formação de qualidade proporcionada por esse curso desempenhava um papel crucial no atendimento das necessidades educacionais dessas localidades. Em sequência, a seção 4 apresenta os relatos das professoras, abordando os reflexos das mudanças ocorridas no cenário educacional paraense, especificamente no IEEP, antes e após a extinção do curso médio normal.

4 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E O CURSO MÉDIO NORMAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ - IEEP

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (Ecléa Bosi).

Nesta seção, procederemos à apresentação das quatro professoras que integraram o escopo da pesquisa. Além disso, serão discutidas suas experiências e reflexões em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), bem como serão abordadas suas considerações sobre a escolha pela carreira docente e o decorrer do curso médio normal no Instituto de Educação do Pará (IEEP).

Os dados foram agrupados conforme categorias de respostas a posteriori, elaboradas com base nas informações fornecidas pelos participantes. Dessa forma, visando abranger uma variedade de aspectos presentes nos relatos obtidos, as temáticas foram agrupadas segundo diferenciação, semelhança ou contradição, resultando na formação das categorias de análise. Então, tais categorias foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, averiguando detalhadamente como as modificações no curso oferecido pelo IEEP se manifestaram ao longo do tempo e associando-as às percepções das docentes participantes.

4.1 As participantes da pesquisa e suas histórias

O encontro com as professoras participantes desta pesquisa estabeleceu-se de forma afetuosa e saudosa por parte delas. Cada gesto e momento de silêncio durante as entrevistas foi capturado, revelando a profundidade das suas lembranças. Durante um longo diálogo, pude compartilhar os objetivos da minha pesquisa e permitir que elas se expressassem livremente, com a finalidade de compreender suas memórias no contexto da época. A seleção dos sujeitos da pesquisa baseou-se no interesse em querer relatar suas memórias e na concordância e disponibilidade para agendar entrevistas, além do período de atuação entre 1995 e 2007.

As quatro professoras participantes deste estudo optaram por serem entrevistadas em suas residências. Durante esses encontros, os relatos saudosistas das professoras foram acompanhados por uma gama de emoções, que incluíam lágrimas e risos.

Tanto para a entrevistadora quanto para as entrevistadas, o momento da entrevista era aguardado com grande expectativa. Ao longo das gravações, pode-se compreender a importância que o curso médio normal representou para as docentes, assim como o profundo apreço que nutriam pelo IEEP.

Após a condução das entrevistas, procedemos à transcrição, dedicando bastante atenção aos detalhes que delineiam as memórias das professoras. Com base nesse material, realizamos a catalogação das perguntas, adotando uma abordagem analítica e focada. Em seguida, as entrevistas foram divididas em categorias de análise, determinadas de acordo com os discursos das professoras. A seguir, constam informações sobre o perfil das professoras e suas respectivas formações, permitindo integrá-las e contextualizá-las na análise dos resultados:

a) Lusia Lima

Realizei o curso do magistério no IEP, depois estudei para entrar na universidade, fazer o curso de História. Essa foi a minha trajetória para chegar no curso que eu queria, que era História, através da UFPA. Eu fui aluna da UFPA e comecei a trabalhar no Estado ainda como aluna, naquela época podia, hoje só através de concurso ou contratação. E como havia uma carência muito grande de professores, eu entrei como aluna só depois que eu terminei o curso, foi que eu passei a ser efetiva do Estado, professora efetiva do Estado. E em 1980 eu voltei para o IEP agora já como professora (Lusia Lima, 2023).

b) Doraci das Dores

A minha formação foi: Ensino Primário no José Veríssimo, Ensino Secundário no IEP e Pedagógico - na época em que eu me formei era pedagógico - então eu me formei em 1972. E, em 1975 eu entrei na universidade no curso de Pedagogia e depois eu fiz Especialização em Avaliação Acadêmica. Essa é a minha formação. Não cheguei a fazer mestrado (Doraci das Dores, 2023).

c) Simone Carneiro

Eu fiz o curso normal pelo IEEP recebi essa esta primeira formação pedagógica de ser professora até a quarta série antiga quarta série; também sou formada em letras com habilitação em língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa e língua espanhola. É habilitação em língua portuguesa e habilitação em língua francesa eu fiz na Universidade Federal do Pará, e habilitação em língua inglesa e língua espanhola eu fiz na Universidade da Amazônia, na Unama. Também sou formada em direito pela Universidade da Amazônia, sou advogada; tenho especialização em literatura pela UEPA, e mestrado também em ensino de literatura pela Universidade Federal do Pará. (Simone Carneiro, 2023).

d) Adila Bahia

Primeiro, eu ganhei uma bolsa de estudos para uma escola particular de Belém, onde havia o curso de Magistério. Ao mesmo tempo, eu fui contratada para trabalhar como auxiliar de professora numa escola de Educação Infantil. Depois que eu concluí o curso de Magistério, eu fiz vestibular. curso de Pedagogia nas faculdades integradas do Colégio Moderno (Adila Bahia, 2023).

Realizar a apresentação das quatro professoras é imperativo para a pesquisa por diversas razões. Primeiramente, ao fornecer informações sobre o perfil dessas docentes, a apresentação aumenta-se a credibilidade e a validade do estudo. Além disso, ao entender quem são as fontes das informações coletadas, tem-se uma compreensão mais clara do contexto dos dados apresentados, o que ajuda a estabelecer a relevância e a autenticidade da pesquisa.

Ademais, ao inserir as professoras no contexto da análise dos resultados, a pesquisa torna-se mais completa e abrangente. Os detalhes sobre a formação acadêmica, experiência profissional, áreas de especialização e outros aspectos relevantes permitem entender melhor as perspectivas e os posicionamentos das professoras no contexto da pesquisa. Isso enriquece a interpretação dos resultados e facilita a conexão entre os dados coletados e as características individuais das docentes.

Outro ponto importante é que a contextualização das professoras ajuda a destacar a diversidade e a variedade de experiências dentro da amostra estudada. Cada professora traz consigo uma perspectiva única para o estudo, influenciada por sua formação, trajetória profissional e contexto pessoal. Ao apresentar essas informações, este estudo reconhece e valoriza a heterogeneidade das vozes e experiências das professoras participantes, contribuindo para uma análise mais abrangente e inclusiva.

Das 4 professoras selecionadas para esta pesquisa, 3 realizaram o curso médio normal no Instituto de Educação do Pará. Esse fato ressalta a sensação de pertencimento das docentes em relação à instituição e o valor de suas memórias associadas ao IEEP. Isso foi fundamental para a construção e valorização do percurso de vida dessas profissionais, tanto como alunas quanto como educadoras.

Com base nas narrativas apresentadas, compreende-se que o ensino normalista desempenhou o papel de base formativa para as professoras, preparando-as para o vestibular e o ingresso em instituições de ensino superior. Além disso, evidencia-se que ao longo do curso normal, perceberam no magistério uma oportunidade não apenas de atuar na docência, mas

também para explorar outras trajetórias profissionais. Tal afirmação pauta-se no percurso da professora Simone Carneiro, que, além de sua atuação docente, buscou ampliar suas qualificações por meio da realização de diversas graduações, culminando em um bacharelado em direito e um mestrado em literatura.

Reconhecemos que a atuação transcende a esfera da formação inicial proporcionada pelas entidades formadoras. As condições e os contornos históricos e institucionais que permeiam os sistemas de formação inicial e o exercício docente nas instituições de ensino destacam a necessidade imperativa da continuidade dessa formação. A formação inicial não deve ser encarada como um fim em si mesmo, nem como se fosse a única capaz de abarcar todas as situações e competências essenciais para atender e abranger uma formação específica para o desempenho do trabalho docente, aplicável a qualquer contexto histórico-social.

É crucial compreender que a dinâmica dessa formação não busca fornecer "produtos acabados" na formação inicial, mas sim visualizá-la como a fase inicial de um processo extenso e diferenciado de desenvolvimento profissional (Garcia, 1992).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta a importância de abordar a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente. Ele aponta que o desenvolvimento pessoal (configurar a vida do professor), o desenvolvimento profissional (refinar a prática docente) e o desenvolvimento organizacional (contribuir para a evolução da escola) compõem a área da formação do professor, onde a profissão docente se consolida inevitavelmente. É nessa encruzilhada que o professor, ao longo de sua jornada, se constrói.

Na subseção seguinte, o diálogo com as professoras participantes da pesquisa prossegue, explorando suas narrativas sobre a escolha da profissão docente e as memórias associadas a esse processo de formação como educadoras.

4.2 A escolha pelo Magistério

Na análise de Bosi (1994, p. 471-475), destaca-se que "o trabalho manual, mecânico, intelectual ocupou uma parte significativa da vida de seus entrevistados, assumindo, assim, uma relevância especial para cada um deles de duas maneiras distintas".

Essas duas maneiras de atribuição de significado são descritas da seguinte forma: 1) implica uma série de movimentos corporais que têm profunda influência na vida psicológica, manifestando-se nos períodos de "adestramento", "exigências" e "receios", seguidos das práticas que se entrelaçam com o próprio cotidiano do indivíduo adulto; 2) Juntamente com seu aspecto corporal e subjetivo, o trabalho implica na inserção obrigatória do indivíduo no

complexo sistema de relações econômicas e sociais. Ele não é apenas um meio de obtenção de renda, mas também um local onde se evidencia a hierarquia de uma sociedade estruturada por classes e grupos de status. Para esta pesquisa, serão explorados os momentos da escolha profissional das professoras.

Durante as entrevistas, indaguei às professoras sobre como fizeram a escolha pela profissão do magistério. Cada uma delas rememorou o processo que a levou optar pela docência, mencionando seus desejos, brincadeiras de infância e a importância do discurso de suas famílias em relação à escolha do magistério. Esse é o caso das professoras Lusía e Adila, que nutrem um profundo apreço por lecionar desde a infância. Na narrativa das professoras, a iniciativa para o magistério surgiu quando ainda eram crianças.

A minha escolha pelo magistério, ela veio desde criança. Eu sempre tive vontade de trabalhar com educação. E sempre tive vontade de trabalhar com educação através da ciência e história. [...] Ainda dois anos sem entrar na universidade, depois consegui estudar e entrar na universidade, fazer o curso de História. Essa foi a minha trajetória para chegar no curso que eu queria, que era História, através da UFPA (Lusía Lima, 2023).

Desde pequena, eu já demonstrava sinais que seria professora. Nas minhas brincadeiras de criança, eu sempre reproduzia uma sala de aula, onde eu era professora e as minhas bonecas as alunas. À medida que eu fui crescendo, a vida foi ajudando na realização desse sonho. Primeiro, eu ganhei uma bolsa de estudos para uma escola particular de Belém, onde havia o curso de Magistério. Ao mesmo tempo, eu fui contratada para trabalhar como auxiliar de professora numa escola de Educação Infantil. Depois que eu concluí o curso de Magistério, eu fiz vestibular. curso de Pedagogia nas faculdades integradas do Colégio Moderno (Adila Bahia, 2023).

Em outra perspectiva, as professoras Simone e Doraci compartilham uma série de motivos que as levaram a optar pela carreira docente. Além da paixão pelo ensino e pelo compartilhamento do conhecimento, aspectos financeiros desempenharam um papel crucial em suas decisões. Ambas enfatizam a necessidade de contribuir financeiramente para o sustento de suas famílias, reconhecendo o magistério como uma oportunidade de emprego estável e remunerado. Além disso, a orientação familiar foi essencial na escolha profissional de Simone e Doraci.

Elas destacam como foram incentivadas por suas famílias a ingressarem no mercado de trabalho e obterem uma profissão estável, e como o magistério se apresentou como uma opção natural nesse contexto. Na narrativa da professora Doraci, em particular, é perceptível que sua decisão de seguir a carreira docente foi influenciada de maneira significativa por sua irmã, cujo exemplo e incentivo tornaram-se preponderante em sua escolha. Vejamos:

Eu era uma família muito pobre, eu sou uma família muito pobre, muito grande E aí só quem tinha a formação em nível médio era a minha irmã mais velha que vai completar 90 anos, terça-feira Que ela se formou pelo IEP E aí eu segui os passos dela Ela me ajudou muito nessa, porque a gente precisava entrar no mercado de trabalho na época E o mercado de trabalho mais acessível que eu achava era com a minha formação dentro do IEP Porque não era fácil a gente fazer exames de admissão, ao ginásio Com todas as, tipo um ENEM, que era uma prova de conhecimento geral e uma de redação E aí eu segui essa carreira porque eu terminei e fiz logo o concurso (Doraci das Dores, 2023).

