



GRUPO ESCOLAR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“EU ERA PROFESSORA, ERA CATEQUISTA,
ERA ENFERMEIRA, EU ERA TUDO!”: A
PROFISSÃO DOCENTE NO MEIO RURAL
PIAUIENSE (1971-1989)**

MARLI CLEMENTINO GONÇALVES

TERESINA-PI/ 2015

MARLI CLEMENTINO GONÇALVES

**“EU ERA PROFESSORA, ERA CATEQUISTA, ERA ENFERMEIRA, EU
ERA TUDO!”: A PROFISSÃO DOCENTE NO MEIO RURAL
PIAUIENSE (1971-1989)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

G635e Gonçalves, Marli Clementino

“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a
profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). /
Marli Clementino Gonçalves. – 2015.
198f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí,
2015.

Orientação: Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes.

1. Formação de Professores. 2. Profissão Docente. 3.
Educação Rural - Piauí. I. Título.

CDD: 370.71

MARLI CLEMENTINO GONÇALVES.

“EU ERA PROFESSORA, ERA CATEQUISTA, ERA ENFERMEIRA, EU ERA TUDO”: A PROFISSÃO DOCENTE NO MEIO RURAL PIAUIENSE (1971-1989).

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado - PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 31/08/2015.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes.
Presidente (Orientador)

Profa. Dr^a. Lucineide Barros Medeiros.
Titular: Examinadora Externa – UESPI

Prof. Dr. Jose Ribamar Torres Rodrigues.
Titular: Examinador Externo- CET

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.
Titular: Examinadora Interna

Prof. Dr. Luis Carlos Sales.
Titular: Examinador Interno

Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Petrônio Portela
Teresina-PI

Às professoras e aos professores do meio rural piauiense.

A minha vó: *Rosa Maria* – por cuidar de minha infância e pela presença em espírito.

A minha mãe: *Josefa Clementino Gonçalves* e a meu pai *Antonio Gonçalves* pelo amor, educação e por criarem todas as condições para que eu chegasse a esse momento.

A meu companheiro: *Claudiomir Vieira* e a nossa pequena, *Valentina Almeri* por ‘entenderem’ as ausências e por reclamarem pelas muitas horas roubadas do convívio, esses gestos alimentavam minha determinação pelo término da tese.

AGRADECIMENTOS

**“Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas,
nas mãos que sabem ser generosas”**

Sou muito agradecida a Deus, pela vida, por ter nos feitos imperfeitos, vulneráveis, mas capazes de nos construirmos. Agradeço, por permitir que, por meio deste trabalho, eu possa expressar minha gratidão a tantas pessoas, pois cada uma, ao seu modo, foi muito importante para a conclusão desta etapa acadêmica. Estes agradecimentos são insuficientes, mas é o recurso de que disponho nesta escrita. Sem estas pessoas, tão generosas, não haveria este texto que é o resultado dessa configuração que foi se constituindo por diferentes razões. Assim, divido com vocês os acertos. Os erros são todos meus.

A alegria em agradecer significa para mim a certeza de que nunca, em nenhum momento estive só, pois em todo o período do doutorado constitui uma teia profícua de relações que pavimentaram a conclusão deste trabalho.

Agradeço às professoras e aos professores do meio rural piauiense que se lançaram no ato de educar sem ter, inicialmente, as condições para uma ação tão importante. Ao se lançarem nesse desafio, foram produzindo ações educativas e transformando o quadro educacional do meio rural piauiense. Agradeço, especial e carinhosamente, às professoras Ana Maria Dantas, Ameliana Barbosa, Antônia Ana Abreu, Francisco José de Oliveira, Josefa Sousa, Laura Albuquerque, Luís Mendes de Sousa, Luzia Silva, Maria da Glória Silva, Maria das Mercedes Barbosa, Maria Deusimar Sousa, Maria Isauíra Santos, Maria José Soares, Maria Rosicler Machado, Maria Barbosa, Maria Pereira Guimarães,

Agradeço ao Professor Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, meu orientador, por aceitar me orientar no doutorado. Sobretudo, agradeço, porque me apresentou e me desafiou a aprender a olhar para a História da Educação e para minha própria história, ainda no mestrado. Este trabalho é resultado de suas orientações porque, em nenhum momento, eximiu-se de sua responsabilidade ao fazer a crítica séria e criteriosa. Uma orientação que foi além do texto, que me indicava formas de organização cotidianas para ter tempo para a escrita. Agradeço, também, por presentear a Valentina com muitos livros que nutrem a sua curiosidade. Livros que ela adora “ler”. Obrigada.

À Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, querida Bomfim, primeiro por acreditar em mim, ainda na graduação, depois no mestrado e por acompanhar a feitura deste trabalho nas duas qualificações e na defesa. A indicação e o empréstimo de fontes, de livros, os incentivos e o carinho foram fundamentais na construção desta tese. Você me ensina

cotidianamente o quanto ser generosa, cuidadosa, ética, educadora e amiga distingue as pessoas.

À Prof.^a Dr.^a. Lucineide Barros Medeiros, companheira de todas as horas. Agradeço pela amizade, pelo cuidado e pelas valiosas contribuições na escrita desta tese desde o período da qualificação até a defesa.

Ao Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues, pelas valiosas contribuições na segunda qualificação e pela participação na defesa deste trabalho.

À amiga Rosana Evangelista, pela escuta sensível, pelo incentivo em todo o decorrer de minha vida acadêmica, cuidado e carinho.

Ao NUPPEGE, todos os seus integrantes, lugar de construção de conhecimentos, em que aprendemos coletivamente.

À amiga Jane Bezerra, pelo carinho, pela amizade, pelo cuidado sempre demonstrado e por ter contribuído no período de redefinição do projeto de pesquisa.

À Enayde Silva e Lorena Moraes, inicialmente minhas alunas na graduação, mas que, no decorrer do tempo, tornaram-se amigas muito queridas. Agradeço-lhes pelo acompanhamento e pela colaboração em diferentes períodos da pesquisa e da escrita da Tese; desde as idas aos órgãos públicos, na fase da pesquisa documental, à transcrição das entrevistas, aos inúmeros sábados na UFPI, e por estar ali, o tempo todo, dizendo-me: “vai dar tudo certo!”.

Ao NUPECAMPO, espaço que está sendo construído na luta por uma Educação do Campo no Piauí.

Ao Professor, amigo, Daniel Franco, pelo empréstimo de muitos livros sobre o rural e educação rural e pela vivência fraterna em me lembrar de que após o ingresso no doutorado eu saí da condição de ser uma “professora sem problemas”.

À Eline, à Ana Paula Moura, à Cristiane Carvalho, à Fernanda Araújo e à Maria Cavalcante, pela colaboração e também pela amizade.

À Socorinha, ao Chico, à Mirela e ao Francielton, pela acolhida fraterna, carinhosa em sua casa no período da pesquisa em Santa Cruz do Piauí.

À professora e amiga Maria do Perpétuo Socorro Santana pelos diálogos de muito aprendizado, pelas indicações, por despender seu tempo para contribuir na pesquisa, cedendo fontes, sua casa e seu carro para a realização da pesquisa em Piriipiri.

À Professora e amiga Beatriz que despendeu seu tempo em Campo Maior para me acompanhar na pesquisa.

À Maria Valtânia, ao Marcel, ao Marcel Filho, à Betânia e sua família, pela estadia em Picos no período da pesquisa e pela disposição em ajudar no que foi necessário.

À Luzielma e à Ana Cléa, pela acolhida no Povoado Poço dos Negros em Palmeirais no decorrer da pesquisa e pela contribuição no que se fez necessário.

À Secretaria Municipal de Educação de Piripiri, especialmente ao Dirceu.

Ao Professor Antônio José Medeiros Castelo Branco, pelas informações sobre o Polonordeste, em função de ter sido um dos coordenadores, e, principalmente, por me tornar fiel depositária de relatórios e de publicações sobre o meio rural do período.

Às professoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Maria do Carmo Alves do Bomfim e Samara Mendes; e ao professor Luís Carlos Sales, pelos ensinamentos na 1ª qualificação.

Ao NESC, espaço de aprendizado e também pelo empréstimo de material para registro fotográfico e de áudio para a pesquisa.

Às professoras e aos professores do Departamento de Fundamentos da Educação, espaço onde exerço a docência e aprendo cotidianamente. Agradeço ao Professor Antônio Ferreira, ao professor Luís Carlos Sales e à Edna Nascimento, chefes nesses três anos e meio de doutorado, pela compreensão de minhas ausências para me dedicar aos estudos.

Às professoras e aos professores da Área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação, pelo apoio e pela compreensão: Antônio Ferreira, Baltazar Cortez, Carmen Lima, Florentino, Hilton, João Evangelista, Josélia, Luís Carlos, Maria de Fátima Uchoa, Neide Guedes e Rosana Evangelista.

Ao PPGEd e às suas funcionárias. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ivana Ibiapina, que coordenava o programa quando iniciei o doutorado, pelos espaços coletivos de participação e de discussão que propiciava; e à Prof.^a Dr.^a Vilani Cosme, atual coordenadora.

Às professoras e aos professores do PPGEd, pelo cuidado no processo formativo e por dedicarem generosa parte de suas vidas na construção do conhecimento de outras pessoas. Especialmente aos que foram meus professores no doutorado: Antônio de Pádua, Ivana Ibiapina, José Augusto, Luís Carlos e Maria do Carmo Alves do Bomfim.

À 2ª Turma do Doutorado, Carmen, Cleire, Reijane, Elieide, Sidclay, Teresinha e Rosangela, pelas aprendizagens e descobertas juntos e pela convivência fraterna, nas táticas que construímos frente às estratégias do programa.

Aos amigos Reijane Maria Freitas e Sidclay Ferreira, pela amizade, pelos incentivos e pelas valiosas contribuições. Sid, obrigada também pela tradução para o inglês e o espanhol.

Agradeço à Salomé, da Fundação Cepro; e aos servidores da Biblioteca Pádua Ramos.

Agradeço à Conceição Souza, pela revisão e pelo cuidado com que faz seu trabalho.

Agradeço e me desculpo sinceramente com as pessoas mais caras em minha vida:

À minha mãe, Josefa Clementino Gonçalves, pela vida, pelo amor, pelo exemplo, e pela capacidade de superação. Foi, em todas as medidas, pela senhora, que esta escrita se tornou possível. Ao meu pai, Antônio Valdinar Gonçalves, pela vida, pelos ensinamentos. Meu amor e meu respeito a vocês.

Ao meu companheiro, Claudimir Gularte Vieira, pelo cuidado e amor, e por assumir a tarefa de cuidados da Valentina em minhas muitas ausências.

À florzinha da mamãe: Valentina, nossa pequena, que em meio a escrita desta Tese parou de mamar, ingressou na escola e agora diz que “lugar de estudar é na escola e que em casa é pra família, pra brincar e que eu nem invente esse negócio de ficar trancada estudando! Pois quem já se viu isso?” Tenho aprendido a ver o mundo através de seu olhar atento e descompromissado, argutamente perguntando que tarefa grande era essa que o meu professor mandava fazer. Passei a achar que era possível terminar quando você disse que se tinha começado, tinha que terminar e pronto!

Agradeço ao meu irmão, Emerson, e à minha cunhada, Geane, meus sobrinhos e afilhados, Paulo de Tarso, Pedro Lucas e a mais nova, fofura da titia, a Amandinha, enviada por Deus para nossa família.

À minha irmã, Lena, pelo cuidado e carinho; à minha sobrinha e afilhada Kailane, pelas inúmeras vezes que cuidaram da Valentina e possibilitaram que eu me dedicasse à escrita da Tese.

Agradeço aos meus tios maternos: Zé, Virtude, Tancredo, Senhor, Guilherme, Raimunda, pela torcida constante. À tia China, que fez sua passagem antes da conclusão deste trabalho.

Aos meus tios paternos: Doralice e Chiqueza, Abdias e Isaura, e Doraci e Brasa.

Agradeço aos meus primos e primas pela amizade, pelo incentivo e pela torcida.

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.

Ferreira Gullar

RESUMO

Este estudo, em História da Educação piauiense, analisa o processo de configuração da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989, tendo como focos a formação do professor e sua ação educativa na escola e na comunidade. Em mapeamento dos estudos sobre a educação no meio rural piauiense constatamos que considerando os trabalhos que discutem a escola e o professor leigo no meio rural tais como o de Sousa Sobrinho (1983), Rodrigues (1999, 2001), Franco (1999), Cortez (2006) e Araújo (2007), não havia estudos que discutissem a profissão docente em suas diferentes interfaces, sua configuração, na interconexão com as ações estatais e os aspectos pessoais. O recorte temporal inicial considerou a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 5692 de 11 de agosto de 1971 que determinou a formação inicial básica para a docência e passou a exigir esta formação para o exercício do magistério. O recorte final considerou a extinção do Departamento de Educação Rural - DERU em 1989 na SEDUC, período também em que o rural e a educação no meio rural saem das prioridades da agenda pública como estabelecida até então. O recorte espacial é o Piauí. Como fontes foram utilizados documentos oficiais, jornais e a história oral temática. Os documentos analisados, diários oficiais, artigos de jornais, decretos, mensagens, dentre outros, estão preservados nos arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito, nos arquivos de secretarias municipais de educação e em arquivos particulares de professoras e professores rurais. Para a produção da história oral selecionamos 5 municípios com maior e menor número de professores e escolas rurais no período de 1971 a 1989, como uma estratégia para aprofundar as discussões sobre a ação dos programas e projetos de educação no meio rural, e da ação educativa desenvolvida pelos professores rurais. Para isto, dialogamos com 4 professores rurais em cada um dos municípios, tendo como critérios o período em que eles trabalharam em escolas rurais e a inserção ou não em programas de formação. A análise procurou responder a questão central desta pesquisa: Qual a configuração da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989? Tendo como categoria a profissão docente e como subcategorias a ela vinculadas a formação e ação educativa do professor. Para a análise utilizamos o conceito de configuração social e de teias de interdependências de Norbert Elias (1991, 1994, 2001) e o de estratégia e tática de Michel de Certeau (1994). Do estudo empreendido constatamos que no período de 1971 a 1989 um conjunto de fatores constituíram a profissão docente no meio rural piauiense, sendo possível destacar: as exigências e possibilidades de formação para atuação na escola rural, as formas de acessar a profissão a partir da produção de estatutos, a estruturação dos órgãos municipais de educação e o debate em torno de salários, influenciando no exercício docente e construindo a profissão. Configuraram também a profissão, neste período, as ações educativas produzidas pelos próprios professores rurais nas teias de interdependências em que situavam-se na escola e na comunidade, e nas táticas utilizadas em relação as estratégias do estado brasileiro para o desenvolvimento do meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores rurais. Profissão Docente no meio rural. Ação Educativa. História das políticas educacionais. Configuração.

ABSTRACT

This study, in Piauí History of Education, analyzes the teaching profession setup process in Piauí rural areas in the period from 1971 to 1989, with the focus on teacher education and its educational activities at school and in the community. In mapping studies on education in Piauí rural areas found that considering the work that discuss the school and the lay teacher in rural areas such as de Sousa Sobrinho (1983), Rodrigues (1999, 2001), Franco (1999), Cortez (2006) and Araújo (2007), there were no studies that discuss the teaching profession in its different interfaces, configuration, interconnection with the state actions and the personal aspects. The initial time frame considered the implementation of the Law of Directives and Bases of National Education - LDB No. 5692 of August 11, 1971 which determined the basic initial training for teaching and began to require this training for the practice of teaching. The final cut considered the extinction of the Department of Rural Education - Deru in 1989 in SEDUC, period also in the rural and education in rural areas out of the priorities of the public agenda as established until then. The spatial area is Piauí. As sources were used official documents, newspapers and thematic oral history. The documents analyzed, official journals, newspaper articles, orders, messages, among others, are preserved in Teresina public archive - Casa Anísio Brito, municipal secretaris education files and personal files of teachers and rural teachers. For the production of oral history we selected five cities with the highest and lowest number of teachers and rural schools in the period from 1971 to 1989, as a strategy to deepen discussions on the action of programs and education projects in rural areas, and educational action developed by rural teachers. For this, we dialogue with 4 rural teachers in each of the municipalities, with the criteria the period in which they worked in rural schools and the inclusion or not in training programs. The analysis sought to answer the central question of this research: What is the configuration of the teaching profession in Piauí and rural areas in the period 1971-1989? With the category the teaching profession and as subcategories to it linked to training and education of teacher action. For the analysis we use the concept of social configuration and interdependencies webs in Norbert Elias (1991, 1994, 2001) and the strategy and tactics of Michel de Certeau (1994). Undertaken the study found that in the period from 1971 to 1989 a set of factors constituted the teaching profession in Piauí countryside from the requirements and training opportunities to operate in rural school, the ways to access the profession from the production of statutes, the structure of the municipal organizations for education and discussion around wages, influencing the teaching exercise and building the profession. Also shaped the profession, in this period, the educational activities produced by their own teachers in rural interdependencies webs that were in the school and community, and the tactics used in relation strategies of the Brazilian state to the development of rural areas

KEY-WORDS: Training Rural Teachers. Teaching Profession in rural areas. Educational Action. History of educational policies. configuration.

RESUMÉN

Este estudio, en PiauÍ Historia de la Educación, se analiza el proceso de configuración profesión docente en las zonas rurales PiauÍ en el período de 1971 a 1989, con el foco en la formación del profesorado y de sus actividades educativas en la escuela y en la comunidad. En estudios de mapeo sobre la educación en PiauÍ encontraron zonas rurales que teniendo en cuenta el trabajo que discuta la escuela y el maestro laico en las zonas rurales como de Sousa Sobrinho (1983), Rodrigues (1999, 2001), Franco (1999), Cortez (2006) y Araújo (2007), no hubo estudios que tratan sobre la profesión docente en su diferentes interfaces, configuración, interconexión con las acciones del Estado y los aspectos personales. El plazo inicial examinó la aplicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB N ° 5692 del 11 de agosto 1971, que determinaron la formación inicial básica para la enseñanza y comenzó a exigir esta formación para la práctica de la enseñanza. El corte final considerada la extinción del Departamento de Educación Rural - Deru en 1989 en SEDUC, período también en las zonas rurales y la educación en las zonas rurales de las prioridades de la agenda pública según lo establecido hasta entonces. El área espacial es PiauÍ. Como se utilizaron fuentes de documentos oficiales, periódicos y la historia oral temática. Los documentos analizados, diarios oficiales, artículos de prensa, órdenes, mensajes, entre otros, se conservan en archivo público Teresina - Casa Anísio Brito, archivos de educación secretais municipales y los archivos personales de los profesores y maestros rurales. Para la producción de la historia oral se seleccionaron cinco ciudades con el número máximo y mínimo de los maestros y las escuelas rurales en el período de 1971 a 1989, como una estrategia para profundizar las discusiones sobre la acción de los programas y proyectos de educación en las zonas rurales, y la acción educativa desarrollado por los maestros rurales. Para ello, el diálogo con 4 maestros rurales en cada uno de los municipios, con los criterios que el período en el que trabajó en las escuelas rurales y la inclusión o no en los programas de formación. El análisis buscó responder a la pregunta central de esta investigación: ¿Cuál es la configuración de la profesión docente en PiauÍ y las zonas rurales en el período 1971-1989? Con la categoría de la profesión docente y como subcategorías a ella vinculados a la formación y la educación de la acción docente. Para el análisis se utiliza el concepto de redes de configuración social y las interdependencias de Norbert Elias (1991, 1994, 2001) y la estrategia y la táctica de Michel de Certeau (1994). Realizado el estudio encontró que en el período 1971-1989 un conjunto de factores constituye la profesión docente en el campo de PiauÍ de los requisitos y oportunidades de capacitación para operar en la escuela rural, las formas de acceder a la profesión de la producción de los estatutos, la estructura de las organizaciones municipales para la educación y la discusión en torno a los salarios, que influyen en el ejercicio docente y la construcción de la profesión. También en forma de la profesión, en este período, las actividades educativas producidas por sus propios maestros en interdependencias rurales webs que se encontraban en la escuela y la comunidad, y las tácticas utilizadas en las estrategias de relación del Estado brasileño para el desarrollo de las zonas rurales.

PALABRAS-CLAVE: Formación de Maestros Rurales. Profesión Docente en las áreas rurales. Acción Educativa. Historia de las políticas educativas. Configuración.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Uma fantasia diferente	35
Imagem 2- Terra para a Reforma Agrária	35
Imagem 3- Plantando, dá.....	36
Imagem 4- Educação cria 16 Secretarias	48
Imagem 5- Piauí vai participar de encontro educacional	49
Imagem 6- A preocupação rural de Luís Pires	50
Imagem 7- Cartilha "Lendo a Vida"	63
Imagem 8- Caderno de Planejamento	64
Imagem 9- Capa do livro "Vivendo a Vida"	65
Imagem 10- Proposta de implantação dos núcleos de educação rural	67
Imagem 11- Capa do caderno "Classes Multisseriadas"	69
Imagem 12- Capa do caderno "Publicações Técnicas"	70
Imagem 13- Capa das Diretrizes para a Educação Rural no Piauí.....	72
Imagem 14- Estratégia do Estado brasileiro para o desenvolvimento do meio rural	74
Imagem 15- Gráficos da Educação Primária no meio urbano e rural no Piauí.....	81
Imagem 16- Escola isolada de Brasileira- Piripiri	83
Imagem 17- Escola isolada de Brasileira- Piripiri	84
Imagem 18- Alunos e professores de escola isolada no Piauí	90
Imagem 19- Matrículas de 1ª e 4ª série do 1º grau segundo entidade mantenedora, 1983	91
Imagem 20- Grupo escolar rural.....	92
Imagem 21- Professores em encontro de formação- Piripiri	95
Imagem 22- A escola	105
Imagem 23- O dia da Vacina	107
Imagem 24- Aprendendo a cuidar da saúde	108
Imagem 25- Ação educativa do professor rural	111
Imagem 26- A dura lição da professora	117
Imagem 27- Instituto de Educação forma 600 Professores	122
Imagem 28- Professoras leigas recebem diploma de aperfeiçoamento	124
Imagem 29- Falta de vagas para ingressar nas escolas normais	125
Imagem 30- Liberação de recursos para aperfeiçoamento	130
Imagem 31- Disciplinas e carga horária- Magistério do 1º Grau.....	132
Imagem 32- Alunas do Logos II do Polo de Amarante.....	136
Imagem 33- Pessoal docente do 1º Grau por nível de formação 1983	138
Imagem 34- Diploma do Logos II	141
Imagem 35- Frente do Histórico Escolar- 2º grau- Logos II	142
Imagem 36- Verso do Histórico do Logos II.....	143
Imagem 37- Primeira turma de professores Logos II- Oeiras	145
Imagem 38- Organize sua classe	155
Imagem 39- Salário de professores.....	158
Imagem 40- Professoras primárias vão receber a diferença	159
Imagem 41- Contagem de Tempo de Serviço	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Série histórica: População Geral e por localização do Brasil e do Piauí	37
Tabela 2 – Renda per capita Piauí - Nordeste-Brasil 1950-1970.....	40
Tabela 3- Recursos Orçamentários dos Programas implantados pela CODER/DERU de 1979 a 1981	59
Tabela 4 – Matrícula por série, localização e dependência administrativa – 1970.....	80
Tabela 5 – Relação do número de professores e matrículas no ensino primário no Piauí.....	82
Tabela 6 – Unidades escolares por dependência administrativa, localização e tipo de escola no Brasil	84
Tabela 7 – Unidades escolares por dependência administrativa, localização e tipo de escola no Piauí	85
Tabela 8 – Unidades Escolares do Ensino de Primeiro Grau – 1975.....	87
Tabela 9 – Número de Escolas por dependência administrativa e localização urbano/rural no Município de Parnaíba 1974-1977.....	88
Tabela 10 – Pessoal Docente, segundo a Formação no Brasil.....	127
Tabela 11 – Pessoal Docente segundo a Formação no Piauí.....	128
Tabela 12– Distribuição dos Professores do Município de Parnaíba quanto à competência administrativa e localização Urbano/Rural em 1976	129
Tabela 13- Capacitação de recursos humanos no ensino de 1º grau.....	130
Tabela 14 - Recursos do Logos II no Brasil por ano.....	133
Tabela 15- Comparação entre o valor do salário mínimo e o valor percebido por professores leigos rurais piauienses	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras e professores rurais integrantes da pesquisa	27
Quadro 2-Programas operacionalizados pela CODER/DERU para o meio rural piauiense(1971 –1989)	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRINPISA - Agroindústria do Piauí S/A
ATP - Assessoria Técnico-Pedagógica
DAA - Divisão de Apoio Administrativo
DSP - Divisão de Supervisão Pedagógica
BEP - Banco do Estado do Piauí S/A
CENTREPEC - Centro de Treinamento de Pessoal para Educação e Cultura
CEPRO - Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
CODER - Coordenação de Educação Rural
DERU - Departamento de Educação Rural
DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EMATER - Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Piauí
ENAF - Escola Normal Antonino Freire
FDPR - Fundo de Desenvolvimento de Programas Integrados
FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FRIPISA- Frigorífico do Piauí S/A
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INCRA - Instituto Nacional de Colonização Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEAF – Instituto Superior de Educação Antonino Freire
IPAM - Instituto de Planejamento e Administração Municipal
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NE - Nordeste
OME – Órgão Municipal da Educação
OSPB – organização Social e Política Brasileira
PAPP - Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural
PDI - Programa de Desenvolvimento Integrado
PDRI – Programa de Desenvolvimento Rural Integrado
PIB – Produto Interno Bruto
PIN - Plano de Integração Nacional
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PROEJAPI - Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí
PROMUNICIPIO - Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
PRONASEC/Rural - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural

PROTERRA - Programa de Redistribuição de Terras e de Estimulo à Agropecuária do Norte e Nordeste

PROVÁRZEAS - Programa Nacional para Aproveitamento de Várzeas Irrigáveis

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos

SE/PI – Secretaria da Educação do Estado Piauí

SEDUC – Secretaria da Educação e Cultura do Piauí

SEMEC - Secretaria de Educação do Município de Teresina

SEPLAN – Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 “UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO”: A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO PIAUÍ (1971 a 1989)	33
2.1 “O progresso depende da educação”: os discursos sobre o desenvolvimento do Piauí.....	33
2.2 Políticas educacionais para o meio rural no Piauí	45
2.2.1 De CODER a DERU: organização da SEDUC para o meio rural piauiense	55
2.2.2 Vivendo a vida: a produção de materiais para o meio rural piauiense para superação do “ensino num quadro de carências”	63
3 “NESSE TEMPO MINHA CASA ERA A ESCOLA, SÓ DEPOIS FOI CONSTRUÍDO O GRUPO: a escola no meio rural piauiense e a ação educativa do professor (1971-1989)	76
3.1 Quando a igreja, a casa e o galpão eram a escola: o quadro situacional das escolas rurais, seu desenvolvimento e consolidação.....	77
3.1.1 Orientação didático-pedagógica e fiscalização às escolas rurais	95
3.2 “Lá eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo”: a ação educativa na escola e na comunidade.....	99
3.2.1 Ação educativa na escola.....	100
3.2.2 Ação educativa na comunidade.....	109
4 “EU JÁ ERA PROFESSORA, E PROFESSOR TINHA QUE SE QUALIFICAR PRA FICAR NA SALA DE AULA” – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIAUÍ	114
4.1 A formação de professores rurais no Piauí: marcas da invisibilidade	115
4.2 Piauí: laboratório de programas para a formação de professores rurais	120
4.2.1 O Pedagógico Parcelado	121
4.2.2 O experimento: o Logos I no Piauí	124
4.2.3 “Junto ao Logos II, ajude o Brasil a crescer”	127
4.2.3.1 <i>Inserção no Curso</i>	135
5 PROFISSÃO DOCENTE NO MEIO RURAL	148
5.1 “A única coisa que foi fácil no meu trabalho foi entrar “pra” ser professora, o resto foi tudo difícil”: Formas de ingresso no magistério rural	150
5.2 “No começo era o giz, o quadro, mas depois melhorou”: Condições didático-pedagógicas	156
5.3 “Meu salário era tão pouco, era uma coisa que num dava nem pro sal!”: sobre as condições salariais.....	160

5.4 Regime de trabalho: tipo de contrato, horas trabalhadas	166
5.4.1 “Da matrícula ao boletim, eu fazia tudo”: as múltiplas responsabilidades do professor rural.....	169
5.5 Os afastamentos da sala de aula	170
5.6 “Trabalhar muito e no fim ganhar pouco”: o “pelejar” para a aposentadoria	
5.7 Olhar em retrospectiva: professor rural uma profissão?	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS E FONTES.....	177
APÊNDICES	189
ANEXOS	192

1 INTRODUÇÃO

O que nos falta – vamos admiti-lo com franqueza – são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõem entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados¹.

Esta tese investigou a configuração² da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989, analisando a formação do professor e sua ação educativa na escola e na comunidade.

O recorte temporal inicial foi delimitado considerando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que determinou para o professor a formação inicial de nível médio e passou a exigir esta formação para o exercício do magistério. O Estado do Piauí foi o segundo do Brasil a implantar a reforma de ensino preconizada na lei. Por meio da Lei Delegada nº 66, de 21/10/1971, ficou instituída a nova estrutura da Secretaria de Educação que, de acordo com Itamar Brito³, “[...] se preocupou com os instrumentos e as tarefas de implantação efetiva das medidas reformadoras”.

O recorte final da pesquisa considerou a extinção do Departamento de Educação Rural (DERU), em 1989, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura. A opção por esse recorte final reside no fato da existência do DERU no Piauí ter sido o resultado de ações do governo

¹ ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p.7.

² A configuração na perspectiva desenvolvida por Norbert Elias (2001, p. 51), nas quais “[...] os indivíduos são apresentados de maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais variados tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências. Mesmo os grandes homens, no sentido de juízos de valor de ordem especificamente sociológica, mesmo os homens mais poderosos têm sua posição como membros nessa cadeia de interdependências... [...] Na maior parte das vezes, as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos lhe dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim, em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo; e isso faz com que tais figurações pareçam ter um tipo de “existência” fora dos indivíduos. O uso errôneo dos conceitos de "sociedade" e "indivíduo", que dá a entender que se trata de dois objetos separados com substâncias diferentes, está ligado a essa ilusão de ótica. [...] Aqui e agora, os indivíduos singulares que formam uma figuração social específica entre si podem de fato desaparecer, dando lugar a outros, entretanto, seja como for essa substituição, a sociedade, e com isso a própria figuração, será sempre formada por indivíduos. (ELIAS, N. **A sociedade da corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da sociedade da corte: Jorge Zahar, 2001, p. 51.)

³ BRITO, Itamar Sousa. **Memória Histórica da Secretaria de Educação**. Teresina, Secretaria de Educação, 1985, 1. ed., p. 132.

federal na estratégia⁴ de desenvolvimento preconizado no período para o meio rural. Outro aspecto que demarca o recorte final foi a estruturação dos Órgãos Municipais de Educação nos 115 municípios piauienses. Estruturação essa que era um dos objetivos do DERU.

O marco temporal da pesquisa considerou aspectos relevantes para a compreensão do processo de formação de professores rurais no momento histórico em que o Brasil e o Piauí formulavam políticas de desenvolvimento orientadas por organismos internacionais e multilaterais que, por sua vez, reorganizavam o sistema nacional de Educação, incidindo diretamente na construção da profissão docente.

O recorte espacial delimitado foi o Piauí, tendo sido entrevistados professores de cinco municípios piauienses: Picos, Campo Maior, Piripiri, Santa Cruz do Piauí e Palmeirais. Esses municípios foram escolhidos observando a incidência de maior e de menor número de professores e escolas rurais envolvidos nas ações dos Programas e Projetos de capacitação implementados pelo Poder Público no período de 1971 a 1989 no Piauí, assim como o critério de participação das regiões norte e sul do Estado, além da viabilidade de acesso aos professores.

Nesse interstício (1971-1989), estavam em curso, no Brasil e no Piauí, um conjunto de ações governamentais para o desenvolvimento do país e, no âmbito da educação, essas ações redundaram em um aglomerado de programas voltados para a formação de professores do meio rural, descritos como semiescolarizados e sem a formação adequada.

Junto às iniciativas governamentais, também são analisadas, neste trabalho, as ações produzidas pelos professores e compreendidas no contexto da análise como táticas, na acepção de Certeau⁵, enquanto empreendimento realizado na ausência de um projeto, visto que é determinada no campo do “outro” e, nessa condição, imposta, livre de iniciativa autônoma.

Quais as motivações para essa mobilização nacionalmente manifestada pelo poder público sobre o meio rural, nas décadas de 1970 e 1980? Como foram vivenciadas pelas professoras? Qual a posição da educação e da escola no meio rural, no projeto de desenvolvimento ensejado para o país? Expressaram quais políticas educacionais

⁴ Michel de Certeau define estratégia como “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] toda racionalização estratégica procura em primeiro lugar distinguir de um ambiente um próprio, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis, RJ: vozes, 1994, p. 99).

⁵ CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p 100-101.

desenvolvidas para o meio rural piauiense? Quais as condições de exercício da docência dos professores rurais?

A análise realizada procurou responder à questão central desta pesquisa: qual a configuração da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989? Tem como categoria central a profissão docente e como subcategorias, a ela vinculadas, formação e ação docente do professor.

Nessa direção, os objetivos específicos deste estudo buscaram entender o lugar da educação rural e da escola rural no projeto de desenvolvimento do país e, conseqüentemente, no Piauí; analisar as políticas de formação de professores implementadas pelo Estado no período de 1971 a 1989 e analisar a ação educativa do professor rural na escola e na comunidade.

Esta pesquisa, portanto, filia-se aos estudos sobre a educação rural e a profissão docente no meio rural. Segundo Bastos⁶, as investigações sobre “[...] a educação rural e a formação de professores permite preencher uma lacuna historiográfica da História da Educação na América Latina e, especialmente, no Brasil”⁷.

Essa compreensão é corroborada por Damasceno e Beserra⁸ no estado da arte que produziram sobre a educação rural no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, quando constataram que somente 4% dos trabalhos acadêmicos publicados em livros, revistas, artigos, e pesquisas de mestrado e doutorado, discutiram a temática. Quanto à formação de professores rurais, o estudo das autoras apontou que, na produção acadêmica do período, o tema professores rurais ocupou a quarta posição, tendo sido encontrado nove trabalhos versando sobre essa temática.

Virgínia Ávila⁹ asseverou não ter sido alterado significativamente o quadro das investigações sobre a educação no meio rural. Constatou a pesquisadora que, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “[...] no período de 2000 a 2009, somente 165 apresentaram como tema a educação rural, o que equivale a 2,77% da produção total e desta, grande parte concentrada em diferentes áreas do conhecimento”¹⁰.

⁶BASTOS, Maria Helena Camara. A educação rural e a formação de professores. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa. (Org.). **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**, 2010.

⁷ Id. *ibid.*, 2010, p. 7.

⁸ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

⁹ ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– UNESP. Araraquara, 2013, p. 21.

¹⁰ ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Instituição? Araraquara, 2013, p. 21.

Dos estudos sobre o meio rural na década de 1980, é possível elencar as discussões produzidas por Elba Barreto¹¹; Carlos Brandão¹²; Maria Queiroz¹³; Sérgio Leite¹⁴; Maria Damasceno¹⁵; Roberto Richardson¹⁶ e Maria Julieta Calazans¹⁷, dentre outros. Buscando não incorrer em análises superficiais das questões produzidas por esses pesquisadores é possível depreender que, de um modo geral, as investigações tratavam dos problemas educacionais que a população do meio rural vivenciava.

Quanto à produção acadêmica piauiense, especificamente do Programa da Pós-Graduação em Educação da UFPI sobre professor rural, é possível considerá-la inicial. Foram encontrados os trabalhos de Roberto Franco¹⁸, Marly Macêdo¹⁹, Baltazar Cortez²⁰, Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo²¹, e Maria do Perpétuo Socorro Santana²². Nesse sentido, há um campo de possibilidades de estudos sobre a educação no meio rural e seus sujeitos, especialmente estudos no campo da História da Educação piauiense, tendo em vista que dos trabalhos citados, apenas os de Maria do Perpétuo Socorro Santana e Roberto Franco estão diretamente filiados aos estudos em História da Educação no meio rural piauiense.

Na década de 1980, foram produzidas três dissertações e duas teses que discutem a educação no meio rural piauiense. A primeira, dissertação de Maria Augusta Drumond Ramos Gondim²³, analisa o Programa Logos II no Piauí, embora o trabalho não trate especificamente do professor e da escola no meio rural, a autora refere-se aos professores do meio rural porque

¹¹ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no Sertão do Piauí. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 1983.

¹² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. Campinas- SP: Papyrus Livraria Editorial, 1983.

¹³ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Bairros Rurais Paulistas**. São Paulo: Editora Livraria Duas Cidades Ltda. 1973.

¹⁴ LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

¹⁵ DAMASCENO, M. N. **Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo, Annablume, 2000.

¹⁶ RICHARDSON, Roberto Jarry. WANDERLEY, José Carlos Vieira. (Org.). **Educação rural e desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1984.

¹⁷ CALAZANS, Maria Julieta Costa. **A escola na integração sociedade civil/estado: um fórum para encaminhamento das lutas dos professores**. Em Aberto. Brasília, ano 6, n. 34, abr./jun. INEP, 1987.

¹⁸ FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **Raízes e Memórias: O Florescimento Histórico-Educativo em Esperantina (1930/1960)**. Teresina., (Dissertação de Mestrado), 2004.

¹⁹ MACÊDO, Marly. **Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas Públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI): 1960-1970**. Teresina. (Dissertação de Mestrado), , 2005.

²⁰ CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) 1970 a 2004**. (Dissertação de Mestrado), 2006.

²¹ ARAÚJO, Joana D'arc Socorro Alexandrino de. **Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina**. 2007. (Dissertação de Mestrado).

²² SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. p. 178. (Dissertação de Mestrado), 2011.

²³ GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí: Uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. Rio de Janeiro, 1982. (Dissertação de Mestrado)

eram o alvo principal das ações do Logos II; a dissertação: *A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso*, produzida por Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho²⁴, analisa as condições das escolas rurais do município de Campo Maior e dos professores atuantes nessas escolas. José Ribamar Tôres Rodrigues, em seus estudos de mestrado²⁵ e doutorado²⁶, analisou as concepções e as práticas do professor leigo rural.

Não foram encontrados, no Piauí, estudos em História da Educação que versassem especificamente sobre a profissão docente no meio rural. Assim, a originalidade dessa pesquisa relaciona-se ao preenchimento de lacunas na História da Educação rural no Piauí em função:

- 1) Dos poucos estudos produzidos sobre a educação rural no Piauí, especialmente no que se refere à profissão docente;
- 2) Da insipiente produção teórica sobre o professor rural e seu ofício, por meio da análise de documentos e da história oral dos professores rurais;
- 3) Do estudo da profissão docente, considerando o modelo de professor rural pretendido para a transformação do meio rural;
- 4) Da descrição e da análise de documentos sobre a ação do estado brasileiro na implantação de políticas e de programas para o meio rural piauiense, nas décadas de 1970 e 1980, especialmente as ações voltadas para a expansão da rede escolar no meio rural piauiense, o financiamento, a formação de professores e a política salarial;
- 5) Da compreensão da profissão docente a partir da leitura feita pelos próprios professores rurais com base na história oral, que retrata a autoformação, o ingresso na carreira docente, a relação com a comunidade e com a escola rural e as estratégias de formação para o exercício da profissão docente.

A tese que se delineia neste estudo é a de que a profissão docente no meio rural, no período de 1971 a 1989 no Piauí, foi sendo constituída a partir das interdependências entre professores do meio rural e agentes públicos municipais e estaduais, mediados pelas legislações, pela ação educativa dos professores na escola e na comunidade, influenciando a formação para atuação na escola rural, as formas de acessar a profissão a partir da produção

²⁴ SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso**. RJ, 1983 (Dissertação de Mestrado).

²⁵ RODRIGUES, José Ribamar Tôres. **Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural**. Teresina: EDUFPI, 1999. 203p.

²⁶ RODRIGUES, José Ribamar Tôres. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos** (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação / USP, 2001.

do estatuto do magistério e do debate em torno de salários, incidindo no exercício docente e construindo a profissão.

Esquemáticamente podemos dizer que a profissão docente no meio rural piauiense se configurou na relação entre a ação do estado e a dos professores rurais, como indica o esquema de análise a seguir.

Esquema de Análise da Tese



Fonte: GONÇALVES, Marli Clementino, 2013.

Foi tendo esse quadro como aporte que se fez a análise das fontes documentais e da história oral temática produzida para este estudo. Quanto às fontes documentais preservadas no Arquivo Público do Estado do Piauí e nas secretarias estadual e municipais de Educação, foram analisados documentos oficiais nacionais e locais expressos nas mensagens governamentais, nos relatórios, na legislação, nos materiais produzidos pelas secretarias estadual e municipais de educação do Piauí, nos diários de classe, no ato de nomeação, de exoneração, além de jornais, periódicos e fotografias. A história oral foi utilizada objetivando apreender o movimento produzido por agentes públicos e também pelos professores rurais na constituição da docência rural como profissão.

Foram obtidos depoimentos de 17 professoras e dois professores que atuaram nas décadas de 1970 e 1980 no meio rural piauiense. Os professores foram inicialmente contatados para saber de sua disponibilidade em dialogar a respeito da profissão que exerceram nas escolas rurais piauienses, no recorte temporal da pesquisa. Para definirmos os professores participantes, foi feito um contato com técnicos das secretarias municipais de educação dos municípios previamente selecionados. Após o aceite inicial dos professores, realizamos viagem aos municípios para aplicação das entrevistas, cujo uso na pesquisa foi formalmente autorizado.

