

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação: políticas públicas, ensino e formação 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 4 /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0284-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.848221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação: Políticas públicas, ensino e formação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS SOBRE A MENSURAÇÃO DO APRENDIZADO E RENDIMENTO ESCOLAR	
Maria Leonilde da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219071	
CAPÍTULO 2	12
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇOS PARA APRENDER COM LIBERDADE: A REALIZAÇÃO DO SER MAIS	
Monica Abud Perez de Cerqueira Luz	
Flávia Abud Luz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219072	
CAPÍTULO 3	20
ENSINO-APRENDIZAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS:CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Cristiane Aparecida Silva Nascimento	
Jair Lopes Junior	
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219073	
CAPÍTULO 4	27
DA MINHA JANELA EU VEJO O MUNDO INTEIRO!	
Marina Nogueira Gomes Neta	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219074	
CAPÍTULO 5	30
FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ENERGIA NUCLEAR A PARTIR DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS (PROSUB)	
Israel Silva Figueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219075	
CAPÍTULO 6	43
FLIPGRID CONTANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Ynnes Carolinne Rodrigues Chaves Campagnucci	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219076	
CAPÍTULO 7	47
CRIANÇAS DE QUATRO ANOS PENSAM SOBRE A ESCRITA! NÃO PENSAM?	
Carla Melissa Klock Scalzitti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219077	

CAPÍTULO 8	56
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968-1984): A EDUCAÇÃO FÍSICA “EM MARCHA” NO GOVERNO MILITAR Silvano Ferreira de Araújo  https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219078	
CAPÍTULO 9	67
A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O USO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA Deusilene da Silva Nascimento Marques Dilsilene Maria Ayres de Santana  https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219079	
CAPÍTULO 10	76
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: DESRESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA Lucineide Soares do Nascimento  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190710	
CAPÍTULO 11	88
MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE Chrisley Bruno Ribeiro Camargos Mônica Lana da Paz  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190711	
CAPÍTULO 12	107
ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFPI À LUZ DO ENADE Marcus Vinícius de Sousa Lopes Jairo de Carvalho Guimarães  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190712	
CAPÍTULO 13	121
DO REAL AO IMAGINÁRIO: A MEDIAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA Cristiane Schmitt  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190713	
CAPÍTULO 14	128
O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL: A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA Geovana Laura da Silva Souza Banjaqui Nhaga  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190714	

CAPÍTULO 15..... 139

UMA POSSÍVEL ANCESTRALIDADE DO OFÍCIO DE MESTRE-ESCOLA

Maria Alveni Barros Vieira

Ymélia de Lima Verçosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190715>

CAPÍTULO 16..... 151

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Elenita Chuproski

Giane Regina Ivancheski

Letícia Michalowski

Luciano Golub Wesselovicz

Paula Elisiane Ribeiro

Rodrigo Augusto Kovalski

Sérgio de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190716>

CAPÍTULO 17..... 159

PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM AMBIENTE VIRTUAL

Maria Ione Feitosa Dolzane

Zeina Rebouças C. Thomé

Jéssica Amaral Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190717>

CAPÍTULO 18..... 170

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Bruna Meneguelli da Hora Ferreira

Marcus Antônio da Costa Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190718>

CAPÍTULO 19..... 182

A PANDEMIA E A CONJUNTURA DE CRISE NO FUNCIONAMENTO DO ENSINO
SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO COM
RECURSO AOS MEIOS DIGITAIS

Albino Alves Simione

Pedro José Zualo

Benedito Jaime Monjane

Domício Moisés Guambe

António Francisco Sefane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190719>

CAPÍTULO 20.....	204
DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SINAIS DE TRANSTORNO DISLÉXICO EM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tatinês de Melo Araújo	
Corina Fátima Costa Vasconcelos	
Jadson Justi	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190720	
CAPÍTULO 21.....	218
POR ENTRE CURRÍCULOS, FORMAÇÕES E CINEMA: “ARTES DE FAZER” DE PROFESSORES NA INVENÇÃO DOS COTIDIANOS DE ESCOLAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
Letícia Regina Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190721	
CAPÍTULO 22.....	219
<i>INVENCIONICES</i> CURRICULARES, FORMATIVAS E DIDÁTICAS: PRÁTICAS DOCENTES COMO ARTES DE FAZER COTIDIANAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190722	
CAPÍTULO 23.....	230
<i>PRATICAS POLÍTICAS</i> DOCENTES QUE ATRAVESSAM OS PROCESSOS FORMATIVOS	
Letícia Reginna Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190723	
CAPÍTULO 24.....	241
CINEMA E EDUCAÇÃO: <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> ÉTICO-ESTÉTICOS DE APRENDIZAGEM E PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E DA ALEGRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190724	
SOBRE OS ORGANIZADORES	253
ÍNDICE REMISSIVO.....	254

UMA POSSÍVEL ANCESTRALIDADE DO OFÍCIO DE MESTRE-ESCOLA

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão 02/05/2022

Maria Alveni Barros Vieira

Universidade Federal do Piauí
Departamento: Fundamentos da Educação
Picos – Piauí
ORCID - 0000-0003-4680-4840