A escolha da minha carreira pelo magistério foi assim: a minha mãe sempre recomendava que a minha irmã, não foi para mim, foi para minha irmã que é 13 anos mais velha do que eu, que ela fizesse o magistério. [...] A minha mãe sempre dizia para minha irmã “vai fazer magistério... vai fazer magistério...” e a minha irmã dizia: “eu vou fazer magistério mas eu não vou dar aula” e realmente foi o que aconteceu; ela fez magistério, no caso, o curso normal no Deodoro de Mendonça, mas ela nunca deu aula. E eu ouvindo aquilo quando eu terminei o que se chamava se chamava de ensino ginásial, que era oitava série, eu disse pra mamãe que eu queria fazer justamente o magistério (Simone Carneiro, 2023).

Segundo Bosi (1994), cada pessoa carrega suas recordações individuais; no entanto, ela está inserida em um ambiente social e cultural, e é nesse ambiente que suas memórias se consolidam. A memória pessoal é influenciada pelas diversas memórias ao redor. Portanto, a memória de um indivíduo está relacionada à sua posição na hierarquia social, aos vínculos familiares, à religião, à educação, à profissão e aos grupos de referência.

Essas diferentes memórias constituem a memória coletiva, que serve como base para a identidade do indivíduo como membro de um grupo específico. Portanto, pode-se afirmar que a memória pessoal está conectada à memória em grupo, que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à memória coletiva de cada sociedade. Nesse sentido, ao analisar as memórias que as levaram à profissão de magistério, é perceptível o resgate da memória coletiva, pois durante as entrevistas as professoras relembram os indivíduos que influenciaram suas escolhas.

Por esse viés, entende-se que a decisão de seguir a carreira docente é uma escolha pessoal, muitas vezes influenciada por uma variedade de fatores. Estes incluem influências familiares e de professores que serviram de modelo na profissão, afinidade com disciplinas específicas, assim como com abordagens particulares de ensino e experiências vivenciadas antes do início da carreira (Mublstedt; Hagemayer, 2015). Ao examinar as motivações por trás da escolha da carreira docente, evidencia-se que os professores têm o potencial de impactar positiva ou negativamente a vida dos alunos por meio de suas ações.

Em sua pesquisa, D’Ávila (2007, p. 229) afirma:

A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências ancestrais, em grande parte, na experiência de vida de cada um como estudante em nível primário e/ou secundário. Esse período, portanto, vivido pelas pessoas, pode lhes fazer eclodir as primeiras identificações com a profissão [...] mesmo os docentes que escolherem a profissão como segunda opção, contam histórias que remontam à infância e, nestas, o despertar pelo gosto do ensino.

Para o autor, a importância das experiências vividas durante a educação primária e secundária na formação da identidade profissional dos professores é de grande importância. Esses períodos formativos são cruciais, pois é quando muitos indivíduos desenvolvem suas primeiras conexões emocionais e intelectuais com a profissão de ensino. Mesmo aqueles que inicialmente não consideravam a docência como sua primeira escolha de carreira muitas vezes têm narrativas de infância que revelam um despertar precoce para o amor pelo ensino.

Essas experiências não apenas moldam as perspectivas individuais dos professores, mas também influenciam profundamente a maneira como eles interagem com seus alunos e abordam o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a compreensão dessas raízes pessoais e experiências progressas são fundamentais para o entendimento da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e significativas.

A seleção da formação inicial pode ser descrita como uma origem que remonta aos primeiros estágios da educação, sendo influenciada por uma variedade de fatores que moldam as trajetórias individuais. Nesse sentido, a escolha profissional, além de refletir uma dimensão pessoal, na qual o indivíduo decide não apenas o que fazer, mas também quem deseja ser, apresenta também uma dimensão social, visto que o tipo de escolha está intimamente ligado à função do profissional dentro do contexto social em que está inserido (Castro; Brandão; Nascimento, 2011).

De acordo com Silva *et al.* (2016), tanto a autoconsciência quanto o ambiente sociocultural exercem influência nesse processo. A família e a escola, em particular, impactam na escolha da profissão. Enquanto os pais tendem a considerar aspectos objetivos, como remuneração, ao envolverem-se no processo de escolha profissional dos filhos, os jovens frequentemente têm uma visão mais idealizada, baseada no desejo de seguir o exemplo de figuras inspiradoras.

Nem sempre o impacto exercido pela família, amigos ou outros indivíduos do convívio social é evidente para o sujeito. Ao longo da vida, os valores presentes nas

representações das profissões são internalizados, levando a uma correspondência entre os ideais individuais e os ideais da classe e do grupo social ao qual pertencem (Castro, Brandão; Nascimento, 2011).

Em consonância com a escolha pelo magistério e os aspectos da identidade profissional do professor, Dubar (1997, p. 114) destaca:

[...] o que constitui o processo de construção [...] profissional não é só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação.

Na concepção do autor, a escolha do magistério está ligada a uma série de fatores, dentre os quais destacam-se os níveis escolares, as origens sociais, as transformações tecnológicas e, principalmente, a buscar por uma atividade no mercado de trabalho, como citado nas narrativas das professoras. Para Felicitte (2018, p. 219), a escolha da profissão docente reflete:

Os valores sociais têm alta relevância entre os estudantes da área de educação, isso evidencia a íntima relação entre a personalidade, a escolha e as afinidades com a profissão. Contudo, é no processo de formação docente que são fortalecidas as escolhas e as intenções para com a profissão. Sendo assim, o magistério está associado à identidade docente e à singularidade da função social que necessita exercer, sendo confundido o progresso coletivo com o projeto e as ambições individuais dos professores, bem como com a finalidade de ensino que lhe compete.

A escolha pela docência é resultado da interação natural com as dinâmicas dos grupos sociais; no entanto, é durante o processo formativo que as aspirações profissionais como professor são verdadeiramente solidificadas. Contribuindo para essa ideia, Nóvoa (2017) sugere que o caminho para se tornar educador envolve a transformação de uma inclinação inicial em uma disposição pessoal consolidada.

Analisando as memórias das professoras em relação às suas decisões e escolha de profissão, concordamos com Bosi (1994, p. 481) quando argumenta que "quanto mais à memória rememora o trabalho realizado com paixão, mais determinado se torna o esforço do memorialista em compartilhar com o confidente os segredos da profissão". Da mesma forma, ressalta que:

Aquilo que foi vivenciado e dominado com esmero, e que demandou anos de dedicação e que, por fim, sustentou uma existência, é transmitido (ou deveria ser transmitido) para a próxima geração como um legado. Os conceitos de memória e

orientação estão intimamente relacionados: *memini* e *moneo*, 'eu me lembro' e 'eu aconselho', são verbos intimamente relacionados (Bosi, 1994, p. 481).

Ao analisar as narrativas das professoras, foi possível perceber que muitas delas optaram pela carreira docente por uma série de motivos familiares e vocacionais. Entre esses motivos, destaca-se a busca por uma profissão e por um status social que a formação no curso médio normal conferia na época. Além disso, elas viam a oportunidade de transmitir conhecimento para várias gerações de alunos por meio de seu trabalho. Sobre esse aspecto, Bosi (1994, p. 475) destaca: “A fusão do trabalho com a própria substância da vida também ocorre na memória” e “o trabalho não é apenas ação, mas também o lugar onde a ação acontece.”

Essas diferentes memórias constituem a memória coletiva, que serve como base para a identidade do indivíduo como membro de um grupo específico. Portanto, a memória pessoal está conectada à memória em grupo, que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à memória coletiva de cada sociedade. Nesse sentido, ao analisar as memórias que levaram as professoras a optar pelo magistério, observa-se o resgate da memória coletiva, pois, durante a entrevista, elas relembram dos indivíduos que influenciaram suas escolhas.

Na subseção a seguir discutiremos as narrativas das professoras e os autores que abordam o processo de feminização do magistério no IEEP.

4.3 A Feminização do Magistério no Instituto de Educação do Estado do Pará

Um ponto de relevância na elaboração deste estudo foi a decisão de concentrar a análise em docentes do sexo feminino, uma vez que, durante o período em questão, constituíram a maioria no corpo docente do instituto. Paralelamente, a predominância de alunas do sexo feminino no Instituto de Educação do Pará (IEEP) adiciona uma dimensão intrigante ao debate sobre a feminização do magistério nessa instituição.

Entende-se que diversos fatores contribuíram para que as mulheres vissem no magistério uma oportunidade de construir uma carreira profissional. Segundo Schwahnet *et al.* (2019), a entrada das mulheres nas escolas normais resultou na consequente feminização do magistério primário, e, em um curto período, elas se tornaram a maioria nesse nível de ensino.

A esse respeito, Pezzini (2019) destaca que muitas mulheres viam no magistério uma oportunidade de continuar seus estudos e, através deles, obter uma profissão na docência. Essa carreira oferecia um meio pelo qual essas mulheres poderiam se desligar do trabalho

doméstico e do casamento como única opção de vida e ascensão social. Além disso, permitia-lhes conquistar uma liberdade em relação à sua vocação, que até então voltava-se principalmente para o casamento, possibilitando, assim, sua autonomia em um meio social relacionado à educação nas instituições de ensino.

A autora destaca que, embora o magistério tenha proporcionado às mulheres a oportunidade de ter uma profissão, é igualmente importante ressaltar a desvalorização dessa carreira, evidenciada pelos baixos salários oferecidos às docentes. Silva e Sabino (2021) abordam que o trabalho realizado por mulheres tinha como função complementar a renda da família. Diante das poucas possibilidades de emprego, o magistério era a única opção aceitável para a sociedade, pois era visto como uma extensão do lar e da criação dos filhos.

De acordo com Souza e Melo (2018), no início da inserção feminina no magistério, era evidente a disparidade salarial em relação aos profissionais do sexo masculino. Essa subvalorização remuneratória, enraizada historicamente, tem contribuído para a diminuição do interesse do público masculino por esse campo de trabalho, possivelmente resultando na associação predominante do magistério com o universo feminino.

Corroborando com essa afirmativa, Hypólito (1991) afirma que a absorção da mão de obra feminina ocorreu com a expansão das redes de ensino e coincidiu com as primeiras baixas de salário. A ocupação começou a ser rejeitada por homens, que passaram a buscar emprego em outras áreas. Ademais, o trabalho feminino é considerado como transitório, além de o salário ser considerado renda complementar.

Para Tanuri (2000), a maioria das jovens que optaram pela profissão docente o fizeram considerando a extensão de seus papéis no lar. A docência para mulheres era permitida e vista como um dom, pois esperava-se delas habilidades maternais e domésticas que as tornariam boas cuidadoras e educadoras.

Nesse contexto, não havia uma alternativa profissional melhor concebida, visto que a mulher era percebida como possuidora de uma disposição maternal inata para o cuidado, proteção e ensino, atributos essenciais para lidar com os alunos. Dessa forma, a mulher era vista como uma agente civilizadora, cuja presença nos espaços escolares, principalmente no contexto da educação infantil, tornava-se imprescindível.

Compreende-se que questões de cunho sexista e religioso, impulsionados por uma sociedade patriarcal, levaram muitas mulheres a se dedicarem ao magistério. No entanto, é incontestável que essa profissão proporcionou a várias gerações de mulheres o acesso ao conhecimento dentro das escolas. A profissão de docência abriu portas para que a mulher

pudesse entrar no mercado de trabalho, desempenhando uma função importante para sociedade.