No processo de produção dos dados da pesquisa, as estratégias de estudo dos documentos e entrevistas são complementares entre si, sendo que, primeiramente, procedeu-se levantamento dos projetos e programas implementados no período, situando-os e identificando o número de pessoas participantes, para, em seguida, realizar os contatos e definição dos entrevistados, de modo que o estudo da literatura, a coleta e a análise dos dados foram articulados simultaneamente, considerando os objetivos específicos já apresentados.

A história oral possibilitou o diálogo com pessoas que não fizeram parte dos relatos produzidos pela imprensa, pelos livros, enfim, pelos registros oficiais. Abriu perspectivas de outros sujeitos históricos dizerem a sua palavra, a sua versão e visão de questões em que estiveram envolvidos.

Robert Frank²⁷ explica que existe um debate importante sobre a história oral tanto quanto a terminologia que pode “[...] sugerir uma história unicamente fundada na pesquisa oral, uma história oral militante”²⁸, quando da confiabilidade dessa fonte oral. Nesse aspecto, o autor se posiciona a favor da expressão “[...] fontes orais”, pois para ele, “[...] o depoimento oral não constitui necessariamente uma prova, mas pode ser uma boa contribuição para a busca da prova ou das provas”²⁹.

Nesse sentido, coloca-se o autor a favor do cruzamento das fontes, sejam escritas ou orais, defendendo a aplicação do “[...] método histórico clássico: fazer sua crítica interna, cotejá-las entre si e com as fontes escritas”³⁰.

Por outro lado, para o pesquisador do tempo presente, “[...] as fontes orais são insubstituíveis³¹” porque cobrem lacunas e possibilitam “[...] apreender um sistema de informações”. Além disso, as fontes orais são essenciais quando as fontes escritas são inexistentes. E ainda,

[...] nos estudos da mobilidade profissional ou geográfica, a análise do percurso de uma carreira, a reconstituição das redes de relações profissionais e mundanas, dificilmente se fazem a partir de fontes escritas. Uma longa pesquisa oral é necessária para encontrar todos os fios dessa sociabilidade³².

²⁷ FRANK, Robert. Questões para as Fontes do Presente. In: CHAVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe et al. (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.103-117. Trad. Ilka Stern Cohen.

²⁸ Ibid, p. 105.

²⁹ FRANK, Robert. Questões para as Fontes do Presente. In: CHAVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe et al. (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.103-117. Trad. Ilka Stern Cohen. p. 106.

³⁰ FRANK, Robert. Questões para as Fontes do Presente. In: CHAVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe et al. (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.103-117. Trad. Ilka Stern Cohen. p. 109.

³¹ Ibid, p.110.

³² Ibid, loc.cit.

A história oral produzida no diálogo com os professores rurais e agentes públicos no período recortado constituiu uma produção documental importantíssima neste estudo. Segundo Barros³³, a “História Oral, enfim, remete a um dos caminhos metodológicos oferecidos pela história, e não a um enfoque teórico ou a um caminho temático”.

Nessa direção, de acordo com Verena Alberti³⁴, a história oral é

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.³⁵

O diálogo gravado e transcrito, com os professores rurais, possibilitou compreender como estes sujeitos se inseriram no magistério rural, o que produziram e a avaliação que fizeram dessa trajetória.

No Quadro 1 apresentamos o perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Perfil dos docentes rurais integrantes da pesquisa

NOME	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	RESIDE ATUALMENTE	ESCOLARIDADE AO INICIAR A DOCÊNCIA	ESCOLARIDADE AO APOSENTAR-SE	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR/A RURAL
Ameliana de Oliveira Barbosa	60 anos	Brejo – Campo Maior	Campo Maior	4ª série primário	Magistério – Logos II	25 anos
Ana Maria Dantas	75 anos	Cajazeiras – Picos	Picos	3ª série primário	3ª série primário	7 anos
Antônia Ana Barros de Abreu	67 anos	Nazaré - Campo Maior	Campo Maior	4ª série primário	Magistério e 4º ano adicional.	11 anos
Francisco José de Oliveira	81 anos	Vereda dos Zezinhos – Campo Maior	Campo Maior	3ª série primário	Magistério – Logos II	33 anos
Josefa Alves de Sousa	62 anos	Poço dos Negros – Palmeirais	Poço dos Negros – Palmeirais	Normal Médio - Magistério	Pedagogia	32 anos
Laura Andrade de Albuquerque	58 anos	Santo Inácio do Piauí	Santa Cruz do Piauí	1º ano científico	Magistério – Logos II	7 anos

³³ Idem, 2004, p.133.

³⁴ ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In. PINSKY, Carlos Bassanezi Pinsky (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

³⁵ Ibid, p.52.

Luis Mendes de Sousa	82 anos	Fazenda Canavieira – Oeiras	Santa Cruz do Piauí	4ª série primário	Magistério – Logos II	44 anos
Luzia Sousa e Silva	70 anos	Vitória – Palmeirais	Poço dos Negros – Palmeirais	4ª série primário	Magistério – Logos II	26 anos
Maria da Glória Santos Silva	58 anos	Comunidade Canto da Várzea – Piripiri	Piripiri	7ª série ginásial	Graduação em Ciências	25 anos
Maria das Mercedes Ferreira Barbosa	76 anos	Comunidade Candeeiro – Campo Maior	Comunidade São Mateus – Campo Maior	3ª série primário	Magistério – Logos II	30 anos
Maria Deusimar de Oliveira Sousa	47 anos	Vereda dos Zezinhos – Piripiri	Vereda dos Zezinhos – Piripiri	4ª série primário	Graduação em Pedagogia	32 anos
Maria Isauíra Santos	73 anos	Chapada – Santa Cruz do Piauí	Santa Cruz do Piauí	4ª série primário	Magistério – Logos II	18 anos
Maria José Borges Soares	75 anos	Palmeirais	Poço dos Negros – Palmeirais	4ª série primário	Magistério – Logos II	28 anos
Maria Rosicler Portela Machado	62 anos	Piedade – Piripiri	Comunidade São Luis – Piripiri	4ª série primário	Magistério – Logos II	30 anos
Maria Barbosa	85 anos	Angical dos Domingos – Picos	Angical dos Domingos – Picos	3ª série primário	Magistério – Logos II	45 anos
Maria Pereira Nunes Guimarães	73 anos	Cajazeira dos Gonçalves – Picos	Picos	3ª série primário	Magistério – Logos II	25 anos
Rosária Nunes de Alencar Luz	68 anos	Carabas – Picos	Corrente – Picos	4ª série primário	Magistério – Logos II	30 anos
Teresinha Neiva	77 anos	Buriti da Areia – Picos	Santa Cruz do Piauí	5ª série primário	Magistério – Logos II	30 anos
Teresa Soares Teixeira	62 anos	São Domingos – Campo Maior	Campo Maior	4ª série primário	Magistério – Logos II	25 anos

Fonte: GONÇALVES, Marli Clementino (2014).

Considerando os professores com os quais dialogamos, o olhar se volta para o professor rural no seu trabalho cotidiano, nas relações que estabelece na comunidade, com seus alunos, com seus pares e, especialmente, buscando compreendê-lo como grupo profissional, analisando as influências recebidas e operadas no interior do grupo docente. Assim, compreendemos que a profissão docente no meio rural piauiense é construída a partir dos aspectos da política nacional e local e da própria ação do professorado no interior da sociedade. Este estudo se filia, portanto, à Sociologia histórica, analisando um grupo profissional em consonância com o que explica António Nóvoa³⁶

[...] a profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.

Analisar a profissão docente no meio rural pressupõe aguçar o olhar para diversos fatores que concorreram para a produção da profissão desde os movimentos macros construídos nacional e internacionalmente sobre o rural, as políticas desenvolvidas a partir da esfera pública, as reações dos professores seja inserindo-se em processos formativos, seja rejeitando esses processos para assim compor a história de um grupo que pouco tem sido foco de estudos acadêmicos na atualidade.

Um grupo profissional que, mesmo assim, vem sendo discutido, considerando a especificidade do espaço geográfico (rural) e, portanto, das diferenças culturais, sociais, históricas, agregando o recorte de gênero, pois, conforme indica a literatura³⁷, há uma predominância de professoras atuando no meio rural brasileiro nesse período. Gênero, aqui compreendido como uma construção social, cultural e historicamente referenciado como “[...] o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de

³⁶NOVOA, António. 1987. Apud CATANI, Denise Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 585.

³⁷DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário**: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 86, ago. 1993, pp.5-14; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tempos de escola**: fontes para a presença feminina na educação, São Paulo – século XIX. São Paulo, Plêiade, 1999; FARIA FILHO, Luciano e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED/Autores Associados, nº especial, mai./jun./ago. 2000, p.19-34.

acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo³⁸”, sendo “[...] constituinte da identidade dos sujeitos³⁹”.

Também no Piauí havia um maior número de professoras atuando no magistério rural piauiense nas décadas em estudo. Em 1976, do total de 3.856 docentes atuantes no magistério de primeiro grau no meio rural, 3.746 eram mulheres⁴⁰. Louro⁴¹ explica que “[...] o magistério transforma-se em trabalho de mulher”, no decorrer do século XIX, consolidando-se no século XX.

Outro conceito utilizado para analisar a profissão docente no meio rural é o de teias de interdependências, tal como as compreende Norbert Elias, produzidas pelos professores rurais na inserção nas escolas e nos processos formativos, construindo configurações que são fundamentais para a ação docente, configurações que vão desde vinculações políticas, a ação junto a igreja católica ou protestante e as relações estabelecidas nas comunidades rurais. As teias construídas pelos professores rurais influenciaram, para não dizer que foram importantes, no ingresso no magistério rural, na permanência ou desistência dele e nos processos de formação para o exercício da profissão.

O desafio deste trabalho esteve em, como explicita Eric Hobsbawm⁴², produzir “[...] uma análise sobre seu próprio tempo⁴³”. Esse mesmo autor assevera, em relação ao século XX, que esse século estava em processo “[...] a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas⁴⁴”.

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no findo segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores [...]. A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender.⁴⁵

³⁸ SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul/dez. 1995. p. 84.

³⁹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 24.

⁴⁰ BRASIL. IBGE, 1980

⁴¹ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary (Org). 10. ed. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 448.

⁴² HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁴³ Ibid, p. 7.

⁴⁴ Ibid, p.13.

⁴⁵ Ibid, p.13-15.

A tese, organizada em quatro capítulos, trata na introdução da proposta de trabalho, das escolhas teórico-metodológicas e das categorias de análise.

O segundo capítulo discorre acerca da educação para o meio rural como mecanismo de desenvolvimento e de possibilidade de tirar o país do atraso. Para tanto, há a implantação de programas federais para fomentar o desenvolvimento rural e, nesse bojo, estão a legislação educacional, a elaboração de planos setoriais de educação, cultura e desporto, destacando a importância de se priorizar a ampliação da escolaridade da população em geral, os programas educacionais de estruturação dos Órgãos Municipais de Educação e de financiamento para construção de escolas no meio rural.

O terceiro capítulo tem como foco a escola rural e a ação educativa do professor na escola e na comunidade. Discute a situação das escolas quanto à estrutura física, à orientação didática pedagógica e à atuação do professor rural nas teias de interdependências produzidas para a atuação na escola e na comunidade.

A formação de professores rurais desenvolvidas por meio de programas federais e dos resultados dessas iniciativas na perspectiva governamental e também na leitura de professores rurais é analisada no capítulo quatro, buscando compreender seu papel na composição do ofício docente rural.

O quinto capítulo analisa a profissão docente a partir dos documentos produzidos e dos relatos orais de professores rurais que atuaram no período. Examina o ingresso, as condições de exercício da docência, o salário, o regime de contrato a que estavam submetidos nas esferas estadual e municipal e as condições de aposentadoria.

Este trabalho intencionou compreender o modo de trabalhar de professoras e professores rurais, um grupo de pessoas a quem pouco foi perguntado, sobre quem pouco foi pesquisado e pouco foi escrito, especialmente no Piauí. Ensejamos que esta tese contribua para a compreensão da configuração da profissão docente no meio rural piauiense e das teias de interdependências produzidas para o exercício do magistério no meio rural, no período de 1971 a 1989 e que possa suscitar mais estudos.

2 “UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO”: A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO PIAUÍ (1971 a 1989)

O século XX, no Brasil, especialmente na segunda metade, foi marcado por transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais. O estudo sobre a configuração da profissão docente no meio rural piauiense demanda a análise dos discursos sobre a educação em contextos político, econômico, social e cultural marcados por transformações em todos os aspectos da sociedade.

A análise da educação rural na composição dessa teia é o que se pretende, visando entrelaçar os fios de uma trama a partir de um cenário mais amplo, costurando fios de uma colcha nada uniforme em um processo educacional pouco discutido no Piauí, lugar em que esse professor exerceu sua profissão.

A construção desse tecido buscou analisar os dados produzidos pelos institutos de pesquisa, pelos órgãos governamentais, pela sociedade civil e pelos discursos emitidos nos meios de comunicação e nos relatórios oficiais da época, relacionando-os com a produção acadêmica e com o depoimento de professores do meio rural sobre a educação e sua relação com esse meio.

2.1 “O progresso depende da educação⁴⁶”: os discursos sobre o desenvolvimento do Piauí

Os discursos sobre o desenvolvimento do país e, especialmente, do Nordeste, utilizados pelo Estado para dar forma aos programas desenvolvidos para tal fim, tomou forma a partir da primeira metade do Século XX e, em 1950, provocou reordenamentos na ação do capitalismo no país. Em 1960 houve a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que passou a financiar programas e projetos intersetoriais para custear esse “progresso” por meio de Programas de Desenvolvimento Integrado (PDI), especialmente a partir do golpe militar de 1964.

Araújo⁴⁷ afirma que a SUDENE carrou recursos federais para realização de pesquisas no Nordeste com o objetivo de promover descobertas de recursos minerais e constituir

⁴⁶ JORNAL O DIA, **O progresso depende da educação**. Nº 3242, 17 de março de 1971, p. 6. Caderno especial.

⁴⁷ ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Nordeste, Nordestes: Que Nordeste? In: **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro** – Heranças e Urgências, 2000, p.1-22, p.2.

infraestrutura de transportes e energia elétrica, tendo como horizonte o dinamismo do setor privado, tanto industrial quanto do setor terciário.

O “milagre brasileiro” (1968-1973) concentrou esforços no sentido de buscar o desenvolvimento da região. Sumarizando os resultados obtidos nessa ação, Araújo⁴⁸ explica que “[...] nas décadas de 60,70 e 80, o Nordeste foi a região que apresentou a mais elevada taxa média do PIB no país. De 1960 a 1988, a economia nordestina suplantou a taxa de crescimento média do País em cerca de 10%”⁴⁹.

No início dos anos 1970 no Brasil houve troca de moeda do Cruzeiro Novo para o Cruzeiro, o país ainda estava sob os efeitos do milagre econômico e foi vencedor da copa do mundo de futebol no México. Para entender os anos 1970, impõe que se faça a leitura de uma década que, no Piauí, inicia com a seca, “a seca de 70”. Patativa do Assaré expôs em versos a seca no nordeste brasileiro no período:

Ai como é duro viver nos estados do Nordeste, quando nosso pai celeste não manda a chuva chover. É bem triste a gente ver findar o mês de janeiro, depois findar fevereiro e março também passar, sem o inverno começar no nordeste brasileiro⁵⁰.

O poeta Patativa do Assaré, em sua produção sobre o Nordeste brasileiro, especialmente sobre o meio rural, ofereceu não somente sua leitura sobre a relação cidade e campo. Ao destacar as qualidades existentes no meio rural em oposição à vida urbana, o poeta expõe a diferença quanto ao acesso a bens e serviços e quanto aos padrões distintos que parecem naturalizados, como o de que, por exemplo, na cidade tenha escola e no campo não necessariamente. O destaque também para o sofrimento vivenciado no campo e as facilidades da vida urbana, é, na leitura do poeta, um aspecto que pode ser interpretado como um recurso para diminuir a ideia recorrente de atraso versus progresso.

Esse modo de olhar para o campo e para a cidade como opostos, ou de hierarquizá-los em escalas de valores, foi difundido de diferentes modos no período. Seja em cordel, em jornais, em romances, nas discussões acadêmicas e até nos gibis, foi se consolidando uma hierarquia e se estabelecendo diferenças valorativas entre o rural e o urbano, sendo esse último o lugar privilegiado do desenvolvimento. Era, pois, necessário investir para obter

⁴⁸ ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Nordeste, Nordestes: Que Nordeste? In: **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro** – Heranças e Urgências, 2000, p.1-22, p.2.

⁴⁹ Ibidem, p.2.

⁵⁰ ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: Filosofia de um trovador nordestino. 8ª ed., Petrópolis: Vozes/Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992.

dividendos posteriores e, assim, a educação se tornaria um eixo importante ao lado da tecnificação do campo.

Inaiá Carvalho, em seu livro⁵¹ sobre o Nordeste e o regime militar, explicitou os discursos acerca das transformações a serem feitas pelo regime e das permanências na ação do governo centralizador em que o “[...] Estado expressava fundamentalmente o poder, as concepções e os interesses do capital internacional, da burguesia a ele associada, [...] da tecnocracia civil e militar”⁵².

A autora sintetiza os anos 1970 como o período em que “a modernização conservadora do setor rural brasileiro chegou a uma fase de consolidação. O Estado foi o grande artífice e condutor que procurava adaptar a agropecuária às novas exigências do avanço do capitalismo”⁵³.

O viés economicista de modernização do meio rural por meio de um planejamento que envolvia mudanças em diferentes aspectos foi a tônica das políticas para o nordeste brasileiro. Tais mudanças abrangiam: desenvolver o Nordeste nos moldes capitalistas; integrá-lo ao país na construção do “Brasil Grande” visando a consolidação do processo de industrialização e reestruturação da economia agrária ao expandir a produção “[...] ampliando a oferta de matérias primas, de alimentos e as exportações [...]”⁵⁴ e reduzir a vulnerabilidade da região aos efeitos da seca que onerava o Estado.

Sobre as mudanças ocorridas a partir da ação do capitalismo no campo, Milton Santos explica que “[...] essa grande diversidade de situação concretiza-se no ‘fervilhamento urbano’. A urbanização se faz de maneira mais rápida, nascem pequenas cidades, redes tradicionais se desmantelam e novas regiões se elaboram”⁵⁵.

O personagem Chico Bento, criado por Maurício de Sousa na década de 1960, é uma construção de um tipo de pessoa que vive no meio rural e que, pelas características expressas no jeito de se vestir, de falar, e nas atitudes, representa um estereótipo de campo, das pessoas do campo. Nas estórias do Chico Bento, é comum a associação do campo ao lugar do sossego, da vida simples, do trabalho pesado e do não acesso a muitas das comodidades existentes na cidade, reiterando, por outro lado, o sofrimento de não ter acesso ao progresso, ao desenvolvimento. Nas tirinhas a seguir, o personagem brinca com sua condição de caipira,

⁵¹CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O Nordeste e o regime autoritário**: discurso e prática do planejamento regional. São Paulo: HUCITEC, SUDENE, 1987.

⁵² Idem, p.85.

⁵³ Idem, p.168.

⁵⁴ Idem, p.164.

⁵⁵ SANTOS, Milton. **A urbanização desigual a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. Petrópolis:Vozes,1982, p. 101.

não se desvencilhando nem nas festas carnavalescas. Além desse aspecto, o personagem provoca discussões sobre a posse e o uso da terra, ao tratar da reforma agrária.

Imagem 1—Uma fantasia diferente⁵⁶



Fonte: SOUZA (1980).

Imagem 2- Terra para a Reforma Agrária⁵⁷



Fonte: SOUZA, Maurício. 1980.

Os jornais também expressavam, no período, leitura sobre o rural e o homem que ali vivia, apresentando, uma definição desse homem como preguiçoso e que, por conta desse 'defeito', contribuía para o quadro de dificuldades enfrentadas no país.

Os jornais, criativamente, expunham uma forma de análise da situação vivenciada no meio rural e reiteravam a condição de pobreza, de desinformação e de falta de perspectiva da

⁵⁶SOUZA, Maurício. **Chico Bento 50 anos**. n.1. Produzida pela primeira vez em 1980 e reeditada em 2012.

⁵⁷ Idem.

população ali residente. A imagem 3, que traz o texto intitulado “Plantando dá”, é um exemplo de uma leitura do meio rural piauiense na década de 1980.

Imagem 3- Plantando, dá⁵⁸



Fonte: COISAS DA VIDA. JOMAR PEREIRA. JORNAL O DIA, 1983.

O conteúdo em texto e imagem do jornal vinculava pobreza à preguiça do homem do meio rural. A assistente social e pesquisadora, moça viajada da cidade, que chegou ao meio rural para realizar mais uma pesquisa no interior, oferece uma leitura sobre as pessoas que viviam no campo, estabelecendo, no texto, uma comparação com o personagem retratado e o

⁵⁸JORNAL O DIA. **Plantando, dá**. Teresina-PI. 14 de maio de 1983.

Jeca Tatu de Monteiro Lobato. O texto reforça a imagem de que a preguiça é um traço característico de quem vive no campo.

O Piauí possuía, em setembro de 1960, oito zonas fisiográficas, 71 municípios, 73 distritos, 71 cidades e duas vilas. Em setembro de 1970 o número aumentou consideravelmente, passando a 114 municípios, 117 distritos e três vilas. Permaneceram esses números por toda a década de 1980⁵⁹.

De uma população, em 1970, de 1.680.954, o número saltou para 2.139.021 habitantes em 1980, correspondendo a 1,80% da população geral do país e a 6,14% da população da região Nordeste. Dessa população, 897.994 habitantes residiam nos centros urbanos e 1.241.027 na zona rural⁶⁰. O crescimento populacional piauiense acelerou a cada década, como mostraram os resultados censitários na Tabela 1.

Tabela 1- Série histórica: População Geral e por localização do Brasil e do Piauí⁶¹

Ano do Censo	Unidade Política	População				
		Total	Urbana		Rural	
			Números absolutos	%	Números absolutos	%
1940	Brasil	41.236.151	12.880.182	31,23%	28.256.133	68,77%
	Piauí	817.601	124.197	15,19%	693.404	84,81%
1950	Brasil	51.944.397	18.782.891	36,15%	33.161.506	83,85%
	Piauí	1.045.696	170.584	16,3%	875.112	83,7%
1960	Brasil	70.070.457	31.303.034	44,67%	38.767.423	55,33%
	Piauí	1.249.200	292.422	22,93%	956.778	77,02%
1970	Brasil	93.139.037	52.084.984	55,92%	41.054.051	44,08%
	Piauí	1.680.573	536.612	31,93%	1.143.961	63,07%
1980	Brasil	119.002.706	80.436.409	67,54%	38.566.297	32,46%
	Piauí	2.139.021	897.994	41,93%	1.241.027	53,02%
1991	Brasil	146.917.459	110.875.826	75,45%	36.041.633	24,54%
	Piauí	2.582.137	1.367.184	52,94%	1.214.953	47,06%

Fonte: IBGE (1940, 1991).

Os dados da Tabela 1 mostram que, até 1980, o número de pessoas vivendo no meio rural piauiense era maior, só alterando em 1991, quando o percentual de pessoas nos centros

⁵⁹ IBGE 1960, 1970, 1980.

⁶⁰ IBGE, 1970, 1980.

⁶¹ IBGE, 1940 a 1991.

urbanos ultrapassou o do campo. Esse aspecto difere do Brasil, pois o número de residentes no meio urbano foi maior a partir de 1970 no país.

Essa alteração na população brasileira de um modo geral, que passa a residir nas cidades, pode ser um dos aspectos que ajuda a compreender as políticas focalizadas para o meio rural. Santana⁶² explica que, em função da necessidade de impulsionar o desenvolvimento, foram criadas algumas instituições.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, foram criadas seis (6) empresas mistas com a finalidade de realizar ações de desenvolvimento de que tanto necessitava o Piauí, em nome do Governo Estadual. Nesse período, foram criadas: o Frigorífico do Piauí S/A (FRIPISA); o Banco do Estado do Piauí S/A (BEP); Centrais Elétricas do Piauí S/A; Agroindústria do Piauí S/A (AGRINPISA); Telefone do Piauí S/A e a de Água e Esgotos do Piauí S/A.

A comunicação por telefone apresentava-se ainda bastante limitada. Em 1969, apenas 14 cidades possuíam centrais de transmissão telefônica, uma em cada município. A comunicação era feita via terminais, por meio de funcionários que faziam as ligações. O pessoal ocupado nas empresas totalizou 218 pessoas que administravam 3.504 terminais, em um total de 3.763 aparelhos. Observe-se que mais da metade dos terminais estava situada em Teresina, sendo 1.814 para 2.024 aparelhos. Um total de 504 terminais estava situado em Parnaíba, 300 em Floriano, 100 em Picos e 100 em Oeiras⁶³.

Em 1970, havia apenas 47 ambulâncias em todo o Estado para atendimento aos 114 municípios. Dessas, o maior número estava localizado nas três maiores cidades do estado: Teresina, com 19; Parnaíba, com quatro; e Picos, com três.⁶⁴

A eletrificação, aspecto importante para o desenvolvimento, especialmente no que se refere à agricultura que objetivava maior produção e introdução de máquinas no campo, atendia um pequeno número de municípios na primeira metade da década de 1970 e ainda possuía baixa qualidade.

Notícias de jornal expunham as dificuldades ocasionadas pela estiagem, que acarretou na perda da produção agrícola, “[...] provando o terrível drama da seca”⁶⁵. Outros títulos de reportagens, incisivamente, relatavam a falta de chuvas e as poucas ações governamentais

⁶² SANTANA, *ibid.* p. 31.

⁶³ PIAUÍ, 1972. **Anuário Estatístico**. 1969, p.60.

⁶⁴ Fonte: Dados Compilados pela autora. PIAUÍ (1972). *Anuário Estatístico* 1969.

⁶⁵ JORNAL DA MANHÃ. **Seca causa situação dramática no Nordeste**. Ano I, Teresina – PI, sexta feira, 18 de abril de 1980, N° 8, p.2.

para solucionar o problema. A perda da produção foi destaque em várias reportagens, a exemplo da que ilustra esta situação, datada de 25 de fevereiro de 1970:

47% da Lavoura está perdida⁶⁶

A Diretoria Estadual do Ministério da Agricultura no Piauí encaminhou despacho ao Secretário Geral da Agricultura informando que técnicos do Ministério viajaram pelo interior do Estado observando que a situação é grave em razão da estiagem e que 47% da lavoura está perdida. O telegrama pede sementes de cultura de substâncias, tendo em vista o esgotamento dos estoques.

Uma das ações para minimizar a situação de precariedade do povo do campo no período foi a criação de frentes de trabalho emergenciais, noticiadas nos jornais da época⁶⁷. Associados a essas frentes, vários programas e projetos foram financiados para o desenvolvimento da zona rural piauiense.

Em meio a um cenário de problemas internacionais e nacionais, a pobreza e a falta de recursos tomaram proporções que não havia como ficarem despercebidas, pois prejudicavam ou emperravam o desenvolvimento em pelo menos duas formas: a migração produzia o “inchaço” populacional nos grandes centros e a permanência no campo não desenvolvia atividades de produção agrícola como se almejava.

Após a emoção da conquista do campeonato de futebol mundial em 1970, o Presidente Médici “[...] escolheu os futuros governadores dos Estados do Piauí, Maranhão, Amazonas e Acre⁶⁸”. O escolhido para governar, a partir de 15 de março de 1971, foi Alberto Tavares Silva, que trazia a responsabilidade de promoção do desenvolvimento no Estado, integrado às diretrizes do poder central. Engenheiro e político, o novo governador imprimiu o discurso de modernização e racionalização da ação pública.

No Piauí, os discursos na imprensa e nas justificativas nos projetos impetrados ao Governo Federal e a organismos internacionais, nos anos de 1960 e durante os anos 1970 e 1980, destacam a miséria, a pobreza, o subdesenvolvimento do Estado em relação ao país, além da colocação em último lugar em desenvolvimento no Nordeste. No projeto apresentado ao MEC/SUDENE para parceria cooperativa em educação, para o período de 1963 a 1967, a

⁶⁶ JORNAL DO PIAUÍ. **47% da Lavoura está Perdida**. Teresina-PI. 25 de fevereiro de 1970.

⁶⁷ Dentre outras, destacamos as matérias: JORNAL “O DIA”. **Seca do sul do Piauí preocupa a população**. Teresina –PI. Nº 3.544, 14 de fev. de 1973, p.5. JORNAL “O DIA”. **Nordeste: desafio dos contrastes**. Teresina – PI, Nº 3.812, 11 de jan. de 1974, p.7, caderno 02. JORNAL DA MANHÃ. **Seca causa situação dramática no Nordeste**. Ano I, Teresina – PI, sexta feira, 18 de abril de 1980, Nº 8, p.2. JORNAL “O DIA”. **Seca força trabalhador a pescar na lama**. Ano XXXI, Nº 8.239, Teresina – PI, Dom/seg 23/24 de janeiro de 1983.

⁶⁸ REVISTA VEJA. São Paulo: edição 97. 15 de julho de 1970, p.33.

justificativa apresentada expunha que “[...] o Piauí é o Estado mais pobre e o mais atrasado do Nordeste brasileiro. Com uma população rural de 76,48% vivendo em povoações ou fazendas, contribuindo os centros urbanos com apenas 23,60% do total”⁶⁹.

A relação entre o Piauí, o Nordeste e o Brasil, no concernente à renda per capita, expunha que o ganho do Estado era praticamente a metade do obtido no Nordeste e quase um terço quando comparado ao do país. Entretanto, a participação do Piauí na renda em relação ao Nordeste e ao país era maior, demonstrando a discrepância entre a renda e a participação.

Tabela 2 – Renda *per capita* Piauí - Nordeste-Brasil 1950-1970⁷⁰

ANOS	RENDA PER CAPITA			PARTICIPAÇÃO NA RENDA		
	PIAUI	NORDESTE	BRASIL	PIAUI/NE	PIAUI/BR	NE/BR
1950	605,8	1.069,5	2.489,3	56,6	24,3	43,0
1960	693,9	1.410,3	2.956,6	49,2	23,5	47,7
1970	918,0	1.739,6	4.788,2	52,8	19,2	36,3

Fonte: MARTINS (1982).

Em documento produzido pelo Governo do Estado do Piauí⁷¹, atendendo às diretrizes estabelecidas pelo grupo de trabalho da SUDENE, estava explicitado que

[...] a política de desenvolvimento para a região, formulada a partir do diagnóstico elaborado pelo grupo de trabalho para o desenvolvimento do Nordeste, aponta quatro diretrizes centrais: a intensificação dos investimentos industriais; a transformação da economia agrícola da faixa úmida objetivando o suprimento de alimentos aos centros urbanos e de matérias-primas às indústrias ali localizadas; a transformação da economia agrícola das zonas semiáridas frente aos problemas da seca; e o deslocamento da fronteira agrícola, incorporadas às terras úmidas maranhenses.

Essas orientações estavam sintonizadas com a estruturação do capitalismo no período que tem no campo um de seus focos para produção. Sobre esse aspecto, Rosana Cruz⁷² esclarece que:

Entre 1968 e 1981 inicia-se uma fase de preocupação com a pobreza, porém pautada na concepção de que o crescimento econômico garantiria automaticamente a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Neste

⁶⁹ SEDUC. **Projeto Programa Cooperativo de Educação**. 1963, s/p.

⁷⁰ MARTINS, Agenor de Sousa. **O Piauí na Economia Nacional**. Carta CEPRO, Teresina, v.8, n° 2, jul/dez, 1982, p.91-142. p.128.

⁷¹ PIAUI. ARCOVERDE. **Plano de governo do estado do Piauí- 1976-1979**. Teresina, 1975. p.11.

⁷² CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e Seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005. p. 31.

período, o setor de agricultura e os setores sociais passaram a ser contemplados com a maior parte dos empréstimos oferecidos.

Nos anos de 1970 e 1980, o Piauí desenvolveu, em parceria com diversas instituições públicas e privadas, programas e projetos que visavam o seu desenvolvimento e sua inserção na necessária modernização preconizada no Brasil.

As mensagens de lojas e armazéns publicadas nos jornais expressavam o discurso corrente do período. Com o título “Uma nova mentalidade”, o Armazém São Francisco assim publica sua mensagem de ano novo no caderno especial do Jornal “O Dia”:

Sentimos que o povo piauiense adquiriu no decorrer destes últimos anos uma nova mentalidade. Tudo está se transformando em nosso estado. O Piauí caminha a passos largos em busca dos progressos. Neste ano de 1972, que se inicia, vamos todos colaborar no sentido de que o estado do Piauí consiga realmente a sua integração socioeconômica dentro do contexto desenvolvimentista nacional.⁷³

A partir das mensagens governamentais do período foi possível a construção de um quadro para explicitar alguns dos programas e projetos desenvolvidos no Estado no período. A visualização permite uma análise mais acurada das ações nacionais na indução do tão propalado desenvolvimento, o que significa inserção qualificada no capitalismo em expansão no país.

Em março de 1974, o então governador Alberto Silva, em mensagem à Assembléia Legislativa, destacou as ações que o governo estava produzindo rumo ao desenvolvimento do Piauí, que, segundo ele, ocorria em

[...] três dimensões essenciais em que se exprimem os acontecimentos do governo: primeiro, as realizações no campo físico, onde se concretizam os objetivos materiais, como as estradas, os hospitais, as escolas, as linhas energéticas; segundo, as realizações no campo institucional, [...] a elaboração de estudos técnicos indispensáveis à obtenção de recursos extra-orçamentários [...]; terceiro, as realizações – imponderáveis sim, mas nem por isso, menos fecundas e verdadeiras – no campo da motivação coletiva.⁷⁴

Esse aspecto aparece também no Censo Demográfico, ao mencionar que o Piauí é chamado a “[...] integrar-se ao mercado regional (NE) e nacional na área econômica. Para o êxito da integração ao capitalismo, o governo federal propõe ações sob forma de políticas, programas e projetos infra-estruturais, agropecuários, agrícolas e industriais”⁷⁵.

⁷³JORNAL O DIA. **Uma nova mentalidade**. Caderno Especial. 3 de Janeiro de 1972, p. 5.

⁷⁴PIAUI. **Mensagem a Assembléia**. 1974.

⁷⁵BRASIL, IBGE, 1980, p.12.

Os programas especiais para o meio rural piauiense se inscreveram nas ações de integração nacional planejadas pelo Governo Federal, que financiou projetos para o desenvolvimento de ações no campo. O Programa de Integração Nacional (PIN), desenvolvido no Piauí a partir de 1971, seguido do Programa de Desenvolvimento das áreas integradas do Nordeste (POLONORDESTE) (Decreto nº 74.794/1974), foi implantado no Estado em março de 1976, em função de atrasos no repasse dos recursos. O programa visava “[...] promover o desenvolvimento harmônico de áreas selecionadas através da ampliação e melhoria de infra-estrutura econômica e social [...]”, corroborando para a fixação do homem no meio rural. No que tange a educação, destinava recursos para a construção de escolas rurais e a formação de professores rurais para o trabalho com crianças da 4ª a 5ª série do 1º grau⁷⁶.

O programa atuou em 42 municípios do estado, atendendo a 46 escolas. Foi produzida uma proposta curricular específica, visando a unificação da escolarização, com formação em técnicas agropecuárias para o trabalho na roça e noções de saúde e saneamento. Desse modo, os professores rurais que trabalhavam nessas escolas eram orientados especificamente em capacitações pela equipe que gerenciava o programa. A perspectiva de formação para o jovem rural era de instrumentalizá-lo para o trabalho no campo, torná-lo um “agente repetidor das noções recebidas na escola”. O programa se apresentava como o

[...] mais ambicioso plano governamental para as áreas pobres do Nordeste e no âmbito do II PND pretendeu propiciar condições para a integração da ação governamental nas áreas de crédito, assistência e extensão rural, pesquisa e experimentação agropecuária, produção de sementes, regularização fundiária, armazenagem, cooperativismo, estradas vicinais, eletrificação rural, educação, saúde e abastecimento de água.⁷⁷

O POLONORDESTE articulou vários programas governamentais no período, tais como:

O Plano de Integração Nacional – PIN, Programa de Redistribuição de Terras e de Estimulo à Agropecuária do Norte e Nordeste (PROTERRA), e o Fundo de Desenvolvimento de Programas Integrados (FDPR), com o implemento do Ministério do Interior, da SUDENE, do Banco do Nordeste. O esforço de transformação progressiva da agropecuária tradicional do Nordeste em moderna economia de mercado está a depender, nos próximos anos, da execução de um elemento ordenado de programas e projetos, previstos no projeto do II PND dentre os quais se destaca, pelas

⁷⁶ PIAUÍ. SEPLAN. **O POLONORDESTE NO PIAUÍ: UMA AVALIAÇÃO REFERENCIAL**, Teresina, março de 1982, 417p.

⁷⁷ JORNAL O GLOBO. **Panorama Econômico**. 30 de maio de 1979. p. 123.

características inovadoras e pelo grande alcance sócio-econômico, o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste.⁷⁸

Assim, é possível afirmar que o POLONORDESTE correspondia ao espírito do período, em que “[...] o setor público, procurando dar forma acabada à grande matriz de soluções para o desenvolvimento rural do Nordeste quer do ponto de vista técnico-econômico, quer sob o ponto do aspecto político institucional”⁷⁹.

Na década de 1980, dados oficiais⁸⁰ indicam que a maior parte da população piauiense residia ainda no meio rural. Um percentual de 62% do total de 2.306,800 habitantes localizava-se em áreas rurais.

Todos os programas e projetos tinham como foco principal a alteração das condições da agricultura estadual. Para tal intento, um dos focos foi a associação educação e produção. O investimento em educação era necessário para desenvolver o meio rural brasileiro.

A leitura de que o Estado tinha vocação para a agricultura, para o setor primário, os processos de estiagem que produziam a seca e suas diferentes expressões no Piauí, coadunavam com o quadro que colocava o estado na condição de subalterno, subdesenvolvido frente aos outros estados do Nordeste e ao país de um modo geral.

Em publicação sobre a educação e a vida rural, produzida em 1988 pela Secretaria de Educação do Piauí, há uma caracterização do meio rural que oferece pistas para a compreensão da leitura que o Estado fazia do campo piauiense e as saídas para superação do quadro apresentado.

A realidade rural do Estado do Piauí está caracterizada por uma extrema pobreza onde sobressaem: a luta pela sobrevivência; a falta de saúde; a falta de fontes de empregos; a subescolaridade; a falta de terra para agricultores e falta de mecanismos de comercialização para os produtos; um esvaziamento do campo para a cidade ou outros Estados e, fundamentalmente, nenhuma organização das comunidades rurais para transformar essa situação de vida⁸¹.

A análise do campo e da cidade, do Nordeste brasileiro e do Piauí no período em tela, permite compreender os efeitos ou as conseqüências dessa análise no que concerne à educação no meio rural. Altos índices de repetência e evasão, baixa qualificação docente, instalações escolares precárias, quando existentes, para atender a demanda de estudantes, eis

⁷⁸BRASIL. Diário Oficial. 30 de outubro de 1974.

⁷⁹SEPLAN, Ministério do Interior, Ministério da Agricultura, Ministério da Fazenda. Diretrizes para O Planejamento. O Governo Federal. **POLONORDESTE**. mimeo. s/d. p. 2.

⁸⁰IBGE, 1980.

⁸¹PIAUI. SEDUC/ DERU. **Proposta para Marco Referencial Teórico e as Diretrizes para a Educação nas Áreas Rurais do Estado do Piauí**. 1988, p.15.

alguns dos problemas apresentados para o ensino no meio rural nos anos de 1970 e de 1980 no Piauí. Ante essas limitações, as políticas educacionais, a partir da leitura que fazem dos problemas educacionais e das opções que as efetivavam, construíam alternativas para a saída desse quadro.

2.2 Políticas educacionais para o meio rural no Piauí

A educação, resultado do processo histórico, produzida pelos homens na construção da sociedade é, conforme Leite⁸²,

[...] exatamente isto: razão (elaboração mental), aprendizagem (trabalho de construção e reconstrução dos conhecimentos elaborados) e conflito (exercício prático de um saber), ou seja, transformação da realidade. Portanto, a educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o espaço humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural.

A educação escolar foi sendo oferecida ao longo dos séculos no país de forma dual e deficitária, pois a um pequeno grupo foi-se ampliando a escolarização, sendo permitida à maioria apenas o acesso rudimentar à leitura e à escrita, como explica Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente pela expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.⁸³

Sobre esse aspecto, reitera Ávila⁸⁴ que

[...] mesmo com a gradativa expansão do ensino primário rural nos anos 20 e 30 e o expressivo aumento no número de escolas rurais na década de 1940, não se construiu no Brasil uma ideia uniforme em relação a essa modalidade de ensino. Ora a escola rural foi concebida para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem ao campo e, ainda, como elemento de estabilidade e de segurança nacional.⁸⁵

⁸²LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 1999, p.13.

⁸³Ibid, p.14.

⁸⁴ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– UNESP. Araraquara, 2013, p.174.

⁸⁵Ibidem.