Ymélia de Lima Verçosa

Universidade Federal do Piauí
Curso de Pedagogia
Picos- Piauí
<http://lattes.cnpq.br/2052964885865178>

RESUMO: A história que vamos apresentar neste artigo desdobra-se em vários séculos cobrindo o interstício temporal que vai da antiguidade greco-romana aos tempos medievais. Tem como objetivo delinear uma trajetória histórica dos mestres do ler e do escrever que possa ser apresentada como possível ancestralidade do mestre-escola. Os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados para a feitura da investigação foram aqueles relativos à pesquisa qualitativa, essencialmente bibliográfica, que teve como referência os escritos históricos e pedagógicos de Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999) e Manacorda (2010). A leitura minuciosa dessa plêiade de obras nos permitiram identificar uma variedade de mestres que, embora identificados por diferentes designações, variadas origens sociais

e competências, apresentam similitudes - em suas práticas educativas, saberes e espaços educativos, metodologias e reconhecimento social - com as descrições dos mestres-escolas que investigamos no cenário histórico educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Antiguidade. História. Medievos. Mestre-Escola.

A POSSIBLE ANCESTRY OF THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT: The history we will present in this article unfolds in several centuries, covering the temporal interstice from Greco-Roman antiquity to medieval times. Its purpose is to outline a historical trajectory of the masters of reading and writing that can be presented as a possible ancestry of the schoolmaster. The theoretical and methodological procedures used in this investigation were those related to qualitative research, essentially bibliographical, with reference to the historical and pedagogical writings of Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999), and Manacorda (2010). The thorough reading of this plethora of works allowed us to identify a variety of masters who, although identified by different designations, varied social origins and competences, present similarities - in their educational practices, knowledge and educational spaces, methodologies and social recognition - with the descriptions of the schoolmasters we investigate in the Brazilian educational historical scenario.

KEYWORDS: Antiquity, History, Medieval,

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema os mestres-escolas e objetiva identificar na literatura acadêmica que versa sobre a história da educação no ocidente indícios da existência do mestre do ler e do escrever noutros tempos e noutras espacialidades. A escolha do temário ocorreu durante o percurso de estudos realizados acerca do ensino de primeiras letras no Piauí entre o século XVIII e meados do século XIX quando nos deparamos com a existência de diferentes grupos de mestres - missionários, capelães, pretos forros, mestres régios, senhoras prendadas, capitão-mor, juiz ordinário, grupos familiares - que desenvolviam variadas formas de socialização da leitura e da escrita no âmbito dos espaços domiciliares e escolares.

Foram as atividades educativas realizadas por alguns homens e poucas mulheres reconhecidamente como bons “desarnardores” de meninos e meninas, que atraiu nosso interesse acadêmico. Esse grupo de pessoas era reconhecido como mestre-escola, embora variadas tenham sido as designações que encontramos para indicar essa modalidade de agentes educativos: mestre de varanda, mestre da roça, mestre do mato, mestre da terra.

Por intermédio da leitura criteriosa de trabalhos sobre a história da profissão docente no Brasil, a exemplo de Villela (2007) e Vieira (2020), entrevemos a descrição do mestre-escola como um humilde professor de primeiras letras que desenvolvia o ofício no espaço de sua própria residência (cátedra cativa) ou no âmbito domiciliar dos alunos (cátedra ambulante), instalando escolas episódicas em diversas localidades que ali funcionavam pelo lapso de tempo em que fora contratado pelos pais dos alunos, geralmente de 3 (três) a 6 (seis) meses.

A frágil qualidade intelectual dos mestres-escolas, a índole pouco moderada assim como a facilidade em aplicar severos castigos físicos nos alunos, constituem pontos comumente asseverados nas descrições elaboradas sobre o perfil da maioria deles. De fato, como já havia dito Pereira (1996) em estudos acerca da profissão docente no Piauí, os mestres-escolas que exerciam seu ofício nos subúrbios das cidades, em fazendas, sítios e pequenas povoações, onde os chefes de família não dispunham de recursos para ensinar aos filhos ou os enviar às escolas dos centros adiantados, eram detentores de saberes rudimentares assentes na trilogia ler-escrever-contar, principalmente.

Noutro conjunto de trabalhos apreendemos que a prática pedagógica dos mestres-escolas não era uniforme e que eles atuavam por formas diversificadas dependendo dos espaços e da clientela. Em extensa obra que tem como finalidade inventariar as modalidades, as funções, os métodos e as competências intelectuais dos mestres-escolas na longa trajetória da história da educação no Brasil, Menezes (1982) discrimina 5 (cinco) diferentes categorias de mestre-escola: mestre-escola eclesial - o simples alfabetizador

ou erudito de batina, que surge no final do século XVIII; mestre-escola doméstico - considerado hóspede do patriarcalismo um preparador de jovens para o ingresso em níveis mais elevados da escolarização no século XIX; mestre-escola institucional - seria aquele que ultrapassa a fase doméstica de hóspede do patriarcalismo e passa a exercer o ofício no colégio ocupando vagas provenientes da escassez de professores qualificados; mestre-escola didático - considerado pelo autor como o mestre mais raro, erudito, criativo, professor por vocação e zelo, expositor metódico, didático-autodidata; por fim, o mestre-escola preceptor particular - de profundo saber e magistério integral, representado pela figura do padre-mestre, do pai-doutor e do preceptor humanista-clássico.