O contato com a instrução, no ambiente escolar, mesmo que carregada da dominação sexista possibilitou as mulheres o desenvolvimento das formas de expressão, dando oportunidade das mulheres adquirirem outros instrumentos que lhes permitam uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilita uma condição para a construção de uma identidade profissional (Nogueira; Schelbauer, 2007, p. 93).

Nesse contexto, no qual a educação infantil e o ensino primário foram concebidos como uma extensão do ambiente doméstico para as mulheres, testemunhou-se o processo contínuo de feminização do magistério. Segundo Gatti e Barreto (2010), com o estabelecimento das primeiras escolas normais, as mulheres foram direcionadas para o exercício do magistério. A concepção da profissão docente era vista como uma continuação das responsabilidades maternas, o que pode explicar a associação entre a figura materna e a professora primária.

De acordo com Martini e Antunes (1993, p. 6), a escola normal frequentemente representava “uma das poucas oportunidades, senão a única, para as mulheres continuarem seus estudos além do ensino primário”. Ao longo dos anos, as reformulações nos currículos das escolas normais foram inovadoras, influenciando a decisão de muitas mulheres em optar pela profissão de professoras normais. Essa escolha passou a ser considerada socialmente aceitável para uma jovem de família naquela época. Tal evolução é discutida por Souza (1972), que apresenta os seguintes dados:

O curso normal no final de 1930: O estabelecimento matriculou 515 alunos, sendo 512 moças e 3 rapazes. E o quadro de matrículas nas diversas séries estava assim discriminado: 1º ano, um homem, 89 mulheres, 2º ano 110 mulheres, 3º ano dois homens, 127 mulheres, 4º ano 105 mulheres, 5º ano, 81 mulheres. Total 515 alunos (Souza. 1972, p. 56).

Adentrando a questão da Escola Normal no Pará, Coelho (2006) reitera que no princípio de 1900, a Escola Normal do Pará funcionava já funcionava em prédio próprio, sob a direção do Dr. Hildebrando Bayona de Miranda. Ela havia sofrido nova reforma sob o Decreto nº 809, de 29 de janeiro de 1900, o qual simplificava o curso, com o objetivo de agilizar a formação de docentes, em decorrência da carência de professores primários (Rego, 1972). Ao longo de toda a Primeira República, os docentes formados eram, majoritariamente, do sexo feminino (Souza, 1972; Rego, 1972).

As autoras afirmam que a escola, que representa uma instância ideológica, contribuiu para o papel que a mulher ocupa no mundo do trabalho. Em uma de suas memórias sobre a feminização no Instituto de Educação, as professoras Simone e Doraci relatam:

Não havia muitas pessoas do sexo masculino que faziam o magistério; lembro-me que na época em que eu me formei no IEEP nós éramos 720 formadas e isso me chamou atenção porque eu estava em um salão de beleza, no caso no salão fazendo a minha unha e eu me lembro de que alguém que estava lá pegou o jornal e disse: “Nossa, o IEP hoje está formando 720 pessoas”; então me chamou atenção justamente isso. Nessas 720, se havia 1, 2 pessoa do sexo masculino era muito porque realmente as turmas eram formadas mais por pessoas do sexo feminino (Simone Carneiro, 2023).

Desde quando eu estudei que foi em 1970,1971 na minha turma só tinha um rapaz que a gente inclusive brincava muito [...] mas de qualquer forma a predominância sempre foi feminina, pois antes de ser instituto, ele era a escola normal, e era exclusivamente feminina. Então, eu acho que por essa origem, não tinha muita procura de rapazes adolescentes para o curso médio normal. (Doraci das Dores, 2023)

Nesse sentido, Lobato (2010, p. 58) salienta que:

[...] sob a vigência da lei 5692, marcada pela tentativa de ampliação da escolarização obrigatória, ocorreu o crescimento de profissionais trabalhando no magistério: No caso do IEEP, reproduziu-se mais uma vez o fenômeno nacional intensificando-se a presença de mulheres, cujo porcentual era de quase 100% de professorandas nos anos de 1970 a 1979 e de mais de 95% na década de 1980.

É oportuno destacar que das 4 entrevistadas, 3 delas, Simone, Doraci e Lusia, concluíram o curso médio normal na época referida de magistério no Instituto de Educação do Pará – IEP, ao passo que a professora Adila realizou o curso normal em outra instituição paraense. Destaca-se, nesse contexto, a relevância do curso normal como etapa inicial na formação daqueles que optam pela carreira docente. Para Monteiro e Nunes (2006, p. 9):

O Curso Médio Normal é considerado pela sociedade paraense como uma primeira instância formadora de professores das séries iniciais de escolarização e para muitos alunos que residem em diversos municípios do Pará, esta é a principal, se não a única oportunidade de formação (profissional) inicial de professores.

Nesse sentido, a professora Lusia Lima discorre:

[...] A maioria, quase a totalidade dos alunos do sexo feminino. As meninas, as turmas, eu tive turma, várias turmas, dificilmente tinha um aluno, era só alunas. E era muito bom porque a eu percebia uma amizade entre elas [...] O objetivo era conseguir o diploma de professora de primeira, quinta série. Essas alunas tinham esse objetivo e, logo, elas tinham vontade de aprender, vontade de conseguir uma formação melhor para que elas pudessem passar em concurso público, tanto do

Estado como da prefeitura. Realmente era um curso que dava muito prazer de trabalhar com essas alunas, o curso de magistério (Lusia Lima, 2023).

É de fundamental importância a percepção da sociedade paraense em relação ao Curso Médio Normal como uma fase inaugural no processo de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Para muitos estudantes que residem em diferentes municípios do Pará, essa modalidade de ensino surge como principal, senão única, oportunidade para a formação inicial de professores.

O relato supramencionado aponta para a relevância do Curso Médio Normal não apenas como uma etapa educacional, mas também como um elemento crucial na configuração do cenário de preparação profissional dos docentes que atuarão nas séries iniciais do sistema escolar paraense. Para Coelho (2006, p. 93):

Tornar-se normalista, repetimos, era uma das formas de a jovem elevar seu nome referimos atrás, sugerem que a profissão não se associava a qualquer compreensão de atuação política, no sentido posteriormente defendido por Paulo Freire (1987).

Compreende-se, assim, que o reconhecimento social das professoras normalistas se refletia não apenas na comunidade local, mas também nas políticas educacionais da época. A escassez de professores primários tornava sua formação uma prioridade, conferindo ainda mais importância e prestígio à Escola Normal. Portanto, ser uma professora normalista no Instituto de Educação do Estado do Pará não era apenas uma escolha de carreira, mas um privilégio e uma responsabilidade reverenciada pela sociedade.

As professoras normalistas deixaram um legado na educação paraense e moldaram as bases para o avanço da educação e da igualdade de gênero na região amazônica, principalmente no que tange à educação básica do Estado. Costa (2015, p. 11) corrobora tal afirmação: “embora a presença da mulher na Escola Normal reforçava o caráter sexista por outro lado em termos de experiências e saberes a mulher passou a ocupar maior espaço dentro da esfera pública”. Nesse sentido, a professora Adila relata:

Nós sabemos que, historicamente, no Brasil, o magistério, nos anos iniciais, foi um espaço ocupado preferencialmente pelo público feminino. Isso porque atribuíram ao perfil profissional características como paciência, delicadeza, zelo, cuidados maternos, como se essas características fossem exclusivas das mulheres. Numa sociedade extremamente machista, como a nossa, o homem que fosse buscar formação no curso médio normal, ele acabava sendo alvo de preconceito, não só no seu círculo social, mas também familiar. As turmas do curso médio normal, lá no IEP, elas retratavam essa realidade histórica. As salas de aula elas eram ocupadas majoritariamente pelo público feminino (Adila Bahia, 2023).

Conforme discutido nesta subseção, observamos que a feminização do magistério não foi um processo rápido ou sem desafios. No entanto, proporcionou às mulheres a oportunidade de expandir seus horizontes para além das responsabilidades domésticas, permitindo-lhes ingressar nos espaços públicos. As professoras normalistas tornaram-se imprescindíveis nesse processo, educando e contribuindo para a formação de diversas gerações.

Na próxima subseção, analisaremos as memórias das professoras e o funcionamento do trabalho no Instituto de Educação do Estado do Pará.

4.4 As memórias do Tempo de Professora

Nesta subseção, vamos explorar as memórias das professoras sobre o período em que lecionaram no IEEP, suas percepções sobre o ensino e os alunos. O acompanhamento do desenvolvimento profissional dessas docentes é de suma importância para identificar os percursos da instituição no curso médio normal, bem como suas memórias sobre o trabalho realizado no instituto. Durante as entrevistas, abordei seus períodos como educadoras do curso normal, e os relatos remetem a um grande saudosismo e afeto pelas lembranças do curso e dos alunos do instituto. Vejamos:

Olha, eu tenho uma recordação maravilhosa, me emociona até [choro] muito, muito boa. Eram alunos, quando eu entrei no IEP de 80, nós tive alunos assim fantásticos, alunos que, sabe, tiraram o chapéu, estudiosas, interessadas, participativas, assim, uma coisa, eram alunos que realmente. Queriam fazer magistério. Esse período 80, 90, foram, assim, turmas excelentes, que apaixonavam o professor mesmo, sabe? (Lusia Lima, 2023).

A narrativa da professora Lusia é permeada por uma intensa emotividade quando rememora seu período como docente. Para ela, o notável interesse dos alunos no curso médio normal foi um aspecto marcante, proporcionando um ambiente de constante interação e compartilhamento. Esse envolvimento profundo com a prática docente no Instituto despertou em Lusia uma paixão genuína pela sua profissão e pelo próprio curso.

A valorização demonstrada pelos alunos em relação ao curso e ao aprendizado foi um reflexo direto da qualidade do ensino oferecido pelo Instituto e do comprometimento dos estudantes com a profissão docente. Essa valorização do curso pelo corpo discente também é

ênfâtizada pela professora Doraci em suas lembranças, que expressa com afeto e saudosismo o período em que lecionou no Instituto.

Na fala da professora Doraci, evidencia-se a admiração pelo trabalho docente, destacando a riqueza da profissão em suas diversas dimensões e particularidades. Suas palavras ressaltam a importância de reconhecer e valorizar não apenas o ensino em si, mas também o profundo impacto que os educadores têm na formação e no desenvolvimento dos alunos, bem como na sociedade como um todo:

Então o meu tempo de professora foi muito bom. Foi excelente. Tanto é que eu fiquei muito preocupada quando – eu já tava aposentada da universidade, que eu me aposentei primeiro -, quando eu tive que me aposentar do estado, mas eu disse “não, eu vou encarar essa situação”. Porque a profissão de professora é muito rica. Por causa da convivência com os diferentes. Porque não tem uma criança igual a outra, não tem um adolescente igual ao outro [...] Porque a gente sabe que conhecimento é poder. Então uma criança muito bem alfabetizada, que domina as quatro operações, que interpreta o que lê, ela tem muito mais possibilidade de prosseguir, né, estudos ou mesmo faça uma profissão, mas a possibilidade dela é melhor do que a criança que não tem acesso à escola, que não tem esse conhecimento, que não tem esse domínio. Então isso me fascinava muito (Doraci das Dores, 2023).

Durante a entrevista com as professoras Simone e Adila, observou-se uma visão diferente sobre o período em que atuaram como docentes no Instituto, na qual o tempo em que lecionaram no IIEP emergiu marcado por uma cultura de cooperação e harmonia no ambiente de trabalho. Ambas destacaram a parceria e o respeito entre os professores, bem como com o corpo técnico da instituição, ênfatizando como essa dinâmica positiva se refletia não apenas em suas vidas profissionais, mas também pessoais.

Elas descrevem esse período como profundamente enriquecedor para o exercício docente no curso normal, onde o Instituto se tornava, metaforicamente, uma extensão de seus lares. Essas narrativas revelam a importância de um ambiente colaborativo e solidário no contexto educacional, ressaltando como o apoio mútuo e o respeito entre colegas e funcionários da instituição podem impactar positivamente a experiência profissional e pessoal dos educadores. Além disso, elas destacam a importância do Instituto em suas vidas, não apenas como um local de trabalho, mas como uma comunidade onde se sentiam acolhidas e valorizadas.