No âmbito da legislação educacional e dos planos governamentais, em consonância com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692, de 11 de agosto de 1971, foram produzidas uma série de alterações, desde a ampliação da escolaridade até a estipulação de formação mínima para exercício do magistério. A referida lei, sancionada no período ditatorial, estabeleceu o ensino de primeiro grau de oito anos a toda a população.

A expansão da escolarização a um número cada vez maior da população é amplamente debatida no período. Assim, foi discutida na imprensa desde a ampliação da obrigatoriedade a escola até a elaboração de programas nacionais de formação de professores para atender às novas diretrizes estabelecidas. Nessa direção, um conjunto de mecanismos foi acionado para a ampliação da oferta educacional escolar no meio rural, como parte das estratégias de desenvolvimento do campo.

A Secretaria de Educação do Estado, ao implantar a LDB 5692, que, conforme mencionado anteriormente, iniciou as discussões ainda em 1971, apresentou um quadro situacional da educação no Piauí. Os destaques foram para o baixo rendimento do sistema escolar piauiense: o déficit de 44% de atendimento escolar de 1º grau, quando o índice nacional era de 30%; a fraca concentração demográfica da zona rural; a má distribuição dos núcleos populacionais, porque 67% da população escolarizável residiam no meio rural; o baixo índice de conclusão do ensino primário, pois a cada 100 que ingressava, apenas sete alcançavam a última série⁸⁶.

Além desses baixos índices, o número de repetentes chegava a 42% no ensino primário, em contraposição ao Brasil que era de 16,12% e ao Nordeste, de 16,32%. Outros aspectos mencionados no diagnóstico foram abaixo qualificação dos professores, sobretudo os que assumiam as escolas no meio rural, e a ausência de participação do sistema escolar nas mudanças reclamadas pelo setor econômico⁸⁷.

Na ampliação da escolaridade, a referida lei estipulou que o antigo ensino primário, acrescido do antigo ensino ginasial, passava a corresponder ao ensino de 1º grau, e o antigo secundário de 2º ciclo, ao de 2º grau. Para o meio rural, explicitava a lei no artigo 11, parágrafo 29, que “[...] na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”. Também no artigo 47 a lei estabelecia que

⁸⁶PIAUI. ARCOVERDE. **Plano de governo do estado do Piauí- 1976-1979**. Teresina, 1975. p.65 – 67, 213 – 232.

⁸⁷ Ibid. p.65 – 67, 213 – 232.

[...] as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida pela lei.

No artigo 49 a lei explicitava que

as empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a proporcionar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades⁸⁸.

Dobrando de quatro para oito anos a obrigatoriedade da escolaridade, a LDB de 1971 ampliou o ensino de primeiro grau para oito séries. Entretanto, a oferta escolar no meio rural ainda necessitava ser ampliada para as primeiras quatro séries do primeiro grau. É possível confirmar esse aspecto ao analisar o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979), que estabelecia em um dos objetivos a expansão da escolarização nas zonas rurais “[...] de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental”⁸⁹. Outro objetivo do plano era “[...] melhorar a produtividade deste nível de ensino para a redução dos índices de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores da atividade social e econômica”⁹⁰.

A lei também estabelecia no artigo 58, parágrafo único, “à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais”, responsabilizando cada vez mais os municípios pela educação de 1º grau, especialmente quanto às escolas rurais, maioria no período.

A prerrogativa da lei para a municipalização do ensino de 1º grau ganhou demarcação por meio da execução do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio), criado pelo Ministério da Educação e Cultura e operacionalizado pelo Departamento de Ensino Fundamental. O Promunicípio foi o resultado de uma das metas do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e do II Plano Setorial de Educação e Cultura do período de 1975/79 (II PSEC). O Projeto financiava ações para oferta do ensino de primeiro grau nos municípios que atendiam, em sua maioria, à população rural, porque a

⁸⁸ BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Secretaria Geral o II Plano Setorial de Educação e Cultura**. 1975 -79. Brasília, 1976. p. 35-6.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Idem.

educação urbana ficava sob responsabilidade da secretaria estadual de educação e a atuação do programa tinha como ação igualmente importante a estruturação dos órgãos municipais de educação.

Oliveira⁹¹ explica que o Promunicípio

[...] constitui um marco significativo da municipalização da ação federal na área da educação, a que se inscreve no processo de crescente centralismo do poder executivo, forma através da qual o estado autoritário buscou ampliar a sua base política de sustentação e de legitimação.

Os Órgãos Municipais de Educação foram induzidos pelo Promunicípio, que preconizava a assistência técnica aos municípios para o acompanhamento das escolas municipais, as quais, nesse período, eram predominantemente rurais.

Em 1972, no Jornal “O Dia”, sob o título “Uma vergonha nacional”, foi destacado um diagnóstico da situação educacional no país, ressaltando os altos índices de analfabetismo, a seca no Nordeste, a migração campo/cidade, ou nordeste/sul/sudeste, e o desemprego que esse conjunto de fatores produzia. O “quadro tétrico e desesperador” reiterava que “[...] no Norte e Nordeste do país 90% dos que frequentam a escola o fazem menos por necessidade de aprender e mais em função da necessidade de alimentar-se⁹²”.

Notícia do Jornal “O Dia”⁹³ de janeiro de 1973, intitulada “Prefeitos organizam educação”, informava que os prefeitos eleitos do Piauí foram convocados para reunião com o secretário Wall Ferraz, da Educação, para tratar da organização dos Departamentos de Educação dos municípios. O objetivo da reunião era a orientação aos gestores municipais quanto ao estabelecimento de critérios para o recebimento de recursos do Governo Federal, que seria pautado pela organização de censo educacional e de pesquisas educacionais para o recebimento de tais verbas.

A municipalização do ensino de primeiro grau, especialmente a rural, foi diretriz das políticas educacionais do MEC. No Piauí, essa ação foi amalgamada pelo financiamento por meio do Promunicípio na organização das Secretarias Municipais de Educação, ou no que podia ser denominado de Órgãos Municipais de Educação.

Os jornais noticiaram a primeira ação do Projeto no Piauí, desenvolvido inicialmente em 16 municípios (Imagem 4), mas que posteriormente estendeu-se para os demais. Visando disciplinar a ação municipal no âmbito escolar, o programa estruturava coordenações para

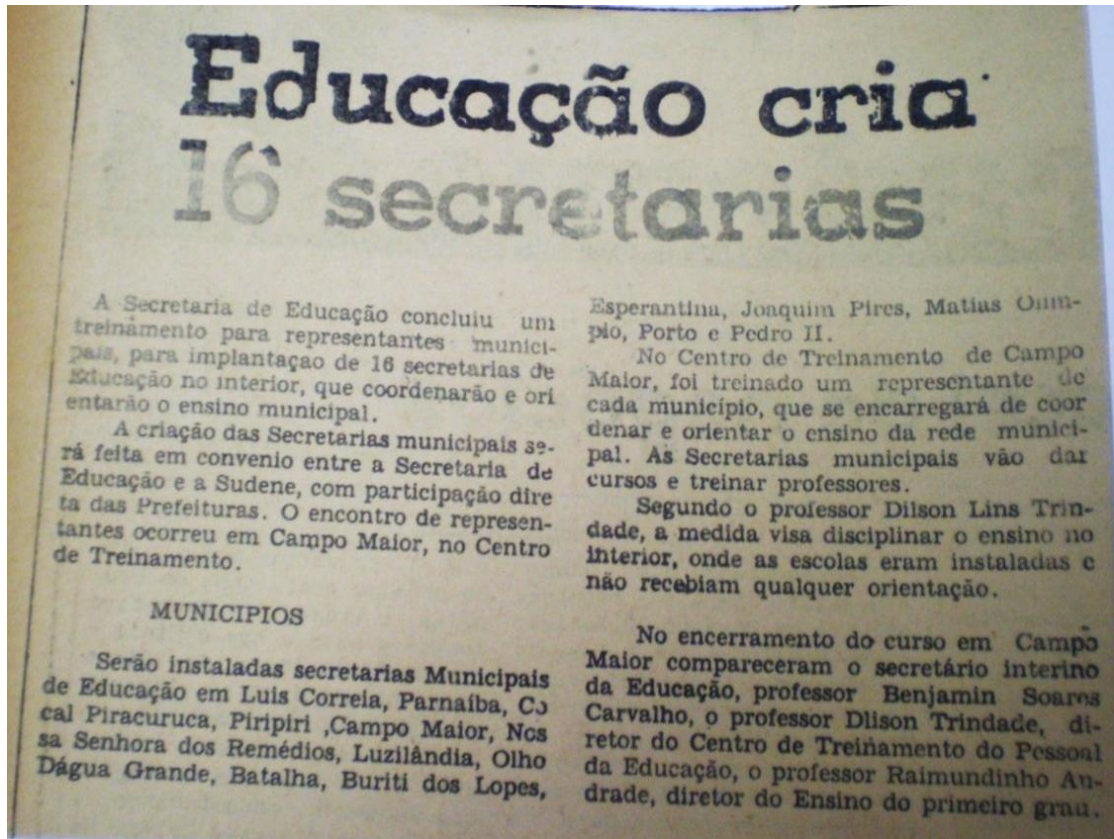
⁹¹ OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. **Universalização do ensino básico com qualidade** – um direito social. Em aberto, Brasília, ano 7, n39, jul./set.1988, p.3.

⁹² Jornal “O DIA” Uma vergonha nacional-Teresina, 25 de janeiro de 1972-Terceira página.

⁹³ JORNAL O DIA. **Prefeitos organizam educação**. n° 03.512, 7/8 de janeiro de 1973, p.01 e 05.

atuação no âmbito educacional. Para isso, treinava inicialmente um representante local que cuidava da assistência educacional aos municípios, “[...] fazendo uma completa integração entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Município”⁹⁴.

Imagem 4- Educação cria 16 Secretarias⁹⁵



Fonte: O DIA. 1973.

A municipalização, segundo Germano⁹⁶, foi uma das estratégias do governo militar de Geisel para aproximação com as municipalidades, explicitando que “[...] tal estratégia é significativa porque combina uma justificativa ‘participacionista’ e ‘democratizante’ com uma prática de transferir aos municípios os encargos, cada vez maiores, com o ensino de 1º grau, como, aliás, previa a Lei no 5.692/1971”⁹⁷.

A estratégia organizada pelo governo militar, de aproximação com os municípios no financiamento, na orientação, na estipulação de metas a serem cumpridas para a organização da educação municipal, produziu uma série de encontros que reunia dos técnicos aos prefeitos municipais.

⁹⁴ JORNAL O DIA. **Educação tem projetos para melhorar ensino no interior**. Ano XXVIII, n. 6089. Teresina, p.18, 02 de fevereiro de 1979.

⁹⁵ JORNAL O DIA. **Educação cria 16 Secretarias**. Teresina- PI, n° 3.608, 6/7 de maio de 1973, Caderno 2.p.8.

⁹⁶ GERMANO, José Willington. **O Estado Militar e a Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2000.

⁹⁷ Idem.o

Em 1974, como resultado das ações induzidas pelo Governo Federal, por meio da SUDENE diferentes setores realizaram encontro nacional para debater a situação educacional no Nordeste. Essa ação nacional visando resolver o problema do Nordeste brasileiro indicava a preocupação do Governo Federal com a região, especialmente para que essa respondesse às necessidades imediatas de mão de obra minimamente qualificada, seja para o trabalho no meio rural, seja para a zona urbana. Conforme podemos ver na Imagem 5, o Piauí participou desse encontro.

Imagem 5- Piauí vai participar de encontro educacional⁹⁸

PIAUI VAI PARTICIPAR DE ENCONTRO EDUCACIONAL

A fim de debater a atual situação educacional no Nordeste e apreciar a programação da SUDENE para o setor, no próximo quinquênio, realizar-se-á, no Recife, entre 14 e 18 de outubro, o "IV Encontro de Assessorias de Planejamento das Secretarias de Educação no Nordeste". O Piauí estará presente neste encontro, através de uma equipe da Secretaria de Educação.

De caráter técnico, o Encontro será promovido pelo Departamento de Recursos Humanos da Autarquia regional, com a presença de representantes dos Ministérios do Interior e Educação e Cultura e da Secretaria de Planejamento da Presidência da República.

Discutir-se-á a proposta de programação para as quatro primeiras séries de Ensino do 1º Grau, a ser executada em todos os Estados do Nordeste e na Região de Minas Gerais.

Programa

O Encontro será efetuado no Centro de Treinamento do Nordeste (Cetreino) iniciando-se com exposição e debate em torno do procedimento metodológico utilizado no documento "Educação no Nordeste do Brasil - 1º Relatório".

Em seguida, serão conhecidos os documentos "Ensino de 1º Grau (1a. à 4a. séries) na Zona Urbana do Nordeste do Brasil" e "Ensino de 1º Grau (1a. à 4a. séries) na Zona Rural do Nordeste", focalizando sistemas de aplicação e aproveitamento.

Equipes das Secretarias de Educação apresentarão relatórios sobre os setores educacionais no Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais.

Fonte: O DIA. 1974.

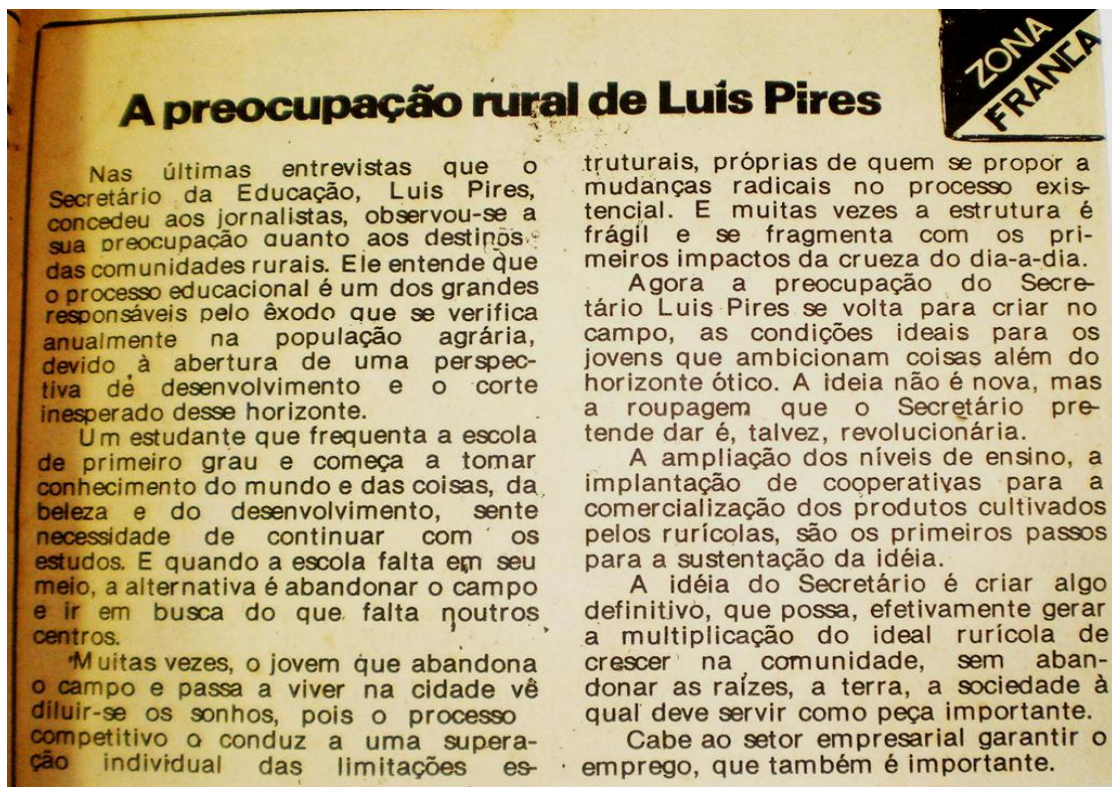
Em 1979, o relatório da SEDUC explicita que, por meio de recursos do Promunicípio, 40 localidades piauienses já contavam com apoio técnico por intermédio das coordenadorias, da supervisão e dos professores apoiados financeiramente com recursos do Projeto. Além disso, havia o financiamento aos municípios para ampliação de escolas, recuperação e

⁹⁸JORNAL O DIA. Piauí vai participar de encontro nacional. Teresina, ano XXIII. N° 4022. 1º de out 1974, p.5.

construção de novos prédios no meio rural. “Inclusive dando subsídio para que a coordenação do ensino se faça em níveis aceitáveis, não mais com aquela alienação que era observada antes de sua implantação”⁹⁹.

Entretanto, mesmo considerando os esforços produzidos no plano governamental de criação de projetos e estruturação dos municípios para a oferta do ensino de 1º grau, os problemas se avolumavam no meio rural, no aspecto educacional. O secretário estadual de Educação no período de 1979 a 1983, Luís Pires, explicitou em uma matéria de jornal (Imagem 6) a educação para o meio rural preconizada pela secretaria e esboçou diagnóstico e ações a serem desenvolvidas pelo poder público estadual em parceria com os municípios.

Imagem 6- A preocupação rural de Luís Pires¹⁰⁰



Fonte: O DIA. 1979.

Na reportagem a “solução” para barrar a migração dos jovens do meio rural era colocada na educação escolar associada ao cultivo de produtos a serem comercializados. Defendia o secretário a fixação do homem na terra e a construção de cooperativas para comercialização dos “produtos cultivados pelos rurícolas”, sendo essa a primeira ação.

⁹⁹PIAUI. SEDUC. **Educação no Piauí**. 1979/1981. 1982

¹⁰⁰JORNAL O DIA. **A preocupação rural de Luís Pires**. Teresina. Ano XVIII, n.6.069, p.13. 10 de janeiro de 1979.

Em outras notícias veiculadas na imprensa estadual é possível observar que as discussões sobre o meio rural e a educação, ou a negação dessa educação escolar, foram crescendo e tomando proporções cada vez maiores, de modo que não seria forçoso afirmar a possibilidade de encontrar uma matéria jornalística diária que envolvesse direta ou indiretamente o meio rural. A ênfase recaía sobre as dificuldades ali vivenciadas. Os períodos de estiagem e o prejuízo à produção agrícola foram enfaticamente noticiados em todo o ano de 1970, acompanhados de diagnósticos e proposições de grupos políticos para a superação dos problemas e também de uma maciça propaganda governamental do que estava sendo providenciado para a superação do quadro de dificuldades enfrentadas no meio rural. Não raro também, esse quadro era colocado como responsável pelo atraso no desenvolvimento do estado e grupos que estavam no poder e seus opositores debatiam alternativas de superação.

É possível acompanhar um contínuo debate sobre o rural na imprensa, no meio acadêmico, na formulação de políticas específicas para tirar o campo do atraso, da miséria. A educação escolar, seja a oferecida nas quatro primeiras séries do primeiro grau ou a técnica, foi organizada para fazer frente aos problemas diagnosticados pelo governo e pelas pesquisas acadêmicas.

Em documento referência para a educação no meio rural, em 1979, o MEC destaca a perspectiva de desenvolvimento.

Um programa de desenvolvimento rural pressupõe a integração dos diversos setores através de ações voltadas para o aumento da produção agrícola, criação de novas oportunidades de emprego, melhoria das condições de saúde, saneamento básico e educação, ampliação dos serviços de comunicação e transporte e melhoria da habitação, ações estas consideradas como meios de incrementar direta e indiretamente o bem-estar da população¹⁰¹.

Em 1980 o governo federal lança o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) (1980-1985). Essa diretriz governamental determina a necessidade de focalização das ações dos governos para o desenvolvimento do meio rural e, conseqüentemente, para o país, sendo a educação escolar uma ação estratégica para esse processo.

O Ministério da Educação¹⁰² destacava a necessidade do debate, porque

¹⁰¹BRASIL. MEC. Secretaria-Geral. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília. MEC/DDD, 1979.53 p.

¹⁰²BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estrutura, organização e funções**. Brasília, 1979.

[...] a educação no meio rural constitui um desafio decisivo. No meio rural encontram-se, de um lado, as menores taxas de escolarização e, de outro, os mais elevados índices de repetência e de evasão, somados à grande dificuldade de se adequar a educação às particularidades da clientela e do meio.¹⁰³

Nessa década, ocorreu um esvaziamento do campo e um inchaço nas cidades. O MEC, na introdução do III PSECD, reconheceu essa migração em massa, mas destacou a necessidade de uma educação que consiga aliar conteúdo condizente e maior oferta de ensino, possibilitando, assim, a continuidade nos estudos e perspectivas de inserção qualificada no mercado de trabalho. Cabia à educação possibilitar o desenvolvimento da agricultura moderna que estava em pleno curso. Tecnificação do campo, necessidade de domínio de máquinas e manuseio de insumos agrícolas estão na ordem do dia.

O plano governamental reconheceu que poderia ocorrer um rebaixamento na qualidade já questionável da educação escolar oferecida no meio rural e explicitou que é preferível essa possibilidade que a não oferta de educação escolar. Na justificativa, o III PSECD apresentou diagnóstico da educação escolar:

O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 1º grau, e, mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro do sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema, sem falarmos na proporção de analfabetos na população acima de 15 anos de idade. Ao lado disto, continuam altas as taxas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau. A pequena representatividade do 2º grau, nas pessoas acima de 15 anos, mostra a grande mortalidade da população estudantil dentro do sistema. A forte demanda pelo ensino supletivo se constitui na crítica acerca da educação regular, divorciada, em grande parte, das características da população pobre e fortemente propensa a excluí-la. O pré-escolar, reconhecido como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, continua privilégio de famílias abastadas.¹⁰⁴

Para superar esse quadro, a educação para o meio rural é apontada como prioritária para o desenvolvimento do país. O plano do governo explicitou que:

A primeira linha programática é a educação no meio rural, buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País. Considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio, encontra-se aí um dos desafios.

¹⁰³BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estrutura, organização e funções**. Brasília, 1979, p.25-26.

¹⁰⁴BRASIL. MEC. **III PSECD**.1980, p. 11.

Levando ainda em conta a propensão à migração, em si inevitável, mas fortemente acelerada pelas condições de pobreza rural, coloca-se o problema complexo de imprimir à oferta de serviços educacionais conteúdo condizente com as necessidades sócio-econômicas locais.¹⁰⁵

[...]

A quarta linha programática reconhece como condição essencial para a realização das prioridades anteriores a valorização dos recursos humanos ligados à educação, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica. Num primeiro momento, preocupa sobretudo a situação salarial precária, muitas vezes insustentável, acompanhada de instabilidade de emprego para grande parte dos profissionais da área. Neste sentido, não se pode fugir à verificação de que tais condições sócio-econômicas corroem amargamente a correlação esperada entre nível educacional e ascensão social, dentro do próprio sistema educacional. Num segundo momento, interessa compor uma estrutura sólida e constantemente aperfeiçoada de recursos humanos, superando-se a presença ainda considerável de pessoas sem habilitação esperada, sobretudo em áreas rurais. Todavia, tal situação é muito mais o resultado das condições insatisfatórias sócio-econômicas e políticas dos profissionais em educação do que da falta ou da má preparação, o que leva a caracterizar o problema como sendo em grande parte de seletividade negativa.¹⁰⁶

A perspectiva adotada no III PSECD teve como meta “a fixação do homem no campo” e, para tal, desenhou uma estratégia que incluiu a formação do professor em diferentes perspectivas que não apenas para o ensino da leitura e da escrita, mas para ensinar a criança, desde a mais tenra idade, a trabalhar no campo.

Essa perspectiva do III PSECD, sob nosso ponto de vista, estruturou o plano governamental para o meio rural e para a educação nesse meio, porque instituiu a lei da educação, obrigando formação mínima para atuação no magistério, e construiu programas para formação de professores, para desenvolvimento rural e para estruturação dos órgãos municipais de educação na década de 1970. Além disso, essas ações foram reiteradas no plano setorial de 1980. A educação rural foi considerada fundamental para o desenvolvimento brasileiro.

O diagnóstico produzido pela SUDENE (1984, p.13) sobre a educação no Nordeste brasileiro apontou que, das “[...] 24.5 milhões de pessoas em idade ativa em 1980, 12 milhões não possuíam instrução correspondente ao primário, 2.4 milhões tinham cursado entre cinco e oito anos de estudo e somente 1.3 milhões cursou o 2º grau e somente 400 mil acessaram o ensino superior”. O quadro apresentado pelo órgão assevera que, quanto à educação escolar da população rural,

¹⁰⁵ BRASIL. MEC. III PSECD. 1980, p. 12.

¹⁰⁶ Ibid, op.cit

[...] assume proporções mais amplas: de acordo com o último Censo, 66% de sua população com dez anos e mais (7.4 milhões de pessoas) eram analfabetas, sendo que, no grupo etário entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo era superior a 70%.[...] é deveras preocupante que é analfabeta $\frac{3}{4}$ da população economicamente ativa que trabalha no setor agrícola do Nordeste.¹⁰⁷

A SUDENE caracterizou sua proposta de desenvolvimento educacional para o meio rural como “[...] uma postura que salvaguardando a autonomia dos Estados e Municípios, orientou-se numa perspectiva de descentralização e de participação”¹⁰⁸.

A ação do Estado e as produções acadêmicas sobre o meio rural e a educação nele realizada são contínuas nas décadas de 1970 e 1980. Aspectos que podem ser evidenciados em diferentes tipos de fontes, desde os programas e projetos elaborados nacionalmente e no Piauí à constante veiculação na imprensa e nos relatórios de governos. A ação ordenada pelo regime militar para o desenvolvimento do país, e, nessa direção, uma ação articulada para o meio rural, permaneceu em diferentes governos militares, tendo se acentuado no início da década de 1980, ratificada pelo III PSECD.

2.2.1 De CODER a DERU: a organização da SEDUC para a ação no meio rural piauiense

Considerando a política educacional desencadeada nas décadas de 1970 e principalmente em 1980, a SEDUC (PI) organizou sua estrutura interna para garantir uma ação conjunta para o meio rural. Considerando o número de programas em andamento para melhoria da educação no meio rural e os diversos órgãos públicos envolvidos nessas ações, é possível explicar porque, a partir de 1983, a educação para o meio rural ganhou grandes proporções, tanto em programas em desenvolvimento na segunda metade da década de 1970 quanto em volume de recursos para operacionalização das políticas, justificando a necessidade de um departamento específico.

O Artigo 52 da Lei nº 3.869, de maio de 1983, que versou sobre a reestruturação dos órgãos do Poder Executivo e fixou as Diretrizes para a Administração Pública do Estado do Piauí, definiu a estrutura básica da Secretaria de Educação, que passou a ser organizada da seguinte forma: Gabinete, Subsecretaria, Assessoria de Planejamento, Departamentos: de Administração, Material e Patrimônio, Transportes e Serviços Gerais, de Ensino de Primeiro

¹⁰⁷ BRASIL. MEC. **III PSECD**.1980, p.14.

¹⁰⁸ BRASIL. SUDENE. 1984, p.8.

Grau, de Ensino de Segundo Grau, de Ensino Supletivo, de Educação Física, Desporto e Recreação, de Educação Rural.

O Departamento de Educação Rural (DERU), criado pela referida Lei (nº 3.869, de maio de 1983), tinha como objetivo aglutinar todas as ações educacionais que existiam para o meio rural na SEDUC, garantindo uma ação conjunta. Havia na Secretaria de Educação uma Coordenação de Educação Rural (CODER), criada em 1º de março de 1980 por meio da Portaria GSE nº 0704-A/80. Mas, considerando as proporções que essas ações para o meio rural tomaram na década de 1980 e após o III PSECD, fez-se necessário ampliar a estrutura de gerenciamento dos programas e projetos em desenvolvimento.

O DERU estava organizado em setores que, em conjunto, operacionalizavam todas as ações para o meio rural. Considerando que se tratava de muitos projetos e programas, havia uma estrutura grande, se analisada em relação a outros departamentos. O DERU era composto por Direção, Assessoria Financeira, Assessoria Técnico-Pedagógica (ATP), Divisão de Supervisão Pedagógica (DSP) e Divisão de Apoio Administrativo (DAA)¹⁰⁹. O Departamento foi o único a possuir uma Assessoria Financeira, em função do volume de recursos advindos dos programas operacionalizados. As demais Divisões eram comuns a todos os departamentos.

Outro aspecto que indica a condição diferenciada de atuação do DERU na SEDUC referia-se ao espaço físico ocupado, que totalizava 05 salas. Quanto às atribuições, é possível observar uma diferença no que se refere à direção do DERU, pois, enquanto os outros diretores tinham como indicação um trabalho voltado ao acompanhamento e à supervisão das atividades pedagógicas, ao diretor do DERU cabia um papel de articulador político no departamento. Era papel do diretor “atender ao público e lideranças políticas no que concerne a assuntos educacionais, administrativos e políticos na área da educação rural”¹¹⁰, indicando uma necessidade de relacionamento com as prefeituras, principais executoras das ações escolares rurais.

O Departamento reuniu os programas em desenvolvimento no meio rural que foram financiados por organismos internacionais como o Banco Mundial com a assessoria do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). Ou seja, os índices apontavam que se tratava de um trabalho muito ligado aos dirigentes municipais, porque,

¹⁰⁹ PIAUÍ, SEDUC. Documento Informativo sobre os departamentos/setores e atribuições da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Teresina, dezembro de 1987, p.9-10.

¹¹⁰ PIAUÍ. SEDUC. **Classes Multisseriadas** – processo metodológico. 1987. p.9.

como já dito, ao departamento cabia o atendimento ao público e às lideranças políticas relativamente a assuntos educacionais, administrativos e políticos, na área da educação rural.

O Quadro 2 apresenta os programas operacionalizados pela CODER/DERU para o meio rural piauiense entre 1971 e 1989.

Quadro 2-Programas operacionalizados pela CODER/DERU para o meio rural piauiense(1971 –1989)

Nome do Programa	Órgão financiador	Nº de municípios envolvidos	Ano de Implantação no Piauí	Término da ação do programa
Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO)	SE/QF/SEPS/MEC/SE	114	1977	1981
Programa de Desenvolvimento Integrado do Nordeste (POLONORDESTE) – Educação	BIRD/MINTER	60	1977	1981
Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural(PRONASEC/RURAL) ¹¹¹	SEPS/MEC/SE	45	1978	1981
Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE) ¹¹²	MEC/BIRD	35	1981	1987

Fonte: Compilado pela autora. Documentos: Educação no Piauí 1979-1981; mensagens governamentais do período; relatórios diversos.

O Promunicípio foi implantado no Piauí em 1977, atendendo inicialmente a 16 municípios na região norte do estado. “Concorrer para a expansão e melhoria qualitativa do ensino municipal ¹¹³” era o objetivo geral do programa, que indicava como objetivos específicos: prestar assistência técnica e financeira aos municípios; montar uma equipe municipal de educação; oferecer às unidades escolares da zona rural o material e o equipamento necessário ao seu regular funcionamento; e atualizar pessoal técnico pedagógico

¹¹¹ Em função da curta duração do programa, as poucas informações encontradas constavam em relatórios da Secretaria de Educação.

¹¹² Para aprofundamento sobre o Edurural ler a Tese de José Nicolau de Souza, intitulada: Edurural / NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática? / José Nicolau de Souza. – UFRN, Natal (RN), 2001, 256p.

¹¹³ PIAUÍ. SEDUC. Projetos PROMUNICÍPIO, MEC/DEF, 1977, p 05.

e administrativo dos municípios selecionados para a implantação¹¹⁴. O valor dos recursos, nesse ano, somou 3.120.000,00 cruzeiros destinados à construção, à ampliação e à recuperação de unidades escolares localizadas no meio rural.

O Polonordeste, no que se refere à educação, tinha como objetivo “promover a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino na zona rural; direcionar o ensino de 1º e 2º graus nas áreas de atuação do Polonordeste no sentido de preparar em médio prazo mão-de-obra para o setor primário da economia; e integrar as escolas da área no contexto da programação do Polonordeste”¹¹⁵.

O Pronasec/Rural, instituído pela Portaria nº 02, de 2 de janeiro de 1980, define em seu art. 2º os objetivos¹¹⁶ de:

- a) proporcionar, de modo integrado à política de desenvolvimento agropecuário, oportunidades de educação básica, combinadas com diversas modalidades de formação especial, notadamente às que se referem à educação para o trabalho, ao fortalecimento da organização social e econômica, ao desenvolvimento cultural da população e ao desenvolvimento comunitário;
- b) integrar a ação dos órgãos do Setor Educação e Cultura com os programas do campo social – em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidades rurais, emprego, habitação, formação profissional, saúde e assistência social – que se destinem a atender às necessidades básicas dos grupos pobres rurais.

O Pronasec/Rural no Piauí financiou e fomentou a elaboração e a implementação do Plano de Trabalho de 45 Órgãos Municipais de Educação; o treinamento de pessoal técnico-administrativo; a tiragem adicional de 50 cartilhas para o meio rural; a elaboração de material instrucional na área de Olericultura; a elaboração de cartilha para o meio rural; a elaboração de Materiais de Ensino e Aprendizagem (MEAs), adequados à proposta curricular; o treinamento de 230 supervisores e 3.200 professores municipais para implantação de cartilhas adaptadas ao meio rural; o apoio à implementação dos planos de trabalho de 69 órgãos municipais de Educação; a qualificação de 320 professores leigos em nível de 8ª série do 1º grau; o treinamento de 40 técnicos da CODER sobre metodologia da Educação Comunitária; a implantação de 15 núcleos de Educação Comunitária; o treinamento do corpo pessoal docente das escolas para o desempenho das atividades de Educação Comunitária; a implantação de 10 escolas de produção; o treinamento de pessoal para assistência técnico-

¹¹⁴ Idem, p.06.

¹¹⁵ PIAUÍ, SEDUC, A.P.Equipe de Acompanhamento, controle e Avaliação. PROJETOS POLONORDESTE, Ministério do Interior. 1977, s/p.

¹¹⁶ PIAUÍ, SEDUC, Portaria nº 02, de 2 de janeiro de 1980.

pedagógica às 10 escolas de produção implantadas; a elaboração de Materiais de Ensino-Aprendizagem para classes multisseriadas de 2ª a 4ª séries; e a impressão e a difusão de Materiais de Ensino-Aprendizagem para classes multisseriadas de 2ª a 4ª séries.

O Edurural tinha como objetivos a avaliação e a reformulação da Proposta Curricular Rural e a elaboração de Materiais de Ensino-Aprendizagem adequados à Proposta Curricular Rural. No Piauí, no período de execução, entre 1981 e 1982, o programa qualificou 1.000 professores leigos em nível de 8ª série do 1º grau; treinou cerca de 100 supervisores escolares e 200 professores para implantação de currículos; treinou 20 professores-mestres; reforçou a infraestrutura de distribuição da Merenda Escolar e construiu 06 armazéns regionais para depósito da merenda escolar. Em 1987, o programa destinou recursos que somaram 62.651.988,82 cruzados para as ações a serem desenvolvidas no meio rural piauiense¹¹⁷.

Sobre os programas e projetos desenvolvidos no meio rural, Calazans *et al.*¹¹⁸ analisam, à época, que

A ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos no meio rural parte de uma falsa noção do que costuma chamar-se de “atraso rural”. Para os formuladores desses programas, o “atraso rural” se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura tipo pré-capitalista. Desta falsa concepção decorre como consequência natural falsas soluções em termos de proposta: educação rural. A educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola.

Para a implantação do Edurural no Piauí, o documento da Secretaria de Educação expôs o quadro de não acesso das crianças do meio rural à educação escolar, sendo a opção do programa o atendimento “[...] prioritário pela faixa etária de 10 a 16 anos, pois dos alunos matriculados nas quatro primeiras séries do 1º grau, na zona rural do Piauí, 64,75% têm de 10 a 16 anos, 12,13% acima e 23,02% abaixo dessa faixa etária”¹¹⁹. O documento justificava, ainda, a opção por essa faixa etária, porque “[...] condicionantes como a própria constituição física da criança desaconselhariam esse tipo de programa para a faixa etária inferior”¹²⁰.

Como já anunciado, os programas desenvolvidos tinham como fonte principal os recursos adquiridos por meio de convênios negociados entre organismos internacionais e o

¹¹⁷ PIAUÍ, SEDUC. **Relatório Final**, 1987, p.33.

¹¹⁸ CALAZANS, Maria Julieta C, et al. Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197, p.164.

¹¹⁹ SEDUC, **Relatório do Polonordeste**. 1984, p.12.

¹²⁰ *Ibid*, loc. cit.

Governo Federal, firmados, em sua grande maioria, com os estados, com a participação de recursos federais. Aos estados cabia a implementação das ações preconizadas nos programas junto aos municípios. A estratégia utilizada pelo Governo Federal era focalizada na “indução” das políticas educacionais a serem implantadas pelos municípios, para ir deixando a cargo da esfera municipal a responsabilidade pela educação escolar de primeiro grau. Entre 1979 e 1981, os municípios já eram responsáveis pela maioria das escolas localizadas no meio rural piauiense que atendiam até as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Os valores orçados pelos programas para execução de ações de escolarização de alunos e de formação de professores atuantes no meio rural foram expostos em relatório da Secretaria de Educação, conforme podemos observar na tabela 3.

Tabela 3- Recursos Orçamentários dos Programas implantados pela CODER/DERU de 1979 a 1981

PROGRAMAS	VALOR DO CONVÊNIO	VALOR GASTO EM 1980	VALOR GASTO EM 1981
Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO)	Cr\$ 35.110.000,00	Cr\$ 17.618.000,00	Cr\$ 17.492.000,00
Programa de Desenvolvimento Integrado do Nordeste (POLONORDESTE)	Cr\$ 88.987.600,00	Cr\$ 34.500.000,00	Cr\$ 54.487.600,00
Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE)	Cr\$ 80.077.419,00	Cr\$ 11.046.000,00	Cr\$ 69.031.419,00
Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC /RURAL)	Cr\$ 148.917.000,00	Cr\$64.083.000,00	Cr\$ 84.834.000,00

Fonte: PIAUÍ. SEDUC. Educação no Piauí - 1979-1981p. 238 - 239.

Com os recursos do Promunicípio, o relatório da Secretaria de Educação expôs que foram possíveis a elaboração e a implementação dos Planos de Trabalho do Serviço de Supervisão de 67 Órgãos Municipais de Educação (OMEs); o treinamento de pessoal administrativo para 28 OMEs; a elaboração e a implantação do Plano de Trabalho da Equipe

Estadual de Assistência Técnica ao Ensino Municipal; e a atualização de professores envolvidos com as ações implementadas pelo Promunicípio¹²¹.

Os recursos destinados para o Polonordeste possibilitaram a assistência técnica e financeira às unidades escolares profissionalizantes de 1º grau, por meio do treinamento técnico-pedagógico; a manutenção de campos de treinamento; a manutenção de pessoal da Escola Técnica Agropecuária de Simplício Mendes; a especialização de 30 supervisores em métodos e em técnicas de educação rural; a profissionalização agrícola de 2º grau no município de Bom Jesus; a assistência técnica e financeira às Unidades Escolares de 1º grau, com Treinamento Técnico-Pedagógico; a manutenção das unidades escolares do antigo Delta do Parnaíba; a implantação de projetos especiais em 24 escolas de produção; e a criação e a organização de clubes de jovens nas comunidades¹²².

O diagnóstico feito pelo Governo Federal expôs sete aspectos a serem alterados em termos educacionais, para tirar o rural da situação de estagnação e de marginalização social. O primeiro aspecto referia-se à vinculação da educação às necessidades de seus habitantes. Já o segundo tratava da reformulação de conteúdos e de métodos de ensino, até então com matriz urbana, transplantados para a zona rural. O terceiro aspecto apontado remetia para a necessidade de reformulação do calendário escolar, adequando-o ao calendário agrícola local. Outro fator a ser enfrentado era o alto índice de repetência e de evasão, que superava em muito os números da escola urbana e que era acompanhado pelo alto índice de analfabetismo. O sexto desafio residia no grande número de professores que não completaram sequer os estudos primários e que, atuando na condição de professor, recebiam salários muito baixos. O último igualmente importante e de necessária discussão referia-se à estruturação das escolas, que, em condições bem mais precárias que as urbanas estavam totalmente desvinculadas da comunidade em que se inseriam.

A produção acadêmica apontava para uma leitura de que a educação no meio rural brasileiro foi construída à margem da sociedade, de modo que garantia apenas o ensino das primeiras letras. Mesmo quando se colocou a importância da educação para as populações rurais, isso aconteceu sob o signo de inserção na sociedade capitalista¹²³.

¹²¹ PIAUÍ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Piauí** – 1979-1981, Teresina – PI, janeiro de 1982, p. 168.

¹²² PIAUÍ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Piauí** – 1979-1981, Teresina – PI, janeiro de 1982, p. 170.

¹²³ LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 1999, p.13.

Werthein e Bordenave¹²⁴ ofereceram um panorama da leitura feita sobre o rural e sobre a educação no campo, destacando os aspectos teóricos e as políticas educacionais do ensino no meio rural no período, não apenas para o Brasil, mas para a América Latina, porque “[...] os diagnósticos sobre a educação rural demonstram a necessidade urgente de uma atuação decisiva capaz de modificar as estruturas educacionais das zonas rurais dos países subdesenvolvidos”¹²⁵. Prevalencia a ideia de que a educação e a escola rural pouco importavam para os que viviam no campo, tendo esses que migrar para a cidade caso almejassem lograr êxito em alguma profissão.