Vasconcelos (2005) explica que por conta da inexistência de um estatuto que norteasse o desenvolvimento das atividades dos mestres-escolas, a qualidade do ensino estava vinculada a formação intelectual dos mesmos, nessa perspectiva a autora define como mestres-escolas aqueles:

[...] mestres que ministravam aulas, em sua própria casa, para crianças e jovens de diversas famílias que possuíam, na maioria das vezes, faixas etárias diferentes. Os alunos iam a casa do mestre em dias e horários determinados para receberem as aulas. Havia aulas de diversos conhecimentos e habilidades como primeiras letras, português, latim, inglês, francês, gramática portuguesa, latina, inglesa e francesa, caligrafia, música e canto, entre outras. Podiam ser contratadas apenas as aulas que interessassem aos alunos. O pagamento do mestre-escola era feito pelos pais de cada criança atendida. (VASCONCELOS, 2005, p.39-40).

Podemos então supor, que os mestres-escolas dotados de uma bagagem cultural socialmente reconhecida pelas classes mais abastadas ocupavam uma posição prestigiada ao desenvolver seu ofício entre ricos comerciantes, altos funcionários e famílias de elite. Ao contrário daqueles que desenvolviam seu ofício entre as gentes comuns em becos e vilas, vagando pelos povoados, sítios e fazendas, contando com pouca consideração pública, embora muitos deles tenham sido incorporados aos quadros do funcionalismo do Estado. (PEREIRA, 1996; SCHUELLER, 2005; SOUSA, 2009; PINHEIRO, 2017).

A partir de leitura criteriosa das obras acima elencadas constatamos a importância e a longa existência dos mestres-escolas no cenário educacional brasileiro como parte das práticas educativas herdadas da cultura europeia no percurso da colonização portuguesa. O historiador da educação português Nóvoa (1987), elenca essa ancestralidade ao longo da história moderna como expressão de uma evolução do estatuto dos professores primários: mestre, mestre-escola, mestre do ler e escrever (séculos XVI e XVIII); mestre régio, mestre régio de ler, escrever e contar (finais do século XVIII); mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras (princípios do século XIX). Mas qual teria sido a ancestralidade ao longo da antiguidade clássica ocidental e do medievo? Essa indagação se desdobra em outros questionamentos que ousamos elaborar: em qual contexto histórico europeu emergiu o ofício de mestre-escola? Quais caminhos percorridos lhes permitiram

sobreviver no cenário educacional? O que permaneceu e o que foi transformado no transcurso dos tempos?

De certo que, responder esses questionamentos exige uma longa deslocação no tempo a fim de identificar como as civilizações da antiguidade greco-romana e dos tempos medievais retrataram os mestres que ensinavam às crianças e aos jovens os saberes da leitura e da escrita, também exigirá um minucioso trabalho de investigação que embora já venha sendo desenvolvido desde 2018, foram reunidos elementos suficientes apenas para a consolidação de resultados parciais que apresentamos neste trabalho.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que priorizou como fonte de informação um conjunto de obras que abordam a história da educação escolar na perspectiva de longa duração. Em meio a uma vastidão de escritos disponíveis selecionamos aqueles mais alinhados aos objetivos da pesquisa a exemplo das obras de: Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999) e Manacorda (2010). Durante o processo de leitura do conjunto de fontes procuramos cumprir o objetivo que consistia em analisar qualitativamente a trajetória histórica de um grupo de homens que possivelmente exerceram o ofício de mestre do ler e do escrever.

O quadro cronológico da investigação corresponde ao período de longa duração (BRAUDEL, 2007) que vai da antiguidade clássica greco-romana aos tempos medievais. Este recorte temporal foi selecionado a partir de leituras prévias realizadas acerca do tema através das quais apreendemos que na antiguidade greco-romana emerge o mestre das técnicas do ler e do escrever, já no avançar da Idade Média, quando a cultura erudita estava vinculada a uma pretensa utilidade social, os mestres formados em artes e os mestres de gramática latina também exerciam o ofício de mestres-escolas.

O grupo social do interesse, os mestres-escolas, da nossa investigação é aquele apresentado por Nóvoa (1987) como um antepassado do professor primário ou professor das séries iniciais do ensino fundamental cujo processo educativo estava centrado no ensino da trilogia ler-escrever-contar. Além da expressão mestre-escola outros termos foram utilizados de forma contínua no processo de reflexão e feitura do texto a exemplo de ofício, mestre e escola. Os significados de ambos estão respaldados nos trabalhos etimológicos elaborados por Mansur (1974), Ferreira (1975) e Houaiss (2001). Assim, de modo sumário e para os fins que aqui nos interessam, entendemos a noção de ofício como trabalho; mestre como aquele que domina os modos de fazer e ensina; escola compreendida como o lugar de estudo e trabalho.