Ao descreverem o Instituto como uma extensão de suas casas, as professoras evocam a ideia de pertencimento e familiaridade, sugerindo que o ambiente de trabalho era caracterizado por relações interpessoais próximas e afetuosas. Tal percepção reforça a importância de criar ambientes de trabalho inclusivos e acolhedores, onde os educadores sintam-se profissionalmente realizados e emocionalmente conectados e apoiados.

Falar sobre o meu tempo de professora no IEEP é realmente muito prazeroso, não há dúvida nenhuma de que eu passei no IEEP os anos muito, muito felizes da minha vida, com colegas maravilhosos é todo mundo trabalhando assimé pela melhoria realmente da escola, com o objetivo. [...] Era o local onde eu me sentia eu também me sentia bem, eu sempre dizia que... que quando eu ia para o IEEP eu até esquecia que eu tinha casa, e quando eu vinha para casa eu até esquecia que eu tinha escola, porque que eu trabalhava, porque era tudo assim tão bem resolvido [...] eu me lembro que eu gostava de dar aula dia de sexta-feira à tarde também e tinha dias que eu dava aula e eu descendo aquelas escadas ali do prédio antigo e dizia : “gente eu estou com a minha garganta ardida, mas eu vou para casa feliz”, que era tão prazeroso então assim o meu tempo de IEEP (Simone Carneiro, 2023).

Recordo que havia muito respeito e cordialidade entre os colegas de trabalho, mesmo quando nós discordávamos sobre questões políticas e pedagógicas, as discussões eram sempre em alto nível e muito respeitadas. Em relação ao trabalho docente, foi um período muito produtivo e enriquecedor. As faixas etárias dos alunos eram diversificadas, permitindo troca de experiências, dinâmicas de produção e socialização bem variadas (Adila Bahia, 2023).

As professoras nutrem profundo apreço por sua experiência docente no IEEP, cujas lembranças refletem sua dedicação e paixão ao exercer a profissão. Além disso, compartilham recordações de seus colegas de trabalho, ressaltando que o objetivo comum de todos era o aprimoramento do ensino e a construção de uma educação sólida para os novos estudantes do curso de Médio Normal.

Outrossim, mencionam o comprometimento e interesse dos alunos que frequentavam o curso. Nas falas das professoras Lusía, Doraci e Adila, é perceptível o comportamento assíduo e educado dos alunos, o que se destaca como uma característica marcante, contribuindo para a formação de um ambiente acadêmico propício ao aprendizado e à convivência harmoniosa, conforme descrito no relato da professora Simone.

De acordo com Bosi (1994), quando se trata da memória do trabalho, os entrevistados – especialmente aqueles que já não exercem a profissão – demonstram um vínculo afetivo profundo com suas ocupações, valorizando os detalhes e segredos da prática laboral, à medida que o ato de recordar se torna um processo intrínseco a eles mesmos.

A autora argumenta que o trabalho envolve não apenas os movimentos físicos, mas também adentra profundamente na vida psicológica do indivíduo, servindo como um meio de inserção nas relações sociais. Embora a memória procure resgatar o passado, é importante reconhecer que uma reconstituição exata é impossível, visto que a lembrança é uma construção baseada nas referências disponíveis no conjunto de representações que povoam a consciência do presente. Assim, a memória individual não está isolada; ela incorpora elementos externos ao sujeito, servindo como ponto de referência.

Para as professoras, a dedicação constante dos estudantes em participar das atividades escolares, aliada à sua postura respeitosa e cortês, reflete o comprometimento com a busca pelo conhecimento e a valorização dos princípios éticos e sociais que o Instituto promovia. Tal padrão de comportamento eleva a qualidade do ambiente educacional e molda os futuros educadores, preparando-os não apenas com competências acadêmicas, mas também com habilidades sociais essenciais para uma atuação ética e colaborativa na sociedade.

Na narrativa das professoras, também evidencia-se um notável companheirismo entre as docentes da época, caracterizado pela ausência de competição de saberes. Esse ambiente propiciava um processo de interação entre elas, promovendo a harmonia no local de trabalho.

A abordagem centrada na colaboração é abordada por Hargreaves (1998) e Fiorentini (2004), ambos concordando com a concepção de que professores que colaboram mutuamente buscam alcançar objetivos compartilhados pelo grupo.

Para Hargreaves (1998, p. 221), as culturas de colaboração têm o potencial de promover:

[...] a força e a confiança coletiva nas comunidades de professores capazes de interagir de forma consciente e assertiva com os responsáveis da inovação e da reforma; capazes e dispostos a selecionar as inovações que devam admitir, as que tem que adaptar e as que devam ser negadas ou deixadas de lado, tendo presente o que melhor convenha em relação aos objetivos e as circunstâncias.

Destarte, ao analisar as memórias das professoras referentes ao seu tempo de docência, é perceptível que a afetividade e o saudosismo emergem de maneira pronunciada nas narrativas das professoras. Elas expressam que o período dedicado ao IEPP foi marcante e se destaca como a fase mais enriquecedora de suas vidas.

Essas docentes nutrem uma intensa sensação de pertencimento ao ambiente, revelando uma profunda conexão emocional com a instituição. Além disso, suas memórias são permeadas pelos alunos que tiveram o privilégio de formar, fortalecendo ainda mais o vínculo afetivo com o Instituto. O apreço sentimental manifestado por essas professoras denota uma ligação com o espaço físico e uma relação afetiva com o período que dedicaram ao IEPP. Essa associação carregada de significados ressalta a importância singular do instituto e do curso médio normal na carreira das professoras.

Ainda em relação à memória do trabalho, Bosi (1994) destaca a profunda ligação afetiva que os entrevistados, especialmente aqueles que já não estão mais ativos, mantêm com as nuances e segredos de suas ocupações, transformando o ato de trabalhar em uma forma singular de recordação.

A autora argumenta que o trabalho implica "os movimentos do corpo penetrando fundamente a vida psicológica" (Bosi, 1994, p. 471), sendo simultaneamente um meio de imersão nas complexas teias das relações sociais. Nessa perspectiva, a memória do trabalho transcende as tarefas desempenhadas, incorporando também aspectos psicológicos e sociais que moldam a experiência laboral de forma duradoura.

Na subseção seguinte abordaremos as questões que direcionaram esta pesquisa, visando responder os questionamentos realizados sobre a Lei nº 9.394/96 por meio das narrativas das docentes e dos documentos encontrados no instituto. Ressaltamos que o percurso até então apresentado buscou situar o curso médio normal, assim como as vivências das docentes participantes dentro do instituto.

4.5 As Prévias da Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96

Nesta subseção, a Lei de Diretrizes e Bases emerge como um dos pontos cruciais a serem discutidos, destacando-se como elemento central nas transformações educacionais em pauta. Realizei nas entrevistas o seguinte questionamento: “Você se lembra da época em que aprovaram a LDB de 1996? Era chamada de nova LDB?” com o objetivo de que as professoras pudessem relembrar de forma aberta os percursos e impactos que a chegada da lei teve na instituição e em seus trabalhos.

Nossa entrevista realizada com a professora Lusía Lima foi marcada por muita emoção por parte da docente ao recordar sobre a aprovação da Lei nº 9.394/96. Vejamos:

Assim como a sociedade, a educação também vai passando por transformações. E essas transformações, muitas das vezes, a sociedade não está preparada para acompanhar essas transformações, entendeu? Tanto que nós, professores do IEP, nós relutamos muito. O pessoal acha que a gente brigava para não acabar [...] Mas não era por isso que a gente brigava, a gente brigava para que o magistério continuasse, que ele fosse reformulado, mas não foi isso que aconteceu, simplesmente acabaram com o magistério [...] Eu sei que as transformações tem que ocorrer, mas que doeu muito, doeu (Choro) (Lusía Lima, 2023).

Na narrativa acima, a professora Lusía mostra-se ciente de que as transformações ocorrem na sociedade em todos os âmbitos, neste caso, no âmbito educacional. No entanto, a Lei nº 9.394/96 não foi aceita formalmente pelos professores do IEEP. Em sua fala, a professora afirma que houve uma grande resistência para que o curso médio normal

continuasse, visto que com a Lei nº 9.394/96 muitos profissionais habilitados pelo curso normal não poderiam exercer atividades em sala de aula.

Essa questão embasava-se no artigo nº 62 da LDB de 1996, que estabelecia que a formação de professores atuantes na educação básica deveria ocorrer no nível superior, em curso de licenciatura ou graduação plena, embora ainda fosse permitido o curso médio normal para atuação na educação infantil.

Contudo, vale ressaltar que após um ano da promulgação, em 1997, foi instituída uma disposição transitória que versava sobre a extinção do curso médio normal com a justificativa do §4º, artigo 87, que estabeleceu: “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por tempo de serviço” (Brasil, 1996).

Essa disposição transitória resultou em grandes complicações e falhas em sua redação. Conforme observado por Saviani (2005), a primeira contradição surgiu com a implementação do artigo 87, que estabeleceu a Década de Educação entre 1997 e 2007, especificando que, após esse período, apenas professores com formação superior ou treinamento em serviço seriam aceitos.

Todavia, essa estipulação entrou em contradição com a exceção concedida à formação de nível médio, levando a interpretações sobre a viabilidade de contratar professores sem graduação universitária após o término do período especificado. Na verdade, parece que a intenção legislativa era introduzir uma fase transitória, na qual a exigência de formação superior para os professores seria aplicada somente ao término desse intervalo.

No relato da professora, os profissionais que possuíam ensino superior não foram prejudicados pela Lei nº 9.394/96 e puderam lecionar nas disciplinas para as quais eram habilitados no ensino superior. Assim, a chegada da lei não teve um impacto significativo na vida profissional das docentes entrevistadas. Entretanto, o principal motivo de resistência por parte desses professores foi a continuidade do curso médio normal na instituição.

Na narrativa das professoras Doraci e Adila, surgem diferentes pontos de vista sobre a antiga LDB/96 no instituto:

Era Nova LDB porque a gente também trabalhava com legislação da educação e era Nova LDB e a gente começou a estudar primeiro. Porque pra você dar uma boa aula você tem que estudar, você tem que planejar. E aí a gente foi vendo essas falhas dentro da própria lei, que era ter um tempo, estipular um tempo pro curso terminar, pra formação inicial do professor ou a formação do professor passar a ser somente a nível superior como é até hoje. E quer dizer, se perdeu a formação inicial que era no

ensino médio, que ajudava muito nessa formação da universidade (Doraci das Dores, 2023).

Lembro que, por ocasião da implementação da nova LDB, e aproveitando que a formação para professor passou a ser prioritariamente em Nível Superior, muitas faculdades surgiram no nosso estado, oferecendo cursos de Pedagogia em módulos, geralmente realizados nos períodos de férias, para que professores da capital e do interior que possuíssem apenas o Magistério pudessem se adequar às novas exigências da lei. Hoje, a grande maioria dessas instituições de ensino fecharam as portas (Adila Bahia, 2023).

Para Carvalho (1998), a denominação "Nova LDB", atribuída à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), reflete a significativa reformulação e atualização que esta legislação promoveu no cenário educacional brasileiro. Essa designação é aplicada com o propósito de destacar as mudanças substanciais introduzidas pela Lei no arcabouço normativo que orienta o sistema educacional do país. A LDB/96 representou uma revisão abrangente das diretrizes educacionais, abordando aspectos que os incluíram desde a estrutura curricular até a gestão escolar.

Dentre as alterações mais proeminentes, destacam-se a introdução de novas disposições para a organização dos currículos, a valorização da autonomia das instituições de ensino, a ênfase na diversidade e na contextualização regional, além da ampliação do entendimento sobre a educação, que passou a abranger não apenas a educação básica, mas também a educação superior.

Na fala das professoras, podemos observar uma migração dos alunos do curso normal para o ensino superior, especialmente após a implementação da LDB/96. Com o objetivo de atender a essa demanda por formação em nível superior, as faculdades particulares ganharam maior destaque no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, destaca-se a criação do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP) em 1989, sete anos antes da promulgação da LDB de 1996, já antevendo a importância da formação do professor no ensino superior.