As ações do Governo Estadual em parceria com os municípios no desenvolvimento do Edurural no Piauí permitiram que houvesse ampliação da rede física, “[...] visando a redução do déficit de atendimento de 38,39% para 31,87% na zona rural dos 35 municípios beneficiados pelo programa”; estudos e avaliação com oferta de subsídios para a elaboração das programações socioeducativas para a zona rural do estado; capacitação de recursos humanos, com elevação de 82,8% do número de professores habilitados nos 35 municípios atendidos pelo Edurural; desenvolvimento de currículo e supervisão, com melhoria quantitativa das atividades didático-pedagógicas e aumento do índice de rentabilidade escolar; fortalecimento dos Órgãos Municipais de Educação (OMEs), melhoria da qualidade das ações desenvolvidas por eles e redução do índice de repetência na 1ª série de 47,33% para 42,33%; e fortalecimento da Ação Educativa no Meio Rural, redução do índice de repetência na 1ª série de 80 municípios do estado¹²⁶.

Os programas financiados pelo Governo Federal para o meio rural e particularmente as ações desenvolvidas no campo educacional estavam em consonância com a estratégia de desenvolvimento do país. A relação do governo central com estados e municípios se consubstanciava na ação indutora da criação de estruturas administrativas no campo educacional. A criação e o financiamento dos OMEs, que iniciou na década de 1970 e concluiu ao final da década de 1980, enredaram-se numa teia de interdependências, em que os municípios dependiam financeira e tecnicamente do Governo Estadual, que, por sua vez, dependia do Governo Federal, possibilitando a sustentação do poder central.

A posição do município nessa teia de relações o colocou na posição de executor de programas elaborados pelo Governo Federal e intermediados pelo Governo Estadual.

¹²⁴ WERTHEIN, Jorge de; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. RJ: Paz e Terra, 1981.

¹²⁵ WERTHEIN, Jorge de; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. RJ: Paz e Terra, 1981, p.13.

¹²⁶ Fonte: Compilação da autora a partir das mensagens governamentais de 1970 e 1980.

2.2.2 Vivendo a vida: a produção de materiais para o meio rural piauiense para superação do “ensino num quadro de carências”

A afirmação em aspas que denomina esta seção é destaque em documento produzido pela SEDUC, em 1984, como proposta de Referencial para a constituição de Núcleos de Educação Rural Integrada. O caderno justifica a necessidade da constituição de uma proposta de educação para o meio rural piauiense visando a superação de um conjunto de “fatores desfavoráveis – a fragilidade da escola, a precariedade de seu relacionamento com a comunidade e a pobreza da população”¹²⁷.

Uma proposta curricular para a produção de materiais sobre e para o meio rural piauiense, especialmente a construção de livros e de cartilhas, foi organizada em etapas, sendo a primeira um documento denominado “Vivendo a vida: uma experiência para a zona rural”.

Nesse documento estão as diretrizes para a elaboração de livros didáticos a serem adotados pelas escolas do meio rural, sendo inicialmente produzido o primeiro volume do livro “Vivendo a Vida”, destinado ao trabalho com crianças da 2ª série.

Os livros são a primeira proposta de produção de material didático específico para a alfabetização e a escolarização nas quatro primeiras séries do primeiro grau para o meio rural no Piauí, que também “[...] visava a valorização dos autores piauienses, na produção de livros de 1ª a 4ª séries, a serem utilizados pela clientela rurícola e zonas urbanas de municípios de pequeno porte”¹²⁸. Em 1984, o governo informou, ainda, que “[...] no Programa de Assistência ao Educando foram distribuídos 704 mil livros didáticos e 297 mil módulos escolares para os alunos carentes”¹²⁹.

O primeiro livro produzido foi a cartilha “Lendo a Vida” (Imagem 7), destinada a alunos da primeira e segunda série residentes no meio rural e, como informou a mensagem, também destinada a municípios de pequeno porte. O livro chamado “Vivendo a Vida”, indicado à terceira e à quarta séries, também foi produzido nesse período.

¹²⁷PIAUI, **Núcleos de Educação Rural Integrada** – Uma ferramenta para o desenvolvimento. 1984,p.08.

¹²⁸ Mensagem a assembléia legislativa, p.61

¹²⁹ PIAUI. **Mensagem a assembléia legislativa**, 1984,p.61

Imagem 7- Cartilha "Lendo a Vida"



Fonte: Gonçalves, M. C. 2015. Arquivo Pessoal.

O primeiro passo para a construção do livro “Vivendo a Vida” foi a elaboração de um caderno de planejamento explicando as etapas, desde a escolha dos textos ao prazo para a execução das atividades. O caderno de planejamento indicava que o objetivo da cartilha era o de se constituir como um apoio para que o professor do meio rural fosse munido de subsídios necessários que contribuíssem, inclusive, com o aprofundamento de conteúdos para sua ação educativa na escola.

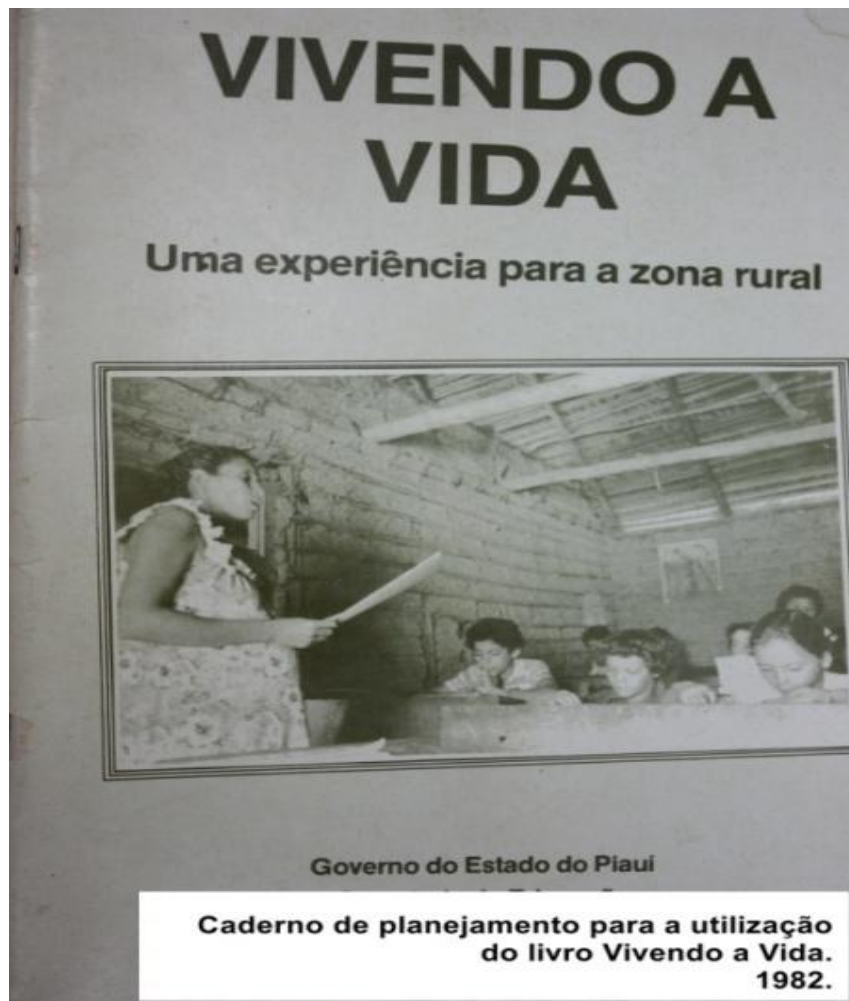
Barreto¹³⁰, em análise do Programa Edurural em um município piauiense, registrou as mudanças impostas pelo MEC para a reprodução do manual que havia sido elaborado para subsidiar o professor do meio rural. A equipe que elaborou o material na Secretaria de Educação informou à pesquisadora que o manual detalhava lições e várias formas de associação dos conteúdos, mas foi rejeitado pelos técnicos do MEC sob alegação de que “[...] o texto ficaria muito extenso e que os professores não gostam de ler¹³¹”, por isso “as autoras terminaram por adotar uma forma sucinta [...] conforme a orientação superior”¹³². Esse episódio reforça o que vimos quanto ao poder exercido pelo Governo Federal nas decisões estaduais e municipais.

¹³⁰ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais**: um estudo de caso no sertão do Piauí. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 46, agosto, 1983, 23-49.

¹³¹ Ibidem, p.26.

¹³² Ibidem, p.26.

Imagem 8- Caderno de Planejamento



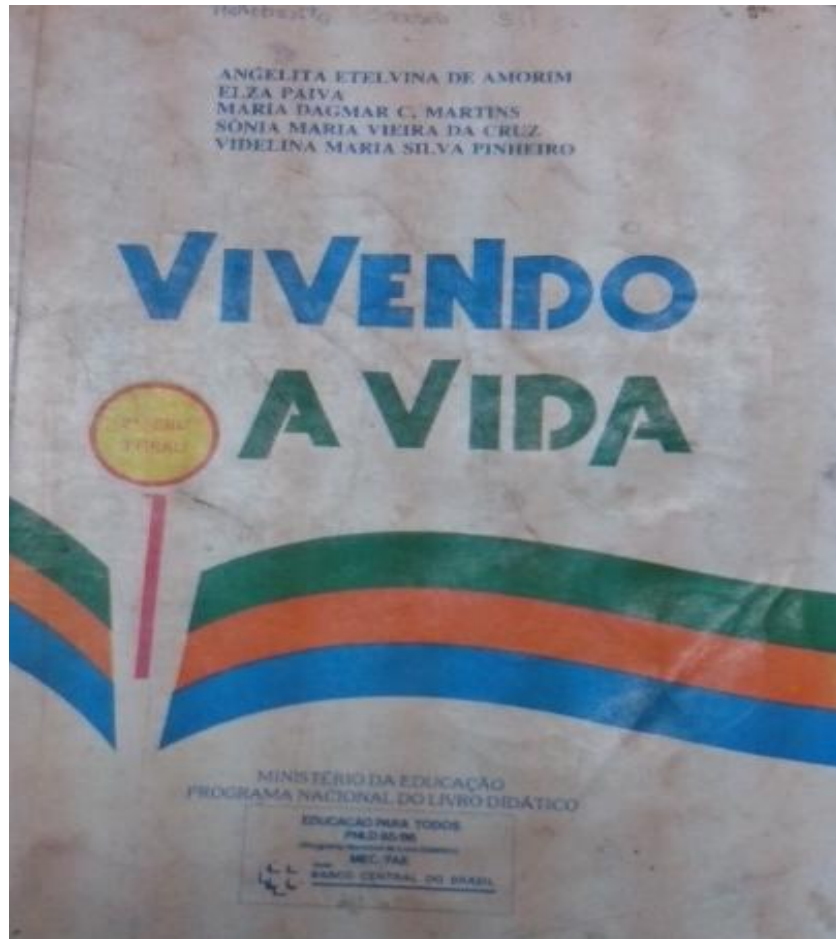
Fonte: Gonçalves, M. C. 2015. Arquivo Pessoal

O caderno de planejamento (Imagem 8) precedeu a produção da cartilha “Lendo a Vida” (Imagem 7) e do livro “Vivendo a Vida” (Imagem 9), que embora tenha sido produzido para ser utilizado nas escolas estaduais e municipais do meio rural piauiense, foi reproduzido em larga escala e distribuído também em muitas escolas urbanas.

O livro inicialmente produzido para ser utilizado com alunos da 2ª série do primeiro grau menor está organizado em temas que versam sobre a importância da educação escolar, o trabalho na roça, saúde, em que se reforçam os cuidados básicos de higiene, a prevenção de doenças e os bons hábitos alimentares, comunidade, lazer e religião. Barreto explicou que essa forma de apresentação dos conteúdos estava ancorada na perspectiva de integrar os professores rurais na produção dos textos a serem inseridos no livro, de modo que alguns

desses textos trazem a assinatura de professores rurais e a série em que trabalhavam quando os escreveram.

Imagem 9- Capa do livro "Vivendo a Vida"



Fonte: Gonçalves (2015).Arquivo Pessoal.

A contra capa do livro traz a mensagem das autoras¹³³:

Querido aluno da zona rural, VIVENDO A VIDA é um livro feito especialmente para você. Ele fala de pessoas como você, e que têm um modo de vida parecido com o seu. Ao ler estas páginas, você poderá situar-se em sua família, sua escola, sua localidade e seu município. Você aprenderá um pouco mais, através dos aspectos de vida do homem do campo, a VIVER MELHOR A VIDA.

¹³³ AMORIN, Angelita Etelvina de. Et Al. **Vivendo a vida**: segunda série, primeiro grau. Teresina: Coordenação de Educação Rural da SEDUC Piauí; Brasília: Edurural –NE,1982, p.4.

No livro “ Vivendo a Vida”, a professora Rosicler Machado informou em seu depoimento que havia produzido um texto com seus alunos. Tal fato foi relatado na entrevista. Sobre isso, assim explicou a professora Rosicler Machado:

Esse livro foi assim: eu já trabalhava aqui na Igreja nesse tempo, mais ou menos em 80 e pouco, por aí. Eu sei que veio uma comissão da secretaria e quando chegou a comissão disse que tinha sido cobrado e que era pra gente de Brasília, né, que era pra gente criar um texto que era pra colocar nesse livro. Aí elas escolheram na escola que é aonde eu trabalhei. Aí, nós criamos esse texto e aí o texto é até “O Açude”. Olhe pra ser sincera, nesse período, eu sentia dificuldade que eu não sabia quase nada eu não sabia nem o que era um açude direito. Eu ainda tive que sair nas casas perguntando pra mim poder criar [risos]. Eu acho que já vinha o tema já. Eles citavam o que queria, aí nós criamos o texto. Naquele tempo eu era mais inteligente, esforçada junto com os alunos. Aí, nós criamos o texto, eles também e nós ajudando dando uma dica. Aí, nós criamos aqui, nós falamos do verão que a gente planta no verão feijão, a mandioca, aquela coisa aí criamos os personagens e deu certo. (Maria Rosicler, Piripiri).

O texto foi elaborado numa situação em que a Secretaria direcionava a produção dos textos inseridos no livro, indicando uma centralização e um controle das produções nele contidas. O texto da professora Rosicler está transcrito a seguir:

O AÇUDE¹³⁴

Texto escrito por alunos de 3ª e 4ª séries da escola municipal “São Luís”.
Localidade: Piripiri.
Prof.ª Rosicler P. Machado

De calça arregaçada, chapéu na cabeça e com uma cara feliz, seu Bernadino Volta do Açude.

- Bom dia, compadre! Aonde vai?

- Vou cuidar da sinunga.

- Como vai o plantio?

- está uma beleza! O milho está chicotando, o feijão rosetando, a cana está dando gosto de ver e a mandioca está no tempo de arrancar.

Seu Bernadino foi embora e seu José foi cuidar da sinunga, na beira do açude.

De vez em quando, ele parava e olhava a plantação e o açude. A plantação pintadinha de verde e as águas do açude brilhavam que nem prata.

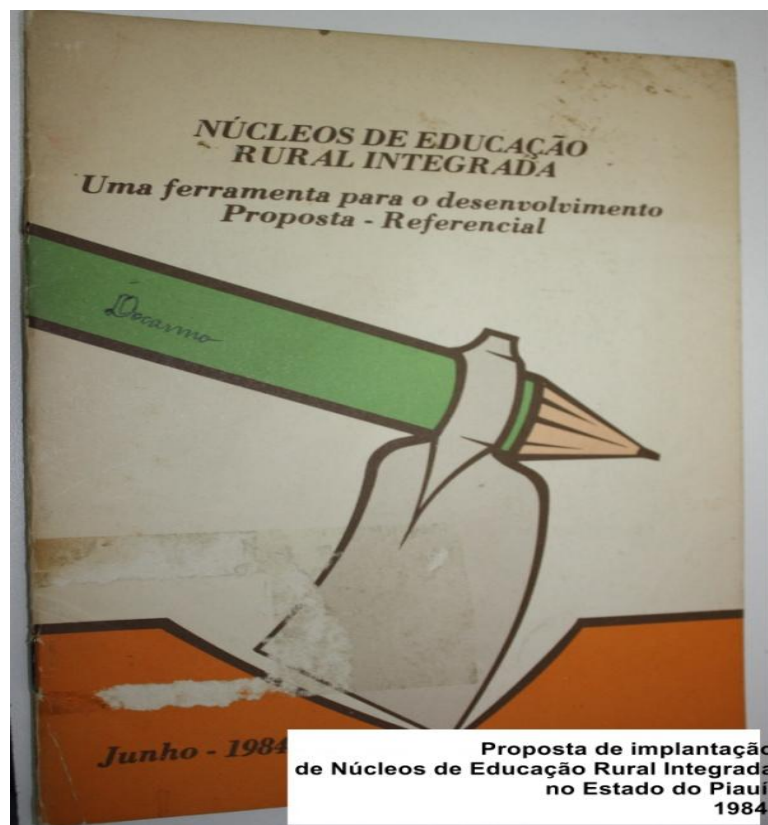
Ao meio-dia, seu José guardou a foice, e enxada e o alfange, e foi banhar-se nas águas mornas do açude.

Além dos livros didáticos, também foram publicados alguns cadernos tratando de relatos de experiências realizadas em alguns municípios. O primeiro caderno denominado “Núcleos de Educação Rural Integrada - Uma ferramenta para o desenvolvimento” (Imagem

¹³⁴ PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982, p.69.

10), produzido em 1984 e estruturado em sete tópicos, versa sobre a proposta básica, uma justificativa para a proposição do referencial, uma concepção geral dos núcleos, os objetivos e as metas, as definições estratégicas, a estrutura de funcionamento e a estratégia de implantação da rede. A proposta explica a necessidade de núcleos de educação rural integrada em função do “quadro de carência e distorções” a que está sujeita a escola rural, que apresentava um “[...] conjunto de fatores desfavoráveis – a fragilidade da escola, a precariedade de seu relacionamento com a comunidade e a pobreza da população só poderia configurar uma resistência generalizada à escola ou ao processo de aprendizagem”¹³⁵.

Imagem 10- Proposta de implantação dos núcleos de educação rural



Fonte: PIAUÍ. Secretaria da Educação. Núcleos de Educação Rural Integrada. 1984.

É possível visualizar a intenção do gestor estadual, por meio do DERU, ao visar a estruturação de políticas indutivas para o meio rural. Essa intenção consta no caderno que explicita nas palavras iniciais a proposição de “[...] criação de um sistema de educação rural, concebido enquanto conjugação entre o ensino fundamental e o ensino instrumental”¹³⁶.

¹³⁵PIAUÍ, **Núcleos de Educação Rural Integrada** – Uma ferramenta para o desenvolvimento, 1984.

¹³⁶Idem, p.7.

Nessa proposição, o gestor estadual da educação convoca os municípios, por meio dos Órgãos Municipais de Educação, para a constituição dos Núcleos de Educação Rural Integrada, que seriam operacionalizados tendo como estratégia a implantação em rede de, inicialmente, 16 núcleos articulados com a EMATER, a Secretaria de Agricultura e a Secretaria de Cultura.

O Programa indicava como objetivos melhorar a qualidade do ensino de primeiro grau e habilitar a população para se inserir com maior eficácia no processo produtivo. O Programa também buscava, visando a melhoria do ensino fundamental de primeiro grau, a introdução de novos padrões tecnológicos aplicados à produção, o estímulo à pesquisa de novas alternativas em termos de culturas e espécimes, e a promoção da integração escola/comunidade, possibilitando a participação do aluno em todo o decurso do processo produtivo.

Observamos que os objetivos pautavam a integração entre escola e produção no campo, no sentido de instrumentalização para o trabalho produtivo. Essa assertiva se confirmou também nas parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). O resultado do trabalho teria que se vincular à produção na agricultura. Um trecho do caderno explicita que a estratégia de vinculação escola e trabalho para as crianças e jovens buscava também diminuir a evasão nas escolas, em decorrência da necessidade do trabalho dos alunos para a renda familiar.

Considere-se, agora, o efeito cumulativo desse conjunto de fatores desfavoráveis – a fragilidade da escola, a precariedade de seu relacionamento com a comunidade e a pobreza da população, obrigando as crianças a se integrarem desde cedo no fortalecimento da renda familiar. É obvio que a resultante só poderia configurar uma resistência generalizada à escola ou ao processo de aprendizagem. São atividades que “atrapalham” a luta familiar pela sobrevivência¹³⁷.

Todas as ações articuladas visavam o que está explícito no caderno, no eixo dos objetivos e das metas, em que consta “[...] contribuir para a fixação do homem à terra”¹³⁸.

Para a execução dessa ação, o Programa previa a meta quantitativa de construção de 16 unidades centrais e 137 unidades satélites, ofertando 2.500 vagas por ano para os alunos em cursos práticos de produção e criação, garantindo “[...] o oferecimento de melhores

¹³⁷PIAUI, **Núcleos de Educação Rural Integrada** – Uma ferramenta para o desenvolvimento, 1984, p.8.

¹³⁸Ibidem, 1984, p.10.

condições de desenvolvimento para o ensino básico a 10.000 alunos/ano [...]” e o “[...] incentivo ao desenvolvimento de programas sociais e comunitários em 16 municípios”¹³⁹.

No eixo da infraestrutura, a proposta contemplava a existência de uma unidade central que seria destinada às atividades de ensino fundamental e ensino instrumental, na qual seriam trabalhados produção e apoio às escolas que ficariam num raio de 6 quilômetros e que já se destinavam ao ensino fundamental.

Ainda conforme a orientação da Secretaria de Educação, as atividades escolares seriam realizadas em tempo integral, possibilitando ao aluno “[...] desenvolver a aprendizagem do ensino instrumental e participar do processo produtivo”, além de “[...] estabelecer, na prática, um relacionamento concreto entre o ensino e outras áreas como saúde, agricultura, cultura, ação comunitária, etc.”¹⁴⁰.

Nessa direção foi produzido o segundo caderno, em 1987, que também sistematizava o resultado de uma experiência realizada em um município sobre “Classes Multisseriadas – processo metodológico” (Imagem 11). Nesse caderno, a Secretaria de Educação propunha a reflexão sobre “[...] um referencial, incentivador de novas formas metodológicas para o trabalho em classes multisseriadas”¹⁴¹.

Imagem 11- Capa do caderno "Classes Multisseriadas"



Fonte: PIAUÍ. Secretaria da Educação. 1987.

¹³⁹Ibidem, 1984, p.11.

¹⁴⁰PIAUÍ, **Núcleos de Educação Rural Integrada** – Uma ferramenta para o desenvolvimento, 1984, p.09.

¹⁴¹ PIAUÍ. **Classes Multisseriadas** – processo metodológico. 1987. p.10.

Uma das justificativas para a produção desse caderno está assentada no diagnóstico feito pelo DERU sobre as condições das classes no meio rural piauiense.

As classes multisseriadas geralmente funcionam na casa do professor, este, na sua maioria é leigo, com pouco conhecimento dos conteúdos básicos, embora com ampla vivência da realidade. Percebe baixíssima remuneração. É também agricultor; condição esta que não teria que prejudicar o processo educativo, mas contribuir na realização das atividades pedagógicas.¹⁴²

O terceiro caderno, denominado “Planejamento Pedagógico Participativo para o trabalho escolar nas áreas rurais” (Imagem 12), datado de 1988, propunha a construção orientada de planejamento participativo como meio de desenvolvimento rural, integrando a escola e a comunidade na superação do quadro de carência econômica e social, que contribuiu para a baixa escolaridade da população.

Imagem 12- Capa do caderno "Publicações Técnicas"



Fonte: PIAUÍ. 1988.

¹⁴²Ibid, p.13.

Para isso, o caderno preconizava a necessidade de diagnóstico da realidade da comunidade e explicitava a forma como ocorria o planejamento pedagógico que era realizado na sede municipal e que se resumia a uma lista de conteúdos e de atividades distribuídas aos professores rurais. A crítica contundente sobre a pouca ação do OME na promoção de um planejamento participativo foi evidenciada em diferentes aspectos do caderno. O problema não era apenas de pouca ação, mas de

[...] falta de capacitação para planejar o trabalho educativo, tanto dos professores quanto dos técnicos municipais. Os primeiros não possuem os conhecimentos básicos para planejar o ensino-aprendizagem, os segundos, não tem condições de assessorar este trabalho. Por sua vez, o OME, possui uma estrutura funcional apenas para manter a comunicação do sistema e não para apoiar tecnicamente o trabalho educativo, desenvolvido só por conta da criatividade e iniciativa do professor¹⁴³.

A análise do Órgão Municipal de Educação e dos professores rurais feita pela Secretaria de Educação vai em direção das necessárias intervenção, orientação e elaboração de referenciais para o desenvolvimento educacional no meio rural piauiense. Tais referenciais, no período, seriam produzidos por órgãos externos aos municípios e às escolas, tendo o DERU um papel central na condução desse processo de mudança proposta.

A proposição de planejamento participativo que integrasse escola, aluno e comunidade, sob orientação do Órgão Municipal de Educação, visava superar

[...] o professor instrutor, só transmissor de conhecimentos [...] O aluno tradicionalmente, receptor e passivo [...] o agricultor, normalmente, indiferente àquilo que se faz na escola e o órgão municipal de educação – OME, geralmente, repassador de instruções, cumpridor de ordens superiores e fiscalizador do ensino nas escolas¹⁴⁴.

Além dos cadernos produzidos que tratavam de diferentes aspectos da educação no meio rural piauiense, o DERU também produziu uma “Proposta Marco Referencial Teórico e as Diretrizes para a Educação nas Áreas Rurais do Estado do Piauí” (Imagem 13). A produção foi resultado de convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e a SEDUC. Foi constituído um Grupo de Trabalho Interdisciplinar para “[...] elaboração de um marco teórico e diretrizes para educação nas Áreas Rurais a partir do conhecimento da realidade in loco”¹⁴⁵.

¹⁴³ PIAUÍ, **Planejamento Pedagógico Participativo para o trabalho escolar nas áreas rurais**, 1998, p.18.

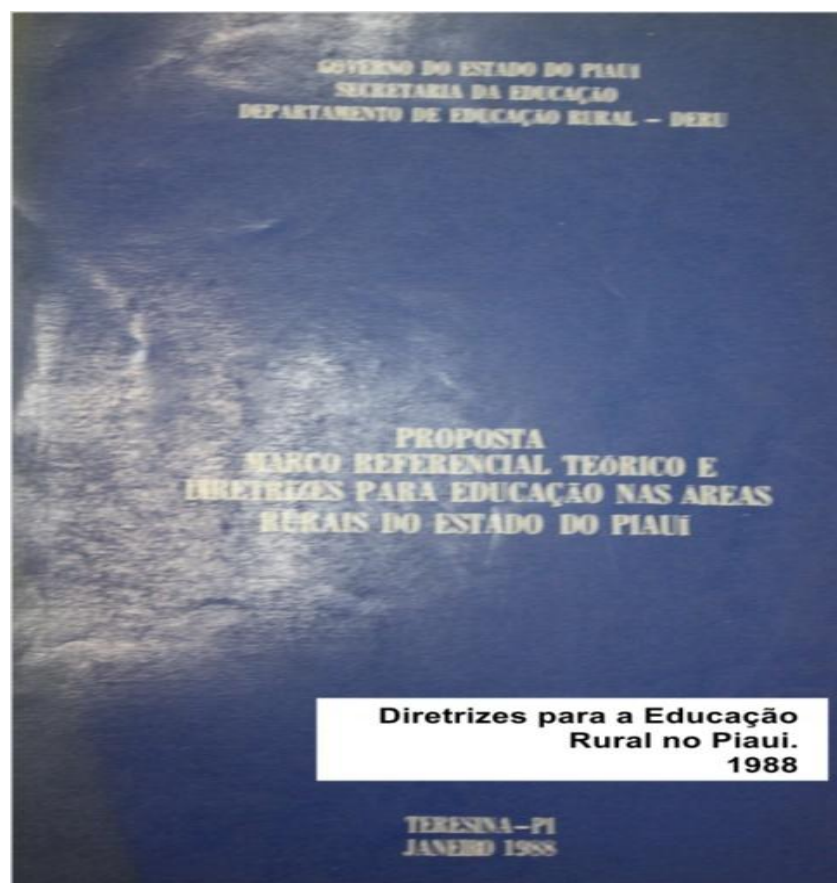
¹⁴⁴ Idem, p.28.

¹⁴⁵ PIAUÍ, SEDUC / DERU, *ibid*, 1988.

A proposta justificava-se inicialmente em função de ser necessária “[...] uma maior atenção ao desenvolvimento das áreas rurais nos países subdesenvolvidos para enfrentarem necessidades educativas das populações rurais”¹⁴⁶. Desse modo, propõem-se diretrizes conceituais e diretrizes metodológicas a serem consideradas na organização da educação escolar no meio rural. As diretrizes conceituais explicitam que a educação nas áreas rurais deve partir da realidade das áreas rurais e que essa deve revelar a realidade, considerando que o homem deve ser o sujeito transformador, participando e transformando a realidade coletiva de forma solidária.

Quanto às diretrizes metodológicas, o referencial preconizava uma metodologia participativa em que o planejamento das ações educativas ocorresse mediante pesquisa “[...] onde a produção do conhecimento não é privativa de agentes externos e sim da ação do sujeito que enfrenta sua realidade, conhecendo-a”¹⁴⁷.

Imagem 13- Capa das Diretrizes para a Educação Rural no Piauí



Fonte: PIAUÍ. 1988.

¹⁴⁶ Idem, p.08.

¹⁴⁷ PIAUÍ, SEDUC. **Proposta marco referencial teórico e diretrizes**. 1988, p.76.

Nessa perspectiva, o documento aponta a necessidade de que a educação no meio rural

[...] exige ajustes de caráter institucional e uma aproximação setorial, a fim de eliminar o seu isolamento e de lograr uma complementação, integração e coordenação de esforços, ações e recursos. A presença intersetorial, no entanto, deverá ser somente como resposta aos requerimentos discutidos na comunidade¹⁴⁸.

As diretrizes constituem o último caderno produzido pelo DERU para a educação no meio rural. Sua reprodução e distribuição nas escolas foi precedida por um caderno de orientação sobre como utilizar as diretrizes, indicando um planejamento mensal. Não foram encontrados documentos que avaliassem a implantação ou não das diretrizes pelas escolas, cabendo estudos posteriores nessa direção.

O DERU foi desativado a partir de 1989, quando foi feita reforma administrativa na SEDUC. O período também é marcado por alterações no cenário político, que redirecionam as ações do Estado brasileiro.

Neste capítulo foi possível depreender a estratégia utilizada pelo Estado brasileiro na construção de políticas direcionadas para o meio rural, dentre essas está a implementação de programas financiados em parceria com organismos internacionais para a educação escolar de 1ª a 4ª série no meio rural. Para lograr êxito em sua estratégia, as políticas educacionais inicialmente trataram da regulamentação da Lei 5692/71, que ampliou a escolarização obrigatória para 08 anos, sem que houvesse ainda as condições de atendimento da demanda nem pelos estados nem pelos municípios.

O Promunicípio fomentou a criação na Secretaria de Educação de um setor que, a partir de 1979, coordenava todos os programas destinados à educação escolar no meio rural. A CODER, e posteriormente o DERU, tinha como ação, dentre outras, a estruturação dos Órgãos Municipais de Educação nos municípios piauienses por meio de financiamento para a construção de estruturas físicas e pagamento de pessoal. O Polonordeste construiu escolas e capacitou professores rurais. O Pronasec/Rural e o Edurural, dois programas iniciados na primeira metade da década de 1980, foram construídos especificamente para a superação do quadro de carências no âmbito educacional e atuaram na complementação salarial dos professores rurais e no financiamento de material didático.

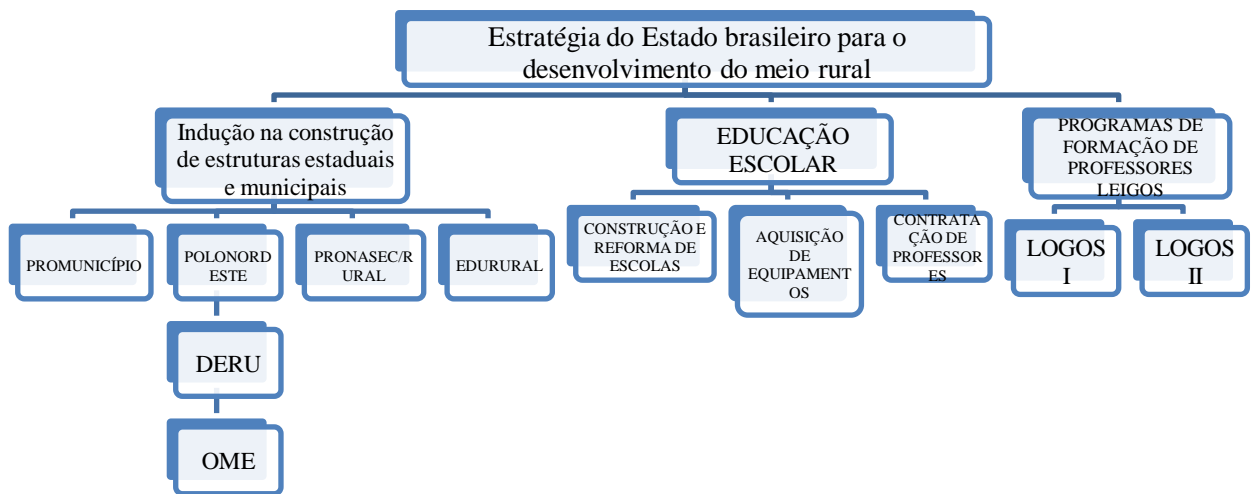
Entretanto, não obstante a importância desses programas, a educação escolar vislumbrada como ferramenta para o desenvolvimento do meio rural pouco alterou as condições de vida da população ali residente, pois os programas, além de pontuais, não

¹⁴⁸ PIAUÍ, SEDUC. **Proposta marco referencial teórico e diretrizes**. 1988, p.76.

possibilitavam a continuidade efetiva de mudanças necessárias às escolas localizadas no meio rural.

É possível apresentar, de forma sintética, que a estratégia do Estado brasileiro para o desenvolvimento educacional escolar do meio rural brasileiro, sobretudo no nordestino, aproximava-se do organograma exposto na Imagem 14:

Imagem 14- Estratégia do Estado brasileiro para o desenvolvimento do meio rural



Fonte: GONÇALVES, Marli. 2015.

A análise desses programas oferece uma leitura da estratégia do Estado brasileiro na construção de uma política educacional que concorresse para o desenvolvimento ensejado. Faz-se necessária a análise da escola rural e do professor ali atuante, porque é na escola, lugar socialmente construído que tem como um agente importante o professor, que essa política vai sendo amalgamada. O próximo capítulo versa sobre a escola pública de primeiro grau localizada no meio rural piauiense, no período de 1971 a 1989, apresentando o quadro situacional e a ação educativa do professor rural na escola e na comunidade.

3 “NESSE TEMPO MINHA CASA ERA A ESCOLA, SÓ DEPOIS FOI CONSTRUÍDO O GRUPO¹⁴⁹: a escola no meio rural piauiense e a ação educativa do professor (1971-1989)

Neste capítulo, o foco está na escola rural e na ação educativa do professor que atuava nessas escolas. Na análise dessas escolas, tem destaque a atuação de professores em função do conjunto de mecanismos que lançavam mão para o seu funcionamento, sendo, às vezes, os próprios a criarem a escola, passando depois a ser responsabilidade do poder público estadual ou, na maioria dos casos, municipal.

A escola, “[...] presença física de uma agência de mediação do Estado¹⁵⁰”, foi ganhando proporções cada vez maiores nas décadas de 70 e 80, do século XX, no Piauí e, para compreendê-la nas suas diferentes interfaces, a análise recai sobre a escola no meio rural e sobre a ação educativa do professor nesse contexto piauiense, analisando como era descrita e compreendida a ação do Estado e dos professores para a garantia da sua organização e do seu funcionamento.

Mas, ao analisar essa instituição, é necessário perguntar: o que é mesmo a escola? Como se constituiu? Quais os elementos centrais que a caracterizam? Que invenção é essa que está naturalizada pela sociedade, e, ainda que já tenha passado por crises e críticas, resiste ao tempo e é central no processo de transmissão da cultura e na formação específica para atuação em sociedade? É possível pensar o professor e descolar essa análise da escola? A ação do professor teria extensão e durabilidade fora do ambiente escolar?

Instaladas em salas ou varandas nas residências dos professores, funcionando em galpões comunitários, em igrejas e até embaixo de árvores¹⁵¹, a escola rural foi descrita em diferentes municípios brasileiros, em relatórios técnicos, em estudos acadêmicos, na literatura, e por professores, como resultado do esforço dos grupos sociais rurais na sua construção e manutenção. Reiteradas vezes, as análises do período apontavam para a precariedade e a falta de investimentos públicos para garantir as condições de funcionamento e, portanto, de atendimento digno às crianças do meio rural.

¹⁴⁹Rosária Luz. Picos.

¹⁵⁰ BRANDÃO, C. R. O trabalho do saber. In: _____. **Cultura camponesa e escola rural**. Editora FTD. 1990. p. 131.

¹⁵¹ O professor Francisco José de Oliveira afirmou, em relato, que as crianças ficavam embaixo dos cajueiros, pois na sala de sua casa não comportava a quantidade muito grande de alunos.

Tyack e Cuban¹⁵² analisam que a escola, como construção humana e social, foi inventada com as promessas de eficiência, de equidade e de possibilidade de ser facilmente copiada. Mas a ideia da necessidade de processos educativos formais em espaços específicos está tão sedimentada, que tende a ser naturalizada.

Uma definição contemporânea de escola a descreve como sendo

[...] uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e a interacção dos diferentes actores sociais em presença¹⁵³.

A escola, ineditamente, inaugura uma nova forma de relação entre o mestre e o aluno, estabelecendo relação pedagógica. Essa nova forma tem lugar específico, onde vai ocorrer a relação pedagógica e se distingue porque se autonomiza no tocante às outras relações sociais e altera a forma de aprender que, até então, era mediada pela inserção nas atividades do cotidiano, ou seja, aprender e fazer estavam vinculados a “ouvir dizer” e “por ver fazer”. A escola altera essa forma e distingue o saber do fazer¹⁵⁴.

3.1 Quando a igreja, a casa e o galpão eram a escola: o quadro situacional das escolas rurais, seu desenvolvimento e consolidação

Eu fiz um galpãozinho de palha, meti cimento, pinte as paredes, os pais dos alunos me ajudaram e ficou tão bonitinha¹⁵⁵.

A escola é produto do processo histórico que inaugura uma forma diferente de conhecimento compartimentalizado, determina áreas de saber que ocorre em uma instituição que se difunde por todo o mundo. No ocidente é tão marcante que se confunde com educação, como se fossem sinônimos.

Costa Filho¹⁵⁶, ao estudar o ensino oficial e alternativo oferecido no Piauí, na segunda metade do século XIX, analisou os diferentes aspectos que envolviam a oferta

¹⁵²TYACK, David.; CUBAN, Larry. **Enbusca de lautopía**. Unsiglo de reformas de lãs escuelas públicas (Seccion de Obras de Ciencia y Tecnologia) (Spanish Edition), 1995. p. 167-214.

¹⁵³CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto editora, 2005. p. 55.

¹⁵⁴VINCENT Guy; LAHIRE, Bernard, THIN DANIEL. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n 33, jun. 2001. p. 7-47, p. 13.

¹⁵⁵Francisco Oliveira. Piripiri.

¹⁵⁶COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**, Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

escolar, desde as condições de acesso à escola, os salários e a valorização dos professores, as formas de contratação e o exercício da docência.

Ainda conforme o autor, o ensino oficial oferecido pelo poder público era insipiente e prevaleciam as escolas familiares, o ensino particular, oferecido nas fazendas, a partir de contratação de mestres ambulantes. A escola do sertão foi desenhada em função da organização da sociedade piauiense que, à época, era eminentemente rural, não necessitando de conhecimento sistematizado¹⁵⁷.

Nos anos de 1970, sob a égide do regime militar, as discussões sobre o rural, seu quadro de precariedades e de responsabilização pelo subdesenvolvimento do país, produziu uma ação articulada do estado brasileiro, financiado por organismos internacionais para uma atuação modernizadora no campo brasileiro. Essas ações foram amparadas em leis, decretos e projetos em diferentes frentes para o desenvolvimento do campo e sua inserção qualificada no capitalismo.

A escola como uma agência produzida socialmente traz em sua construção um ideal de estrutura, definida para receber crianças, jovens e adultos e se investe de rituais, horários, conteúdos a serem ministrados de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Os principais sujeitos da escola no meio rural são as classes populares que “[...] não dispunham de condições para reivindicar [...]”, pois “[...] como outras agências do estado controladas pelo poder municipal a escola estava circunscrita às cadeias de relações nas quais o professor, o líder religioso, o chefe político estavam interligados.”¹⁵⁸

Com o processo de ampliação da escolarização a setores populares da sociedade, a escola foi sendo improvisada e esse arranjo foi muito comum no meio rural. No Piauí, a escola no meio rural foi disseminada e financiada pelo estado, especialmente, a partir de 1946, quando o INEP “[...] financiou projeto de expansão e melhoria do ensino primário rural¹⁵⁹”.

Santana constatou que estava prevista a construção de 233 escolas no meio rural piauiense, mas nos achados de sua pesquisa foi possível mapear a construção de 186 prédios, no período de 1948 a 1952¹⁶⁰.

¹⁵⁷ COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006, p. 57.