Importa ressaltar que, neste estudo, não temos intenções de investigar o passado por si mesmo, mas, verificar as suas relações com o presente. Bloch (2001) explica que uma história das invenções humanas, aqui incluímos o ofício de mestre-escola, só faz

sentido quando relacionada às mudanças e as permanências na vida das sociedades e dos indivíduos. Assim, intencionamos não somente elaborar um enfoque panorâmico acerca do objeto de estudo, mas, compreender os condicionantes socioculturais que teriam favorecido a emergência e o desenvolvimento do ofício de mestre-escola no mundo ocidental, bem como as prováveis transformações e permanências ocorridas durante o longo percurso histórico aqui estabelecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos escritos históricos e pedagógicos utilizados na produção deste trabalho conseguimos identificar uma variedade de mestres do ler e do escrever que, embora identificados por diferentes designações, variadas origens sociais e competências profissionais, apresentam similitudes em suas práticas educativas, saberes, metodologias e reconhecimento social, com as descrições do mestre-escola elencadas na introdução deste trabalho, como veremos a seguir:

Mestre das técnicas do ler e do escrever

A educação no mundo antigo consistiu em uma prática diferenciada por classes e funções sociais que revela o dualismo radical dos modelos formativos entre a educação retórica destinada aqueles que querem participar da direção da coisa pública e a educação técnica, profissional que se realiza no mundo do trabalho. (CAMBI, 1999). Em ambos os modelos parece não ter havido transmissão escrita. As aprendizagens de uma aculturação moral, religiosa e patriótica, assim como a aquisição das técnicas do governar e do produzir eram transmitidas por palavras recitadas, cantadas e por ações. Foram mestres nessa modalidade de educação que se fazia acontecer através de versos recitados e cantados (música) e da prática dos exercícios de guerra (ginástica), o mestre do coro, o mestre da cítara, o mestre da flauta e o mestre da música. No que tange às técnicas do produzir estas eram apreendidas em contato com a experiência operativa dos artesãos.

Manacorda (2010) assevera que será preciso aguardar a adoção do alfabeto iônico em Atenas na primeira metade do século V a.C, assim como o interesse por parte das classes mais favorecidas economicamente pela escrita, para vermos emergir o mestre das letras do alfabeto. Em concordância, Cambi (1999) afirma que:

No século V, Atenas exercia um influxo sobre toda a Grécia: tinha necessidade de uma burocracia culta, que conhecesse a escrita. Esta se difundiu a todo o povo e os cidadãos livres adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando o trabalho manual e comercial. Todo o povo escrevia como atesta a prática do ostracismo. (CAMBI, 1999, p. 84).

É como um artesão, mestre das técnicas do ler e do escrever que emerge a figura do grammatistés. Conforme registrado nos estudos de Manacorda (2010), esses mestres não eram escravos estrangeiros, mas poderiam ser escravos gregos ou pessoas livres que

exerciam o ofício como outros artesãos e por essa razão era o menos ilustre dos mestres de letras. Mesmo quando o ofício era exercido por homens das classes cultas, estes só desenvolviam as atividades de ensino quando caíam em desgraça social.

Embora percebidos como pessoas decaídas que exerciam o ofício de forma mercenária para ganhar a vida em humilde condição, foram eles que ensinaram as letras aos filhos das famílias gregas de posse. Na obra intitulada *Protágoras* de autoria de Platão (2002), na parte em que é discutido um modelo da trajetória educativa da criança grega de família com posses fica evidente que o mestre das técnicas do ler e do escrever fazia parte do grupo que realizava a educação em âmbito doméstico antecedendo a contratação do mestre da cítara e do mestre da ginástica.

Com o mestre das técnicas do ler e do escrever, crianças e jovens aprendiam, primeiro, as letras faladas, depois as letras escritas, através de uma metodologia que persistiria pelos séculos seguintes. O material didático das lições são os versos dos melhores poetas para que as crianças possam imitar os ensinamentos das histórias educativas por eles narradas. Nesse ponto principia o ensino da escrita, de forma lenta com o mestre de letras: [...] traçando com seu estilete as letras e depois pondo-lhes nas mãos a tábula os obriga a escrever de acordo com o modelo apresentado. (PLATÃO, 2002, p.71). Por esse período, o ensino dos números era pertinente ao grau superior do ensino e se realizava sob a responsabilidade de um especialista.

Talvez, como bem ilustra Manacorda (2010), a mecanicidade mnemônica e a lentidão exasperante no ensino das técnicas do ler e do escrever, o método de ensino ancorado no ver, observar e praticar típico da aprendizagem artesanal, assim como os espaços reservados ao ensino das letras que a exemplo das oficinas dos mestres artesãos consistiam em lojas localizadas nas ruas, tenham contribuído para a desvalorização do ofício. De certo que existiam as humilhações e os vexames passados por conta dos salários não pagos e atrasados, mas o fato da técnica intelectual do ler e escrever não ser reconhecida como um ofício que passava de pais para filhos no espaço domiciliar, mas em inóspitas oficinas, sob cuidados de um mestre pago, favoreceram o pouco reconhecimento do ofício.