O ISEP foi criado no governo Hélio Mota Gueiros, por meio do Decreto Governamental nº 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e autorizado a funcionar pela Resolução nº 492 de 18 de dezembro de 1989, do CEE e pelo Decreto Presidencial nº 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o objetivo de oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior. O referido Curso foi vinculado inicialmente à Secretaria de Estado de Educação do Pará. Em 1995, o respectivo Curso foi reconhecido pelo MEC mediante a Portaria nº 365, de 19/04/1995. Em 2003, o Curso obteve o recredenciamento mediante a Resolução nº 477 de 28 de novembro do Conselho Estadual de Educação (UEPA, 2006, p. 27).

Nos estudos de Monteiro e Nunes (2006), os cursos que eram conduzidos no Estado, mediante acordos entre as Secretarias de Educação (municipais/estaduais) e instituições formadoras (universidades), frequentemente se caracterizavam por sua brevidade, com curta duração e uma carga horária diária intensiva, por vezes exaustivas. Eles disseminavam conteúdos simplificados, abordando disciplinas de forma fragmentada, geralmente durante as férias escolares dos professores.

Tais práticas resultaram na inclusão de uma parcela do tempo dedicado à prática profissional do professor como carga horária do curso, cujo desenho curricular, em muitos casos, suscita questionamentos quanto à qualidade, favorecendo a obtenção da certificação docente em detrimento da verdadeira excelência formativa. Conforme observado por Freitas (2004), esse formato tem contribuído para a fragilização e degradação tanto da formação quanto da profissão docente.

Em consonância com essa crescente universitarização no ensino superior, percebe-se um forte interesse por parte das universidades públicas em promover o crescimento e o acesso do público ao ensino superior. Destaca-se, então, a criação dos campi de interiorização da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que criou mais de 15 campi no estado, visando esse protagonismo e expandir sua presença no Estado.

A interiorização tem se constituído como uma política utilizada na esfera educacional de expansão do ensino superior para o interior. A Universidade do Estado do Pará (UEPA), cumprindo a sua missão enquanto instituição pública, historicamente, expandiu sua área de atuação para o interior do estado com a criação de quinze (15) campi universitários, localizados nas regiões de integração do Pará (Picanço, 2010, p. 10).

Diante dos esforços das universidades públicas do Estado em democratizar o acesso ao ensino superior, a demanda existente no Estado era muito superior à demanda ofertada pelas instituições públicas, o que levou muitos alunos a optarem pelas instituições particulares que no ano de 1996 já somavam um considerável número de matrículas no Estado, o que alguns autores conceituam como mercantilização da Educação Superior. Para Picanço (2010, p. 35):

Mesmo que com o aumento da presença das instituições públicas na oferta da educação superior no Estado do Pará, o crescimento das matrículas nesse nível de ensino passou a estar sob o controle do setor privado: enquanto no ano de 1996 a oferta pública era de 4.740 (60,80%) do total de 7.790, as particulares registravam 3.050 (39,20%); em 2008, a situação foi completamente invertida e do total de 44.281, as instituições privadas detinham 34.209 (77,26%), e o setor público acumulava 10.072 (22,74%).

Ao refletir sobre o mercado da educação no ensino superior, não posso deixar de expressar minhas preocupações e críticas diante de algumas tendências que se consolidaram através dos anos. É inegável que vivemos um período de transformações rápidas, refletidas na LBD/96. No entanto, infelizmente, nem todas essas mudanças foram benéficas para o ambiente acadêmico. Uma das questões prementes é a comercialização exacerbada da educação superior. Muitas instituições de ensino parecem estar mais interessadas em atrair alunos para aumentar suas receitas do que em oferecer uma educação de qualidade.

Outro ponto crítico é a crescente disparidade econômica no acesso à educação superior que o Estado do Pará vivenciou após a promulgação da LBD/96. Enquanto alguns têm o privilégio de escolher entre uma variedade de opções, outros enfrentam barreiras financeiras intransponíveis para realizar o sonho de ter o ensino superior e, conseqüentemente, conquistar uma formação profissional. Muitos professores ingressavam em faculdades particulares para continuar seus estudos, obter um diploma e se consolidar em sala de aula, visto que era o exigido pela legislação da época para o profissional da educação básica.

A seção seguinte, serão analisadas as percepções dos alunos do curso médio normal do IEEP com a chegada da Lei nº 9.394/96, por meio das memórias das professoras entrevistadas, visando compreender seu impacto na visão do aluno.

4.6 A percepção dos discentes do curso médio normal do IEEP pelas memórias docentes

Na presente subseção, discutiremos a percepção dos alunos matriculados no curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará em relação à implementação da Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e como esses estudantes a receberam, conforme relatado pelas docentes entrevistadas nesta pesquisa. Durante as entrevistas, questionei as docentes sobre a reação dos alunos com a chegada da Lei, e obtive os seguintes relatos:

Olha, por exemplo, as informações para aluno chegavam de maneira muito errada, né? Quer dizer, agora não adianta vocês fazerem o Magistério, porque não vai valer de nada mais [...] E também, o aluno, por exemplo, até o aluno do Ensino Médio, eu achava que ele era muito perdido, ele não sabia porquê que ele estava fazendo o Ensino Médio, qual era o objetivo que ele tinha - diferente do aluno do Magistério. Antes da LDB, que ele tinha objetivo, né? 'Aí eu vou terminar aqui, vou fazer um vestibular, vou fazer um curso, seja lá qual for. Língua Portuguesa, Matemática ou Física, qualquer um', mas ele tinha um objetivo. Aí depois disso, tu não vê, não

percebe esse objetivo, eram muitos poucos alunos que tinham esse objetivo, sabe? Então eu acho que caiu muito essa ideia de que eu preciso estudar, eu preciso ter uma formação (Lusia Lima, 2023).

Bem, a reação dos alunos. Eles foram comunicados por nós a respeito dessa situação [...] de início nós, tentamos reverter essa ideia, essa interpretação que eles fizeram, de que somente o professor com nível superior poderia dar aula. Hoje nós vemos que seria possível ter essa formação básica, que ela era uma formação excelente, que era dada no IEEP poderia ter essa formação básica para os pedagogos, para as pessoas que vão para as universidades fazerem a graduação em pedagogia, ou então em outra licenciatura. Mas foi assim, um período de muita dúvida, de muitas incertezas, de muitas lutas também que nós fizemos e os alunos, eles estavam conosco nesta luta os que estavam lá conosco, eles estavam aí conosco nesta luta, nessas incertezas e nessas dúvidas (Simone Carneiro, 2023).

Nas falas das docentes Simone e Lusia, é perceptível o momento de incertezas que os alunos do curso médio normal vivenciaram após a promulgação da Lei nº 9.394/96. A questão principal levantada pelos alunos seria se, após a conclusão do curso, poderiam lecionar com o diploma do curso médio normal. Ademais, as professoras também relatam que o curso médio normal oferecia uma base sólida para os alunos que pretendiam ingressar no ensino superior em cursos de licenciatura. Após a nova LDB, percebe-se uma mudança nessa característica dos alunos.

As incertezas que esse período trouxe, levaram alunos e professores a lutar pela continuidade do curso, bem como pela possibilidade de exercer o magistério na educação básica. Compreende-se que os estudantes expressavam preocupação sobre a validade de seu diploma para o exercício da docência, enquanto as professoras observavam uma alteração no perfil dos alunos, antes mais preparados para seguir carreiras na educação.

Tais questões são observadas nos relatos das professoras, que ressaltam o período em questão como marcado por um esforço conjunto entre alunos e professores para preservar o curso e manter a perspectiva de ensino na educação básica. É evidente a manifestação de inquietação por parte dos discentes do curso médio normal quanto à inserção no mercado de trabalho e à viabilidade de exercerem a docência nas escolas.

Dessa forma, o período estudado caracteriza-se por um contexto permeado por incertezas. As inseguranças manifestadas pelos alunos refletem uma preocupação latente em relação à adequação do currículo após a promulgação da Lei nº 9.394/96 e as reformulações que a lei trouxe para a formação do professor da educação básica, que passou a ser realizada por cursos de nível superior.

A docente Doraci expressa as mesmas inquietações dos alunos em relação ao mercado de trabalho. Para os discentes, a maior preocupação residia na perspectiva de atuar em sala de aula após a conclusão do curso médio normal. Vejamos:

Eles ficaram muito assim, sempre pedindo para a gente explicar. Porque, “será que a gente vai poder trabalhar? A gente sai daqui, professora, a gente vai poder trabalhar numa escola particular de bairro?”. Porque tem isso, né? Tem a escola A, B, C, D, E. “A gente vai poder, a gente vai ser admitido como professor? Como é que a gente vai ser admitido?”. Entendeu? “Já que a gente só tem o magistério”. E aí a gente foi em busca disso, na legislação - inclusive, nós tivemos que estudar também a legislação trabalhista pra ver onde se engajava esse profissional de Nível Médio que era um profissional, um professor (Doraci das Dores, 2023).

Em relação à legislação trabalhista mencionada pela professora, alguns pareceres formulados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) versavam sobre os direitos desses profissionais da educação. A resolução CNE/CEB nº 01/2003 destacava que mesmo após o final da década da educação em 2006, ainda seria permitido o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais por professores formados pelo Curso Médio Normal, inclusive para o ingresso na carreira (Monteiro; Nunes, 2006).

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.

Compreende-se que muitas dúvidas e questionamentos surgiram no período em questão, além de algumas interpretações equivocadas repassadas às instituições que ofertavam o curso médio normal. Tais informações chegavam aos alunos, culminando em incertezas sobre a aceitação e validação do curso nas escolas paraenses (Nunes; Monteiro, 2006).

No Pará, muitos gestores das escolas pesquisadas reproduziram esse equívoco, reforçado pelo Ofício Circular SEDUC-DEME nº 05/2003 de 18/02/2003, encaminhado a todas as escolas Normais do Pará. Sua justificativa se amparava na lei vigente, art. 62 e 87; na redução da oferta da Habilitação Magistério na rede estadual, capital e interior desde 1997; na baixa procura por vagas no Curso Normal nos anos de 2001 e 2002; na expansão do ensino

Médio na rede pública; e na desativação gradativa a partir de 2003 nos municípios que não registrassem a presença de professores leigos.

Em consonância com esta observação, a educadora Adila destaca que várias instituições de ensino no âmbito de Belém iniciaram um processo de adaptação às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9.394/96, especialmente no que se refere à qualificação dos professores por meio da formação no nível superior. Vejamos:

A princípio, os alunos não se deram conta de como as mudanças apresentadas pela LDB afetariam suas vidas no Ensino Médio Normal. Muitos tinham esperanças de que, ao concluir o curso, poderiam iniciar uma carreira no Magistério. Porém, as escolas de Ensino Fundamental já estavam se adaptando às novas exigências da LDB e contratando professores já com o Ensino Superior no caso o curso de Pedagogia obrigando os nossos alunos, mesmo após a conclusão do curso, buscar empregos em outras áreas, principalmente no comércio (Adila Bahia, 2023).

Entende-se que os alunos matriculados no curso de Ensino Médio Normal objetivavam alcançar uma profissão e qualificação por meio do curso, com a expectativa de exercerem o magistério na educação básica. No entanto, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), diversos desafios surgiram, dificultando a concretização de seus intentos. Entre os principais obstáculos, destaca-se a exigência de formação em nível superior para o exercício da profissão docente, bem como as interpretações ambíguas e inadequadas da referida legislação.

A consequência direta dessa conjuntura foi a extinção gradual do curso de Ensino Médio Normal, uma vez que sua estruturação não atendia mais às demandas estabelecidas pela legislação vigente. Essa mudança abrupta no panorama educacional acarretou desdobramentos significativos, levando muitos estudantes a buscar alternativas de emprego em áreas distintas, como mencionado pela professora Adila.