¹⁵⁸ CALAZANS, A escola na integração sociedade civil/estado – um fórum para encaminhamento das lutas dos professores. **Em Aberto**. Brasília, ano 6, n. 34, abr./jun. INEP, 1987. p. 20.

¹⁵⁹ SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2011, p. 61.

¹⁶⁰ Idem, p. 79.

A expansão do ensino primário aumentou substancialmente nos períodos posteriores, fato que continuou produzindo a abertura de escolas primárias, sem as mínimas condições de funcionamento. A casa do professor era o primeiro espaço utilizado quando não havia outro disponível.

Relatos de professores que trabalharam no meio rural, no período, expõem as iniciativas dos próprios professores para a melhoria da estrutura física das escolas rurais, ações desde a construção de bancos, de quadro, até a construção de fossas. O funcionamento em locais improvisados das escolas isoladas perdurou por toda a década de 1970 e, em muitos municípios, também na década seguinte.

Nesse tempo, minha casa era a escola, e eu aperreado que eu só tinha uma varandinha, mas eu tinha tanta vontade de ser um dono de uma escola, eu arrumava umas tábuas e pregava, fazia uma furquilha e metia o banco assim, e fazia uns três a quatro bancos, mas eu não me conformava com isso e fazia um mais alto que era pra sentar neste e escrever neste de cima. Como é que a gente chama, a carteira! Mas isso chamava a atenção desse povo de Piripiri e diziam “rapaz como é que o cara é criativo desse jeito”, o quadro eu fiz... Porque eu era pedreiro, né? O quadro eu fiz de cimento na parede, aí, tinha essa tinta aqui que eu não sei o nome dela, e pintava com essa tinta mesmo aqui... E, aí, escrevia no quadro à vontade. Era eu mesmo que fazia, agora a dificuldade para dar assistência a esses meninos. Eu fiz uma fossa pra esses meninos, porque num tinha banheiro. Essa escola se criou aqui dentro dessa sala, e como o número de menino era grande, nós ia pra debaixo dos pé de manga. E lá eu botava uma mesa e banco pra estes meninos, e ia ensinar lá porque ele não tinha espaço suficiente. Aí, vieram os padres e construíram esse galpão, entre esse grupo e essa capela, vixe, Maria! Aí, melhorou demais, e minha esposa fazia a merenda debaixo desse pé de manga bem aqui. Mas ela não ganhava nada, não, fazia pra me ajudar. (Francisco Oliveira, Piripiri).

O tempo que eu trabalhei como professor foi lá em minha casa, uma casinha coberta de palha. Daí, quando foi em 92, por aí assim, aí, veio uma campanha do Governo Federal pra melhorar as escolas da zona rural, aí, foi que então lá nós construímos uma sala de aula, com piso de cimento e as paredes limpas assim. Aí, eu trabalhei dessa época até 2004. (Luís Sousa, Santa Cruz).

Comecei numa casa coberta de palha. Depois fui pra minha casa, também coberta de palha, mas era tampada de barro. Daí, construíram um colégio grande. Tinha quatro salas. Aí, foi melhor pra nós. Dessa casa, fomos para o Grupo Escolar Manoel Almeida Alencar, mas já foi depois de 80. (Maria José Soares, Palmeirais).

Antes de começar, o grupo era em casa de residência, chamava-se casa isolada ou escola isolada. Esse primeiro prédio, toda vida, era na minha casa, na Vigília, era na minha casa, e, no Corrente, também. Era na sala da minha casa e tinha as cadeiras, arrumavam as cadeiras e eles sentavam.¹⁶¹ (Rosária Luz, Picos).

¹⁶¹ LUZ, Rosária Nunes de Alencar da. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos. 2014.

É, em casinha mesmo, numa sala. Tem a sala, a mesa ainda hoje existe e as cadeirinhas, ali, rodeava os alunos, ali. Naquela época, a gente ainda não tinha quadro, depois foi que veio um quadro. (Maria Magalhães, Picos).

Era uma igreja, uma capela. Aí, tinha uns bancos, quadro, tudo na capela, hoje tudo é diferente, mas naquele tempo, tinha escola não. Era só pra ensinar quem não podia vir para a cidade, pra ensinar a primeira letra. Era bem uns vinte. Tinha muito aluno. Tinha sim um outro professor. Na igreja, onde primeiro funcionou a escola, essa igreja, aí, que você ta vendo, mas, antes de ser reformada, tinha uma sala apertada e uma sala grande. A turma que era maior ficava numa sala que era maior a turma que era menor ficava num espaço que era menor, era quase assim improvisado, ficamos assim de 73 a 83. Aí, nós fomos em agosto de 83 pro colégio lá, construído apenas duas salas de aula, mas era suficiente porque a clientela também era pequena, né? Então era suficiente. (Ana Dantas, Picos).

A escola era mesmo na minha casa, assim no alpendre. Botaram “Escola Rural Nova Olinda”. Botava no bolso dos meninos, na fardinha. Tinha os bancos, assim, perto de uma mesa grande. Aí, depois arranjei na prefeitura as carteirinhas, mas foi muito depois. O lugar assim aperreadinho. Dei aula lá, até me aposentar. O nome era Escola Isolada da Palmeirinha. Funcionava no galpão. Não tinha nada. Os meninos para beberem iam até minha casa, que ficava ligada à Escola. (Maria Barbosa, Campo Maior).

Aí, por conta de não ter prédio próprio, a escola era na sala de minha casa. O nome da escola era Escola Isolada. Aí, como era lá na Fazenda Canavieira, deram o nome Escola Isolada da Canavieira. (Luís Sousa, Santa Cruz).

A literatura sobre a escola rural também expôs um quadro de precariedades tanto físico quanto de organização pedagógica da educação escolar. Fusari *et al.*¹⁶², em livro que analisa a situação do professor de primeiro grau, seu trabalho e formação, apontaram que as salas de aula, muitas vezes, localizadas na própria casa dos professores, não ofereciam “[...] as mínimas condições para o trabalho docente”, pois faltava “[...] quadro de giz, apagador, cadeira, mesa, banco, iluminação, ventilação, água, sanitário e material escolar”. José de Souza Martins esclarece que:

Estas escolas [rurais] contam, frequentemente, com uma única professora, que recebe material para secretaria e material didático, para uso próprio e para distribuir com os alunos, em quantidade insuficiente, com o agravante de haver, também, escassez de equipamentos para o aluno sentar e escrever. As condições de salubridade revelam-se, também, deficitárias. As escolas raramente dispõem de sanitários e água suficiente até para o preparo da merenda escolar. O recebimento da merenda escolar é outro insumo que é declarado insuficiente pela maioria das escolas.¹⁶³

¹⁶²FUSARI, José Cerchiet al. A Educação Básica no Brasil. In: _____. **O Professor de Primeiro Grau**. Edições Loyola. São Paulo: SP. 1990. p. 37.

¹⁶³BRASIL, Comparações Básicas. **Relatório EDURURAL**, nº 4, 1982. p. 20.

Os documentos oficiais e as notícias de jornais da época também indicavam a estrutura física das escolas rurais como ruins e geralmente inadequadas, desprovidas de saneamento, água e luz elétrica.

Santana¹⁶⁴ explicita que, no período de 1940 a 1960, a Secretaria de Educação do Piauí firmou convênio para a construção de prédios escolares no meio rural com financiamento do INEP. Entretanto, não obstante o investimento na construção dos prédios escolares, esses não foram suficientes para o atendimento da demanda crescente tanto no meio rural quanto nos centros urbanos piauiense.

No Piauí, o meio rural também é chamado a se engajar no projeto de desenvolvimento visado, tendo na educação escolar objetivos de alteração do quadro de analfabetismo, baixa escolaridade, altos índices de evasão e distorção idade/série.

Os dados sobre a educação (Tabela 4) informam que, em 1970, a matrícula dos alunos, no que concerne as quatro primeiras séries do ensino no meio rural, era em maior número na primeira série do ensino fundamental e em sua ampla maioria sob responsabilidade do município.

Tabela 4 – Matrícula por série, localização e dependência administrativa – 1970¹⁶⁵

LOCALIZAÇÃO	1ª SÉRIE				2ª SÉRIE			
	FED.	EST.	MUN.	PART.	FED.	EST.	MUN.	PART.
TOTAL	1.920	52.352	81.710	12.628	469	19.583	9.162	5.109
RURAL	896	13.065	73.162	1.655	191	2.732	7.278	328

Fonte: PIAUÍ. **Secretaria da Educação**, 1970.

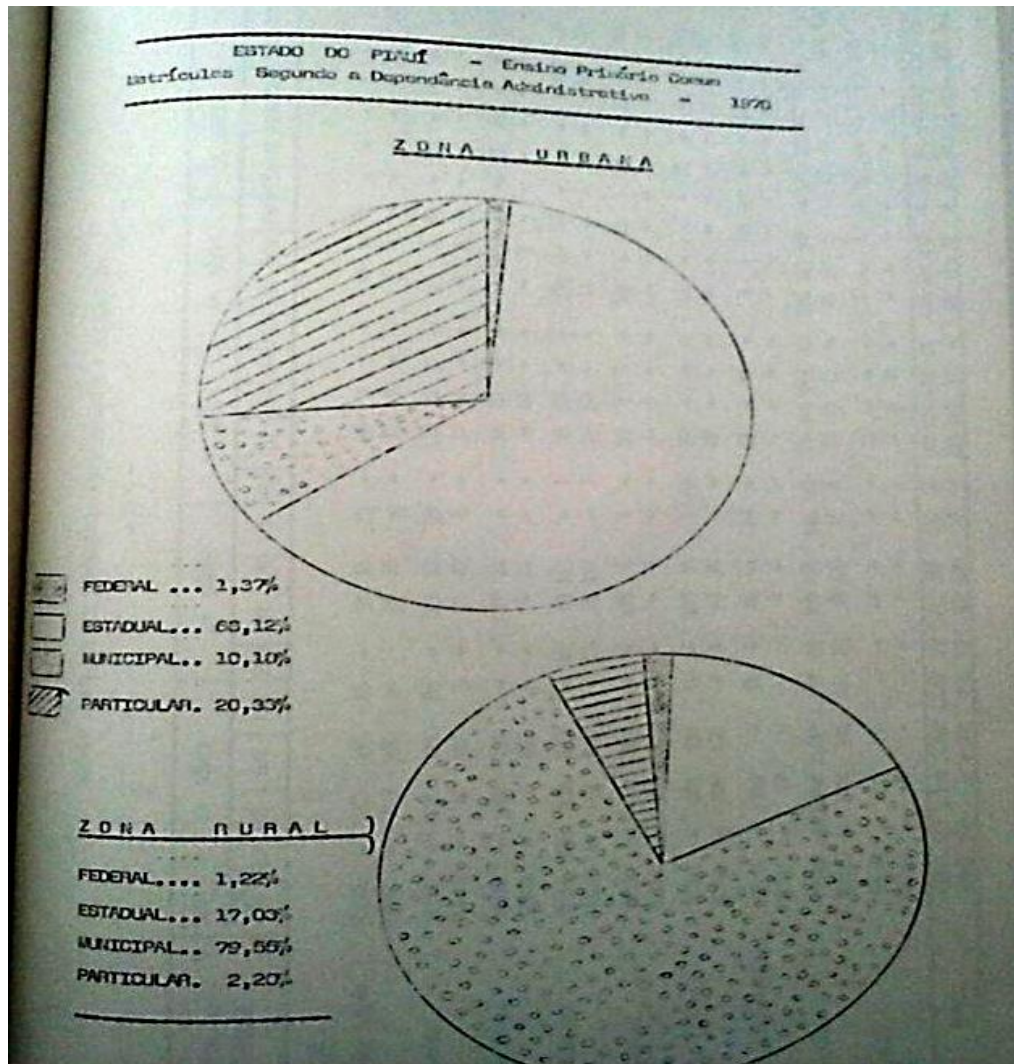
Na Tabela 4, é possível visualizar em uma primeira análise que, nesse período, o processo de responsabilização do município pelo ensino primário já era uma realidade em função do número de matrículas sob sua responsabilidade. Desse modo o atendimento das escolas do meio rural era de responsabilidade quase total dos municípios. Se considerarmos o período em que, no Piauí, estavam se estruturando ainda os órgãos municipais de educação, é possível dimensionar as dificuldades vivenciadas por docentes, discentes, pessoal administrativo, direção e coordenação das escolas rurais.

Outra forma de visualização do atendimento escolar feito pelos municípios em contraste com o estado, no que concerne à educação primária no meio rural, pode ser feita por meio dos gráficos (Imagem 15) produzidos pela Secretaria de Educação, em 1970.

¹⁶⁴BRASIL, Comparações Básicas. **Relatório EDURURAL**, nº 4, 1982. p. 20.

¹⁶⁵PIAUÍ (1970). SEDUC. **Anuário Estatístico**. 1971.

Imagem 15- Gráficos da Educação Primária no meio urbano e rural no Piauí



Fonte: PIAUÍ. Secretaria da Educação. 1970.

Os gráficos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí apresentavam as matrículas por dependência administrativa do ensino primário. Conforme indicam os gráficos na imagem 15, a esfera estadual atendia a 68,12% das matrículas do meio urbano, a rede particular atendia a 20,33%, mostrando-se já expressiva, o município matriculava pouco mais de 10% e a esfera federal atendia a 1,37%. Na zona rural, há uma inversão nas esferas administrativas, havendo a predominância do atendimento escolar primário que era feita pelos municípios responsáveis por 79,55% das matrículas. O estado atendia a 17%, a rede particular atendia a 2,20%, e a federal a 1,22%. A oferta principal de ensino primário no Piauí estava a cargo dos municípios.

Há a necessidade de olhar para a relação entre o número de alunos, de professores e a escola. A tabela 5 apresenta o número de professores e quantidade de alunos em 1970, no ensino primário.

Tabela 5 – Relação do número de professores e matrículas no ensino primário no Piauí

ANOS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	RELAÇÃO MATRÍCULA X PROFESSOR
1965	4.100	143.883	35,0
1966	4.350	147.278	33,8
1967	4.587	165.343	36,1
1968	5.782	203.798	35,2
1969	6.680	215.159	32,2
1970	7.227	223.670	30,9

Fonte: Secretaria da Educação. 1970.¹⁶⁶

Aparentemente, o número de alunos é condizente para atendimento de um professor, não fossem outras questões como o fato de, geralmente, o professor não possuir as condições mínimas como um prédio escolar e, principalmente, o fato de estarem os alunos em faixas etárias e séries diferentes.

Há indícios de que o número de professores foi sendo ajustado ao crescimento das matrículas. No entanto, considerando as condições das escolas rurais, embora o número de alunos por turma tenha diminuído em 1970, em função do aumento no número de professores, este fator não provocou alterações substanciais nas condições de trabalho dos professores, pois os dados oficiais nos anos que se seguem à aprovação da Lei 5.692/71 mostram que, tanto no Brasil quanto no Piauí, prevaleciam as escolas com apenas uma sala de aula.

O estudo de Santana¹⁶⁷ sobre escola rural, nos anos de 1940 a 1970 no Piauí, registrou em fotografias e nos relatos orais de professores rurais do período, a precariedade dos prédios escolares que em muitas localidades funcionavam em casas de taipa, sendo assentos escolares os bancos construídos de madeira.

Sousa Sobrinho¹⁶⁸, em sua dissertação de mestrado sobre a escola rural em Campo Maior na década de 1980, destacou a precariedade em que ocorriam as aulas naquele município, tendo como um dos aspectos a má qualidade das instalações físicas. Referindo-se às escolas rurais daquele município, o pesquisador constatou que:

¹⁶⁶ PIAUÍ. Secretaria da Educação. **Diagnóstico da Situação Educacional**. 1970. p. 53-55.

¹⁶⁷ SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2011.

¹⁶⁸ SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso**. 1983, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, 1983 .

A grande maioria dessas escolas (63%) funciona em locais construídos para fins não escolares, como residência da professora (49%), salão ou armazém (14%). ... piso de chão batido, sem janelas, paredes de adobe ou palha, cobertura de palha [...] o espaço destinado a sala de aula é a varanda ou sala de estar [...] de no máximo 2m x 3m. [...] A água para beber é a do pote da casa da professora oriunda de açude ou riacho (sendo) insuficiente para atender aos alunos. [...] Em todas as escolas visitadas predominam bancos sem encosto [...]. As características apontadas são próprias não só das escolas observadas, como de todas as escolas isoladas do interior deste município [...]¹⁶⁹.

A análise do pesquisador registrou a situação referente a um município piauiense, mas reiterava a constatação de que muitas das escolas no meio rural piauiense localizavam-se na residência do professor ou em espaço improvisado para este fim.

Imagem 16- Escola isolada de Brasileira- Piripiri



Fonte: Arquivo de Maria do Socorro Santana, Piripiri, 1970.

A imagem 16 é o registro da visita de um político local que entregava material escolar aos alunos da Escola Isolada de Brasileira, à época pertencente ao município de Piripiri. Pela imagem, é possível perceber que os alunos tinham diferentes idades e certamente conhecimento de leitura e escrita diverso.

A imagem 17 apresenta o interior da mesma escola situada em Piripiri. Tratava-se de escola isolada, multisseriada e unidocente, em que uma professora atendia, em uma única sala, a um grande número de alunos em idades diferentes. Situação que não era circunscrita ao Piauí, somente, mas era comum em todo o país.

¹⁶⁹ Idem, p. 89-90.

Imagem 17- Escola isolada de Brasileira- Piripiri



Fonte: Arquivo de Maria do Socorro Santana (2010). Piripiri, 1970.

Na imagem 17, fica mais evidente a numerosa turma atendida pela professora. A faixa etária diferente e a insuficiência de carteiras para as crianças se acomodarem. Dados do MEC revelam que a maioria das escolas situadas no meio rural possuía apenas uma sala e um professor. A Tabela 6 apresenta os dados quanto ao número de escolas, a dependência administrativa, a localização e o tipo no Brasil, no período de 1974 a 1978.

Tabela 6 – Unidades escolares por dependência administrativa, localização e tipo de escola no Brasil

BRASIL									
ANO	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				LOCALIZAÇÃO		TIPO DE ESCOLA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	URBANA	RURAL	+ de 1 SALA	1 SALA
1974	180.915	1.038	60.257	108.081	11.539	43.527	137.388	46.845	134.070
1975	188.260	1.254	60.528	14.413	12.065	45.336	142.924	49.798	138.462
1976	169.556	1.204	52.480	105.819	10.053	39.549	130.007	45.677	123.879
1977	180.745	1.234	53.123	116.803	9.585	39.958	140.787	48.530	132.215
1978	186.009	1.345	53.839	121.175	9.650	40.800	145.209	50.414	133.585

Fonte: BRASIL. 1981. MEC. Ensino de 1º Grau. 1974-1978. Sinopse Retrospectiva.

Na Tabela 6, é possível constatar a predominância nos diferentes anos da década de 1970 de um acentuado número de escolas sob a responsabilidade do poder municipal, localizadas no meio rural e contendo apenas uma sala de aula. No ano de 1975, o país possuía mais de 188 mil escolas, sendo a maioria municipal rural e com apenas uma sala de aula.

Também no Piauí, o ensino de primeiro grau, especificamente as séries iniciais, era ofertado predominantemente pelos municípios. E como os dados nacionais apontavam, também as escolas piauiense, em sua maioria, estavam localizadas na zona rural e possuíam apenas uma sala, conforme podemos observar na tabela 7.

Tabela 7 – Unidades escolares por dependência administrativa, localização e tipo de escola no Piauí

PIAÚ									
ANO	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				LOCALIZAÇÃO		TIPOS DE ESCOLA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	URBANA	RURAL	+1 SALA	1 SALA
1974	4.831	21	968	3.603	239	484	4.347	748	4.083
1975	5.313	23	1.028	3.995	267	514	4.799	768	4.545
1976	5.111	21	1.061	3.797	232	453	4.658	803	4.545
1977	6.665	8	1.368	5.011	278	690	5.975	1.061	5.604
1978	6.825	7	1.284	5.253	281	711	6.114	1.162	5.663

FONTE: BRASIL. 1981. MEC. **Ensino de 1º Grau**. 1974-1978. Sinopse Retrospectiva.

A predominância de escolas, com apenas uma sala de aula, localizadas no meio rural por toda a década de 1970, no Brasil e no Piauí, reiterou os depoimentos dos professores sobre as limitações quanto ao espaço físico disponível. Não é possível, pelo dado, precisar quantas dessas escolas de uma sala funcionavam em prédio construído pelo poder público e quantas funcionariam em casas de professores, galpões, igrejas, etc.

A Prefeitura Municipal de São João do Piauí publicou matéria no Diário Oficial¹⁷⁰, declarando a situação educacional em algumas comunidades rurais e a relação entre o número de professores e alunos atendidos. Das 12 comunidades citadas no documento, apenas uma possuía mais de um professor, as demais possuíam apenas um, numa relação em que em 10 comunidades a escola atendia mais de 30 alunos, tendo duas comunidades com o número de

¹⁷⁰ PIAÚ. Prefeitura Municipal de São João do Piauí. **Diário Oficial do Estado do Piauí**. Teresina, ano XLI, n. 95, p. 6, 13 jun. 1973.

alunos inferior a 30. As escolas unidocentes e multisseriadas constituíam a situação mais encontrada no meio rural piauiense no início da década de 1970.

CORRENTES, 1 professor, 30 alunos, FAZENDA GRANDE, 1 professor, 34 alunos, CANAVIEIRA, 1 professor, 41 alunos, CAMPO GRANDE, 2 professores, 51 alunos, BELAMENTO, 1 professor, 38 alunos, GERVÁSIO OLIVEIRA, 1 professor, 35 alunos, CARAÍBAS, 1 professor, 29 alunos, BARRA DA COLONIA, 1 professor, 30 alunos, DESCOBERTO, 1 professor, 40 alunos, SACO, 1 professor, 20 alunos, MORRO BRANCO, 1 professor, 38 alunos, LAGOA DA AREIA, 1 professor, 35 alunos¹⁷¹.

Considerando a faixa etária estabelecida pela Lei 5692/71, definida para a escolarização obrigatória de primeiro grau, o censo demográfico de 1980 apresentou uma população escolarizável de 480.867 pessoas de 7 a 14 anos no Piauí. Dessas, frequentavam a escola 208.619 alunos, 48% do total. Sendo que 169.081 alunos (o que corresponde a 35,16%) sabiam ler e escrever¹⁷².

O Sistema Educacional Piauiense apresentava um quadro deficitário em que problemas existentes comprometiam o atendimento quantitativo e qualitativo do Ensino. Dentre esses, o déficit crescente do atendimento; os elevados índices de repetência e evasão escolar; o nível de formação, remuneração e situação funcional do pessoal técnico-docente da educação; a inadequação dos currículos escolares; a escassez de material didático; a situação socioeconômica de grande parte da população e a precária situação da rede física escolar. Situação enfrentada em todo o país no período.

O município responsável por ofertar o primeiro grau menor possuía o maior número de escolas e de professores rurais sob sua responsabilidade. Em Picos, em 1975, havia 12 unidades escolares de 1º grau na zona urbana e uma matrícula de 6.168 alunos. Na zona rural, havia 144 escolas que atendia a 6.188 alunos. Em 1976, permaneceu o número de escolas na zona urbana e aumentou para 157 o número de unidades escolares no meio rural picoense. Entretanto, aumentou o número de matrículas na zona urbana para 6.906 e diminuiu o número na zona rural para 6.130 matrículas. Em 1977, havia 60 unidades escolares (52 na zona rural e oito na zona urbana) mantidas pela rede estadual. Na municipal, havia 147 unidades na zona rural e cinco na zona urbana (152 unidades) e três unidades mantidas pela iniciativa particular¹⁷³.

¹⁷¹ PIAUÍ. Prefeitura Municipal de São João do Piauí. **Diário Oficial do Estado do Piauí**. Teresina, ano XLI, n. 95, p. 6, 13 jun. 1973.

¹⁷² BRASIL. FIBGE. **Anuário Estatístico**. 1980.

¹⁷³ IPAM. Educação. Picos. Série: **Um município piauiense**. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1978, p. 71-86.

Em 1975, o então ministro da Educação Ney Braga explicava as dificuldades na universalização preconizada em 1971 pela Lei 5692. Conforme o ministro, a “[...] adoção dos oito anos era uma meta para as zonas urbanas, pois para as zonas rurais a urgência [era] a adoção dos quatro primeiros anos de estudos com alguma forma de terminalidade adequada ao meio rural¹⁷⁴”.

Havia no Piauí, conforme consta na Tabela 8, mais de cinco mil escolas de primeiro grau, sendo mais de 70% destas, municipais e em sua maioria localizadas no meio rural.

Tabela 8 – Unidades Escolares do Ensino de Primeiro Grau – 1975

UF	Total Nº de unidades	Unidades Escolares			
		FED	EST	MUNIC	PART
Brasil	188.260	1242	60.801	114.152	12.065
Piauí	5.313	23	1028	3995	267

Fonte: IBGE/1980.

No município de Simplício Mendes, localizado no sul do estado, em 1975, havia quatro unidades escolares na zona urbana que atendia a 850 alunos e um número de 33 professores, sendo 30 diplomados e três leigos. Na zona rural, havia 39 unidades escolares que atendia a 956 alunos e 45 professores, sendo seis diplomados e 39 leigos.

Em 1976, permaneceram as quatro unidades escolares na cidade que atendia a 1006 alunos e um total de 38 professores, sendo 35 diplomados e três leigos e, na zona rural, permaneceu também o número de escolas que atendia a 960 alunos e o mesmo número de professores leigos e diplomados. Em 1977, Simplício Mendes contava com quatro unidades escolares e 42 professores na zona urbana, sendo 39 diplomados e três leigos. Na zona rural, permaneceram as 39 unidades escolares, mas aumentou o número de professores para 48 professores, destes, seis diplomados e 42 leigos¹⁷⁵.

A educação escolar em Oeiras, no período de 1971 a 1978, apresentava, segundo documento do Instituto de Planejamento e Administração Municipal - IPAM, um quadro satisfatório entre demanda e oferta. O corpo docente que atendia ao primeiro grau contava, em 1977, com 263 professores dos quais 117 atuavam na zona urbana, todos diplomados e 146 atuavam na zona rural, sendo apenas quatro qualificados. Em 1977, 64% das matrículas do

¹⁷⁴ JORNAL O DIA. **Ensino Fundamental preocupa Ney Braga**. Teresina, ano XXIV, nº 4.215, 28 de maio de 1975, p. 4.

¹⁷⁵ IPAM. Educação. **Simplício Mendes**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1979, p. 61.

ensino de primeiro grau estavam situadas no meio rural, perfazendo um total de 5.815¹⁷⁶(p.61).

A oferta do ensino de primeiro grau estava dividida entre os poderes públicos estadual e municipal. O estado mantinha oito unidades escolares na zona urbana e 13 unidades na zona rural. O município era responsável por escolas apenas no meio rural (121 unidades)¹⁷⁷.

O município de Floriano, situado ao sul do Estado do Piauí, em 1975, havia matriculado no ensino de primeiro grau 7.803 alunos, desses, a rede estadual atendia a 63% das matrículas que totalizavam 4.925, o município atendia a 1.052 alunos, correspondendo a 13% e a iniciativa privada atendia a 1.826 alunos (24%). Havia 26 unidades escolares na zona urbana e 30 na zona rural¹⁷⁸. Em 1977, o total de matrículas foi de 10.153 alunos. O município matriculou 2.305 alunos, o estado atendia a 5.472, e as escolas particulares atendiam a 2.376 alunos. Havia 28 escolas na zona urbana e 61 escolas no meio rural¹⁷⁹.

No município de Parnaíba, situado ao norte do estado, em 1974, a zona urbana já atendia a 81% das matrículas (15.837) de um total de 19.594. A zona rural atendia a 3.757 alunos, correspondendo a 19% das matrículas nesse ano. Em 1975, o percentual de atendimento nas escolas de primeiro grau da zona urbana aumentou para 84% e da zona rural diminuiu para 16%. Em 1976, a zona urbana já apresentava matrícula de 86% dos parnaibanos, sendo o município piauiense a expressar maior percentual em matrículas no primeiro grau localizada na zona urbana. Em 1977, a zona urbana concentrava 85% das matrículas, correspondendo a 18.923, e 3.281 na zona rural, totalizando 15%. Quanto à dependência administrativa à qual as escolas estavam vinculadas, o quadro no Município de Parnaíba/PI era, conforme indica a tabela 9:

Tabela 9 – Número de Escolas por dependência administrativa e localização urbano/rural no Município de Parnaíba 1974-1977.

ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		TOTAL	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1974	6	4	18	6	7	34	27	1	58	45
1975	6	3	16	6	9	29	29	1	60	39
1976	6	3	22	6	12	29	19	1	59	39
1977	5	3	18	5	18	39	7	-	48	47

Fonte: IPAM, Um Município Piauiense, **Parnaíba**, 1979, p.91.

¹⁷⁶IPAM. Educação. **Oeiras**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1978, p. 61.

¹⁷⁷IPAM. Educação. **Oeiras**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina, p.62.

¹⁷⁸ IPAM. Educação. **Floriano**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1978, p 72-73.

¹⁷⁹Idem.

O documento produzido pelo IPAM esclarece que a diminuição no número de unidades escolares ocorreu em função do fechamento de escolas particulares “[...] que entre 1974 e 1977 se reduziram em 77%¹⁸⁰”.

Relatório do Edurural, de 1982, constatou que, embora a idade estabelecida na legislação educacional fosse o ingresso com sete anos, 41% dos alunos nos 35 municípios piauienses atendidos pelo programa estava na faixa etária de mais de dez anos, seguido de 38% que estavam entre oito e 10 anos. Apenas 13% dos que estavam matriculados na primeira série com sete anos e 6% com seis anos. O relatório registrou que em outros programas o percentual era praticamente o mesmo, ou seja, o ingresso tardio de crianças na escola rural era a regra. Destacou também que no Piauí, 70% dos alunos de 1ª a 4ª série do primeiro grau estavam retidos na 1ª série. E 40% da população de sete a 14 anos estavam fora da escola¹⁸¹.

O relatório conclui que a distorção idade/série nos municípios atendidos pelo Edurural no Piauí era significativa, pois os alunos passavam, em média, mais de seis anos para concluir as quatro primeiras séries do primeiro grau. Considerando a entrada tardia na escola, era comum haver alunos com mais de 14 anos ainda nessa etapa.

A imagem 18 apresenta uma professora rural da Comunidade Pedras, localizada no Município de Corrente, sul do Estado do Piauí. O registro fotográfico feito por uma liderança política do município, em 1973, teve o objetivo de pleitear a construção de uma escola na comunidade que, à época, funcionava na casa da professora.

¹⁸⁰ IPAM. Educação. **Parnaíba**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1979, p.

¹⁸¹ PIAUÍ. **Relatório Técnico nº 2**. Acesso e eficiência na escola rural. EDURURAL, 1982, p. 25.

Imagem 18- Alunos e professores de escola isolada no Piauí



Fonte: SANTANA, M.S.¹⁸² Comunidade Pedras, em Corrente – Piauí, 2010.

A julgar pela quantidade de alunos, visivelmente em diferentes idades, que rodeiam a professora na fotografia, é possível vislumbrar os desafios enfrentados em uma escola isolada¹⁸³.

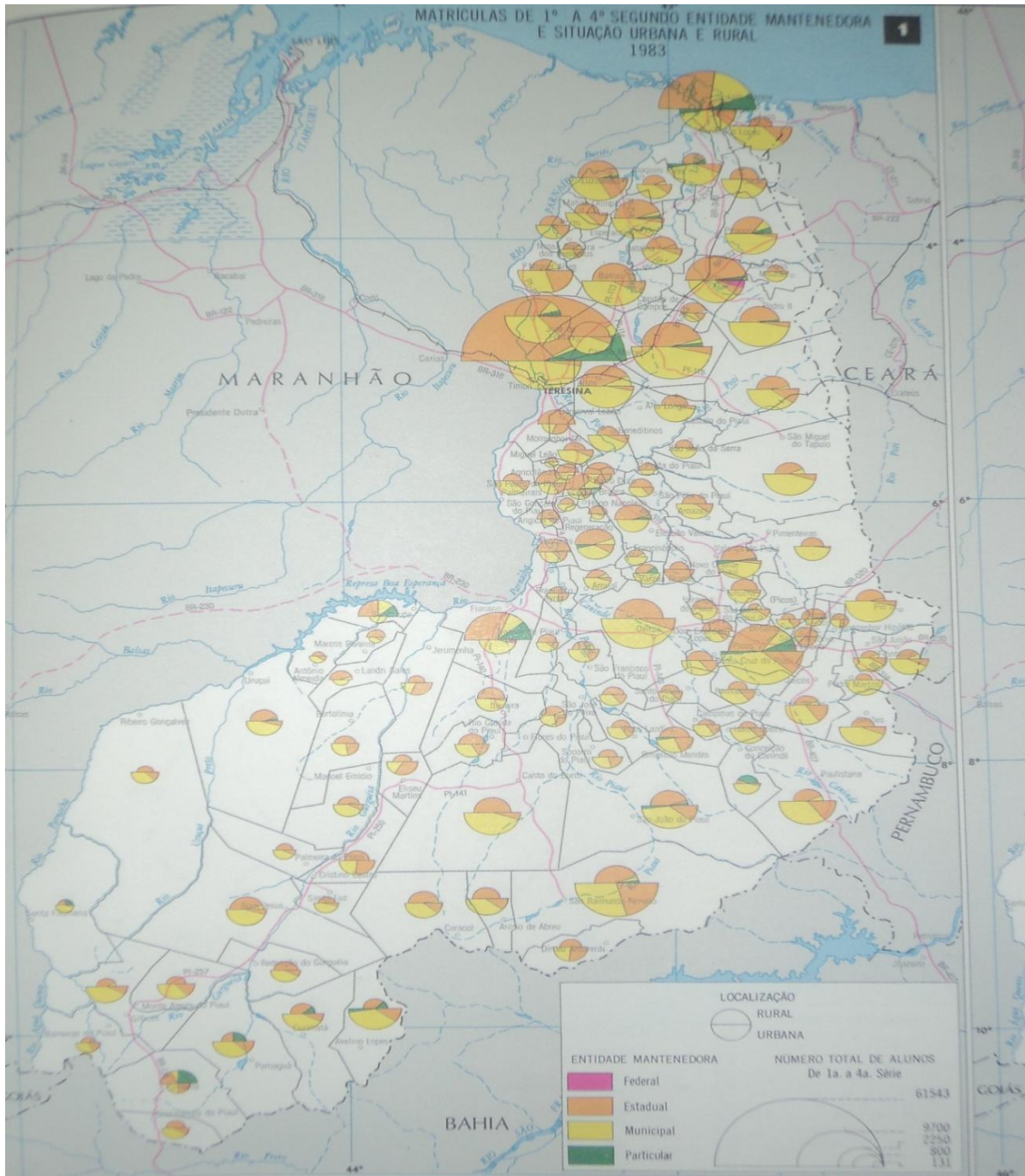
Em 1983, as matrículas nas escolas localizadas no meio rural ainda eram em maior número. Em mapa produzido pelo IBGE (Imagem 19), foi possível visualizar o atendimento educacional para as quatro primeiras séries do primeiro grau por localização e instituição mantenedora, prevalecendo os municípios com a responsabilidade dessa garantia de educação escolar no meio rural piauiense.

A Imagem 19 apresenta dados fornecidos pelo IBGE, no ano de 1983, sobre a matrícula de 1ª a 4ª série do primeiro grau, segundo a unidade mantenedora e a localização urbana e rural.

¹⁸² Imagem gentilmente cedida pela Pesquisadora Maria do Socorro Castelo Branco Santana, quando realizava seus estudos para o Mestrado em Educação na UFPI.

¹⁸³ Escola Isolada das Pedras. Fotografia gentilmente cedida por Maria do Socorro Santana, decorrentes de seus estudos para o mestrado em educação.

Imagem 19- Matrículas de 1ª e 4ª série do 1º grau segundo entidade mantenedora, 1983



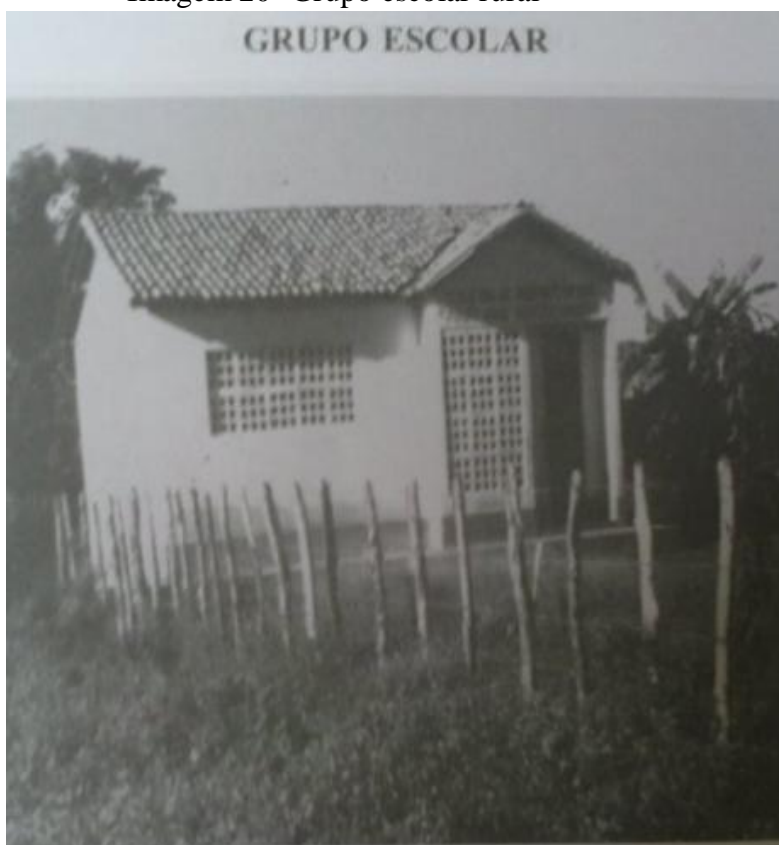
Fonte: IBGE, 1990.

Na imagem 19, é possível evidenciar que, quanto à entidade mantenedora do ensino de 1ª a 4ª série do primeiro grau, a esfera estadual e municipal atendia ao maior número de alunos em 1983. Nas cidades com maior concentração de pessoas, caso da capital, Teresina, e em Parnaíba, a predominância era do Estado no atendimento escolar do primeiro segmento do primeiro grau, localizado na sede do município. Nos demais municípios, o número de matrículas era maior no meio rural e em sua maioria sendo mantido pelos municípios.

A avaliação produzida pela Secretaria de Educação, em 1985, discorre sobre um conjunto de fatores que concorriam para que a escola não conseguisse cumprir sua função essencial de ensinar a ler, escrever e contar. Assim, o baixo rendimento escolar em consequência do currículo padronizado inadequado à realidade cultural e social do aluno; o alto índice de evasão e repetência, devido a má qualidade do ensino e a alienação da escola em relação à realidade econômica e social do aluno; a heterogeneidade das turmas quanto à faixa etária e ao nível de aprendizagem; a inadequação e a insuficiência de material didático; a deficiência da sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; a existência de turmas multisseriadas na zona rural e a localização de escolas rurais distante das residências dos alunos, dentre outros, são apontados como “[...] problemas mais graves” a serem enfrentados pela Secretaria de Educação¹⁸⁴.

Na imagem 20 é apresentado um grupo escolar rural localizado no município de Amarante, Piauí.

Imagem 20- Grupo escolar rural¹⁸⁵



Fonte: PACHECO, 2014.

¹⁸⁴ SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Debate sobre a educação** – Relatório Síntese. 18 de setembro de 1985, 29 p.

¹⁸⁵ PACHECO, José Teixeira. **Bizinha, Um Legado Vivo da Cultura de Amarante**. 2014. p. 220.

Na segunda metade da década de 1980, houve crescente expansão de matrículas no ensino primário em função das disposições legais já estabelecidas. A expansão na matrícula teria de vir acompanhada por ações que iam desde a construção de prédios e equipamentos até a contratação de professores para atuação nessas escolas.

Calazans¹⁸⁶ explica que a escola do meio rural, à qual os professores se reportam, não é aquele ente “[...] integrador da comunidade” – produzido pela lógica do capital, em nome do bem estar das populações¹⁸⁷. É fundamental, nesta discussão, refletir sobre as estratégias que o Estado articula, para assegurar a presença da escola como um “[...] serviço” para as “[...] populações carentes”, fazendo desse espaço uma espécie de agência de ajuda aos despossuídos¹⁸⁸.

Com o patrocínio de programas nacionais e internacionais de “ajuda aos mais pobres”, o Estado estabelece formas de arranjos no social – políticas sociais, programas de bem-estar – para encobrir as omissões nas políticas de emprego, na implantação da reforma agrária e em outras áreas em que o econômico fica ausente apesar das elevadas tributações cobradas da sociedade.

Maia¹⁸⁹ assevera que “[...] trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, dessa forma, num segundo plano, elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina”¹⁹⁰.

O quadro das escolas rurais parecia ser muito próximo em diferentes regiões do país, respeitando as devidas proporções de população e investimentos. Estudo produzido por Fernando Spagnolo¹⁹¹ revelou um quadro geral do ensino no meio rural no município de Barra do Corda, no Maranhão, na década de 1970. No trabalho, o autor salientou as dificuldades vivenciadas por professores e alunos do meio rural maranhense, analisando, dentre outros aspectos, a precariedade das escolas, corroborando a assertiva do autor de que:

Os resultados do ensino em Barra do Corda são congruentes com o tipo de escolarização praticada. O rendimento interno do sistema escolar, ou seja, a

¹⁸⁶ CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/estado – um fórum para encaminhamento das lutas dos professores. **Em Aberto**, Brasília: INEP, ano 6, n. 34, p. 17-24, abr./jun. 1987.