De fato, até esse período, que foi o século V a. C., a maioria do ensino das técnicas do ler e escrever era de caráter particular e se realizava na oficina do mestre, entretanto já se discutia a possibilidade do Estado assumir essa modalidade instrutiva, dentre outras. O próprio filósofo Aristóteles (1913), em fins do século IV a. C. abordava tal perspectiva com a finalidade de tornar honestos e virtuosos, não um grupo seletivo, mas todos os cidadãos:

A falta de uma preocupação pública com a educação das crianças e jovens gregas denunciada por filósofos, historiadores, e outros homens cultos da época irá favorecer à estatização gradativa da escola. Inicialmente tornam-se públicos os ginásios, as palestras e as escolas de gramática, posteriormente, as escolas do ler e do escrever. Mas não todas, posto que, algumas permaneceriam funcionando nas “oficinas” subsidiadas pelos próprios

mestres. (MANACORDA, 2010).

Nesse período, denominado de helenístico, o mestre das técnicas do ler e escrever é reconhecido como “[...] o instrutor, o **mestre-escola** que ensina a ler, que se designa assim, e a escola, sem mais nada é o estabelecimento onde ele ensina”. (MARROU, 1975, p. 227, *grifo nosso*). O desempenho do seu ofício não supõe qualificação especial, nenhum título, somente a experiência de ter aprendido a ler e escrever. Dele não é esperado que eduque a criança e o jovem, mas que apenas instrua-os nas técnicas do ler e do escrever.

Mestre do ler, escrever e calcular

Assim como na Grécia, também em Roma, o ofício de mestre das letras começa na família e continua na escola. Desde o período arcaico até fins do século VI a. C., os romanos vinham elaborando um modelo educativo que se realizava no espaço domiciliar da criança, assente no ensino rigoroso de valores como forte respeito aos deuses, à pátria, aos pais e à família. Cambi (1990) assevera que essa modalidade de educação civil/familiar tem na figura paterna o mestre que ensina as leis, os exercícios físicos e militares e os estudos das letras, este se o filho “[...] já não tivesse aprendido com a mãe”. (MONACORDA, 2010, p. 99). Também, a figura materna era reconhecida como educadora responsável pela nutrição, criação, instrução dos filhos nos primeiros elementos do falar e do ler.

Nos escritos de Johnston (1932,1932) acerca da vida privada dos romanos está registrado que aquelas famílias possuidoras de um escravo, geralmente grego, com conhecimentos da leitura e da escrita, entregavam-lhe os filhos para serem instruídos nessas matérias. Também recebiam na sua casa “[...] em horas fixas do dia os filhos de seus amigos e vizinhos para serem ensinados junto com os seus. Por este privilégio, ele pode cobrar uma taxa para seu próprio benefício, [...] ou ele pode permitir que o escravo retenha como seu pecúlium (JOHNSTON,1932,1932, & 8, 9). Segundo o autor, o próximo passo dado por algumas famílias romanas, seria selecionar um local conveniente para a escola funcionar fora do ambiente domiciliar onde receberiam como alunos todos os que pudessem pagar a modesta mensalidade. Foi, portanto, através do contato com a cultura grega que o ensino das técnicas da leitura e da escrita se torna um ofício pago praticado por escravos gregos no interior do domicílio ou escolas das famílias romanas e, em seguida, por libertos que ensinam na sua própria escola.

Noutro cenário educacional romano, principalmente nos séculos II e I a. C., o mestre que ensina as letras era designado, dentre outras expressões, como mestres-escolas, assim nos afirma Marrou (1975):

Para designar o mestre primário, os latinos empregaram algumas vezes a palavra *litterator*, criada sobre o modelo do grego, ‘o que ensina as letras’ mas preferem dizer *primus magister* e, **as mais das vezes “mestre-escola”, *magister ludi, magister ludi litterarii*** (MARROU, 1975, p. 412, *grifo nosso*).

Na escola do mestre-escola, comumente instalada em espaços improvisados, ao

ar livre, em locais alugados ou na casa dos ricos, eram ensinadas, simultaneamente, as técnicas da leitura e da escrita como também os primeiros rudimentos do cálculo. No Dicionário Oxford (1987) está registrado que os alunos romanos dessas escolas aprendiam, além da leitura e da escrita, máximas morais e cálculo. Manacorda (2010) confirma o acréscimo da matéria de cálculo ao rol dos saberes ensinados pelos mestres-escolas e cuida em relacionar o material didático utilizado no período para a referida matéria: ábaco, pequenas pedras, a mímica simbólica dos dedos. Da mesma forma Johnston (1932,1932) relaciona como materiais didáticos dos estudos de cálculos: lousas de as ardósias, a mímica simbólica dos dedos e o quadro de contas (ábaco).

No que concerne ao prestígio social do mestre-escola, de certo que esse ofício em Roma apresentava diferenças singulares tanto em relação ao prestígio individual quanto as remunerações. Todavia, no geral, o ensino do ler, do escrever e agora dos cálculos continua sendo o que foi na Grécia: um ofício desprestigiado, mal pago, “[...] bom para escravos, alforriados ou gentilha [...] suspeito do ponto de vista moral”. (MARROU, 1975, p. 415). Essa sofrível representação do mestre de primeiras letras sofrerá algumas mudanças no contexto de uma educação fortemente influenciada pelos princípios da religião cristã.