É importante ressaltar que, em um contexto no qual a qualidade da educação é fundamental para o desenvolvimento profissional e social, a valorização da formação dos profissionais, especialmente no campo da educação, é imperativa. Portanto, não nos opomos à necessidade da qualificação universitária para os profissionais da educação, como estabelecido pela Lei nº 9.394/96; contudo, reconhecemos que o curso de Ensino Médio Normal proporcionava uma base sólida de conhecimentos e habilidades aos seus alunos antes das mudanças legislativas.

Diante das narrativas apresentadas pelas professoras, evidencia-se que a transição para um novo paradigma educacional trouxe desafios e consequências desfavoráveis para os alunos. Muitos viram seus planos frustrados, em grande parte devido à falta de informações

claras e interpretações adequadas da lei. Como resultado, foram compelidos a buscar meios alternativos de subsistência.

Essa reflexão sobre os desdobramentos da implementação da Lei nº 9.394/96 na educação básica paraense ressalta a importância de uma abordagem cuidadosa e inclusiva na formulação e implementação de políticas educacionais, visando garantir que todos os segmentos da sociedade tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais adequadas e equitativas.

Na próxima seção, daremos continuidade ao estudo apresentando os impactos da Lei nº 9.394/94 no IEEP através das memórias das professoras. A seção seguinte abordará um panorama dos assuntos que a lei ocasionou no instituto, na vida das professoras entrevistadas e no ambiente de trabalho dessas mulheres.

4.7 Os impactos da Lei nº 9.394/96 no curso médio normal do Instituto de Educação do Estado do Pará nas Memórias docentes

Nesta subseção, abordaremos a promulgação da Lei nº 9.394/96, destacando suas alterações significativas no panorama da educação brasileira. A ênfase recai sobre o impacto dessa legislação na oferta do curso médio normal pelo IEEP, culminando em sua posterior extinção.

A análise será ancorada nas memórias preservadas pelas professoras, assim como em dados bibliográficos e documentos do instituto referentes ao período de estudo em questão. Isso permitirá uma compreensão mais profunda do contexto em que a Lei foi introduzida e das mudanças substanciais que ela provocou.

Nesta subseção, a Lei de Diretrizes e Bases emerge como um dos pontos cruciais a serem discutidos, destacando-se como elemento central nas transformações educacionais em pauta. Realizei o seguinte questionamento: Quais suas recordações sobre a chegada da Lei nº 9.394/96 no curso médio normal do IEEP? Houve mudanças, quais?, com o objetivo de que as professoras pudessem relembrar de forma aberta os percursos e impactos que a chegada da lei teve na instituição e em seus trabalhos.

A entrevista inicia-se com a narrativa da professora Lusia, que traz uma prévia do impacto da Lei nº 9.394/96 no perfil dos alunos do instituto. Vejamos:

Por exemplo, a ideia que o aluno tinha de que ele indo para o IEP, ele se tornaria um profissional. Então, quer dizer a partir da LDB, ele já não poderia mais fazer, entrar, passar em concurso, porque não ia ter concurso para ele, então é um curso que não teve mais nenhum atrativo para o aluno. Poucos alunos, [...] Antes da LDB. Eram alunos interessados mesmo, alunas muito interessadas. Eu tinha alunos que eu dizia pra eles “nem te preocupa que tu passas tranquilo no vestibular. Passa mesmo”. E passavam. Chegavam lá fazendo a festa. Quer dizer, por quê? Porque eram alunos que liam bastante, que debatiam em sala de aula com a gente, faziam questionamentos. Coisa que tu não vê depois, depois da LDB, quando o aluno perde o interesse pelo magistério, aí tu não vê mais isso. São poucos alunos que tu vai ver [...] desde que o aluno começou a perceber que não seria mais um curso técnico, o magistério, entendeu? Aí não teve mais interesse. Vou pra lá fazer o quê? (Lusia Lima, 2023).

Na narrativa da professora Lusia Lima, destaca-se a marcante assertividade de sua declaração ao salientar que o curso médio normal constituía a base fundamental para a formação dos alunos, visando à sua preparação adequada para os exames vestibulares nas instituições de ensino superior do Estado. Seu posicionamento ressalta a relevância atribuída ao referido curso como um pilar crucial no processo de ascensão educacional dos estudantes, fornecendo-lhes os conhecimentos e habilidades necessários para alcançar sucesso acadêmico em níveis mais elevados de ensino.

Como um impacto da Lei nº 9.394/96, a docente menciona a alteração significativa no interesse dos estudantes em relação ao magistério, que deixou de ser a principal meta dos alunos do instituto. Antes da LDB, os discentes viam na instituição uma instância formativa para uma carreira específica.

A professora destaca que, após a promulgação da LDB, há uma clara mudança no perfil dos estudantes. É evidente que, após a LDB, o curso médio normal deixou de ser a única rota para o ensino superior. Isso provocou uma mudança nos interesses dos alunos, que passaram a considerar outras possibilidades de carreira e a buscar diferentes formas de preparação para o ingresso no ensino superior.

Segundo Lobato (2023 p. 477):

A partir dos anos 1980, ocorreu uma modificação no perfil do aluno do Instituto. O curso não era mais procurado exclusivamente por aqueles que pretendiam formar-se professores; a cada ano, um número maior de alunos ingressava no Instituto, com o objetivo de apenas concluir o ensino secundário. A formação para o magistério não foi vista, desde então, como a única razão do Instituto. Aliadas a isso, as mudanças políticas sociais e educacionais se alteravam, bem como, as concepções de formação de professores.

Muitos estudantes enxergavam no curso médio normal uma oportunidade não apenas de aprimorar seus estudos, mas também de se profissionalizarem, permitindo-lhes transcender o ensino médio convencional ao adquirirem uma qualificação profissional e, por conseguinte,

acesso a uma fonte de renda que lhes proporcionasse autonomia econômica. Esse cenário reflete a percepção generalizada de que a educação amplia as perspectivas acadêmicas e oferece vias concretas para a inserção no mercado de trabalho, além da conquista da independência financeira. Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 448):

Diversos estudos visam compreender a lógica das escolhas profissionais de docentes em exercício, e o porquê da permanência na profissão. Vários constatam que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal [...] a possibilidade de transformação social e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira.

Compreende-se que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96, o Instituto deixa de focar exclusivamente na oferta do curso médio normal e passa a ter como único objetivo a conclusão do ensino médio regular. Alinhado com as mudanças políticas ocorridas no período em questão, a formação do magistério sofreu algumas alterações, assim como o público que passou a optar pelo IEEP exclusivamente para a conclusão do nível médio.

Em conformidade com o exposto na narrativa da professora Doraci, torna-se evidente que os professores ofereceram resistência ao encerramento do curso médio normal. Essa relutância se manifestou através de solicitações de reuniões com os órgãos competentes de educação da época. No entanto, o resultado dessas interações indicou que o Instituto passaria a concentrar sua oferta exclusivamente no ensino médio na modalidade regular. Vejamos:

[...] nós pedimos várias audiências com a secretária de educação e não conseguimos com que ela nos recebesse, para não terminar de imediato, não tirar o magistério, que se oferecessem pelo menos cinco turmas do magistério, não, ah, acabou, acabou, essa é a última turma, pronto. E aí, se os alunos da comunidade terminarem o fundamental que quiserem iniciar no magistério, não vão poder, vão ter que ir para o ensino médio (Doraci das Dores, 2023).

No relato apresentado pelas duas professoras, é perceptível a ausência de um diálogo efetivo que possibilitasse a continuidade do curso. Isso se deve, em grande parte, às políticas públicas em vigor na época, as quais impuseram a necessidade de adaptação tanto por parte do instituto quanto dos alunos e professores a essas novas realidades.

Essa adaptação resultou em uma série de impactos adicionais dentro do Instituto de Educação do Estado do Pará, os quais merecem uma análise aprofundada para compreender as repercussões mais amplas desse processo de mudança. A falta de um diálogo efetivo e a necessidade de se ajustar a novas políticas públicas afetaram a estrutura e o funcionamento do instituto, além de influenciarem diretamente a experiência educacional dos alunos e o ambiente de trabalho dos professores.

No contexto dos impactos da Lei nº 9.394/96, a professora Simone Carneiro relata que:

[...] o curso estava destinado realmente a não funcionar mais né, então o número de pessoas acabou e foi diminuindo, diminuindo, e aí quando passou pra 4 anos porque eram 3 anos quando passou para 4 anos, o curso esvaziou muito porque as pessoas elas queriam até, queriam até tirar o ensino médio, mas não em 4 anos. Quando chegavam lá e sabiam que o curso do magistério era de 4 anos e que talvez não tivesse assim a validade depois, não sabiam, ele começou a esvaziar (Simone Carneiro, 2023)

Segundo a análise da professora, além da LDB, outro fator que contribuiu significativamente para o impacto na redução no número de matrículas no curso de Magistério foi a extensão de sua duração, que passou de 3 para 4 anos, habilitando os professores a lecionarem até a 6^o série do primeiro grau (Saviani, 2009).

Essa modificação na estrutura do curso resultou em uma considerável evasão, inclusive entre os estudantes previamente matriculados. Tal fenômeno é evidenciado na Figura 8, que retrata a frequência de uma turma do curso de Magistério no ano de 2001 após a implementação da LDB.

Figura 8 – Frequência do IEEP do período noturno ano de 2001

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ

ANO LETIVO: 2001
Nº DE DIAS LETIVOS: _____
AULAS DADAS: _____
CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: 5,0

CURSO MAGISTÉRIO
SÉRIE: 2ª
TURMA: 2 W 4
TURNO: NOTURNO

Nº ORDEM	NOME DO ALUNO	Língua Portuguesa	Francês	Matemática	Química	Física	Biologia	Ensino de Inglês e Espanhol	Geografia	História	Arte e Educação Musical	Psicologia da Educação	Sociologia da Educação	Educação Física	Média Geral	OBSERVAÇÕES
01	ADILSON VILAR MARQUES DA SILVA	61	68	60	72	59	54	73	81	66	71	53	54	-	64	APROVADA
02	ARLINDA SUBSARLINA DO AMARAL	70	79	51	74	83	66	74	84	70	86	92	88	-	73	APROVADA
03	ANA MARGARETE DE SOUZA BATISTA	55	84	57	70	65	66	73	76	73	86	53	68	-	63	APROVADA
04	ANA MARIA FREITAS PAIXÃO	41	90	55	67	68	76	68	55	71	64	50	82	-	75	PROF. O/DISPINT.
05	ANA PATRÍCIA DA SILVA MONTEIRO	35	72	52	63	56	69	68	70	64	37	57	59	-	71	PROF. O/DISPINT.
06	ANA PAULA LOPES BASTEIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
07	CACILDA DO SOCORRO SILVA NORAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
08	CARVALDO NOROES LEITE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
09	CARLA PATRÍCIA STREIB DA CONCEIÇÃO	17	67	51	45	46	60	76	64	59	57	37	75	-	54	REPROVADA
10	CELINA PAVACHO COSTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
11	CLAUDIO GUIMARÃES DE MELLO	36	87	90	51	75	68	83	52	71	75	58	78	-	65	PROF. O/DISPINT.
12	CRISTIANE PAIXÃO PAVACHO	42	71	34	24	24	43	50	31	44	34	45	70	-	42	REPROVADA
13	CRISTINA MARIA LINS REZENDE	62	78	55	73	71	70	69	83	82	87	74	71	-	87	APROVADA
14	DARILSON MARTINS LODO	67	88	56	73	75	70	67	84	73	80	88	88	-	75	APROVADA
15	ELIANE MACHADO DE SOUSA	50	74	52	58	57	57	73	69	59	78	54	73	-	62	APROVADA
16	ELLEN CRISTINE DE SOUSA BONFIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
17	EDERSON CARVALHO GARCIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
18	EMMA CRISTINA FERREIRA DA COSTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
19	ESTER DA SILVA CASTILHO	32	73	53	51	72	56	68	63	65	69	52	77	-	60	PROF. O/DISPINT.
20	FÁBIA ANTONIEL FERREIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
21	GLÁUCIA NÓBICA GUERREIRO TORRES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
22	JACQUELINE DE FÁTIMA DE CARVALHO BRAGA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
23	JOSILSON DE OLIVEIRA FORTADO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
24	JONILSON SANTOS CARDOSO	31	55	51	58	51	50	57	57	60	62	51	54	-	52	PROF. O/DISPINT.
25	JOSÉ AUGUSTO BOTELHO DA COSTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ

ANO LETIVO: 2001
Nº DE DIAS LETIVOS: _____
AULAS DADAS: _____
CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: 5,0

CURSO MAGISTÉRIO
SÉRIE: 2ª
TURMA: 2 W 4
TURNO: NOTURNO

Nº ORDEM	NOME DO ALUNO	Língua Portuguesa	Francês	Matemática	Química	Física	Biologia	Ensino de Inglês e Espanhol	Geografia	História	Arte e Educação Musical	Psicologia da Educação	Sociologia da Educação	Educação Física	Média Geral	OBSERVAÇÕES
26	JOSICLEIA FERREIRA DIAS	61	77	53	72	58	73	85	70	76	81	53	80	-	69	APROVADA
27	KÁTIA DO SOCORRO MASCARENHA LOPES	65	96	50	61	72	74	73	83	76	72	64	80	-	72	APROVADA
28	KEILIANE MARINHO DOS REIS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
29	MARIA ROYAL PARIAS	57	82	51	68	66	76	64	78	56	59	53	72	-	65	APROVADA
30	MARIA DE Fátima OLIVEIRA DOS SANTOS	68	75	51	67	74	72	73	66	52	87	51	72	-	67	APROVADA
31	MARIA CRISTINA DO ROSÁRIO SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
32	MARIA DO SOCORRO DA SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
33	MARIA NERLES CARDOSO FERREZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
34	MÁRCIA REGINA ALVES FREIREIRA	65	84	53	76	84	67	71	77	69	77	-	-	-	-	ABANDONOU
35	MÁRCIA HERBERTINA SOUSA RODRIGUES	54	91	51	69	65	69	76	60	66	36	50	76	-	73	APROVADA
36	MARLENE GOMES DA SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	PROF. O/DISPINT.
37	MARTA SANTOS DA SILVA	54	80	55	73	70	68	75	73	69	65	73	75	-	69	APROVADA
38	MELCHER ALMEIDA DIAS	58	68	32	45	56	66	74	69	73	87	58	76	-	66	APROVADA
39	ODALEIA DA LIZ VIEIRA	57	76	50	70	81	60	68	86	69	67	55	77	-	68	APROVADA
40	PATRICIA GOMES MENIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
41	RAFAELA AGUIAR DOS SANTOS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
42	RENATA KELLY SANTOS DA SILVA	54	55	52	64	67	79	52	54	68	43	53	76	-	59	PROF. O/DISPINT.
43	ROSANGELA MARAL DOS SANTOS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
44	ROSANGELA DOS SANTOS RIBEIRO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
45	ROSANGELA MARTINS FIGUEIREDO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
46	ROSILINE FERREIRA ALMEIDA	64	69	41	56	71	46	60	48	66	33	22	68	-	53	REPROVADA
47	SANDRA SUELI FERREIRA PATOJA	66	85	55	71	74	64	82	61	80	93	61	73	-	72	APROVADA
48	SIGILIA DO SOCORRO SOUSA E SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
49	SOLANGE DA CONCEIÇÃO COSTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ABANDONOU
50	SÔNIA MARIA SANTOS DE AMARAL	62	80	68	73	77	79	79	87	83	90	67	83	-	77	APROVADA

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP (2023).

A Figura 8 apresenta a lista de frequência da turma do curso de Magistério no período noturno, referente ao ano de 2001, quase cinco anos após a promulgação da LDB. Observa-se que a turma inicialmente era composta por 60 alunos, um padrão que se repetia nas turmas de Magistério ao longo dos anos. Nesse sentido, é relevante destacar o número significativo de alunos que abandonaram o curso, visto que dos 60 alunos iniciais, 24 optaram por interromper seus estudos e 3 foram reprovados. Esses dados indicam uma evasão de

aproximadamente 50% da turma original, corroborando a narrativa da professora em relação à redução da procura pelo curso de Magistério.

Ressaltando os impactos da Lei nº 9.394/96 acerca da evasão dos alunos do curso médio normal, a docente Adila relata:

A chegada da nova LDB, ela gerou certa insegurança nos alunos do Ensino Médio Normal. A maior dúvida deles era, eu vou conseguir ingressar no mercado de trabalho apenas com o Médio Normal? Vale a pena eu seguir fazendo o curso? Esses questionamentos acabaram provocando uma grande evasão escolar, agravada pelo fato da Secretaria de Educação ter criado um quarto ano para o Ensino Médio Normal. Diante do esvaziamento das turmas, muitos professores do Ensino Médio Normal perderam carga horária e tiveram que ser remanejados para funções técnicas ou administrativas em outras escolas (Adila Bahia, 2023).

A evasão também pode ser atribuída à falta de alternativas claras oferecidas pelo instituto após o encerramento do curso médio normal. Muitos alunos podem ter se sentido desorientados ou desmotivados diante da mudança abrupta em seus planos educacionais. A ausência de um diálogo eficaz entre a instituição e os alunos pode ter contribuído para essa sensação de incerteza, que acarretou o esvaziamento das turmas do curso médio normal.

Ressalta-se na narrativa da professora Adila que, com a evasão dos alunos, os professores que lecionavam para o curso perderam ou tiveram suas cargas horárias diminuídas, além do remanejamento desses profissionais para funções técnicas dentro de outras escolas no Estado, o que teve um impacto de forma significativo para alguns professores que tiveram sua jornada de trabalho reduzida após a LDB/96.

Compreende-se que a Lei nº 9.394/96 realizou algumas mudanças na distribuição de carga horária das disciplinas ofertadas no ensino médio. Nesse sentido, a docente Doraci discorre:

[...] Recordo de algumas adaptações porque ela chegou querendo, mudando também, sugerindo alguns conteúdos que nós tivemos que nos preparar para levar para a sala de aula. E adaptações também de carga horária, de disciplina, que umas aumentaram, outras diminuíram (Doraci das Dores, 2023).

Corroborando com a fala da professora acerca das adaptações de disciplinas, Mello (2014) ressalta que houve algumas reformulações no que tange às disciplinas que seriam ofertadas nos currículos da Educação Básica:

Ao longo da primeira década deste século a reforma curricular brasileira ficou ainda mais confusa, em função de novos fatos políticos. Foram aprovadas inúmeras emendas na LDB introduzindo novos conteúdos “obrigatórios” nos currículos da

educação básica, ora chamados de conteúdos, ora de estudos, ora de componentes, ora de disciplinas. Como não há clareza sobre a diferença entre conteúdos com carga horária específica nas escolas, comumente chamados de disciplinas, e conteúdos que podem ser tratados transversalmente em várias disciplinas, muitos tomadores de decisão nos sistemas ou nas escolas tendem a considerar tudo o que foi proposto na lei como obrigatório (Mello, 2014, p. 13).

Na narrativa da docente Simone, essas reformulações disciplinares foram introduzidas no IEEP gradativamente após a promulgação da Lei, o que levou a muitas mudanças dentro do instituto, que buscou se adaptar ao novo modelo educacional vigente. Vejamos

[...] Então eu dava 2 aulas de língua portuguesa na turma e dava 2 aulas de literatura. Então quando começou a terminar o magistério, o ensino médio ele começou a ser introduzido na escola, e nós tínhamos 6 aulas, no caso de língua portuguesa então para mim aquilo era muito bom aquela situação né. então a escola começou a ser substituída pelos professores os pedagogos começaram a ter de sair da escola, porque não tinha mais como continuar; ainda continuavam alguns continuaram dando aula de sociologia de filosofia, mas depois tinha aquele embate com os professores de filosofia e de sociologia, que diziam que os pedagogos não poderiam dar aula dessas disciplinas, mas nós que éramos de língua portuguesa, de matemática e a escola começou a receber mais professora de Geografia, de história, de física, de química de biologia e o francês ele foi trocado pelo inglês, depois, quando chegou a professora de espanhol, porque também só havia francês no IEEP, então aí ele foi trocado [...] chegou a professora de inglês depois, anos depois chegou a professora de espanhol, então eu não tinha muito essa dimensão desse término, para mim era bom no caso eu entrava nas turmas e dava 6 aulas de língua portuguesa (Simone Carneiro, 2023).

A partir do relato da professora, é possível inferir que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o IEEP passou a realocar professores com formações específicas em licenciaturas, como química, biologia e filosofia. Tal mudança acarretou a diminuição do espaço ocupado pelas professoras com formação no magistério, as quais, gradativamente, se viram diante da necessidade de se adequar a essa nova realidade, configurando um grande impacto e uma transição de natureza relevante do magistério para o ensino médio regular.

Em relação à narrativa das docentes Doraci e Simone, realizaremos uma comparação do conteúdo curricular ofertado pelo curso médio normal do Instituto de Educação do Pará. É perceptível que muitas disciplinas eram ministradas por pedagogos e psicólogos, o que muda abruptamente após a promulgação da Lei nº 9.394/96, quando observa-se a transição do instituto para uma escola de ensino médio regular, com conteúdos alinhados à LDB/96. Os Quadro 4 e 5 representam as disciplinas ofertadas antes e depois da Lei nº 9.394/96. Vejamos:

Quadro 4 – Disciplinas ofertadas Pré Lei nº 9.394/96 no IEEP

QUADRO DE DISCIPLINAS OFERTADAS NA PRÉ-LEI 9.394/96 NO IEEP CURSO MÉDIO NORMAL		
Língua Portuguesa	Estatística Aplicada a Educação	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita
Língua Estrangeira	Geografia	História da Educação
Matemática	Estágio Supervisionado	Currículo e Legislação
Química	Psicologia da Educação	Prática Pedagógica
Física	Sociologia da Educação	Biologia da Educação
Biologia	Educação Física	Psicologia da Aprendizagem
História	Literatura Infantil	Didática Geral
Desenho Básico	Educação Artística	Estrutura e form.do Ens 1º Grau
Estudos Regionais	Didática de Ciências Naturais	Didática de Estudos Sociais
Ensino Religioso	Recreação e Jogos	Fundamentos da Educação I e II
Didática Comunicação e Expressão	O.S.P.B	Literatura Brasileira
Programa de Saúde	Educação Moral	Didática da matemática

Fonte: Elaborado pela Autora em levantamento documental realizado no IEEP (ano 2023).

Quadro 5 – Disciplinas ofertadas Pós Lei 9.394/96 no IEEP

QUADRO DE DISCIPLINAS OFERTADAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR DO IEEP APÓS PROMULGAÇÃO DA LEI 9.394/96	
Língua Portuguesa	Literatura
Inglês	Geografia
Matemática	História
Química	Educação Física
Espanhol	Física
Biologia	Sociologia/ Filosofia

Fonte: Elaborado pela Autora em levantamento documental realizado no IEEP (ano 2023).

Nessa perspectiva, Gomes *et al.* (2019) abordam que, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, foram propostas alterações significativas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores. Essas mudanças foram implementadas gradualmente, com a definição de um período de transição para sua efetivação e implantação.

Em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura, devidamente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Apesar dos ajustes parciais realizados em conformidade com as novas diretrizes, é perceptível nas licenciaturas dos professores especialistas a manutenção da tradicional concepção de oferecimento de formação com ênfase na área disciplinar específica, com uma presença limitada da formação pedagógica.

Acerca das mudanças na oferta do curso médio normal, segue o relato da professora Adila Bahia:

Foi uma mudança gradativa. Eu lembro que a Secretaria de Educação, ela parou de ofertar vagas para matrículas no primeiro ano do Ensino Médio Normal e passou a ofertar essas vagas para o Ensino Médio regular. Cada ano, uma série do Médio Normal ia sendo eliminada, aumentando assim as vagas e as turmas do Médio Regular, até a extinção total do curso Médio Normal (Adila Bahia, 2023).