¹⁸⁷ Idem, p. 16.

¹⁸⁸ Idem, p. 19.

¹⁸⁹ MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? Em Aberto. Brasília, INEP 1982, p. 27-33.

¹⁹⁰ Ibid, p. 27.

¹⁹¹ SPAGNOLO, Fernando. **Escola e educação para o trabalho no meio rural**: caso de Barra do Corda. São Paulo, CENAFOR, 1972.

relação entre alunos matriculados e o total de formados, é extremamente baixo. O número de alunos da 4ª série, na zona rural pesquisada, corresponde a pouco mais de 10% dos que estão na série inicial¹⁹².

No Estado de São Paulo, que, em 1980, possuía a maioria de sua população no meio urbano, cujo desenvolvimento estava em um processo acelerado, documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre as escolas rurais caracteriza:

A realidade das escolas unidocentes da zona rural, do sistema estadual paulista, que totalizam 10.156 unidades, atendendo a mais de 200.000 alunos, em sua maioria Escolas Isoladas (62 por cento) e de Emergência (38 por cento).¹⁹³

A matrícula inicial de 1980, nas redes Estadual, Federal, Municipal e Particular no Piauí, indica que, dos alunos matriculados no 1º Grau, 51,32% se concentravam na rede estadual de ensino; 39,68% na rede Municipal, “[...] com predominância na zona rural”, 8,90% na rede particular e 9,19% na Federal¹⁹⁴.

O relatório¹⁹⁵ das atividades do DERU destacou que, em 1986, havia 6.725 escolas rurais no Piauí, sendo 14,11% em prédio próprio e 58,89% na casa do professor e outros locais (salões cedidos e ou galpões). A demanda apresentada para este ano na zona rural piauiense era de 297.210 alunos entre adolescentes e adultos. O relatório enfatizou que para atender a “[...] crescente demanda por escolarização no meio rural¹⁹⁶”, o DERU “[...] desenvolveu ações que proporcionaram uma sensível melhoria nas condições do ensino no meio rural¹⁹⁷”. Para isso, construiu e equipou 26 salas de aula em 12 municípios, recuperou 105 escolas em 56 municípios, construiu uma sede própria para funcionamento do OME de Parnaíba e perfurou 16 poços tubulares em 12 municípios para resolver os problemas de abastecimento d’água¹⁹⁸.

3.1.1 Orientação didático-pedagógica e fiscalização às escolas rurais

Os Órgãos Municipais de Educação - OMEs fomentados na década de 1970, por meio do Promunicípio, permitiram aos municípios piauienses a organização de uma estrutura mínima de pessoal para o acompanhamento das escolas municipais que, em sua maioria,

¹⁹²Idem, p. 92.

¹⁹³SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **A escola da zona rural**. Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo: FDE, 1988, p. 7.

¹⁹⁴PIAUI, 1983, p. 18.

¹⁹⁵PIAUI, SEDUC. **Relatório Final**, Teresina, 1987, p. 15-16.

¹⁹⁶Idem, p. 15.

¹⁹⁷Ibidem, p. 15.

¹⁹⁸PIAUI, SEDUC. **Relatório Final**, Teresina, 1987, p. 16.

estavam localizadas no meio rural. As equipes dos OMEs compostas por dois professores-assistentes, um supervisor e um coordenador, tinham como funções a orientação, o acompanhamento e supervisão das escolas municipais.

O MEC complementava o salário da equipe e as prefeituras custeavam a instalação e a manutenção do espaço físico que geralmente era uma sala no prédio da prefeitura e as despesas com material (consumo e permanente) e deslocamentos para as supervisões.

O planejamento mensal ocorria geralmente no dia do pagamento. Esse planejamento era organizado pelo Órgão Municipal de Educação e é reiterado nas falas dos professores entrevistados.

Assim, pra fazer nosso planejamento, nós, por exemplo, íamos até a cidade nos encontrar, nos encontrões que eram realizados nuns salões que se juntava professor de todo tipo, de todo lugar que, aí, a orientação de um, as dificuldades de um ajudava as dificuldades de outro e ,assim, né, ia suprindo sempre e não é como hoje, mas sempre ia ter. Era uma vez por mês, a gente planejava mensal. Aí, lá, ela já dava mais ou menos o que você ia trabalhar de acordo com o conteúdo do livro. (Maria Rosicler Machado, Piripiri).

A imagem 21 registra um desses encontrões dos quais tratou a professora Maria Rosicler Machado. Os professores pousaram para o registro fotográfico de uma formação realizada em Piripiri.

Imagem 21- Professores em encontro de formação- Piripiri



Fonte: SANTANA¹⁹⁹. 2010.

¹⁹⁹ Imagem gentilmente cedida por Maria do Perpetuo Socorro Castelo Brando Santana, tendo sido autorizada a divulgação. Não há informação sobre a data em que foi feito o registro.

Os professores entrevistados informaram que recebiam orientações para o desenvolvimento de aulas, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, mas também havia orientações para o “ensino da prática e higiene”, como relatou o Professor Luis Sousa:

Nas palestras, eles ensinavam como se tratar os alunos, né? Tratar com carinho, ensinar a prática de higiene que nesse período era uma coisa que quase não tinha, porque a meninada ficava aí brincando com terra e tudo, né? Aí, tinha que ensinar a escovar os dentes, aparar as unhas, lavar os pés, pentear os cabelos quando ia pra escola, essas coisas, né? Isso a gente fazia. Depois, criaram o planejamento, mas depois de 70. O planejamento a gente se reunia aqui na cidade, todos os professores do interior e da cidade também, e, então, a gente fazia tudo, copiava todas as aulas durante o mês, tal dia isso e tal, tal, tal, até completar aquele tempo. (Luís Sousa, Santa Cruz).

A gente teve os cursos de capacitação, a gente ia se capacitando, aprendendo algo novo e aquilo ia enriquecendo as aulas da gente. Quando elas viam que a gente tinha dificuldade em determinado assunto, agente pedia pra elas ajudar a gente. Elas mandavam, aqui e acolá, um subsídio pra gente e, aí, a gente ia levando. A gente trabalhava em cima dele, por exemplo, se você fosse dar a palavra “sapecá” você colocava a palavra geradora “sapecá”, depois você ia familiarizar todinha, separar sílaba por sílaba, depois formar palavras só com aquela sílaba depois você ia formar umas pequenas frases só com aquelas palavras, aí quando passasse três dias, vinha a quantidade pra ser trabalhado, aí, você acelerava pra outra sílaba [...]. Quando recebi o livro que tinha um texto que foi feito aqui, por mim e meus alunos, e com a ajuda da comunidade também, eu levei ele pra escola, lá, que era a minha vida, tudo que eu tinha aqui de inovação, eu pegava e levava pra lá. Eu tinha a maior pena de rasgar livro, de jogar livro fora. (Maria Machado, Piripiri).

Barretto²⁰⁰ descreveu o que presenciou em pesquisa de campo realizada no município de Piripiri, na década de 1980, um desses encontros para o planejamento dos professores municipais. Conforme a autora, o planejamento pedagógico ocorria no “[...] dia em que os professores vêm receber o pagamento [...] na verdade, raramente estes [os professores] explicitam de forma clara e consistente as dificuldades que encontram, limitando-se a copiar durante a maior parte do tempo o planejamento escrito pelas supervisoras²⁰¹”.

A inspeção escolar preconizada no período como um dos aspectos que contribuiria para a qualidade educacional ocorria, mas em pouca frequência. O professor Francisco Oliveira expôs uma dessas visitas feitas pelo OME:

[...] eles vieram entrevistar umas pessoas e, aí, ficaram muito impressionadas como diacho eu ensinava aquele tanto de aluno sozinho (risos), e, por coincidência, o quadro tava cheio de deveres de casa, aí vinha, primeira série: escrever de um a trinta; segunda série: escrever os números pares até 50. Aí,

²⁰⁰ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais**: um estudo de caso no sertão do Piauí. Cad. Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1983. 23-49.

²⁰¹ Idem, p. 38.

eu ia colocando os números assim, rapaz como é que você consegue, e o povo faz com o português? Aahhh! A gente faz a mesma coisa no português, as sílabas, depois junto as sílabas, na segunda, forme palavras. Aí, na terceira série: faça um frase aí... forme um período... e, aí, eu ensinava que, naquele tempo, eu já sabia o que era frase, negativo tudo. E, aí, ele ficou muito impressionado, e chamou e disse vá lá para Piripiri e eu fui fazer um treinamentozinho e esse treinamento dava um diploma quem tivesse bom na matemática, e eu tirei um ponto tão alto que me deram um colar mais um diploma (risos) e eu fiquei todo pra frente (risos). E, aí, eu continuei e apareceu, aí, um eu num sei se foi no tempo do Logos II. (Francisco Oliveira, Piripiri).

Na escola, vinha assim, de vez em quando, um pessoal da secretaria para fiscalizar. Eles acompanhavam nosso trabalho pra ver se a gente tava indo bem, se a gente tava atingindo a meta. Porque o professor rural ele tinha aquela turma multisseriada e tinha que preparar o aluno pra ser aprovado, mas sabendo, né? Aí, todo mês eles iam acompanhar, a gente tinha que levar as notas pra eles e eles acompanhavam a gente através disso. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

Entretanto, as professoras também relataram a ausência dessas orientações e também das supervisões. A professora Ana Maria Dantas enfatizou que, “[...] a coisa mais difícil era ir gente supervisionar a escola”, em função da distância, da dificuldade de acesso a muitas escolas e “[...] do pouquinho de gente lá da secretaria pra fazer esse trabalho”.

Como a supervisão era de responsabilidade dos municípios, e considerando o reduzido número de pessoas nas equipes para atendimento a todas as escolas do município, essa atividade ficava bastante limitada. O caso do município de Campo Maior que, em 1980, possuía 162 escolas municipais de 1ª e 4ª séries, ilustra as limitações que os técnicos da OME tinham para acompanhar as escolas²⁰².

Não apenas o deslocamento das equipes até as escolas, mas também dos alunos foi relatado pelos professores e também indicado na literatura quando trata das dificuldades dos alunos para frequentar as escolas.

O deslocamento dos alunos para essas escolas, embora boa parte funcionasse em comunidades com maior número de estudantes, foi um dos aspectos explicitados pelos professores rurais como limitantes da frequência à escola. A professora Josefa explicou que, na comunidade rural Poço dos Negros, a forma como as crianças se deslocavam era, em sua maioria, “[...] a pé, de animal ou de bicicleta”. Situação também relatada pela maioria dos professores entrevistados.

²⁰²SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior**: Um estudo de caso. 1983, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, 1983 .p. 68.

[...] tinha criança que vinha pra escola uma vez no mês, tinha crianças que vinha dois dias na escola, não queria fazer nada, os bichinho desestimulado, porque, além da distância pra chegar e depois pra voltar, os pais iam trabalhar na roça e fosse período de, por exemplo, na colheita do legume, nós tava. Teve até um período que uma supervisora disse que achava que as férias dos alunos da zona rural tinha que ser diferenciada porque, no período da colheita, vinha pouquinho aluno pra escola. Os pais levavam pra roça porque não podia pagar ninguém, não ia deixar o legume apodrecer, aí, eles levavam pra poder fazer esse tipo de coisa. (Maria Machado, Piripiri).

“[...] Era uns três quilômetros”, explicou a professora Rosária sobre a distância percorrida pelos alunos para chegarem à escola, diariamente.

Não tinha transporte e era assim: tinha deles que morava mais distante, era assim uma distância de três quilômetros pra chegar na escola. Depois, foram chegando mais perto. Naquele tempo não tinha transporte. E eles tinham de vir de pé, de animal ou de bicicleta. (Josefa Sousa, Palmeirais).

O professor Francisco Oliveira relatou uma tática utilizada para garantir a frequência dos alunos, visando minimizar as distâncias percorridas por seus alunos:

E eu tinha muito afilhado e meus afilhados não iam embora, eles ficavam em minha casa, eu não sei como é que eu aguentava, porque tinha que dar comida e nós também tinha que comer. [risos]. Então, no sábado, cedinho, os pais vinham buscar e trazia de volta na segunda. Só faltava mesmo se tivesse doente ou na roça, nos tempos de colheita.

Para a manutenção do ofício, os professores rurais despendiam esforços para a implantação e a continuidade do funcionamento da escola. De diferentes formas, desde a utilização do espaço de suas residências para o funcionamento da escola até a situação posta pelo Professor Francisco Oliveira. A escola, embora fosse uma agência do estado, sua permanência e continuidade tem muito das ações dos professores. Pessoas que organizaram suas vidas em torno desse ofício e, para exercê-lo, acionaram diferentes táticas, desde a congregação de esforços com a comunidade, as relações estabelecidas com a igreja, com agentes políticos locais e estaduais, indicando inclusive uma rede de relações que se estruturava para além da escola.

3.2 “Lá eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo”²⁰³: a ação educativa na escola e na comunidade

Diante do quadro apresentado, quanto às condições estruturais da escola rural, cumpre analisar a ação educativa desses professores, considerando as limitações apresentadas quanto à estrutura, as diferentes séries a serem atendidas juntas, somando-se a essas questões as diferentes atividades desenvolvidas pela professora no meio rural na comunidade.

Compreendemos a ação educativa como as diversas atividades desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano na escola e na comunidade rural. Na escola, analisamos as ações prescritas para o trabalho do professor e as efetivamente desenvolvidas, tendo como referências depoimentos e documentos. Na comunidade, analisamos a inserção e a atuação dos professores, especificamente, a partir dos depoimentos colhidos na pesquisa. As ações educativas desenvolvidas na comunidade, embora não estando prescritas, faziam parte da teia de ligações que conduzia, inclusive, a escolha dessa ou daquela professora para assumir a função na escola.

3.2.1 Ação educativa na escola

As escolas unidocentes, com classes multisseriadas, predominaram no Piauí, nas décadas de 1970 e 1980, podendo ser considerado “[...] um fenômeno absolutamente comum e normal em educação nas áreas rurais onde [era] necessário distribuir os poucos recursos para atender a demanda escolar²⁰⁴”. Por isso, era “[...] necessário considerá-la como uma alternativa de solução [...] e não como um problema que interfere negativamente na educação²⁰⁵”, como o discurso oficial justificava sua existência.

Sob essa perspectiva, a política adotada era explicada pelo contingente estudantil no meio rural, justificava usada para a não contratação de mais professores ou mesmo de construção de prédio escolar. Quando a multissérie não envolvia as quatro primeiras séries do 1º grau, a divisão ocorria em pelo menos duas séries.

Os relatos dos professores rurais a respeito das estratégias utilizadas para o trabalho com as crianças em faixas etárias diferentes, sobre os conteúdos a serem ministrados, oferecem pistas do cotidiano vivenciado nas escolas rurais no período.

²⁰³ Ameliana Barbosa. Campo Maior.

²⁰⁴ PIAUÍ, SEDUC, **Classes Multisseriadas**. Processo Metodológico. 1988, p. 11.

²⁰⁵ Idem, loc. cit.

Eu sempre tive muita vontade, eu não sei se está certo ou se tá errado. Eu chegava na sala de aula, eu sempre motivava a aula ou eu contava uma historinha ou eu rezava, que naquele tempo a gente rezava muito, ou eu cantava, eu adorava motivar minhas aulas com história, com música e, depois, eu continuava minhas aulas.(Maria Machado, Piripiri).

Como era muita criança e tudo junto. Aí, pegava um horário pra primeira série, e depois botava eles de recreio e dava aula pra segunda e à tarde era do mesmo jeito. (Luís Sousa, Santa Cruz).

A primeira série, muitas vezes, não sabe de nada, aí, a gente botava eles para cobrir letras, para estudar o alfabeto. Aí, naquele momento que um tava tirando do quadro o outro já tava respondendo sua atividade, porque lá não tinha quem ensinasse, aí, tinha que aproveitar. Aí, quando terminava dessa segunda, a gente fazia um jeito pra terceira série também tirar do quadro ou do livro que fazia um questionário e ia se adaptando. E, com o quarto ano, era do mesmo jeito. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

Era muito difícil. Pois tinha alunos de várias séries, eu tinha que fazer atividades variadas para cada turma. (Teresa Teixeira, Campo Maior).

As formas de resolver o problema de ter alunos em diferentes períodos de aprendizagem são muito parecidas, embora os professores sejam de localidades diferentes. As ações de agrupar e de dividir o horário para atendimento de um grupo enquanto outro estava no recreio, ou de passar uma tarefa para um grupo e os outros copiarem atividades do quadro, são recorrentes nos depoimentos das professoras, o que parece uma orientação do sistema para uma realidade comum em todo o meio rural piauiense. O próprio sistema orientava que os professores assim o fizessem na minimização das dificuldades que a situação produzia.

A ação educativa escolar dos professores rurais pressupunha organização e gerenciamento do tempo de atendimento aos alunos. A decisão sobre qual série estava o aluno era de responsabilidade do professor. Nos relatos, os professores explicaram táticas para o trabalho com as turmas muitas vezes numerosas e em diferentes séries.

Uma tática acionada na sala de aula, ao dividir os alunos por série, estabelecia quem ficaria no primeiro horário, em que geralmente se atendia a primeira e a segunda série, e no segundo horário, no qual eram acompanhados os alunos da terceira e quarta série.

Mas essa organização variava também quando a professora, ao invés de dividi-los para que uns ficassem em recreio e outros em sala, solicitava aos mais velhos e com maior escolaridade na classe que auxiliassem os mais jovens. Outra alternativa utilizada era a divisão do quadro negro e dos alunos em filas, por série, na sala de aula. Situações semelhantes são relatadas pelos professores quando rememoraram o cotidiano de sala de aula:

Aí, eu dava pra eles um texto pra ler, pra uns e pra outros eu já botava no quadro pra escrever, né? Aqueles que eram mais adiantado, eu botava um texto pra ler, fazia alguma coisa que eles já tinham condição de fazer, né?

Pois é, lá na minha casa, quando era eu sozinha até que era melhor porque as séries eram tudo quase uma só, era primeira e segunda ou alfabetização e primeira. As matérias eram Matemática, Ciências, História, Geografia, acho que era as quatro matérias, e Estudos Sociais. Tinha aula de Religião. Eu gostava de fazer no dia de sexta-feira... (Rosária Luz, Picos).

Era os meninos com as cartilhas, a gente ensinava os que não sabiam o ABC, diferente do que é hoje, ensinando o ABC, aí, depois sílaba, aí, depois cartilha, era assim. Não usava mais palmatória que não podia mais não. A gente fazia umas provinhas lá e ia levando. Tudo junto. Preparava a aula e os meninos iam cobrir aquelas letras do ABC, aí, passava aquela lição da sílaba. Eles iam ler e, depois, eles vinham para mim ver se eles estavam sabendo. Não tinha esse negócio de data comemorativa nesse tempo não. (Ana Dantas, Picos).

Tinha 30 alunos, às vezes, 25. Era tudo misturado, porque se fosse dar só alfabetização era 2,3, era alfabetização, era de, de... Era variado [...] era aluno que já estava lendo, era aluno que não sabia de nada, era aluno que não sabia nem o “A”. E então a gente tem que receber todo tipo de aluno, não tinha pra ter aluno só da primeira, da segunda. Era variado. Hmm!Minha filha era um processo muito difícil, eu botava assim, era ABC pra um, aí, sílaba pra outro “você vai ler essa sílaba BA-BE-BI-BO-BU”, aí, fazia os nomes “você vai fazer esses nomes: bola, casa, dona”, era assim. Aqueles que já estavam lendo um livro, passava “ah, vai ler o livro da lição aqui”. Ele estudava aquele livro de manhã pra meio dia, “professora, eu já sei já aprendi a lição”, “pois vem dar a lição”. Aí, ele vinha e lia pra gente ver, aquele que lia bem bonitinho, direitinho, e tinha deles que dava, logo começava do começo ia até o fim, sem vírgula sem nada... (Maria Magalhães, Picos).

Naquele tempo, o estudo era: saber ler, escrever e as quatro operações de conta: somar, subtrair, multiplicar e dividir. Era o seguinte: do ABC a gente ia pra sílaba: b com a bá até o z com a; depois, o a com i, o a com l. Isso quando começava ia até o z. O a com m, o a com n, o a com l, o a com s, até o a com o til. Depois, começava b com a, b com l... Aí, não dava não que os nomes começavam bem curtinho. Aí, ia no alfabeto: água, bola, casa, dona, esta, faca, graça, hora, ira até oz. Era a primeira carta de nome. Depois mudaram para uns nomes maiores. Aí, já era mil: bondade, contente, até o z. Depois, outro nome maior, invés de ser amigo já era amizade, baluarte, casamento, divindade, estudante, até o z, que era zelosamente. Todo alfabeto tinha um nome, quando terminava essas três cartas de nome, aí, é que mudava pra escrita. (Maria Barbosa, Picos).

Eu ia separando, separando e ficava metade pra um horário, metade pra outro. E, quando era na hora, eu separava as carteiras pra dividir o primeiro aqui e o segundo pra lá. Aí, eu tinha um quadro-negro muito grande, aí, eu partia aqui segunda série, terceira série, aí, eles escreviam devagarzinho e eu passava pra um aqui e do outro ali. Era alfabetização, primeira, segunda, até terceira e quarta. Aí, eu ensinava no trabalho da manhã duas classes e os outros ficavam pra de tarde. Quando terminava eu apagava e tornava continuar a copiar. Eu dava aula de português, matemática, geografia, história, ciências e religião. A luta era grande, não era pelos alunos, mas pela vida. (Luís Sousa, Santa Cruz).

Era da alfabetização até a quarta série. Aí, a gente trabalhava com multisseriado. Era um professor só. Então, eu, às vezes, ficava com duas e dava duas turmas pra uma pessoa que tivesse me ajudando, eu ficava com segunda, terceira e quarta, e a outra com alfabetização e primeira. Os meus alunos eles aprenderam muito porque a gente estava ali, sabe? Observando. Eles e a gente era mais próximo, sabe? Eu olhava se eles faziam as tarefas certinho, a letra, a escrita, todo o caderno. (Rosária Luz, Picos).

Sousa Sobrinho²⁰⁶, em sua pesquisa, observa forma semelhante de trabalho dos professores rurais, ao relatarem as táticas utilizadas na condução de suas aulas nas turmas multisseriadas. Ao narrar a situação na Escola Isolada Pedras Negras, em Campo Maior, registra a informação da professora à época:

Quando vou trabalhar com o quarto ano eu dou uma tarefinha para os outros. Depois o quarto ano vai fazer o exercício ou qualquer outra coisa e aí eu vou passar a lição ou exercício para o terceiro e segundo e depois, para os de primeiro ano. Quando eu queria explicar uma aula direta, eu dividia a turma em horário; entra primeiro uma turma mais adiantada e depois, entra a outra, até terminar.²⁰⁷

O depoimento do Professor Francisco José de Oliveira expõe sua forma de dar aula e de despertar o interesse dos alunos para os diferentes conteúdos por ele trabalhados. O professor registra o fato de ser uma turma de alunos numerosa e em séries diferentes.

[...] eu acho, assim, que eu tinha uma maneira diferente de ensinar, um dia lá, um menino com dificuldade de escrever o numeral quatro, aí, eu disse você fica assim em pé e torce a perna e você vai ver que forma um quatro e eles sorriam. E outra, em português só ia comparando, qualquer aluno meu aprendia comparando, por exemplo, com as palavras denotativas, conotativas eu dizia: “Maria é uma flor”, isso é uma coisa que eu tô sabendo que Maria não é uma flor. Então, o que não é de verdade, é conotativo e assim ia. Já ensinar conjunto em matemática, eu tive pensando assim qual era a melhor maneira, então eu disse, é muito simples conjunto, na bacia tem arroz dentro, pois a bacia é o conjunto e arroz é os elementos e assim aprenderam. Aí, como diabo é que a gente vê pra subconjunto?(risos). Aí, ficou mais difícil, né? Pra resolver esse problema de os meninos de ano diferente na sala, porque era a primeira até a quarta série tudo junto, eu fazia assim: o quadro num tá aqui na parede? Pois bem, o quadro também aqui assim, então, eu dava um risca, outra e outra, aqui primeira série, segunda série e terceira série. Se era ditado, desse tanto de gente de uma vez só, eu ditava pros meninos escrever nesse quadro dele aqui, quando eu ia corrigir era por aquele mesmo quadro, eu nunca misturava o quadro. [...] tinha um menino que tinha problema com adição e eu ficava com pena dele, era o que eu mais

²⁰⁶SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior**: Um estudo de caso. 1983, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, 1983.

²⁰⁷SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior**: Um estudo de caso. 1983, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, 1983, p. 126.

dava atenção e, eu notei que ele tinha uma tendência tão grande pra quadrilha essas coisas assim, e negócio de desenho e eu começava a fazer pra ele algumas coisas, aí, eu fazia pros meninos tudinho... “Aah! Mas eu não sei desenhar”, aí, eu fazia, faz esse quadro, mas daquele quadro eu aproveitava a matemática com as brincadeiras, mas como? O menino que fazia um quadro eu aproveitava e fazia o perímetro do quadro, o outro faz o círculo. Eu aproveitava o perímetro do círculo e, aí, dava certo todos fazer

uma coisa só. Aí, você pode perguntar assim, mas num tinha livro? Mas assim... era receber lição, hoje não tem, naquele tempo nós vamos estudar página tal e um assunto assim, assim, aí, eu dava o livro pra ele, o livro já vinha lá na outra folha todas as fichas daquela leitura. Se ele não fizesse aquilo tudinho, ficava pra amanhã, mas tinha que me dá aquilo ali pronto. E a interpretação de texto eu só levava quando tava mais ou menos assim, porque os meninos muito novim, pedir pra interpretar texto é besteira. Aí, eu levava ele na interpretação de texto, e quando era pra copiar eu num ia dá uma folha todinha é um exagero pedir para o menino copiar o dia todinho num aprendia nada, rezar aí, aiaiaiai, e não sabe o que ta rezando. Aí, eu dizia coisa, ler isso aí, dali daquela leitura pra me ver naquele dia. Se fosse um exercício pra amanhã, tirava as palavras, vamos dizer, dissílabas, polissílabas e eles iam fazendo. Pra eles, era uma vantagem quando acertava tudo, quando tinha uma palavra parecida e, aí, dizia, mas é, não, não é. Um dia eu até me lembro de um menino que teimou assim comigo, com sabia, são só duas sílabas, eu dizia não, abre a boca, aí, eu dizia, pois nós vamos fazer uma coisa, você vai fazer um estudo pra mim botei sábia mulher, sabiá e sabia, pois pronto, vá estudar. Tudo eu fazia com eles. Eu gostava de ensinar brincando, porque com a brincadeira eu ensinava o outro a fazer. (Francisco Oliveira, Piripiri).

O professor Francisco Oliveira, no relato de como trabalhava com as crianças, indica como adotava táticas para ensinar aos alunos. A orientação recebida pelo OME dava ênfase à memorização de conteúdos e ao ensino das quatro operações. Como informou não apenas o professor Francisco Oliveira, mas os demais professores rurais em seus relatos.

O processo de ensino diretivo parece ser o foco do trabalho do professor. O uso do livro com rotinas e conteúdos preestabelecidos, que deveriam ser aferidos pelo professor, em forma de tomada de lições, também era associado a outras ações não consideradas na programação de ensino. Isso expressa a construção e uso de metodologias alternativas, agregadoras de saberes do cotidiano e do programa de ensino orientado pelo OME, utilizadas na perspectiva de facilitar a aprendizagem, objetivo último do trabalho.

Assim, o professor Francisco Oliveira praticava o processo de formação promovido pelo órgão oficial para a sua sala de aula, mas também um processo de autoformação, promovido pelas reflexões que implicaram a escolha ou mesmo elaboração das brincadeiras, demonstrações, escolhas e dosagem das situações didáticas. Em sua prática, de acordo com o depoimento, é possível observar, elementarmente, pelos parâmetros atualmente conhecidos,

os componentes do ciclo didático: planejamento, preparação, execução e avaliação. Contudo, observa-se também que professor Francisco afirma uma condição de docente bem sucedido, utilizando os parâmetros do momento e provavelmente baseado nos objetivos estabelecidos para aquele grupo. Assim, é também necessário situar as suas condições de atuação como parte desse processo mais amplo. A tática do professor revela as múltiplas facetas do professor rural. Utilizando a expressão de Baltazar Cortez²⁰⁸, esse é um exemplo de “professor plural”.

Visando resolver questões como as discutidas neste capítulo, sobre ausência de prédios escolares, materiais didáticos, orientação didático-pedagógico, dentre outros aspectos, é que o DERU foi criado para gerenciar os programas para o desenvolvimento rural. O Promunicípio direcionou a criação dos Órgãos Municipais de Educação e complementou por um período o salário da equipe técnica. O Polonordeste financiou a construção de prédios escolares e a formação de professores no meio rural. O Pronasec rural destinou recursos para a complementação salarial de professores rurais. O Edurural realizou formações também com professores rurais. O Logos II ampliou a escolaridade em concomitância com formação pedagógica em 2º grau. Em que pese a importância desses programas, as ações por ele desenvolvidas não foram suficientes para resolver o quadro de precariedades no meio rural piauiense.

Sobre os livros “Lendo a Vida” e “Vivendo a Vida”, produzidos especificamente para serem utilizados pelos professores e alunos do meio rural, embora não seja foco neste trabalho a análise do conteúdo deles, é necessário registrar ainda que a orientação curricular explícita neste recurso imprimiu uma leitura de escola rural e do que deveria saber o povo que ali vivia.

O livro “Lendo a Vida” era destinado ao processo de alfabetização das crianças do meio rural; nele há apenas dois personagens, um menino chamado Canuto e uma menina denominada Eva. O livro é composto de pequenas frases e, dessas, faz-se o processo de decomposição das palavras, depois sílabas e, por fim, letras. Traz inicialmente exercícios para o desenvolvimento da escrita fina.

O livro “Vivendo a Vida” foi produzido para ser utilizado na segunda série, mas como no período a ampla maioria das escolas rurais era multisseriada, a indicação da série pouco alterava para os professores que, porventura, utilizavam-no.

²⁰⁸ CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) 1970 a 2004. Dissertação de Mestrado, 2006.

A escola é retratada nos livros produzidos para o meio rural como um instrumento de construção de vida coletiva. Em textos curtos e informativos, o livro foi organizado em três eixos: a comunidade e nesta os hábitos de higiene; a vida na roça enfatizando o cotidiano de trabalho e a importância da escola. Na imagem 22 temos o texto A Escola.

Imagem 22- A escola²⁰⁹



Fonte: Vivendo a Vida, 1982.

O primeiro e segundo textos do livro Vivendo a Vida tratam da escola, enfatizam-na como uma agência comunitária, como co-responsável pelo processo de socialização e um lugar de aprender e tratar de outras questões que envolvem a comunidade. A finalização com a frase “É bom estudar” objetiva criar o gosto pelo estudo.

No eixo que trata do cotidiano de trabalho no meio rural, os textos buscam retratar a vida no meio rural, utilizando termos conhecidos pelos alunos e retratando os períodos de seca e de cheia, o plantio e a colheita. Alguns títulos de texto desse eixo são: Trabalhando juntos; Preparando a horta; Plantando a horta; Colhendo as hortaliças; A enchente; A seca; A penitência; A troca de dias; A quebra de cocos; A partilha dos cocos; etc.

²⁰⁹ PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982, p. 6.

O terceiro eixo trata dos cuidados de higiene e saúde. Nos textos, há diálogos entre vizinhos sobre a vacinação e também da professora da escola que explica a necessidade de hábitos de higiene para a prevenção de doenças. Nesse eixo, os títulos dos textos são: Tipos de alimentos; O dia da vacina; Aprendendo a cuidar da saúde e a água.

Embora Norbert Elias não tenha analisado especificamente a educação escolar, seus estudos sobre o processo de civilização no século XVIII tratam de como a sociedade foi engendrando as mudanças de costumes e imprimindo padrões de civilidade.

A civilidade pressupunha mudança de hábitos dos indivíduos que deviam ser seguidos na construção de uma sociedade calcada em padrões de moralidade e bons costumes. Elias explica que o conceito civilização deve ser compreendido primeiro como contrário ao estágio de barbárie associado à compreensão de que “[...] a civilização é um processo que deve prosseguir²¹⁰”.

Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros do movimento reformista, e ampliada a idéia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade. O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional²¹¹.

Ancorada nos estudos de Elias, Cynthia Greive Veiga analisou a escolarização das camadas populares que passou a ser oferecida pelo Estado no século XIX. A obrigatoriedade da escolarização, de um modo geral, passou a ser adotada como promotora de acesso à formação escolar e também como uma das estratégias utilizadas para a regulação e o controle dos conhecimentos a serem acessados pelas camadas populares, pois sem a “[...] monopolização dos saberes elementares pelo Estado [...] as condições de escolarização da sociedade não teriam sido possíveis sem esse procedimento.”²¹²

A consolidação desse saber pelo Estado, a partir do século XIX, configurou-se como um processo importante na forma das populações europeias se referirem a si mesmas como civilizadas, imprimindo um padrão que tem na escolarização elemento irradiador.

Nessa direção, a escolarização passa a ser elemento de distinção social e a produzir valor social que permite a separação. Veiga ressalta que:

²¹⁰ ELIAS Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes, 2, ed. Rio de Janeiro: Zahar, v.1, 1994. p. 62.

²¹¹ Idem, p.62.

²¹² VEIGA, Cínthya Greive. **A Escolarização como Projeto de Civilização**. Revista Brasileira de História da Educação, set/out/nov/dez, 2002, n°21, p.97.

As discussões a respeito da oferta da escolaridade para toda a população somente foram possíveis no momento em que, de um lado, as classes altas e médias já se percebiam francamente civilizadas, de outro, quando perceberam que isso lhes permitia enfrentar a questão posta por Holbach, ou seja, que “a civilização dos povos ainda não se completara²¹³”. (Grifos da autora).

Seguindo a linha de raciocínio produzida por Elias, de o processo de civilização não se encerrar e de exigir o tempo todo um contínuo investimento no humano, o conteúdo tratado nos livros produzidos para serem utilizados nas escolas rurais piauienses ensinavam munir os alunos de condições de cuidado com a higiene, com a saúde e com as possibilidades de continuidades em processos de escolarização. Veiga analisa a “[...] escolarização como sendo essa continuidade do processo de civilização, sendo inclusive fundamental para aprofundar a teoria da civilização²¹⁴”. Na imagem 23 tem o texto “O dia da Vacina”.

Imagem 23- O dia da Vacina²¹⁵



Fonte: PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982.

²¹³ Idem, p.96.

²¹⁴ VEIGA, Cínthya Greive. **A Escolarização como Projeto de Civilização**. Revista Brasileira de História da Educação, set/out/nov/dez, 2002, nº21, p.97.

²¹⁵ PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982, p.71.

Os textos tratam de conteúdos informativos sobre como cuidar da água, da saúde, sendo a escola um lugar relevante para difundir essa informação. Na imagem 24 temos o texto aprendendo a cuidar da saúde.

Imagem 24- Aprendendo a cuidar da saúde²¹⁶



Fonte: PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982.

Com base nas discussões deste capítulo, a função da escola no meio rural se revestia da tarefa de ser uma agência mediadora do Estado para a civilização e para o desenvolvimento, ensinando sobre os padrões de higiene e de saúde e sobre a importância da educação escolar, objetivando tornar-se polo irradiador de construção da civilidade da população rural.

²¹⁶ PIAUÍ. **Vivendo a Vida**. 1982, p. 77.

3.2.2 Ação educativa na comunidade

As ações dos professores rurais na comunidade excediam as atividades desenvolvidas cotidianamente na escola. Os depoimentos dos professores sobre seu lugar social, nas questões que envolviam a vida da comunidade na qual a escola estava inserida, informam as diversas ações acionadas ou mesmo construídas por esses sujeitos.

As relações construídas a partir da condição de tornar-se professora no meio rural devem ser consideradas na análise do raio de sua atuação na comunidade. Atuação que se fazia importante à medida que, como agente do estado na mediação do conhecimento sistematizado, fazia-se necessária nas relações cotidianas.

Era porque, no caso, como eu era uma pessoa muito “elevada”, aí, eu levava tudo, tudo vinha pra mim. A gente aproveitava o colégio pra posto de saúde e tinha médico todo mês pra eles. Depois, que o médico saiu foi que eu assumi, aplicava injeção, cuidava de gestante. Na igreja, o padre me convidou pra ajudar, aí, todo ano eu formava essas crianças pra missa, batizado, tudo no fim do ano. Eu fazia de um tudo. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

Naquele tempo, eu era professora, enfermeira, dona de casa, fazia um pouco de tudo. Até preparava as crianças para a 1º eucaristia. A igreja funcionava dentro da Escola. (Teresa Teixeira, Campo Maior).

Eu trabalhava de roça e de pedreiro também, fazia demais... olhe... veja como era a loucura que eu fazia (risos). Eu era catequista da primeira comunhão, eu ensinava as crianças e fazia também o papel de padre. Era reunião de casal, pro pessoal quando ia casar, que eu dava pra eles que eu tinha aprendido lá com os padres. Sempre tive uma relação muito boa. Porque eu tinha um culto dominical, dia de domingo, e os pais ia assistir o culto dominical que era no galpãozinho da escola, e, naquela conversa, se tivesse um menino que não tava esse me agradando bem, eu chamava a mãe o pai e falava: “rapaz vamos conversar com esse menino que ele num tá muito assim não”. Aí, a pessoa, mas num diga pelo amor de Deus que ele vai se zangar comigo, por isso eu acho que eles me respeitavam nunca disseram eu... eu ia dá parte deles. (Francisco Oliveira, Piripiri).

Eu trabalhei toda vida como líder de comunidade, sabe? Religiosa. Eu fazia e ainda hoje faço catecismo, grupo de crisma, preparação do batismo. Os alunos eram os mesmos, porque assim antes de começar o catecismo eu sempre gostava de colocar assim pra eles a matéria de Cristo, né? Eu sempre levava um pouquinho pra eles antes do catecismo, na escola mesmo. Os pais davam valor. Os alunos respeitavam. Os pais davam valor. Os gestores públicos valorizavam. A mim mesma, eles valorizavam muito o trabalho, só não valorizavam no salário, né? Mas eles tinham muita confiança em mim. (Rosária Luz, Picos).

Trabalhava na comunidade, na parte religiosa, era catequista, era celebrante de culto, né? Era uma organizadora, era um membro importante da comunidade. Estava envolvida em toda coisa que a comunidade fazia [...]. Eu me sentia valorizada pela comunidade. Ainda hoje eu sou. Não sei o que

eles viram, mas ainda hoje, tem criança da minha época que tem um carinho tão grande, aquele aconchego, quando chegava as férias, o mais interessante, por exemplo, ia chegar dezembro. Naquela época, as férias chegava dia 30 de novembro. Tinha mais um monte de dia do mês de dezembro, a gente já tava chorando pra não se separar dos meninos (risos). E voltava as aulas em março. (Rosicler Machado, Piripiri).

Esses depoimentos dados, em tempo muito posterior da atuação dos professores, revestem-se de um misto de saudosismo e de avaliação, mas dão pistas também das diferentes atuações que configuram a profissão docente no meio rural. É possível elencar a atuação junto a igrejas católicas e protestantes, outra em relação aos serviços de saúde em que, como relata a professora Ameliana, era necessário saber procedimentos médicos, para, na ausência de um profissional, poder assumir mais essa tarefa. Nadir Zago²¹⁷, ao estudar o professor unidocente nas escolas rurais, em 1980, e discutir a relação do professor com a comunidade, constatou que para as famílias residentes no meio rural

[...] ser uma pessoa capacitada", "ser uma pessoa estudada", "comunicar os pais sobre a situação dos filhos na escola", "ser inteligente", raramente foram mencionados. Podemos inferir que são considerados secundários, segundo o ponto de vista dos pais entrevistados. Esses dados parecem demonstrar que para os pais, mais importante que a própria formação profissional do professor, é o tipo de relacionamento que este estabelece na localidade²¹⁸.

Embora pareça uma sobrecarga de funções, era nessas atividades extra-escolares que os professores exerciam um papel educativo para além da escola. Essas atividades também pareciam ser o resultado de um trabalho feito desde o estabelecimento de boas relações com as famílias de seus alunos. Significando também um investimento por esses professores como uma tática para a continuidade na escola.

O depoimento dos professores sobre as ações desenvolvidas na comunidade nos permite a compreensão de um profissional que se utilizava de diferentes táticas, como a inserção na vida da comunidade, colaborando na formação religiosa, nas orientações sobre saúde e prevenção de doenças, no trabalho na roça, construindo uma teia de relações sintetizada no organograma da imagem 25:

²¹⁷ZAGO, Nadir. **O Professor Unidocente no Meio Rural** - Um Estudo de Caso – Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, 1980.

²¹⁸ Idem, 1980, p.170.

Imagem 25- Ação educativa do professor rural



Fonte: Produção da Autora, 2015

Essa teia de relações construídas se aproxima do que foi descrito por Carlos Rodrigues Brandão²¹⁹, de um tipo de professor rural com capacidade de

[...] inserção pessoal e profissional na comunidade onde realiza o seu trabalho, sensibilidade e criatividade específicas para a realização de um trabalho pedagógico em situações em que a interação entre a escola e a comunidade deve ser buscada de modo mais intenso e constante do que na escola urbana²²⁰.