Desde o início, a tradição cristã se apoia em uma revelação escrita, codificada e considerada sagrada. Para a sua interpretação e transmissão os judeus, ainda no Baixo Império romano, organizaram escolas nos moldes greco-romanos. Nesses espaços de ensino o mestre-escola tem seu estatuto social enobrecido, mas, como explica Marrou (1975), não pelo o ofício propriamente dito, mas pelo prestígio da palavra divina que transmite à criança durante um processo que talvez já não seja mais só instrutivo.

Mestres-escolas da leitura e da escrita em latim e língua vernácula

O processo acentuado de ruralização que na Europa se estendeu até o século X d.C. vai promover o desaparecimento das escolas leigas e pagãs e em seus lugares surgem escolas cristãs junto aos mosteiros e catedrais como instituições encarregadas de “produzir” clérigos. Verger (2001) ressalva que nesse período do mundo feudal, Alta Idade Média, o ensino escolar estava estritamente concentrado nas matérias pertinentes à de gramática latina e à tradição bíblico-evangélica ministradas por padres paroquiais e monges letrados, principalmente.

Entre o século VIII e o século X, além de um grupo de mestres clérigos que se apropria das atividades de ensino com a finalidade de instruir homens na cultura da escrita e de suas técnicas “[...] para que pudessem assumir funções nas administrações eclesiásticas e principescas” (HÉRBRARD, 1990, p. 70), é possível vislumbrar a tênue existência do mestre do ler e do escrever desenvolvendo seu ofício em língua vernácula em um cenário medieval onde o latim era considerado uma língua sagrada.

Será preciso aguardar o renascimento das cidades e o desenho de novas divisões sociais para assistirmos ao desenvolvimento regular de uma rede de pequenas escolas

seculares de ler e/ou escrever coordenadas por uma variedade de mestres: mestres renomados, mestres de ciência estreita, pequenos clérigos errantes vinculados às “[...] escolas capitulares ligadas a um cabido local de cônegos regulares, escolas privadas abertas por mestres independentes, preceptoria individual nas famílias aristocráticas.” (VERGER, 2001, p.41). Esses mestres, leigos ou religiosos abriam suas escolas na própria casa, na esquina de uma rua ou em uma sala alugada onde ensinavam as técnicas de ler o alfabeto e as contas a exemplo dos romanos, todavia, parte do ensino se efetuava na língua latina e em forma catequética.

De qualquer maneira, estamos diante de uma escola pertinente a uma sociedade mercantil, quase livre da ingerência da Igreja e do Império e que vai estender suas bases para as escolas dos mestres do ler e do escrever. Manacorda (2020) nos conta que, inicialmente o ensino dos mestres das letras era ocasional e permanecia vinculado à profissão em semelhança a outras corporações de artes e ofícios, sem vínculos com os colégios e as universidades. Por conseguinte, o estatuto jurídico do mestre das letras lidas ou escritas poderia ser: mestre autônomo, mestre associado em cooperativas, mestre capitalista que assalaria outro mestre, mestre pago por corporações ou mestre pago pelas comunas.

Nos últimos séculos da Idade Média é possível identificar variadas modalidades de mestres revestidos de aspectos diversificados conforme o momento, a situação social e o espaço de atuação no ofício, entre eles Verger (1999) discrimina aqueles designados como mestres-escolas:

- *Mestres-Escolas de gramática latina*: podiam ser “[...] padres pobres, que buscavam no ensino um complemento para as fontes insuficientes de sua magra prebenda ou de uma pequena capelania. Mas tratava-se, na maioria das vezes, de laicos.” (VERGER, 1999, p. 76).
- *Mestres-Escolas diplomados em nível superior*: “[...] os gramáticos e os mestres de artes, quer fossem eles clérigos ou laicos, podiam tornar-se preceptores ou mestres-escolas [...]”, (VERGER, 1999, p.197), quando lhes faltassem melhores opções de cargos.
- *Mestres-Escolas não diplomados*: efêmeros estudantes de universidades não diplomados, filhos de antiga linhagem empobrecida, letrados de segundo escalão, estudantes desafortunados que “[...] jamais ultrapassariam o nível da escola elementar de gramática, [são] os que deverão ocupar os postos dos ofícios que aqui nos interessam: mestres-escolas [...]”. (VERGER, 1999, p. 201).

Em Verger (1999) encontramos a descrição dos mestres-escolas como pessoas, na sua maioria laica, com caráter incompleto dos conhecimentos, com qualificação incerta e que não desfrutavam de grande consideração social e nem faziam fortuna. Eram mestres itinerantes, vagando de um lugar para outro, abrindo escolas puramente privadas com ou sem licença episcopal. Suas escolas não dispunham de edifícios próprios e adaptados ao

ensino, geralmente funcionavam na casa por ele alugada. O elenco de saberes ensinados por esses mestres poderia ser composto por uma ou mais matérias dependendo do que lhes era solicitado. Por via de regra ensinavam a leitura, depois a escrita e talvez o ensino de gramática. As noções de números e de contabilidade eram ensinadas a parte por um mestre de ábaco, melhor pago que o mestre de gramática. A qualidade do ensino era correspondente ao nível de qualificação dos mestres.