A mudança gradual e a consequente diminuição no número de vagas ofertadas anualmente resultaram na extinção completa do curso médio normal no instituto. Esse processo, que ocorreu ao longo dos anos, foi marcado por um declínio constante nas matrículas, até que não restassem mais vagas disponíveis para os futuros professores. Esse cenário levou ao encerramento definitivo do curso, que anteriormente desempenhava um papel crucial na formação de educadores para a educação básica.

Com a extinção do curso médio normal, a responsabilidade pela formação de professores para a educação básica passou a ser totalmente assumida pelas instituições de ensino superior do país. Essa transição representou uma mudança significativa no sistema educacional, centralizando a preparação pedagógica nas universidades e faculdades. A formação de professores, que anteriormente podia ser iniciada em níveis educacionais mais baixos, agora demanda um percurso acadêmico mais longo e especializado, refletindo uma nova abordagem na qualificação dos profissionais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa situa-se na linha de História da Educação Básica do Mestrado Acadêmico em Gestão e Currículo da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA). Nesta pesquisa, me propus a realizar um projeto voltado para o estudo das memórias.

Ao longo desse processo, pude mergulhar em reflexões sobre determinados períodos históricos ocorridos em contextos diversos. Durante as entrevistas com as professoras do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), pude compreender as diferentes reflexões que cercam o mesmo período. Foi notável a presença de saudosismo, persistência e, principalmente, o apreço que essas docentes têm pelo determinado período em questão.

A pesquisa foi realizada por meio da análise de memórias, e a metodologia empregada foi um diferencial neste estudo, uma vez que permitiu-me compreender uma determinada realidade histórica em diferentes contextos, tornando-se uma fonte valiosa de conhecimento. As gravações transcritas foram especialmente importantes, pois possibilitaram a inclusão das memórias e dos conhecimentos das professoras na história da educação básica do Estado do Pará. Ademais, contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e científico que será compartilhado por meio desta dissertação.

O estudo também permitiu inferir as mudanças legais ocasionadas pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) nos cursos médios normais no Brasil, especialmente no Instituto de Educação do Estado do Pará. Essa instituição foi escolhida para este estudo por ser o mais antigo instituto do norte do país voltado à formação de professores da Educação básica, além de apresentar o a relevância necessária para a construção desta pesquisa. Devido ao tempo disponível para a construção da dissertação, seria inviável estudar outras instituições de ensino que ofertavam o curso médio normal.

A pesquisa demonstra a questão da formação de professores em nível médio normal, que, após a Lei nº 9.394/96, passou a ser responsabilidade das instituições de ensino superior. Tal mudança resultou em uma série de reformulações no currículo, na formação e, em alguns casos, na empregabilidade dos professores anteriormente formados pelo curso médio normal. Ressalta-se que a década da educação instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) visou à adequação desses docentes formados pelo curso médio normal.

O processo de análise das narrativas das quatro docentes entrevistadas neste estudo foi realizado ao longo de oito meses, permitindo-me identificar as categorias de análise que

fundamentam este trabalho. As memórias das docentes facilitaram uma aproximação ao objeto de estudo e proporcionaram a compreensão sobre os impactos da Lei nº 9.394/96 no Instituto de Educação do Estado do Pará. A partir da análise das memórias das docentes, tornou-se possível inferir que o processo e implementação da LDB/96 não ocorreu de forma pacífica, mas sim de maneira abrupta, principalmente em relação à aceitação por parte de professores e alunos no instituto.

Os questionamentos e objetivos desta dissertação foram alcançados, uma vez que, por meio da análise de memórias e documentos, foi possível explicar os principais impactos que a Lei nº 9.394/96 ocasionou no instituto. Entre eles, destacam-se: a mudança no perfil dos alunos do Instituto de Educação do Estado do Pará; o elevado percentual de evasão dos alunos do curso médio normal, que, por falta de informações sobre a lei, optaram pela descontinuidade do curso; a mudança curricular no instituto, que resultou no desligamento de muitos profissionais que ali lecionavam; e a migração de muitos alunos para outras áreas de trabalho. Esses fatores, alinhados à Lei nº 9.394/96, culminaram na desativação gradual do curso, encerrando sua última turma do curso médio normal em 2002.

Outro questionamento abordado e respondido nesta dissertação refere-se aos impactos no trabalho das docentes. As docentes entrevistadas relatam que possuíam, na época, nível superior em disciplinas específicas e licenciaturas plenas em pedagogia. Assim, no âmbito profissional, as docentes não experimentaram um impacto significativo.

No entanto, no âmbito pessoal, o impacto foi relevante, uma vez que, por serem ex-alunas do curso médio normal do instituto, demonstram um grande apreço sentimental pelo curso, além de uma incessante defesa de sua manutenção. De acordo com os relatos das docentes, o curso médio normal oferecia uma sólida base pedagógica para os profissionais da educação básica no Estado.

É importante ressaltar que esta dissertação não tem como objetivo defender a manutenção do curso médio normal, mas sim compreender que, para o período histórico em questão, o curso cumpriu seu papel na formação de professores, especialmente em localidades do Estado onde o acesso à formação era mais difícil.

Argumento que a formação de professores, particularmente no contexto da educação básica, deve ser ajustada às necessidades das transformações sociais contemporâneas. Contudo, é indispensável considerar a relevância histórica do curso médio normal para aquele período.

A pesquisa também revela a importância das políticas públicas educacionais em âmbito nacional e seu impacto em diferentes contextos, principalmente regionais. Destaca-se

como essas políticas afetam formação, a curricularização e o modo de vivenciar tais mudanças.

Acredito que a sociedade está constantemente suscetível a mudanças em todas as suas instâncias. No entanto, essas mudanças ocorrem de forma desigual em diferentes regiões. No que tange à política nacional de educação, muitas localidades no interior do Estado ainda não contam com professores da educação básica formados em nível superior, como determina a Lei nº 9.394/96. Isso contribui para que o Estado do Pará ainda registre um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano do país em alguns municípios do interior, além de outros fatores que também influenciam nesse baixo índice.

Em minhas considerações, as políticas públicas, independentemente do segmento – seja saúde, educação, entre outros – devem prezar pelo princípio de equidade. Vivemos em um país com muitas desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao acesso à educação.

Outro aspecto importante é a compreensão do impacto das políticas educacionais ao longo do tempo. Através da pesquisa histórica, é possível analisar como diferentes reformas e legislações afetaram a educação básica. Isso inclui a avaliação de políticas de financiamento, currículos, formação de professores e infraestrutura escolar. Esse conhecimento é vital para a formulação de políticas públicas eficazes que respondam às necessidades reais da educação básica contemporânea.

Nesse interim, espero que esta dissertação contribua para o desenvolvimento de mais pesquisas no âmbito da história da educação básica, uma vez que as pesquisas sobre esta linha agregam debates e estudos interessantíssimos para a construção da história da educação no Estado do Pará.

Por fim, destaco o pioneirismo da linha de pesquisa em História da Educação Básica do Programa de Pós-graduação e Gestão da Escola Básica (PPEB). Como aluna da primeira turma desta linha, ressalto a grandiosidade das pesquisas desenvolvidas para a construção do nosso conhecimento histórico.

A investigação histórica da educação básica contribui significativamente para a formação de uma identidade educacional nacional. Conhecer a trajetória educacional do país fortalece o sentido de pertencimento e a valorização da cultura local e nacional.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. B. **A Escola Normal do Pará e a introdução do ensino das ciências naturais no Pará (1870-1930)**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada, artigo por artigo. Campinas: Avercamp, 2003.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.

CARVALHO, F. Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na formação dos professores da rede estadual de ensino do Pará. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 9, p. 27- 42, 2013.

CASTRO, S.M. V.; BRANDÃO, Z.; NASCIMENTO, I.P. Biólogo ou professor de biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 10420-10431.

COELHO, W. N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores-Pará (1970-1989). Belém: Unama, 2006.

CORRÊA, P. S. A.; BARRETO, E. A. O ensino médio no Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. **Papers do NAEA**, Belém, n. 122, p. 1-40, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/papersnaea.v8i1.11687>.

COSTA, E. S. **Civilizar a nação pela instrução pública**: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909). 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DAMASCENO, A.; SANTOS, E. **Esperança tardia**: trajetória das políticas educacionais e do planejamento da educação. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto editora, 1997.

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, 2018.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**, São Paulo, n. 36, p. 142-149, 1991.

- FIorentini, D. A investigação em educação matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. *In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 15., 2004, Covilhã, Portugal. *Actas [...]*. Lisboa: APM, 2004. p. 13-35.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- GOMES, M. M. *et al.* Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 15, 2019. DOI: <https://doi.org/10-18264/REP>.
- GUTIERRES, D. V. G. **A Escola Normal do Pará na perspectiva da cultura escolar (1890-1926)**. 2021. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro: 2006.
- HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Albin Michel, 1951.
- HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Mouton, 1976.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).
- HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.
- IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 2007.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. **Revitalização do Curso Ensino Médio Normal**: o IEEP como espaço de construção e reconstrução de conhecimento na formação de professores do estado do Pará. Belém: IEEP, 2004.
- LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: EdUnicamp, 1990.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Tradução de Irene Ferreira *et al.* Campinas: EdUNICAMP, 2003.
- LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

LE GOFF, J. **Storia e memoria**. Turim: Einaudi, 1988.

LOBATO, V. S.; ANTUNES, M. A. M. O Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP na memória de alunas e professoras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 107-121, 2014.

LOBATO, V. S. **O Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970)**. 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. [S. l.]: Movimento pela Base, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. S. A política estadual de formação de professores no Pará: a Extinção do curso médio normal. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Res.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MUBLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 8 n.16, p. 28-39, 2015.

NEVES, L. K. L. **Memórias, impressos e relatos pessoais: percursos da educação Iepeana no Pará (1964-1974)**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

NOGUEIRA, J. K.; SCHELBAUER, A. R. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 27, p. 78-94, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.

NUNES, C. S. C.; MONTEIRO, A. L.; SANTOS, T. R. L. **A formação de professores em nível Médio Normal no Pará**: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos. Belém: EdUEPA, 2008.

PARÁ. **Lei nº 669, de 13 de abril de 1871**. Autorisa o Presidente a reformar a instrução primária e secundária da província. Belém: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1871. Disponível em:

<http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/legislacoes/colleccaodasleisdaprovinciadogramparaparteprimeiraanno1871/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PARÁ. **Resolução nº 271, de 2 de maio de 2000**. Dispõe sobre o funcionamento do Curso Normal em nível médio. Belém: CEE/PA, 2000.

PEZZINI, F. C. E. **A feminização da profissão pedagogo**: o estado da arte (2000-2019) sobre mulher e o magistério. 2019. 53 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2019.

PICANÇO, V. L. L. **Interiorização da Universidade do Estado do Pará**: um estudo do Campus de Santarém. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

REGO, O. L. M. M. **Síntese histórica do Instituto de Educação Estadual do Pará**. Belém: FEEP, 1972.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>.

RIOS, F. D. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. DOI: <https://doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**, Taquara, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

ROSÁRIO, M. J. A.; CUNHA, C. História e memória de formação de professoras/es do Instituto de Educação do Pará, (1964-1985). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 163-181, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i2.45762>.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. Intelectuais, memória e política. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 141-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646114>.

SOUZA, A. R.; MELO, J. C. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professoras (as) da educação infantil. **Revista Interação UFG**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>.

SOUZA, A. T. **Apontamentos para a História do Instituto de Educação do Pará**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1972.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 62-88, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TARTUCE, G. L. B.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>.

TITÂNIDES. **Infopédia**. Porto: Porto Editora, 2023. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$titanides#:~:text=As%20Tit%C3%A2nides%20incorporam%20o%20grupo,%2C%20Mnemosin%C3%A9%2C%20Reia%20e%20Febe](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$titanides#:~:text=As%20Tit%C3%A2nides%20incorporam%20o%20grupo,%2C%20Mnemosin%C3%A9%2C%20Reia%20e%20Febe). Acesso em: 22 abr. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2013.

VERNANT, J. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EdUSP, 1973

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.