Rodrigues²²¹, porém, adverte-nos para olhar o lugar do professor rural nessa teia, quando, ao realizar seus estudos, constatou que “[...] o grau de dependência político-partidário de professores leigos reforça sua manipulação e reduz sua autonomia quer na escola quer na comunidade”. Sendo necessária a relativização dessa inserção e poder do professor na comunidade e na escola.

Descrevendo a situação do professor rural na década de 1980, Brandão²²² os definia como:

Professores leigos plenos, às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem (muitas vezes porque não podem sair dela), seriam os mais dotados das qualidades “naturais” de um bom professor rural: encontram-se plenamente inseridos na vida cultural de suas escolas; são, não raro, sabiamente sensíveis às relações

²¹⁹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 5, n.32, out/dez, 1986.p.13-15.

²²⁰ Idem, p.14.

²²¹ RODRIGUES, Jose Ribamar Torres. **Educação além do asfalto**: um estudo sobre as concepções e praticas do professor leigo rural. Teresina: EDUFPI, 1999. p. 17.

²²² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 5, n.32, out/dez, 1986.p.15.

entre a cultura local e a cultura escolar e, com variantes, as pessoas mais capazes de internalizar o desejo de seguirem, “na roça”, uma carreira de magistério. Apenas a sua intenção é duplamente negada; por um lado, não possuem formação escolar suficiente e nenhuma formação profissional, a não ser a da própria experiência; por outro, não só não existe – como existe desde o começo do século, no México, por exemplo– como também, na sua qualidade liminar de leigos, eles não podem realizar uma carreira qualquer no magistério oficial.

Ante as questões limites pelas quais passavam os professores rurais, o autor²²³ apontava como possíveis soluções a necessidade de:

1) programas de formação de professores de zona rural, dirigidos especificamente ao professor rural; 2) qualificação, durante o exercício, do professor leigo, com título e direitos do professor formado, ao final de um período adequado de treino; 3) definição de uma carreira digna e justa para o professor rural, com vantagens compensatórias à sua própria condição; e 4) incorporação efetiva do professor rural em projetos e programas de PDRI e semelhantes, com a atribuição de vantagens de participação até aqui sempre negadas²²⁴.

As proposições do autor indicavam para a necessidade de formação do professor leigo, aquele que atuava na escola, mas mantinha vínculo com a comunidade, a compreendia e era, em muitos casos, um membro dela. Os professores com os quais dialogamos reiteravam a inserção em diferentes atividades do cotidiano vivenciado pelas famílias do meio rural.

A formação em magistério passou a ser cada vez mais requerida e a legislação educacional, como já discutido, exigiu, a partir de 1971, que o ingresso nas escolas somente ocorresse, tendo sido cumprida essa exigência. Nessa direção, o capítulo quatro discute a formação ofertada pelo governo federal, em parceria com estados e municípios, e as análises de professores rurais participantes desses processos formativos.

²²³ Idem, p.15.

²²⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 5, n. 32, out/dez, 1986,p. 15.

4 “EU JÁ ERA PROFESSORA, E PROFESSOR TINHA QUE SE QUALIFICAR PARA FICAR NA SALA DE AULA²²⁵” – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIAUÍ

ABC do Logos II²²⁶

[...]

Confesso pra todo mundo
A verdade eu esclareço
Se o logos fosse tão bom
No fim como é no começo
Eu pedia a minha mãe
Que me escrevesse no berço.

Diploma fala mais alto
Isso que é importante
Milhares de brasileiros
Com um esforço gigante
Lutando pela vitória
De um futuro brilhante.

Enfrentei de corpo e alma
Essa jornada comprida
Mediante às circunstâncias
Arriscando a própria vida
Lutando pelo troféu
Com atenção desmedida.
[...]

Trechos do cordel escrito por um professor que cursou o Logos II no município de São João do Piauí, no período de 1979 a 1981, oferece uma análise de uma das principais políticas estabelecidas pelo Estado brasileiro para a formação de professores leigos, sendo a ampla maioria do meio rural, sem que a localização de grande parte do público a que se destinava tenha sido considerada no desenho da política instituída.

Este capítulo intenciona compreender a formação oferecida pelo poder público para qualificação do professor do meio rural piauiense a partir da análise de documentos oficiais de criação, de regulamentação e de estruturação dos cursos, ou seja, as ações desencadeadas pelo MEC que fomentaram e induziram as políticas de formação de professores para o meio rural

²²⁵ Ameliana Barbosa. Campo Maior.

²²⁶ Professor Altino, São João do Piauí. Cordel ABC do Logos II. Cordel escrito em 1981 e, gentilmente, cedido pelo autor.

no Brasil e no Piauí. A análise volta-se para a formação de professores a partir da produção acadêmica e também dos relatos de professores rurais sobre as formas de ingresso nos cursos, as condições de acesso e permanência, os conteúdos estudados e sua relação com a sala de aula.

Procura-se compreender a lógica da deliberação estatal e os meios utilizados para a formação de professores que atuavam no meio rural piauiense visto que havia a centralidade dessa secretaria na formação de professores da rede estadual e também municipal promovida por meio de parceria.

A discussão situa a formação de professores no século XX, mas recua ao século XIX, considerando que foi nesse século, no Piauí, que a sociedade manifestou, de forma contundente, a preocupação com a educação escolar e conseqüentemente a necessidade da formação para integrar o conjunto de políticas a serem desenvolvidas pelo estado piauiense.

A formação do professor em escola normal ou em projetos especiais do governo federal como o Logos I e II foi implantada a partir da década de 1970 em todo o país. As políticas eram direcionadas para a formação pedagógica de 2º grau, exigência para atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

4.1 A formação de professores rurais no Piauí: marcas da invisibilidade

A formação de professores para atuação no ensino de 1ª a 4ª série do primeiro grau foi tomando espaço nas discussões públicas como uma necessidade na sociedade piauiense ao longo do século XIX. Mas foi no Século XX que se consolidou esse processo. Antônio de Pádua Carvalho Lopes²²⁷ explicou que o processo de criação da Escola Normal Oficial, em 1910, ocorreu no contexto de reforma da instrução pública, visando “[...] modernizar o aparato escolar público e na qual tiveram papéis centrais a Escola Normal e os grupos escolares²²⁸”.

Conforme Lopes²²⁹, antes dessa implantação, ocorreram três tentativas de fundação da Escola Normal. A primeira, em 1864, a partir da Resolução nº 565, a reforma de ensino promovida por Franklin Américo de Meneses Doria, presidente da província. A proposta foi de “[...] criação de duas Escolas Normais: uma para cada sexo, ou de acordo com as finanças

²²⁷ LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908 -1930)**. 1996.

²²⁸ Idem, p. 38, grifos do autor.

²²⁹ Idem, p. 19.

provinciais, uma primeira para o sexo masculino²³⁰”. Explica o autor que “[...] essa Escola Normal funcionou quase sem alunado interessado em realizar a sua completa escolarização, apesar do relativo sucesso da matrícula inicial²³¹”.

Em 1871, ocorreu nova tentativa para criação da Escola Normal, por meio da Resolução nº 753, de 29 de agosto, “[...] esse novo ensino normal teve curta existência sendo extinto por resolução em 1874²³²”. A terceira tentativa, em 1882, por meio da Resolução nº 1062, com a criação de uma Escola Normal na capital, “[...] com curso de dois anos e frequência livre”. Lopes afirma que essa nova escola “[...] teve como parâmetro a experiência francesa proporcionada por Guizot e seu projeto de reformulação do ensino elementar, de 1833²³³”. Norma Soares²³⁴, em pesquisa para o mestrado em Educação, explicou que:

Durante os oito anos seguintes (1874 – 1882) não se tem notícia sobre o ensino normal no Piauí. Sabe-se apenas que a aula de Pedagogia continuava agregada à Cadeira de Língua Nacional do curso propedêutico ministrado no Liceu.

Soares produz uma periodização de fases da Escola Normal, tendo, em 1909, o marco inicial do primeiro período até 1946, por ela denominado de consolidação, seguido do período de apogeu que inicia em 1947 (Decreto Lei Estadual nº 1042, de 27 de janeiro de 1947). Nesse decreto a Escola passou a ser denominada de Escola Normal “Antonino Freire” (ENAF), estendendo-se até 1972 “[...] porque em 1973 a Escola sofreu nova adaptação regulamentar, modificando sua estrutura, currículo e nomenclatura, tendo sido inclusive transferida para outro prédio²³⁵”. A autora esclarece ainda que a partir de 1947:

[...] o ensino normal desdobrou-se em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos formava o Regente de Ensino e era ministrado exclusivamente nas Escolas Normais Regionais localizadas no interior do Estado; o segundo ciclo, com três anos de duração, formava o Professor Primário e era ministrado na Escola Normal “Antonino Freire” ou nos estabelecimentos que apresentassem outorga de mandato expedido pelo Ministério da Educação e Saúde satisfazendo às seguintes exigências²³⁶.

²³⁰ LOPES, Antônio de P. C. Um Viveiro muito especial: Escola Normal e profissão docente no Piauí. In: Araújo, José C. S.; FREITAS, Ana Maria G. B. e LOPES, Antônio de P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil** – do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 107.

²³¹ LOPES, Antônio de P. C. Um Viveiro muito especial: Escola Normal e profissão docente no Piauí. In: Araújo, José C. S.; FREITAS, Ana Maria G. B. e LOPES, Antônio de P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil** – do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.110.

²³² BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI. 1996. p. 34.

²³³ Idem, 2008, p. 113.

²³⁴ SOARES, Norma P. L. **Escola Normal em Teresina** (1864 – 2003): Reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 2004. p.63.

²³⁵ Idem, p. 94-95.

²³⁶ Idem, p. 106

E a formação de professores do meio rural ou para atuação no meio rural, como vinha ocorrendo? Rodrigues²³⁷ explica que, na década de 1930, o ruralismo pedagógico reiterava a “fixação do homem” no campo e, partindo dessa premissa, a importância da escolarização da população rural. A necessidade de formação de professores para atuação no meio rural fez com que o governo investisse em construção de escolas normais rurais em todo o país. Esse autor qualifica essas ações iniciais como apenas intenções, pois foi no campo das intenções que muitos desses discursos governamentais se inscreveram. Ressalta o autor que foi apenas com a Lei 4024/61 que “[...] foram estabelecidas formas quanto à formação do magistério para os ensinos primário e médio²³⁸”. A referida lei especificava em seu Artigo 57 a formação do professor primário para o meio rural: “Art.57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio”.

Santana²³⁹ estudou a constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí, nos anos de 1940 a 1970, e demonstrou que o número de professores leigos, especialmente no campo, estava vinculado predominante aos quadros da rede municipal. Esclarece a autora que, em 1942, havia no Piauí 449 professores leigos, subindo esse número para 994 professores em 1952, decrescendo para 778 em 1962. Aponta a autora que essa diminuição foi resultado de políticas desenvolvidas no sentido de qualificação de professores. Ancorada em mensagens governamentais do período, que registraram entre outros aspectos o pagamento de bolsas de estudo para incentivar o professor leigo dos municípios mais carentes a investir em sua formação²⁴⁰.

Não obstante os incentivos governamentais para a formação de professores no Piauí, na década de 1970 havia um número considerável de professores atuando em salasmultisseriadas com considerável número de alunos, especialmente no meio rural que não haviam participado de qualquer formação para a docência. Dados da Secretaria de Educação informavam a existência de mais de 7.000 professores leigos no Piauí²⁴¹.

A charge publicada no Jornal “O Dia” (Imagem 27), sobre a situação da professora, expôs uma leitura sobre a professora do período. Nela, de forma contundente, foram relatadas as dificuldades enfrentadas e a desvalorização que passava o professor brasileiro.

²³⁷RODRIGUES, Jose Ribamar Torres. **Educação além do asfalto**: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural. Teresina: EDUFPI, 1999. p .23.

²³⁸Idem, p.25.

²³⁹SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2011.

²⁴⁰Idem, p.110-111.

²⁴¹PIAÚI, SEDUC, 1970.

Imagem 26- A dura lição da professora



Fonte: O DIA. 1971.

O professor primário brasileiro não está, em muitos casos, recebendo o preparo apropriado à função que lhe cabe exercer e, além disto, os salários atribuídos aos mestres – na maior parte baixos, chegando, em muitos casos, a ser irrisórios – concorrerem para agravar de muito o problema, pois ocasionam o desinteresse por assumir o cargo, a evasão dos professores e a conseqüente ampliação do número de leigos”. Interessante pesquisa publicamos, hoje, no 1º caderno do Suplemento a respeito de “Dura Lição da Professora”, que é simbolizada na charge de Carlos Alberto. À direita, o que seria a professora ideal; 1) conhecimentos especializados 2) coração de mãe; 3) grande protetora do coração para evitar envolvimento emocional; 5) mãos suaves e acariciantes; 6) olhar meigo e compreensivo; 7) auréola de santidade. A professora real, à esquerda; 1) conhecimentos especializados (poucos); 2) muitas preocupações; 3) olheiras profundas; 4) orelhas vermelhas de ouvir críticas; 5) braços cansados; 6) bolsa vazia; 7) pés grandes para andar muito; e 8) pernas fortes para, se necessário, jogar futebol²⁴².

²⁴²JORNAL O DIA. A dura lição da professora. Teresina, 1971, p. 1.

Os aspectos legais para a exigência de formação de professores no país, nos anos 1970 e 1980, que estruturavam a formação de professores, estavam expressas nas Leis 5540/68, 5692/71 e 7044/82. Em seu artigo 29, a Lei 5692/71 fixava que:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos e às fases de desenvolvimento dos educandos.

A Lei 7044/82, que alterou o artigo 30 da Lei 5692/71, estipulou a exigência como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à licenciatura plena. Admitem-se ajustes e extensões nos parágrafos que compõem este artigo.

A profissão docente foi se estruturando e tomando forma à medida que o saber que era produzido e socializado por todos foi sendo apropriado por um grupo, como afirma Certeau²⁴³, a “instituição do saber” está vinculada ao nascimento das disciplinas e criação de grupos.

O Projeto de Lei nº 034/84 de 28 de novembro de 1984 dispunha sobre a regularização funcional de servidores de rede estadual de ensino, no Artigo 7º, parágrafo primeiro regulamentava que:

Os professores leigos, já enquadrados em caráter provisório, permanecerão nesta situação até que seja atendido o disposto no art.78, da Lei nº 5692/71, sem prejuízo da percepção adicional por tempo de serviço, salário-família, férias, licença-prêmio e outras vantagens comuns previstas no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Piauí.²⁴⁴

²⁴³ CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 69.

²⁴⁴ PIAUÍ. **Projeto de Lei nº 034/84**. Dispõe sobre a regularização de servidores da rede estadual de ensino. 1984, p. 10.

Essa regulamentação, exigindo a formação mínima no curso normal para a efetivação no quadro de servidores públicos, era uma forma de obrigar o professor a buscar qualificação, visto que sem esse atributo não teriam a condição efetiva na profissão docente.

Os municípios piauienses, responsáveis pela oferta do primeiro grau menor, possuíam o maior número de professores leigos, sendo a grande maioria da zona rural. Justificavam os municípios que a inserção de pessoas sem a formação mínima exigida ocorria em função de não haver professores formados que assumissem as escolas localizadas no meio rural, sendo então necessário “[...] aproveitamento do professor na própria região onde é radicado²⁴⁵”.

Relatório da fundação CEPRO²⁴⁶ apontava que “[...] a grande deficiência do ensino rural recaía sobre a quantidade de professores não habilitados”, fazendo com que a Secretaria de Educação “[...] tomasse medidas enérgicas” para a habilitação do professor. “O problema é difícil de ser corrigido, mas lançamos as nossas vistas, procurando melhorar a situação, através de uma série de providências destinadas ao meio rural²⁴⁷”. Afirmo o Secretário de Educação Luís Pires, sobre as providências tomadas para superação do quadro de dificuldades, “[...] a primeira providência adotada pela Secretaria foi a de qualificação dos professores inabilitados, na zona rural. Foram atingidos não apenas os professores da rede estadual de ensino, mas também os professores contratados pelos municípios para a zona rural²⁴⁸”.

4.2 Piauí: laboratório de programas para a formação de professores rurais

O Piauí acolheu e implementou todos os programas de formação de professores leigos oferecidos pelo governo federal. Tendo sido desenvolvido no período aqui analisado, o Projeto Pedagógico Parcelado, o Logos I e o Logos II.

Antes desses, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) destacou-se por sua atuação em todo o país, “[...] visava oferecer aos professores do antigo ensino primário a escolarização das quatro primeiras séries que lhes faltava, acompanhada de uma formação pedagógica mínima, um tanto nos moldes do normal ginasial²⁴⁹”. Da

²⁴⁵ IPAM. Educação. Curimatá. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1979. p 50.

²⁴⁶ PIAUÍ, SEPLAM, Fundação CEPRO, Relatório, 1979, p. 53.

²⁴⁷ JORNAL O DIA. **Educação tem projetos para melhorar o ensino no interior**. Ano XXVIII, n. 6079, p. 18, 2 fev. 1979.

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ SILVA apud FUSARI, ibid 1985, p.39.

experiência do PAMP, o MEC construiu o projeto Logos I. Antes, no Piauí, inspirado no PAMP foi desenvolvido o Pedagógico Parcelado.

4.2.1 O Pedagógico Parcelado²⁵⁰

Em 1971, por meio do Parecer nº 853, foi criado o curso Habilitação Específica de 2º Grau, destinado a professores leigos da zona rural, denominado de Pedagógico Parcelado. Operacionalizado pelo Centro de Treinamento de Pessoal para Educação e Cultura (CENTREPEC) e Escolas Normais, contando com o apoio financeiro, inicialmente, da SUDENE e, depois, do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, o curso iniciou em 27 de novembro de 1972. Brito²⁵¹ registrou que a aprovação da organização curricular do Curso de Habilitação Específica de 2º Grau, em regime Parcelado, para o exercício do Magistério de 1º Grau ocorreu, em 1973, pelo Conselho Estadual de Educação, “[...] era o pedagógico parcelado, destinado a qualificar, a nível de 2º grau os professores leigos²⁵²”. A especificidade do curso residia em ser intensivo, sempre no período das férias escolares e períodos intermediários²⁵³. “No decorrer da execução do Pedagógico Parcelado, a experiência exigiu constantes alterações e uma atenção mais apurada nos aspectos qualitativos do curso para melhorar o desempenho do professor nas escolas rurais²⁵⁴”.

Sousa Sobrinho²⁵⁵, citando documento da Secretaria de Educação de 1980, expõe que o objetivo inicial do curso foi “[...] complementar, a curto prazo, a qualificação dos professores dos cursos de emergência, a nível de 2º grau”. A complementação foi necessária em função da participação dos professores, no período de 1963 a 1969, dos “[...] cursos de emergência destinados a professores com curso ginásial completo ou com 2º grau completo, mas sem a formação pedagógica requerida²⁵⁶”. Os cursos de emergência foram ministrados no período de 1963 a 1969 e se destinavam à habilitação, ao nível de 2º grau para o magistério

²⁵⁰ Curso de Habilitação Específica de 2º Grau, em regime Parcelado, para o exercício do Magistério de 1º Grau.

²⁵¹ BRITO, Itamar de Sousa. **Perspectiva Histórica do Conselho Estadual de Educação do Piauí**. Teresina, Secretaria de Educação, 1986, p. 40.

²⁵² Idem, p.40.

²⁵³ SOARES, Norma P. L. **Escola Normal em Teresina** (1864 – 2003): Reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 2004, p. 131.

²⁵⁴ Ibid, loc. cit.

²⁵⁵ SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC,RJ, 1983 . p. 36.

²⁵⁶ Ibid, loc. cit.

de 1º grau. Esses cursos foram, inicialmente, ministrados por dez professores cedidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao Piauí, sem ônus para esse²⁵⁷.

Quanto ao ingresso, o autor esclarece que o Pedagógico Parcelado destinava-se apenas a professores da rede estadual de ensino que comprovassem escolaridade de 1º grau completo e estivesse em sala de aula. Sousa Sobrinho²⁵⁸ expôs a operacionalização do curso, discorrendo sobre:

A carga horária de 2.400 h/a deviam ser cumpridas pelo cursista em 3 períodos, assim distribuídos:

1º Período: etapa direta- 3 meses (dez. a fev.)

etapa indireta – 4 meses (mar. a jun.)

2º Período: etapa direta – 1 mês (julho)

etapa indireta – 4 meses (ago. a nov.)

3º Período: etapa direta – 3 meses (dez. a fev)

Na etapa direta, os cursistas se deslocavam para o centro de treinamento da Secretaria de Educação, localizada no município de Campo Maior, onde eram ministradas as aulas da área de educação geral e formação especial. Essa etapa correspondia a 1.590 h/a e coincide com o período de férias escolares. As 810 h/a restantes eram ministradas à distância, através de tarefas de ensino, a serem realizadas pelo cursista no seu local de trabalho.

Quanto ao currículo, o autor expõe que era com base no ensino de 2º grau, consistindo em uma base geral e uma parte pedagógica, totalizando 33 componentes, destas, 20 de formação geral e 13 de formação para a docência. “Disciplinas como Didática, Prática de Ensino, Metodologias, ministradas tanto nas etapas indiretas como diretas. Língua Nacional e Prática de Ensino eram as disciplinas com maior carga horária, 240 e 180 respectivamente²⁵⁹”.

Quanto às dificuldades, Sousa Sobrinho elencou diferentes aspectos que limitavam a participação de professores rurais. Citando o relatório da Secretaria de Educação de 1980, o autor elencou as dificuldades dos cursistas,

[...] o caráter intensivo do curso que obrigava os cursistas a assistirem de 8 a 10 horas de aulas por dia durante a etapa direta, a falta de recursos como livros, local de estudo para realização das tarefas programadas para a etapa indireta; o afastamento da família por um período de tempo extenso (3 meses) e o cansaço decorrente da impossibilidade de gozar férias e da carga horária diária de aulas²⁶⁰.

²⁵⁷SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso.** 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC,RJ, 1983 .p. 37.

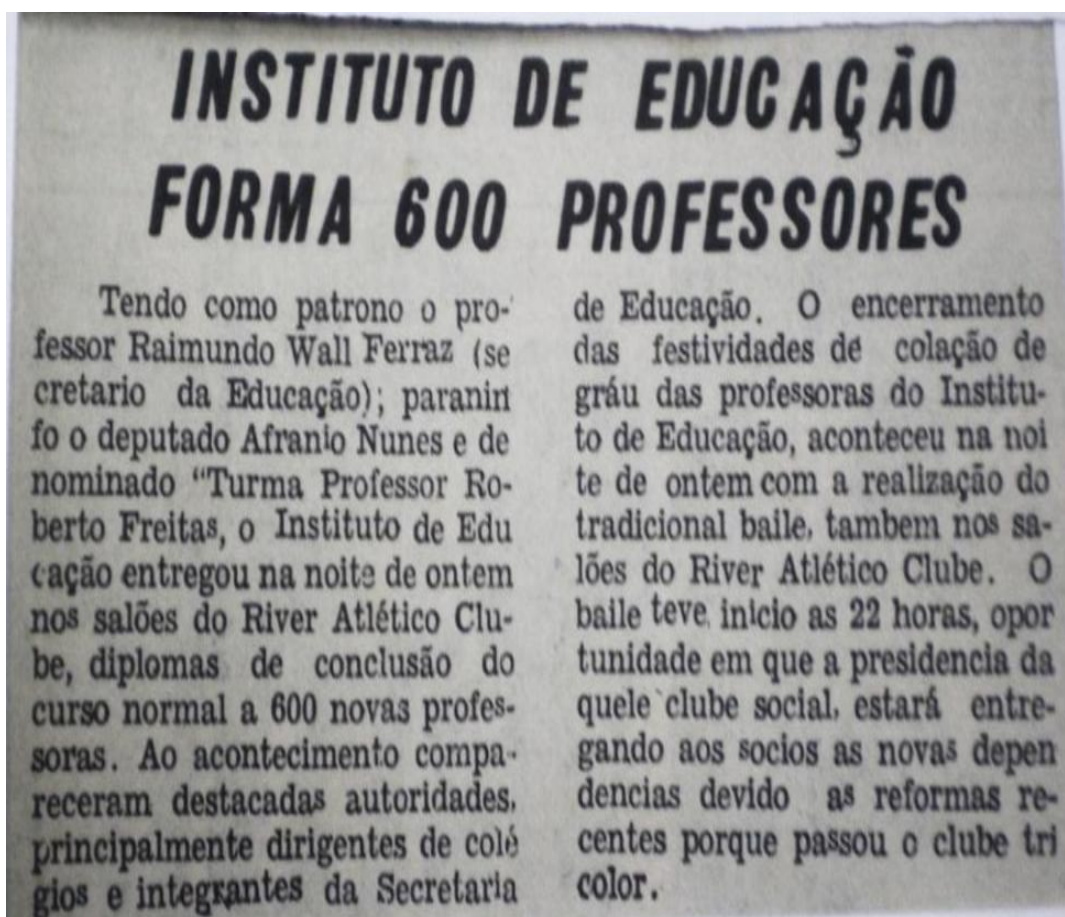
²⁵⁸SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso.** 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC,RJ, 1983, p. 38.

²⁵⁹Ibid, p.39.

²⁶⁰Ibid, p.40.

Reportagem do Jornal “O Dia”, de 23 de dezembro de 1974 (Imagem 27), noticiou a formatura celebrada pelo Instituto de Educação naquele ano, destacando que 600 professores estavam aptos ao trabalho docente.

Imagem 27- Instituto de Educação forma 600 Professores²⁶¹



Fonte: O DIA. 1974.

Sousa Sobrinho destacou que, no período de 1974 a 1979, chegaram a se diplomar, por meio pedagógico parcelado, 1032 professores leigos de diferentes municípios do Estado.

Em reportagem de jornal, de junho de 1977, a Secretaria de Educação, explicando a inserção e expansão no Projeto Logos II, expôs motivo para a não continuidade do Projeto Pedagógico Parcelado visto que este projeto não podia “[...] atingir à totalidade do Estado, porque o número de vagas é reduzido e nem todos os professores podem se deslocar para um

²⁶¹JORNAL O DIA. Instituto de Educação forma 600 professores. O Dia. Teresina. Ano XXIII, nº 4088, 22 e 23 de dezembro de 1974, p.1

curso dessa natureza²⁶²”. Nessa reportagem, a Secretaria anunciou o fim do Pedagógico Parcelado e a adesão ao Logos I, inicialmente, como um experimento para a posterior implantação do Logos II, este envolvendo número bem maior de professores do Brasil, sendo uma ação que foi desenvolvida em todos os 114 municípios piauienses.

4.2.2 O experimento: o Logos I no Piauí

O diagnóstico produzido pela SEDUC, em 1972, sobre a situação dos professores em sala de aula, quanto a sua formação para o exercício do magistério, apontou que havia 10.446 professores não titulados no Estado do Piauí e que apenas 2.582 possuíam a titulação mínima exigida, comprovando que “[...] o percentual de professores leigos no Piauí atinge 80,2% [...] caracterizando plenamente a carência”²⁶³.

Esse quadro justificou o ingresso da SEDUC-PI na fase de experimentação do Logos I e continuidade no Logos II. Como explicita o documento do MEC, que trata especificamente dos resultados do Logos I, em função do grande número de professores leigos no Brasil e especialmente em algumas regiões.

Surgiu a ideia de um projeto específico e criou-se o Logos I, para ser implantado experimentalmente. Nenhuma segurança científica que permitisse base para a experimentação havia sido reconhecida pela equipe técnica, razão pela qual a ação do Logos I teria de ser restrita a um experimento principalmente quanto à metodologia e técnica de ensino-aprendizagem²⁶⁴.

O MEC reconhece que, nesse período, já considerando a Lei nº 5692/71, a solução mais desejável seria a habilitação para o magistério (2º grau), mas, em função do diagnóstico de que a maioria dos professores leigos não possuía nem mesmo o ginásio, a saída foi projetar um experimento por meio do ensino supletivo em nível de primeiro grau, pavimentando assim as condições para prosseguimento futuro de outro projeto que foi materializado posteriormente e denominado Logos II.

A escolha do Piauí e da Paraíba para servirem de experimentos do Logos I justificou-se, também, como explica o documento do MEC, em função “[...] não só de contarem com

²⁶² JORNAL O DIA. **Projeto Logos II já atua em todo o interior do Piauí**. Jornal “O Dia”. Teresina, Ano XXVI, n. 4805, p. 7, 1º jun. 1977.

²⁶³ BRASIL. MEC. Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I**. Avaliação. 1974. p. 15.

²⁶⁴ Ibid, p.11.

grande número de professores não titulados, como também por não disporem, a curto prazo, de planos abrangentes para qualificação ou habilitação dos mesmos²⁶⁵”.

Em mensagem ao congresso o presidente Ernesto Geisel, informou que a execução do Projeto Logos I, “[...] com emprego de módulos didáticos, à distância, conduziu ao alcance da meta de qualificação de 2 mil professores não titulados, nas regiões Norte e Nordeste, com recursos de Cr\$ 494,5 mil”²⁶⁶.

O Logos I iniciou em março de 1973 e finalizou em dezembro de 1974. No que tange ao Piauí, estava prevista a participação de 1000 professores, inscreveram-se 930, concluíram 837 e 93 desistiram. As desistências, segundo o caderno do MEC, foram justificadas pela mudança de residência, estado de saúde, falta de crédito na validade do curso e falta de incentivo referente à melhoria de vencimentos a serem recebidos pelos professores.

O momento da formatura de uma das turmas do Logos I foi veiculado na imprensa (Imagem 28) escrita, tendo como destaque as possibilidades de atuação dos professores recém-titulados na primeira experiência do projeto no Piauí.

Imagem 28- Professoras leigas recebem diploma de aperfeiçoamento²⁶⁷



Fonte: O DIA. 1974.

²⁶⁵ BRASIL. MEC. Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I. Avaliação.** 1974, p.12.

²⁶⁶ BRASIL. **Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional.** 1975, p. 442.

²⁶⁷ JORNAL O DIA. **Professoras Leigas recebem diploma de aperfeiçoamento.** Teresina, Ano XXIII, nº 4081, 14 de dezembro de 1974, p. 12.

A conclusão feita pelo já citado documento quanto ao êxito do Logos I encaminha para a construção do Logos II, já em nível de 2º grau, “[...] já que a eficácia comprovadamente ficou demonstrada”²⁶⁸.

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em março de 1975, o governador, à época, Alberto Tavares Silva, apresentou em gráficos o total de 8.000 professores “treinados” no período de 1970 a 1974.

Contraditoriamente, enquanto no meio rural havia grande número de professores leigos atuando no ensino de 1º grau, justificando a necessidade de projetos como o Logos, havia também mais de mil normalistas diplomados e desempregados no Piauí. A preocupação do Secretário de Educação, à época, indicava a possibilidade de diminuição na oferta de vagas para pretendentes ao curso de magistério na capital. (Imagem 29)

Imagem 29- Falta de vagas para ingressar nas escolas normais



Fonte: JORNAL "O DIA" Teresina, 8 fev. 1972.

²⁶⁸BRASIL.MEC. Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I**. Avaliação. 1974. p. 120.

Outros projetos em diferentes estados do país foram desenvolvidos para formação de professores leigos. O projeto Saci/Exern desenvolvido no Rio Grande do Norte em 1973 que se voltou para a “[...] formação e aperfeiçoamento de professores leigos das escolas rurais”²⁶⁹.

A avaliação do Projeto contribuiu para criação de diversos projetos e/ou programas com objetivos similares. Como, por exemplo, destes, foram criados o Projeto Hapront, o projeto Lumen e outros.²⁷⁰

Para habilitar o grande número de professores leigos do Estado, um número que, conforme o Secretário de Educação da época, Luís Pires, chegava a sete mil professores, por isso, o Secretário explica: “[...] teríamos que lançar mão de um projeto que atingisse todo o estado e foi assim que surgiu o Projeto Logos. Sensibilizamos o Ministério da Educação e Cultura, que escolheu o Piauí como uma das unidades pioneiras para a implantação do Projeto”.

O Professor Altino, citado na epígrafe que inicia este capítulo, fez referência ao Logos I e a continuidade no Logos II. Conforme poetizou:

[...]
 Primeiro veio o Logos I
 Preparando a dianteira
 Depois veio o Logos II
 Me botou sal na moleira
 Se viesse o Logos III
 Salgava a cabeça inteira.

O Projeto Logos II, inicialmente implantado em 56 municípios, foi posteriormente ampliado para todo o Estado, tendo atuando nos 114 municípios piauienses, fazendo um trabalho de habilitação dos professores leigos ao nível de segundo grau.

4.2.3 “Junto ao Logos II, ajude o Brasil a crescer”

A partir da análise do Logos I, como vimos, foi inserido dentro do Plano Setorial de Educação e Cultura de 1975/79, o Projeto Logos II, “[...] desta vez de caráter nacional e

²⁶⁹FUSARI, José Cerchi; ROBERT, Maria Iracilda; FERREIRA, Maria José do Amaral. et al. **A Educação Básica no Brasil**. In: _____. **O Professor de Primeiro Grau**. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p.40.

²⁷⁰FUSARI, José Cerchi; ROBERT, Maria Iracilda; FERREIRA, Maria José do Amaral. et al. **A Educação Básica no Brasil**. In: _____. **O Professor de Primeiro Grau**. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p.40.

atingindo a habilitação de professores a nível de 2º grau [...] os professores não titulados em exercício no magistério das quatro primeiras séries do 1º grau²⁷¹”.

De acordo com os estudos de Gondim²⁷², as ações do Logos II foram implantadas no Piauí, a partir de agosto de 1976 e foram divididas em quatro etapas. A primeira e a segunda foram concomitantes e abrangeram 58 municípios, distribuídos em 24 núcleos e atendendo a 2.750 professores. Em 1977, iniciou a 3ª etapa distribuída em 28 núcleos, a um contingente de 1919 professores. A quarta e última etapa iniciou em agosto de 1980, em 80 municípios, atendendo a 2600 professores. No país, em 1977, o “[...] Projeto Logos II, utilizando o ensino à distância, habilitou ao nível de 2º grau cerca de 25 mil professores leigos”²⁷³. O Projeto atingiu em 1978 “[...] 15 Estados, dando início à expansão para todo o território nacional”²⁷⁴.

Os dados oficiais produzidos pelo Ministério da Educação apontavam o número de professores no país, e sua formação. A sinopse estatística do MEC sobre os professores de 1º grau, em 1976 e 1977, apontam que dos 861.112 em 1976, 186,05 atuavam em escolas no meio rural. Mas, desses professores, apenas 35.615 possuíam formação para o magistério, os demais, que constituíam a ampla maioria desses professores, ou seja, 83.273, possuíam apenas o 1º grau incompleto. (Tabela 10)

Tabela 10 – Pessoal Docente, segundo a Formação no Brasil

BRASIL										
ANO	TOTAL GERAL		3º GRAU		2º GRAU				1º GRAU	
			COMP	INCOMP.	COM FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO		OUTROS		COMP.	INCOMP.
					COMP.	INCOMP.	COMP.	INCOMP.		
1976	TOTAL	861.121	297.380	123.377	230.809	28.211	17.866	6.203	51.204	106.071
	RURAL	186.057	15.162	7.350	35.615	8.837	4.147	3.168	28.463	83.273
1977	TOTAL	897.163	76.017	163.747	255.392	25.211	16.357	6.769	43.255	110.415
	RURAL	207.586	16.436	13.773	39.957	10.916	2.661	3.214	27.715	92.914

Fonte: MEC – Sinopse Estatística do Ensino de 1º Grau 1976/1977.

²⁷¹ Idem.

²⁷² GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **Uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural.** 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 1982.

²⁷³ BRASIL. **Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional.** 1978, p. 469.

²⁷⁴ BRASIL. **Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional.** 1979, P. 482.

Em 1977, o número de professores aumentou, mas também o número de leigos que, em 1976, era de mais de 83 mil, chegou em 1977 a mais de 92 mil. Curioso é a constatação de que, embora já houvesse, no período, cursos de formação de professores, o aumento de professores atuando com apenas o primeiro grau incompleto aumentou muito mais do que os que possuíam pelo menos o primeiro grau completo.

Os dados referentes ao nível de formação dos professores de 1º grau, no Brasil e no Piauí, tal como indicam as tabelas, apesar de a proporção de professores leigos ter diminuído no período de 1976/77, o percentual de professores leigos com 1º grau incompleto aumentou consideravelmente, tanto no país como no Piauí, em particular.

Tabela 11 – Pessoal Docente segundo a Formação no Piauí

PIAÚÍ										
ANO	TOTAL GERAL		3º GRAU		2º GRAU				1º GRAU	
			COMP	INCOMP.	COM FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO		OUTROS		COMP.	INCOMP.
					COMP.	INCOMP.	COMP.	INCOMP.		
1976	TOTAL	13.640	663	661	5.527	373	329	59	1.146	4.882
	RURAL	5.554	36	34	346	148	16	16	643	4.304
1977	TOTAL	16.863	1.197	1.451	6.045	835	225	124	1.083	5.903
	RURAL	7.215	18	24	501	464	18	49	630	5.511

Fonte: MEC – Sinopse Estatística do Ensino de 1º Grau 1976/1977.

A análise detalhada do quadro de professores, quanto à formação no Piauí, em 1976 e em 1977 (tabela 11), indica que atuavam no 1º grau, em 1976, 13.640 professores e, desses, 4.882 não haviam concluído o 1º grau. Dentre esses, mais de 13.640 docentes, 5.554 atuavam no meio rural, sendo que 4.304 não haviam concluído o 1º grau.

A tabela 11 também indica que, em 1977, no Piauí, aumentou o número de professores de um modo geral, o número de professores rurais e também o quantitativo de professores com 1º grau incompleto. Relatório da SEDUC registrou que, no período de 1972 a 1976, a secretaria realizou cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e habilitação em nível de 2º grau e de licenciatura curta.

No ano de 1977, havia em Picos 142 professores sendo qualificados pelo Logos II²⁷⁵. Também havia a expectativa de qualificação dos professores na Escola de Magistério de 1º Grau que prometia formar “[...] a cada ano aproximadamente 150 professores²⁷⁶”. O município de Picos contava com um *Campus* Avançado, instalado em 1972, resultado de convênio Celebrado entre o Projeto Rondon, a Prefeitura Municipal de Picos e a Universidade Federal de Goiás, responsável pelo *Campus*. O principal objetivo do *Campus* era

Proporcionar ao estudante estagiário a oportunidade de conhecer uma outra realidade brasileira e por meio dela colaborar com a comunidade mais carente, num trabalho conjunto com os órgãos públicos e privados. Desde sua instalação, o *Campus* vem atuando na supervisão de escolas municipais, com proferência de palestras, realizando reciclagem para professores de 1º e 2º graus, ministrando vários cursos intensivos, e outras atividades visando melhorar a qualificação dos professores²⁷⁷.

O corpo docente do município de Parnaíba, em 1976, estava distribuído quanto à formação, à competência administrativa e à localização urbano/rural, conforme indicado na tabela 12.

Tabela 12– Distribuição dos Professores do Município de Parnaíba quanto à competência administrativa e localização Urbano/Rural em 1976

COMPETÊNCIA ADMINISTRATIVA	PROFESSORES			
	URBANO		RURAL	
	DIPLOMADO	LEIGO	DIPLOMADO	LEIGO
Federal	9	2	1	4
Estadual	355	116	37	5
Municipal	62	6	18	39
Particular	105	104	9	-
TOTAL	531	228	65	48

Fonte: IPAM, Um Município Piauiense, Parnaíba, 1979. p.99.

É possível afirmar que, a partir dos dados fornecidos pelo IPAM, em 1976, em Parnaíba, o índice de professores leigos era de 32%, pois, dos 872 professores que atuavam nas diferentes esferas administrativas, 276 eram leigos. A grande quantidade de professores leigos atuando na zona urbana chama a atenção por se tratar de um município de expressão econômica e política, tendo inclusive uma escola normal que formava professores.

²⁷⁵ IPAM. Educação. **Picos**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1978. p. 75.

²⁷⁶ IPAM. Educação. **Picos**. Série: Um município piauiense. Secretaria de Planejamento. Teresina: 1978. p. 73

²⁷⁷ Idem, p. 75.

Conforme consta na Tabela 13, a Secretaria de Educação do Estado informou em relatório o investimento em capacitação de professores atuantes no ensino de 1º grau. No período de 1972 a 1976, foram habilitados em magistério de 2º grau, 1.846 professores da rede estadual. Embora não informado no relatório, mas essa formação vinha sendo oferecida predominantemente pelo Logos II, visto que era a política adotada pelo governo brasileiro.