Ainda sobre os mestres-escolas, o autor faz indicação dos mesmos como agentes da modernização do Estado ao registrar vestígios da presença de alguns em movimentos de revoltas populares, de reformas e de contestação política, trazendo, ao mesmo tempo, um embrião de base teórica e uma certa prática escrita para esses movimentos. Mas, principalmente, contribuindo para a disseminação dos rudimentos da leitura e da escrita, em uma parcela da população mais numerosa do que por muito tempo se acreditou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo inicial de sistematização desta investigação, recorremos ao pressuposto recomendado por Gabriel (2010, p. 203) de que, na feitura de uma investigação histórica deveríamos “[...] partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada”. Foi o que fizemos neste trabalho ao apresentarmos perfis variados dos mestres-escolas brasileiros em diferentes recortes temporais e questionarmos sua possível ancestralidade em tempos antigos e medievais.

Mesmo sob o risco de incorrerem em generalizações, simplificações e anacronismo, uma vez que o longo recorte temporal aqui trabalhado torna difícil a tarefa de elaborar uma síntese histórica, fizemos a opção de delinear algumas considerações acerca das figuras dos mestres-escolas noutros contextos. Iniciemos por esclarecer que, ao que nos parece, a expressão mestre-escola não pertence à língua antiga. As palavras utilizadas para designar pessoas que ensinavam a leitura e/ou a escrita era o *grammatistés* na Grécia e o *magister* em Roma, termo que foi extensivo ao período medieval.

Observamos, porém, que, Marrou (1975) identifica os mestres da leitura e da escrita do período helenista grego e romano com a expressão mestres-escolas. Verger (1999) vai além e designa como mestres-escolas medievais um grupo diferenciado de pessoas letradas que não conseguindo ingressar em outras ocupações exerceriam o ofício de ensinar a ler e escrever como artesãos. Apesar das ressalvas, acreditamos ser possível inferir que em todas essas sociedades e temporalidades, os agentes educativos, os espaços, os modos de ensinar e o estatuto social dos tutores de crianças e jovens eram similares aos dos mestres-escolas que investigamos no Brasil.

Esclarecemos, por fim, que nossas pretensões neste texto foi exercitar uma discussão sobre a existência de uma possível ancestralidade do ofício de mestre-escola na antiguidade greco-romana e nos tempos medievais. De certo que esse exercício renderia

maiores frutos se também estivesse assente em um conjunto de fontes primárias que expressassem claramente a existência do termo mestre-escola e a descrição de suas práticas educativas no recorte temporal em estudo. Anseios de pesquisadoras a parte, contentamo-nos, então, em apresentar o encontro satisfatório com os agentes educativos, detentores de uma cultura “menor”, de saberes considerados medíocres, desenvolvendo o ofício em espaços improvisados e com pouco reconhecimento social, mas que contribuíram, sobremaneira, para a disseminação do ensino da leitura e da escrita no ocidente.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Instituição Elo, 1913. Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/97ef5049709d7b6bb9c54a32ac2893c7.pdf>. Acesso 06 de maio de 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DICIONÁRIO OXFORD de **literatura clássica**: grega e latina. Paul Harvey. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187–210, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29. maio. 2021.

HÉRBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HOUAISS, Antônio. **O grande dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 04 maio 2021.

JOHNSTON, Harold Whetstone. **The Private Life of the Romans**. Revisado por Mary Johnston Scott. Inglaterra: Foresman and Company, 1903, 1932. Disponível em: http://www.forumromanum.org/life/johnston_3.html. Acesso em: 28. Maio. 2021.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010,

MANSUR, Guérios; FARANI, Rosário. **Dicionário de etimologias da língua portuguesa**. São Paulo, Nacional, 1974.

MARROU, Henri-Irinee. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo, Editora Herder. Editora da Universidade de São Paulo.1969.

MENEZES, José Rafael de. **O mestre-escola brasileiro**. Recife (PE): Conselho Municipal de Cultura, 1982.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1987.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas - grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

PLATÃO. **Protógoras**. Belém, PA. Editora da Universidade Federal do Pará, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270800/mod_resource/content/1/platao%20protogoras.pdf. Acesso 05 de maio de 2021.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa **Entre o giz e a viola**: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938- 1971). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2017.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente**: nos séculos XII e XIII. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VIEIRA, Maria Alveni Barros; CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Os mestres-escolas e as tiranias do tempo**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 10, p. 82868-82878 oct. 2020.

VILLELA, Heloísa de O.S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed.1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia, UFU, 2009. 221f. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professoras na Corte Imperial. **Educação** Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente virtual 116, 159, 162, 166, 167, 168

Análise do comportamento 20, 21, 22, 23, 25, 26

Anos iniciais do ensino fundamental 26, 204, 205, 206

Antiguidade 139, 141, 142, 148, 149

Aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 40, 47, 49, 52, 64, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 91, 92, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 144, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 234, 235, 241, 242, 243, 245, 246, 249, 251, 252

Avaliação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 68, 83, 90, 95, 102, 108, 109, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 175, 189, 200, 210, 211, 214, 215, 216, 234, 235

C

Ciências 12, 20, 26, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 80, 86, 93, 94, 128, 149, 182, 202, 203, 221, 253

Contexto remoto 151, 156

Cotidianos 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240

Crise sanitária 182, 183, 189, 195, 200, 201

Currículos 4, 7, 14, 22, 91, 99, 104, 157, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 239, 240, 252

D

Dislexia 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Diversidade 18, 76, 77, 117, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 168, 172, 177, 203, 224, 246

Docente 1, 2, 4, 5, 6, 7, 24, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 59, 67, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 140, 150, 152, 153, 157, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 200, 201, 202, 220, 223, 227, 228, 230, 233, 234, 238, 239, 240, 248, 253

E

Educação bancária 12, 13, 14

Educação física 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 226

Educação infantil 10, 12, 45, 47, 48, 49, 54, 121, 122, 126, 127, 181, 215, 241, 246, 250, 252

Educação superior a distância 107, 109, 119

ENADE 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120

Energia nuclear 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 51, 56, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 135, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 227, 230, 231, 232, 239, 241, 253

Ensino fundamental 4, 5, 26, 27, 29, 44, 128, 142, 151, 152, 153, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 204, 205, 206, 211, 216, 218, 219, 220, 241

Ensino superior 76, 77, 80, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 118, 119, 120, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 253

Ensino-aprendizagem 20, 21, 22, 23, 25, 26, 92, 111, 116, 171, 175, 182, 185, 186, 187, 193, 195, 200, 201, 205, 212, 214, 227

Escola 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 24, 26, 27, 28, 29, 37, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 77, 80, 84, 86, 93, 94, 97, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 157, 158, 168, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 181, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 223, 224, 225, 226, 228, 232, 234, 236, 237, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251

Estágio supervisionado obrigatório 76, 77, 80, 83, 85

Estudantes 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 27, 28, 29, 43, 44, 45, 83, 89, 92, 95, 96, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 147, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 242, 243, 246, 247

F

Famílias 28, 29, 67, 68, 71, 72, 121, 122, 123, 126, 141, 144, 145, 147, 193

Formação de professores 1, 20, 23, 26, 56, 57, 72, 76, 80, 81, 84, 86, 89, 92, 101, 105, 150, 151, 159, 175, 216, 220, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 248, 251, 252, 253

H

História 12, 13, 18, 25, 28, 31, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 78, 79, 89, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 149, 150, 210, 228, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251

Humanizada 12, 200

I

Imprensa periódica 56, 58, 65

J

Jogos cooperativos 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

L

Língua portuguesa 1, 5, 24, 26, 61, 81, 149, 151, 153, 154, 155, 190

Linguagem escrita 47, 48, 51, 52, 54, 217

Literatura indígena 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138

M

Medievos 139

Mudanças 1, 6, 25, 27, 28, 60, 77, 108, 111, 143, 146, 157, 171, 182, 184, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 245

O

Opressor 12, 14, 16, 18

Oprimido 12, 14, 15, 16, 18, 19

P

Pandemia 27, 28, 36, 44, 67, 151, 152, 156, 157, 173, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Pedagogia histórico-crítica 30, 32, 42

Pedagogia libertadora 12, 16

PIBID 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 253

Prática docente 24, 39, 40, 41, 59, 84, 88, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 173, 174, 180, 202, 223, 239

Professor 1, 3, 8, 9, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 40, 41, 43, 44, 54, 61, 62, 67, 68, 70, 71, 73, 78, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 116, 121, 122, 128, 129, 130, 133, 136, 140, 141, 142, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 168, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 193, 197, 200, 204, 206, 211, 212, 213, 214, 216, 223, 226, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 241, 248, 253

PROSUB 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

Q

Qualidade 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 51, 65, 72, 77, 79, 84, 85, 86, 92, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 140, 141, 148, 153, 168, 173, 181, 185, 188, 194, 195, 198, 201,

212, 223, 231, 235

R

Realismo nominal 47, 48, 49, 52, 53

Residência pedagógica 76, 151, 152, 153, 157, 158

Respeito 5, 9, 13, 17, 21, 50, 56, 58, 68, 71, 73, 74, 77, 90, 94, 103, 104, 117, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 145, 153, 156, 172, 177, 200, 223, 226, 230, 231

Ressignificação 88, 90, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104

Revistas pedagógicas 56, 59

S

Saberes docentes 23, 88, 92, 99, 106, 239

Sala de aula 8, 16, 22, 28, 29, 44, 49, 52, 84, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 117, 121, 123, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 156, 157, 158, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 185, 186, 192, 193, 197, 204, 212, 213, 225, 243, 247, 248, 249

T

Tertúlias dialógicas 67, 68, 71, 72, 73, 74

U

UFPI 61, 107, 108, 109, 110, 113, 118, 119

V

Valorização cultural 128

Valorização da docência 76, 78

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022