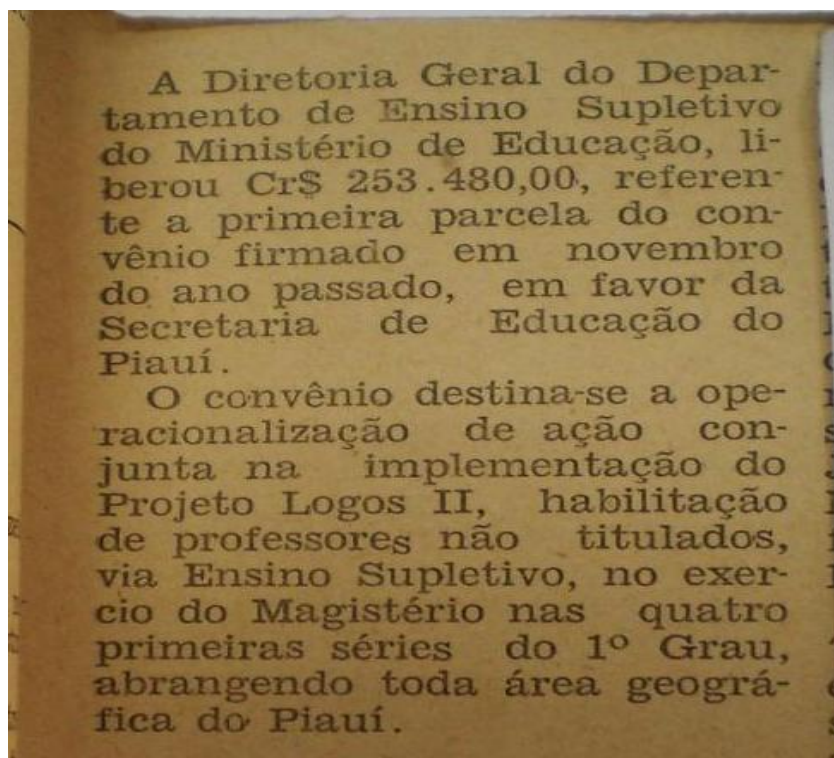
Tabela 13- Capacitação de recursos humanos no ensino de 1º grau²⁷⁸

Tipo de Curso	ANOS					Total
	1972	1973	1974	1975	1976	
Atualização	2.770	1.113	1.478	696	1.371	7.423
Aperfeiçoamento	1.103	13	810	404	813	3.143
Especialização	--	--	66	--	--	68
Habilitação						
Nível de 2º grau	439	550	340	351	166	1.846
Licenciatura Curta	53	41	200	137	140	571

FONTE: PIAUÍ/SEDUC/SETRED, 1978.

O Diário Oficial do Piauí, de 16 de Janeiro de 1976 (Imagem 30), registrou o repasse de recursos para execução do Logos II no Piauí, no valor de Cr\$ 253.480,00 referentes à primeira parcela para a execução da ação de formação de professores leigos.

Imagem 30- Liberação de recursos para aperfeiçoamento²⁷⁹



Fonte: O DIA. 1977.

²⁷⁸ PIAUÍ. SETRED. **Relatório do Ensino de 1º grau**. 1978.

²⁷⁹ PIAUÍ. **Habilitação de Professor**. Diário Oficial do Piauí. Teresina, Ano XLIV, n. 11, p. 1, 16 de janeiro de 1976.

Sobre as parcerias firmadas entre o Governo do Estado e as prefeituras municipais, notícia do Jornal O Dia, de 1977, anunciava a ampliação do projeto para todos os municípios do Estado. Assim informa o Jornal²⁸⁰:

O projeto Logos que já existia no Piauí atuando em 58 municípios piauienses, estende, a partir de ontem a mais 56 municípios. Foram assinados entre Secretaria de Educação e as 56 prefeituras os respectivos contratos, na manhã de ontem em solenidade realizada no Palácio de Karnak, presentes o governador Dirceu Arcoverde, que representou o Prefeito de Santa Filomena o vice- governador Djalma Veloso e Secretário Luiz Pires, da Educação, além de seis Deputados Estaduais.

O projeto Logos visa a Capacitação dos professores leigos, para que desapareça a figura do professor leigo do Piauí, e do Brasil. O secretário Luiz Pires, informou que existem no Piauí, nas áreas estadual e municipal nos 114 municípios do estado.

Estavam aptos a cursar o Logos II professores em efetivo exercício que tivessem idade mínima de 19 anos no ato da inscrição, grau de escolaridade entre 4ª e 8ª série. O funcionamento do Logos II pode ser sumarizado em uma organização em que havia uma coordenação geral, e, a ela vinculadas, subgerências operativas que coordenavam equipes técnicas de controle, rendimento e supervisão, material de ensino-aprendizagem, de apoio logístico e de avaliação didático-pedagógica. A essas subgerências estavam vinculadas gerências regionais que, por sua vez, gerenciavam duas equipes técnicas, uma de orientadores da aprendizagem e outra de supervisores de ensino. Esses ficavam em contato mais permanente com o que o curso denominava de “clientes”, que eram os professores²⁸¹.

Por se tratar de curso a distância, a dinâmica do curso consistia em estudo individual dos 204 módulos que versavam sobre conhecimentos gerais e pedagógicos. O professor se deslocava ao núcleo para pegar os módulos e também para fazer as avaliações que eram de conteúdo e também de microensino.

Na imagem 31 estão as disciplinas e suas respectivas cargas horárias para o magistério de 1º grau.

²⁸⁰ JORNAL O DIA. **Projeto Logos II já atua em todo o interior do Piauí**. Teresina, Ano XXVI, n. 4805, p. 7, 1º de junho de 1977.

²⁸¹ Fonte: BRASIL/MEC/DESU – **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação. 1975, p. 47.

Imagem 31- Disciplinas e carga horária- Magistério do 1º Grau

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA		TOTAL DE HORAS	1º GRAU SETEMBRO 1984	ORGÃO - SEC.
CURSO: Magistério do 1º Grau			CURSO ANTERIO E ANO DE CONCLUSÃO	GOV. DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
			ESTABELECIMENTO	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
			LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Serviço de Registro de Vias Escolares e Magistério - SERMAG
			OUTRAS HABITAÇÕES:	Tendo conferido as médias finais referentes ao ensino do 1º e 2º graus e o presente diploma, declaro a sua autenticidade e regularidade.
EDUCAÇÃO GERAL	L. Portuguesa e Lit. Brasileira	240		Teresina, 29 de Outubro de 1984
	Ling. Estrangeira	30		Rose Cavalcanti
	Geografia	60		Francisco Oliveira
	História	60		
	C.S.P.D.	60		
	Matemática	90		
	Ciências Físicas e Biológicas	120		
	E.M.C.	60		
	Ed. Artística	60		
	Ensino Religioso	30		
Prog. de Saúde	30			
Ed. Física	180			
TOTAL DE EDUCAÇÃO GERAL		1.080		
FORMAÇÃO ESPECIAL	Est. Regionais	90		
	Alfabetização	90		
	Aspectos Bio-Psicológicos	180		
	Aspectos Socio-Hist.Filosóficos	180		
	Est. F.E. 1º Grau	90		
	Didática	120		
	Met. de C. Expressão	180		
	Met. da Matemática	180		
	Met. dos Est. Sociais	180		
	Met. das Ciências	150		
Prática de Ensino	90			
TOTAL DE FORMAÇÃO ESPECIAL		1.500		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		150		
TOTAL GERAL		2.730		
OBSERVAÇÕES:			MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULT. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RJ e Magistério - SERMAG Verificado sob o nº 366/84 em acordo com a Portaria nº 629 de 20.11.84 Teresina, 29 de 11/84 Francisco Oliveira Diretor de Registro de Vias Escolares e Magistério	
			VISTO Em 09/11/84 José Rodrigues de Oliveira Diretor de Registro de Vias Escolares e Magistério	
			COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL	

Fonte: GONÇALVES,M.C. 2014. Arquivo Pessoal.

Os professores relataram a dinâmica para o estudo dos módulos e a forma como ficaram sabendo da existência e dos requisitos necessários para o ingresso no Logos II.

No Logos, os livros era a distância, eu trazia 5, 6 módulos pra estudar em casa e quando vencessem aqueles, aí, eu trazia outros, e quando eu chegava em casa eu ia estudar, mas o livro tinha os modelos de ensino e os da resposta. Aí, eu estudei desse jeito, a distância, quase todos os meus ensinos foram a distância. (Francisco Oliveira, Piripiri).

Era porque eu já era professora e professor tinha que se qualificar pra ficar na sala de aula, aí, a gente fez um curso suplente, terminou o primeiro grau e era tudo junto, eu estudava o primeiro grau e fazia o logos pra gente se aperfeiçoar mais, professor com aluno. Quando eu terminei, aí, entrei no curso do quarto ano adicional, aí, eu já fui logo, que eu morava na Gangorra, me adaptando até que cheguei na formatura. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

Em 1976, através da secretaria de Castelo, informaram que os professores leigos tinham de fazer esse curso, o Logos II, e que a gente assistia reuniões, tirava dúvidas e assim terminei o curso em 79. Eu estudava a noite, a luz de velas. Toda semana eu fazia provas e de 15 em 15 dias eu ia pra Castelo, para os encontros pedagógicos. Tinha muito conteúdo mais não podíamos usar esses conteúdos com os nossos alunos. (Teresa Teixeira, Campo Maior).

Eu tinha só o primário. Graças a Deus que apareceu o Logos II em Teresina que a gente foi. De lá, teve um prefeito que teve dó dos professores pobres

que não podiam ir todos os meses, passagem cara, trouxe pra cá o Logos II. Em Palmeirais mesmo. Recebia as apostilas, estudava, aí, ia fazer as provas. E no Logos a gente recebia os livros, cada matéria tinha o seu livro. A gente ia prestar exame. Se passasse, ali nós fazia...o que não passasse nós trazia pra estudar...e os que passasse na hora que recebesse, já respondesse logo ali tudo, aquele ali já tavaisolado. O Logos era pra gente ter terminado ele nuns três anos, mas veio uma política desgraçada, que política mexe assim com umas coisas, né? Aí, não terminamos nesse ano que era pra terminar, tinha que terminar no outro ano. (Maria José Soares, Poço dos Negros - Palmeirais).

Até a quarta série. Primário que se chamava antes, né? Aí, depois eu fiz o Logos, ginásio e primário tudo junto. Foi assim um ensino a distância. A gente vinha tinha encontro pedagógico todo mês e vinha fazer as provas toda semana, levava o módulo e todas as matérias. Foi dois anos. Pois é quando eu comecei o Logos eu já tava trabalhando em grupo. Eu sei que foi dois anos fazendo. (Rosária Luz, Picos).

Gondim²⁸², citando Leite Neto²⁸³ (1976) e outros estudos produzidos no período, expôs o total anual de recursos a serem destinados ao Projeto Logos II, no período de 1975 a 1981, conforme tabela 14:

Tabela 14 - Recursos do Logos II no Brasil por ano

Ano	Valor em Cr\$
1975	25.545.400,00
1976	11.887.000,00
1977	6.795.700,00
1978	9.612.840,00
1979	9.624.608,00
1980	4.635.000,00
1981	6.252.000,00

Fonte: Compilado a partir da dissertação de GONDIM, M.A, 1980.

A tabela 14 apresentou uma redução nos valores destinados ao Projeto. No decorrer dos anos. Podemos inferir sobre possíveis motivos para tal redução, como a diminuição do número de professores leigos em razão de as ações constituírem um grande impacto, outra possibilidade de interpretação poderia ser a diminuição nos custos em função de já haver uma

²⁸²GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **Uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 1982, p.34.

²⁸³LEITE NETO, Ednardo Gomes de Carvalho. **Estudo de Caso: Logos II**. Seminário Brasileiro de Teleeducação. Fortaleza, 1975, p. 25.

estrutura montada nos primeiros anos, dispensando recursos para tal fim nos anos posteriores. Porém, Gondim ressaltou que os fatores que concorreram para tal redução referem-se ao percentual de abandono e às despesas do Estado e dos Municípios.

No caso do Piauí, tanto o índice de evasão (que foi de 49,3% na 1ª, de 39% na 2ª etapa, e 39% na 3ª etapa...), como a média de duração do curso (que tem sido 3 anos – 36 mese na 1ª e 2ª etapas e 35 mese na 4ª etapa – segundo dados da Gerência Regional) foram mais elevados do que a prévia estabelecida a esse respeito no Projeto Logos II. A previsão de 30% de evasão [...] e 28 a 30 meses de duração do curso [...] foram taxas superadas²⁸⁴.

Os dados apresentados pela pesquisadora revelam que o acentuado índice de evasão e a extensão dos prazos para o término do curso, que dependia do ritmo dos cursistas, de certo modo, podem ser explicados pelo grande número de professores serem provenientes do meio rural e de enfrentarem grandes dificuldades na conciliação do trabalho de ensinar, de ser mãe de família, ajudar no trabalho da roça e ainda despender tempo para o estudo e para os deslocamentos semanais ou quinzenais aos polos.

4.2.3.1 *Inserção no Curso*

O ingresso no Logos II era resultado de um “convite”, geralmente feito pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo Órgão Municipal de Educação, ao professor não titulado para o ofício docente. Em documento para a implantação da 4ª etapa do Projeto Logos II no Piauí, foram elencadas, como formas de mobilização de professores, as “[...] visitas aos municípios e contatos com lideranças comunitárias locais, encontros especiais envolvendo autoridades locais e dirigentes educacionais e a utilização de veículos de comunicação de massa²⁸⁵”.

As falas de professores sobre a inserção nos cursos remetem a uma obrigação velada, como a expressão utilizada pela professora Ameliana, quando destaca que “[...] professor tinha que se qualificar pra ficar em sala de aula”. É certo que a formação é um fator essencial para o trabalho docente e com vistas à construção de uma profissão, entretanto, no caso dos professores rurais, a formação que devia ser garantida pelo Estado ocorria em parte, pois as condições de participação não eram garantidas no que se refere a deslocamento, estadia, para exemplificar dificuldades relatadas pelos professores.

²⁸⁴ GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **Uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 1982, p.35.

²⁸⁵ PIAUÍ. SEDUC. **IV Encontro de Gerentes e Coordenadores do Logos II**, realizado no período de 18 a 22 de agosto de 1980 no Centro de Ensino Técnico de Brasília, p. 23.

A explicação dos professores oferece pistas da persuasão feita pelo poder público ao professor para inserção no curso; e das barreiras a serem ultrapassadas para chegar ao polo onde ocorriam as avaliações e as atividades de microensino:

Eles sempre orientavam, nunca obrigaram ninguém a fazer curso, mas pro bom entendedor, né? Eles sempre diziam que a gente tinha que melhorar, que o professor é um verdadeiro aprendiz, a gente nunca sabe tudo. A gente precisa se capacitar, que as coisas estavam evoluindo, aí, era como se a gente fosse uma bateria descarregada e a bateria voltasse carregada entendeu? Aí, a gente fazia. Tomava dinheiro emprestado pra ir pra Piripiri, a gente ia de bicicleta. Não tinha nenhuma ajuda financeira pra gente ir pro curso. A gente ia de livre e espontânea vontade mesmo, se esforçando. De bicicleta eu fui demais. Daqui pra Piripiri de bicicleta, ir e voltar, eu fui demais, me sentia uma guerreira. Cansei de ir daqui pra Brasileira, quando Brasileira era Piripiri, de pé, e voltava porque não tinha o dinheiro pra pagar a passagem daqui pra lá. (Maria Machado, Piripiri).

Quando surgiu o Logos II, eu me inscrevi no Logos II, os professores me perguntaram, aí, eu disse. Ela falou “ah, pois a gente vai arrumar aqui pra senhora ingressar”. Aí, elas lá fizeram tudo, o povo tudo lá era pessoas boas. Ela era a chefe, aí, arrumou tudo, a papelada tudo. Daí, desses aí, ela fazia os testes aqui pra ver de dava pra gente cursar o Logos II ou não. Aí, no sábado, ela chamava a gente pra avaliar pra saber se tinha condição de cursar o Logos II. Aí, ela avaliava a gente e por aí por diante, os que não tinha ela mandava pra aprender mais, mandava dar aula. Aí, elas mesmas dava aula planejando, tinha os sábados que tinha e os que não tinha, os que tinha condições de passar, elas faziam mesmo a prova e a gente respondia, e elas lá faziam a inscrição. Eu passei logo, nas primeiras logo eu passei. Nas primeiras provas que elas fizeram comigo, eu passei, cursei três anos. Toda semana vinha aqui fazer prova, tinha a apostila da gente, a gente estudava em casa. Quando era no sábado, a gente vinha fazer prova com ela. Toda semana a gente ia fazer assim, todo sábado, toda semana. (Maria Magalhães, Picos).

A inserção no curso de formação foi a primeira etapa de um longo processo a ser percorrido pelos professores rurais, trajetória que dependia também do seu esforço pessoal e familiar.

Na imagem 32 temos o registro dos alunos do Logos II do Polo de Amarante.

Imagem 32- Alunas do Logos II do Polo de Amarante²⁸⁶

Fonte: PACHECO (2014, p.226).

O cartaz, exposto na Imagem 32 por professoras do Núcleo de Amarante, reitera a importância dada ao Logos II no processo de desenvolvimento ensejado para o país. A participação em processos formativos era um dos elementos divulgados pelo governo para ajudar o país a crescer.

A carta, a seguir, enviada pela gerente regional do Logos II, convidando os professores a se inscreverem, é esclarecedora da responsabilidade que os alunos deviam assumir, ao tempo em que procurava destacar as vantagens do curso.

²⁸⁶PACHECO, José Teixeira. **Bizinha, Um Legado Vivo da Cultura de Amarante**. 2014 ,p.226.

Carta do projeto Logos II

ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA REGIONAL DO PROJETO LOGOS II

Teresina, 10 de março de 1980.

Prezado Professor (a)

É um prazer que me dirijo a você pela primeira vez.
Tenho muitas coisas a lhe informar sobre o PROJETO LOGOS II. Tentarei lhe falar sobre o mais importante:

- 1- VOCÊ está tendo a grande chance de ser convocado a realizar o seu tão sonhado CURSO PEDAGÓGICO. Com ele, você deixará de ser chamado leigo.
- 2- Neste curso, tudo só vai depender de VOCÊ.
- 3- Este curso tem a duração provável de 30 meses, isto é, dois anos e meio.
- 4- Neste curso VOCÊ não precisará de:
 - assistir aula;
 - usar farda
 - pagar mensalidade
 - comprar livros
 - fazer grandes despesas, etc.
- 5- Os seus estudos serão feitos através de um material de ensino chamado MÓDULO;
- 6- VOCÊ estudará durante os 30 meses, 203 módulos, de 20 disciplinas importantes para sua QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. Todos estes módulos (espécie de apostilas) serão dados a VOCÊ gratuitamente;
- 7- VOCÊ estudará em casa, na hora que VOCÊ puder e quiser e quando souber os conteúdos dos módulos irá ao Núcleo pedir ao Orientador as avaliações para você fazer;
- 8- O Orientador ficará diariamente no Núcleo à sua espera para aplicar as avaliações, tirar suas dúvidas e dar os esclarecimentos necessários;
- 9- Uma vez por mês, VOCÊ deverá, num dia de sábado, participar de uma reunião chamada ENCONTRO PEDAGÓGICO o que terá a duração de 6 horas;
- 10- Durante o curso, VOCÊ será treinado(s) em 5 tipos diferentes de ministrar suas aulas, e depois de bem orientado (s) dará 5 aulas de 10 minutos no seu núcleo, para seu Orientador assistir. Estas atividades chamam-se MICROENSINO.

Com tudo isto que eu acabo de lhe falar, VOCÊ verifica que TUDO SÓ DEPENDE DE VOCÊ.

Como é? Você quer estudar mesmo no LOGOS II?

Então faça sua matrícula, fornecendo dados REAIS e não se arrependará.

No final, receberá um DIPLOMA do Curso Pedagógico que terá validade em todo o território nacional.

Boa sorte!

Até Breve!

Francisca Rosa da Silva
Gerente Regional do LOGOS II.

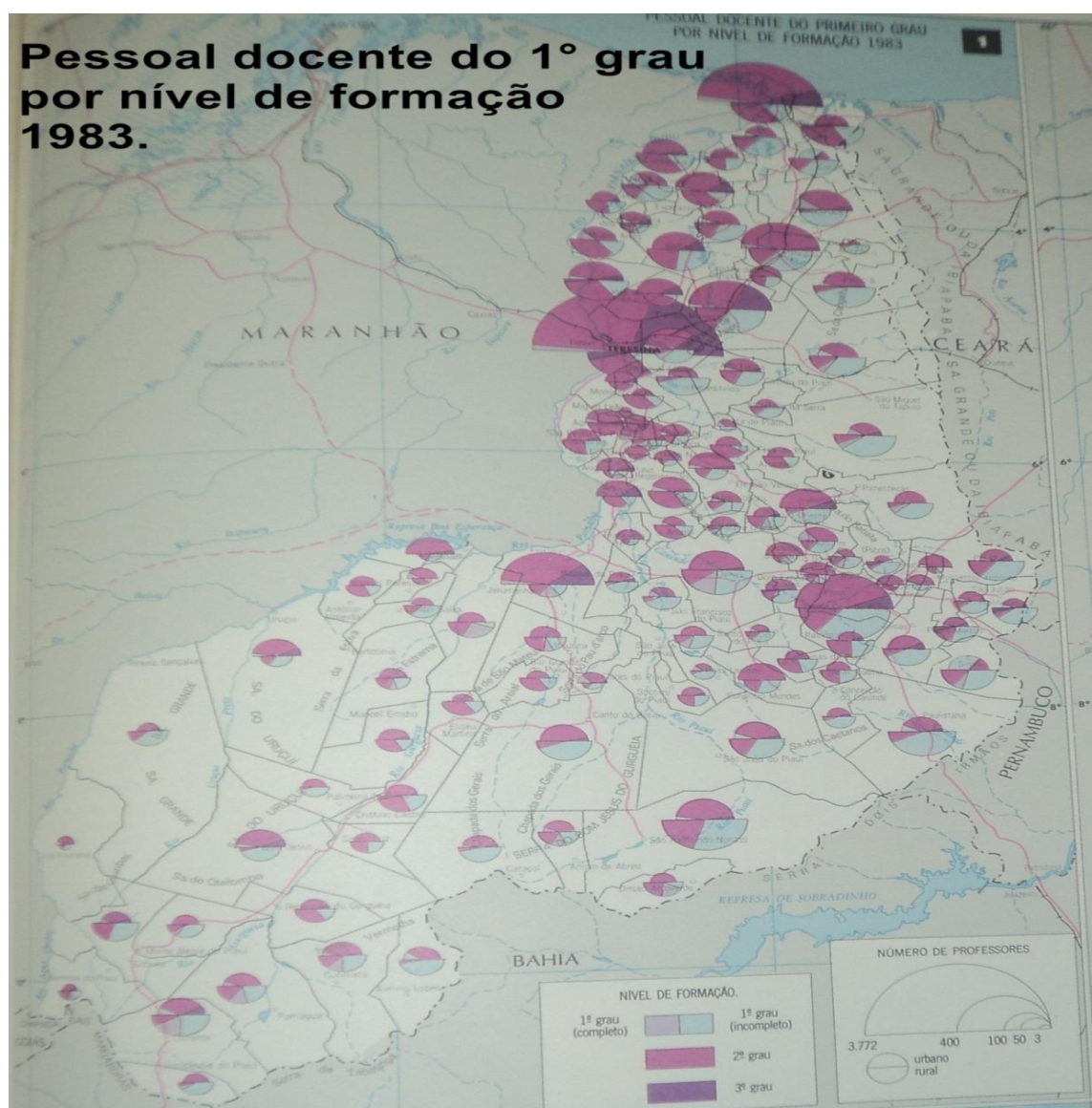
Fonte: Seduc, Teresina, 1981

Essa carta afirmava a metodologia utilizada, as responsabilidades a serem assumidas pelo professor, a importância de certificação válida em todo o território nacional e sobre as facilidades de “[...] não usar farda, assistir aula, pagar mensalidades, comprar livros e fazer grandes despesas”. Sem entrar no mérito dessas facilidades arroladas na carta, e tentando não

produzir anacronismo, cabe uma análise da afirmação acerca de implicar grandes despesas por parte dos cursistas. Os professores, ao rememorem, o processo vivenciado no curso, foram unânimes quanto às dificuldades, especialmente relacionadas aos custos de deslocamento para as avaliações.

Dados do IBGE, de 1983, informaram que a maioria dos professores que atuavam no ensino de primeiro grau no Piauí possuía formação em 2º grau. É possível constatar que em todos os municípios piauienses havia professores que não possuíam 1º grau completo. Sendo a maioria desses do meio rural. Os professores que possuíam formação e 3º grau estavam localizados nos centros urbanos (Imagem 33).

Imagem 33- Pessoal docente do 1º Grau por nível de formação 1983



Fonte: IBGE, 1984.

Em 1985, o MEC²⁸⁷ divulgou dados do pessoal docente em exercício no ensino regular de 1º grau apenas com formação de 1º grau. No Piauí, havia 5.329 professores com esse nível de formação. Desses, 5.172 atuavam no meio rural e 157 nos centros urbanos.

Os esforços governamentais pareciam não produzir o suficiente para a redução no número de professores leigos no meio rural piauiense. A SEDUC, em seu relatório anual de 1987, expôs que ainda havia um grande contingente de professores leigos: dos 10.804 professores do meio rural, 76,47% eram leigos²⁸⁸.

Trabalhar o dia inteiro na escola e à noite estudar à luz de velas, falta de recursos para os deslocamentos semanais para o núcleo do Logos II, pouco tempo disponível para os estudos, foram obstáculos a serem superados pelos professores cursistas para freqüentar o curso:

A gente vinha sofrendo em cima do pau-de-arara, tinha o rapaz que tinha um caminhão velho e nós vinha naquelas épocas de inverno, tinha dia que a gente vinha de manhã, sete horas e chegava aqui 11 horas, quando chegava aqui já estava terminando as provas. A gente pobre, no rural, naquela época era difícil sem transporte andava era de jumento, de cavalo, de boi e de pé pra gente vir aqui em Picos pro treinamento, a gente se rebojava como podia. Ensinei uns 38 anos e a quase a metade do tempo leiga, aí, surgiu o Logos II, me enturmei, fiz matricula, três anos. Não tinha ajuda de nada, nada, nada de nada. Antes, quando eu estudava não tinha ajuda de município, de governo, de nada. Eu fui pro Logos II, quando eu fui fazer o Logos II, que eu cansei assim de ser leiga, né? Eu fui e me enturmei logo e fiz minha inscrição e graças a Deus eu cursei, mas nunca tinha ajuda de governo, de nada. Graças a Deus, a educação agora melhorou muito filha, porque tem ajuda de governo, tem de tudo, até a merenda, a comida tem, o transporte pra transportar os alunos, o professor tudo por conta. Naquela época, não tinha nada era como Deus quisesse, na própria sorte mesmo. É boa vontade do professor, naquele tempo, era pouca gente que tinha, que estava disposto porque era tão difícil, tinha ajuda de nada. (Maria Magalhães, Picos).

[...] uma dificuldade tão grande que eu morava numa distância de 27 km, não tinha estrada, não tinha carro. Hoje em dia aqui todo mundo tem carro, eu ia com um bicicletinha veia. Olha, a pobreza era tão grande que eu fazia um curso em Piripiri, e todo dia de tardezinha voltava de bicicleta pra lavar e passar a mesma calça e camisa de novo e bem cedo minha mulher me dava aquela roupa pronta pra vestir e levando uma tigela de verdura pra vender pra ter algum dinheirinho pra levar pra casa. Muita dificuldade mesmo, mas deu certo, graças a Deus²⁸⁹. (Francisco Oliveira, Piripiri).

²⁸⁷ FONTE: MEC/SG/SEEC.1985

²⁸⁸ PIAUÍ, SEDUC, **Relatório Final**, 1987, p. 17.

²⁸⁹ Ao concluir essa afirmação sobre as dificuldades de cursar o Logos, o Prof. Francisco José levantou-se da rede onde estava sentado e entrou em sua casa, minutos depois ele chegou exibindo o diploma e o histórico, que estavam em uma pasta, impecavelmente preservados.

Foi em versos o registro do Professor Altino²⁹⁰ sobre as dificuldades financeiras enfrentadas para cursar o Logos II. No Cordel denominado “Como estudar sem ter dinheiro”, o professor explicou de forma interessante as táticas que acionou para concluir o curso.

[...]
 Quando me faltava o gás
 Para pôr no candeiro
 Eu fazia um grande fogo
 Na ponta do terreiro
 Com essa iluminação
 Sempre estudei a lição
 Sem precisar de dinheiro

Nas despesas de viagens
 Sempre faltava o cruzeiro
 Mas não faltava a coragem
 Parece até exagero
 Sem nenhuma economia
 Formei-me em pedagogia
 Sem precisar de dinheiro
 [...]

De pé ou de bicicleta
 Em tempo de aguaceiro
 Pela falta de transporte
 Pois era grande o chuveiro
 Ia eu alegremente
 Satisfeitíssimo e contente
 Sem precisar de dinheiro
 [...]

Lá mesmo em Simplício Mendes
 Tinha um hotel barateiro
 Era a casa de meu primo
 Um sujeito hospitaleiro
 Eu ali sem gastar nada
 Cheguei no fim da jornada
 Sem precisar de dinheiro

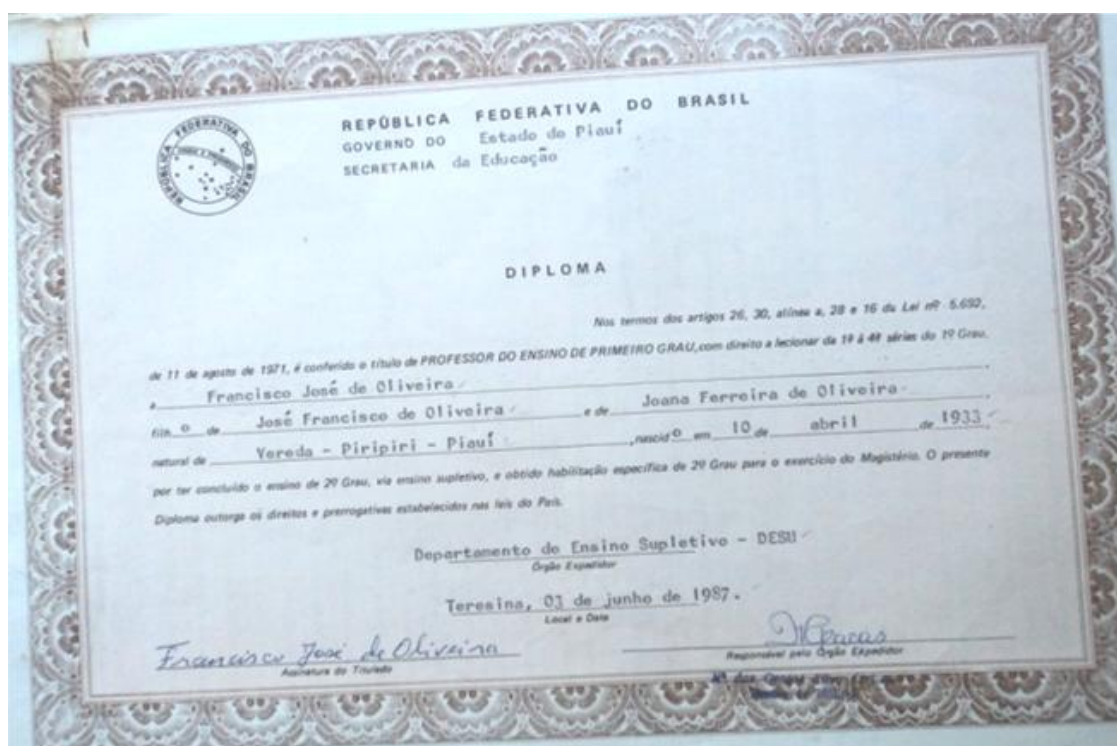
Para a colação de grau
 Por motivo financeiro
 Viemos de bicicletas
 Eu e outro companheiro
 Na casa de Zé Honório
 Arranjei um dormitório
 Sem precisar de dinheiro.
 [...]

²⁹⁰OLIVEIRA, Altino Mariano. Como estudar sem ter dinheiro. Versos.s/d.s/n. mimeo. Gentilmente cedidos pelo autor.

Conforme anunciado pelo Professor Altino Mariano, em seu cordel, para chegar à formatura e ao recebimento do diploma, o professor do meio rural acionava as redes de relações, esmerava-se para além de todas as atividades que realizava na escola e na comunidade e ainda estudava para forma-se em professor.

Na imagem 34, diploma do Logos II.

Imagem 34- Diploma do Logos II



Fonte: Acervo pessoal de José Francisco de Oliveira. 2014.

Os professores, quando terminavam o curso, produziam festa de colação de grau para a celebração da conquista do diploma. Em convite para a formatura de uma turma com mais de 100 professores, realizado em 1978, em Campo Maior, preconizava o juramento as responsabilidades assumidas a partir de formados.

Prometo, como professor(a) cumprir as Leis da República e do Estado, devotar-me ao aperfeiçoamento da minha individualidade, capacidade, tendências, e aplicar relativamente às crianças todo meu esforço na formação de valores que concorrerão para o melhoramento físico, intelectual e moral da humanidade.

No histórico do Logos II (Imagens 35 e 36), estão dispostas as disciplinas cursadas para a obtenção da formação em Magistério. Subdivididas em disciplinas de educação geral, disciplinas instrumentais e disciplinas de formação especial. As disciplinas de formação geral,

cuja carga horária era de 1.330 horas, tratavam de Cultura Geral em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde. Programações Pedagógicas, Técnicas de Estudo e Organização do Trabalho Intelectual compunham as disciplinas denominadas de instrumentais. As disciplinas de formação especial tratavam do direcionamento para a formação pedagógica mais específica, perfazendo uma carga horária de 2.150 horas e era composta por História da Educação, Didática Geral, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Estrutura e Funcionamento de 1º Grau, Orientação Educacional, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências e Físicas e Biológicas, Currículo de 1º Grau, Didática da Educação Física, Técnica de Preparação de Material Didático, Didática da Educação Artística, Recreação e Jogos e Prática de Ensino.

Além dessas disciplinas, havia dois estágios: um supervisionado, com carga horária de 500 horas, e o outro não supervisionado, de 1.500 horas, em que era considerado o trabalho do professor na sala de aula.

Imagem 35- Frente do Histórico Escolar- 2º grau- Logos II

AUTENTICAÇÃO E REGISTROS

ÓRGÃO DA SE/PI

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
Secretaria de Educação
Serviço de Registro de Vida Escolar e
Magistério - S E R V I A G

Tendo conferido os dados deste documento de-
clarando sua autenticidade.

Termino em 16 de 03 de 2001

José Francisco de Oliveira
Secretário de Educação

ÓRGÃO DO MEC

OBSERVAÇÕES

ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO - DESU

PROJETO
PROJETO LOGOS II

CONVÊNIO
SEPS/MEC - CETEB - SE/PI

ATO DE APROVAÇÃO
PARECER N.º 55/74 - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

HISTÓRICO ESCOLAR - 2.º GRAU

HABILITAÇÃO
HABILITAÇÃO DE 2.º GRAU PARA O MAGISTÉRIO DE 1.º GRAU

NOME DO ALUNO
Francisco José de Oliveira

DATA / NASC. NATURALIDADE NACIONALIDADE
10 / 04 / 1933 Piauiense Brasileiro

FILIAÇÃO

PAI José Francisco de Oliveira

MÃE Joana Ferreira de Oliveira

Fonte: Acervo pessoal de José Francisco de Oliveira. 2014.

As dificuldades e as aprendizagens vivenciadas pelos professores no curso, também foram relatadas em outros estudos que avaliaram, no período, o Logos II e também em outras produções acadêmicas sobre o período de vigência do curso, dentre eles, destacam-se as análises de Oliveira e Orivel²⁹¹, Tesseret *al.*²⁹², Marli André e Vera Candau²⁹³.

As dificuldades específicas e comuns relatadas por professoras nos programas de formação desenvolvidos no período estão relacionadas à falta de base em leitura para utilizar o material impresso; falta de base em Aritmética para a compreensão dos conteúdos mínimos da Matemática; pouco domínio em Ciências e Estudos Sociais.

As condições de estudo e o pouco contato com os monitores também foram apontadas como fatores limitantes nesses cursos, além dos “[...] programas não considerarem a prática concreta desse professor, sua experiência docente e de vida”²⁹⁴.

Entretanto, mesmo considerando as limitações elencadas nos estudos de Fusari²⁹⁵, a Fundação Carlos Chagas aplicou avaliações, na década de 1980, aos alunos das 2ª e 4ª séries de uma amostra de escolas rurais dos Estados do Piauí, Ceará e Pernambuco e, posteriormente, foram submetidas a testes professores rurais desses estados e foi constatado que “[...] a despeito dos resultados alcançados por esses cursos estarem muito aquém dos previstos, esse modelo de treinamento logrou uma melhoria do nível de conhecimento das professoras nas áreas substantivas”²⁹⁶.

Em documento produzido para ser apresentado no IV Encontro de Gerentes e Coordenadores do Logos II realizado no período de 18 a 22 de agosto de 1980, a gerência do Logos II do Piauí elaborou diagnóstico da situação do programa em operacionalização no Estado. O documento preparado para a implantação da IV etapa do projeto previa a expansão de mais 60 núcleos pedagógicos, atendendo a 2.600 professores não titulados em 82 municípios.

O documento informava que 13% dos professores da rede municipal de ensino do estado não haviam concluído as quatro séries do ensino primário e 48% possuíam apenas o

²⁹¹ OLIVEIRA, João Batista. e ORIVEL, Francisco. **Projeto Logos II: Lições de uma experiência.** Rio de Janeiro, INTEC, 1978.

²⁹² TESSER, Ozir; ALVITE, Maria Mercedes Capelo (Org.). **A Professora Rural, Sua Luta e Organização: Leiga? Fortaleza?** Fortaleza: CETRA, 1993.

²⁹³ ANDRÉ, M. E. E. A. e CANDAU, V. M. **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos no Piauí.** Comunicação apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte, outubro, 1983.

²⁹⁴ FUSARI, José Cerchi; ROBERT, Maria Iracilda; FERREIRA, Maria José do Amaral. et al. **A Educação Básica no Brasil.** In: _____. **O Professor de Primeiro Grau.** São Paulo: Edições Loyola, 1990, p.38.

²⁹⁵ Idem.op.cit.

²⁹⁶ BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Política Educacional e Educação das Populações Rurais.** In: MADEIRA. Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de (Org.). **Educação na América Latina: teoria e realidade.** São Paulo: Cortez. 1985. p. 115-149.

primário, justificando a necessidade de continuidade de processos formativos para o magistério.

Embora as dificuldades tenham sido ressaltadas para a conclusão do curso, encontramos imagens e notícias de jornal tratando das festividades de formatura de cursistas do Logos II, no Piauí. Baltazar Cortez registrou, em sua dissertação de Mestrado, uma imagem em que os professores da primeira turma do Logos II de Oeiras registraram o momento de celebração (Imagem 37).

Imagem 37- Primeira turma de professores Logos II- Oeiras²⁹⁷



Fonte: CORTEZ (2006). Imagem cedida pelo autor da Dissertação de Mestrado.

A imagem mostra cursistas concludentes do Logos II do polo de Oeiras, que atendia também aos cursistas dos municípios de São Francisco, São José do Peixe, Santo Inácio e Paes Landim localizadas no Sul piauiense.

Em 1985, havia no Piauí 3.428 professores matriculados em cursos de habilitação em Magistério. Os Logos I e II formou, até o ano de 1989, mais professores que a demanda inicial que justificou sua implantação no Piauí. O que se pode inferir que os municípios continuaram contratando professores leigos e, por outro lado, é possível também entender que havia os professores que optaram por não cursar o programa oferecido pelo governo federal.

²⁹⁷ Projeto Logos II Oeiras 1980 1ª Turma de Cursistas Professores Leigos dos Municípios de Oeiras, São Francisco, São José do Peixe, Santo Inácio e Paes Landim.

5 PROFISSÃO DOCENTE NO MEIO RURAL

Ainda que trabalhe numa escola pobre e despreziosa, o professor é um membro vivo de um grande organismo que labora pelo aperfeiçoamento da humanidade, que se bate por verdade e justiça.²⁹⁸

O “se bater” do professor na configuração da profissão docente no meio rural é o que está em análise neste capítulo. Para tanto questiona-se: como ocorreu o ingresso de professores nas escolas do meio rural no período de 1971 a 1989? Quais as teias construídas pelos professores para o ingresso, a permanência e a aposentadoria?

Este capítulo intenciona juntar os fios que engendram a teia de relações que produziram a configuração da profissão docente no meio rural piauiense, inscrevendo tal configuração no movimento produzido socialmente pelos indivíduos. Assim, trata-se da construção da profissão a partir dos depoimentos de professores rurais, cotejando com as regulamentações estatais e a produção acadêmica pertinente.

Como discutido nos capítulos anteriores, os dados apontam um número considerável de professores leigos, semi-escolarizados, com formação inadequada para atuação na profissão docente, sendo a maioria desses professores atuantes nas escolas rurais. A ação estatal direcionou seu foco para um conjunto de programas que, de diferentes formas, buscavam o desenvolvimento do meio rural brasileiro, especialmente do nordestino, sendo que uma dessas ações estava centrada na escola rural e no professor que ali trabalhava.

Vicentini e Lugli²⁹⁹ afirmam que o trabalho desenvolvido pelo professor foi sendo construído na perspectiva da profissão para atender a critérios estabelecidos socialmente. Esses critérios envolvem a implementação de dispositivos de normatização da profissão, e um esforço realizado pelos próprios docentes no decorrer do exercício de suas ações.

Tornar o ofício uma profissão garantiria um patamar de respeito e de condições de trabalho melhores, elevando-se a uma categoria profissional. Os critérios elencados pelas autoras também passaram por mudanças no decorrer do tempo. O que definia a condição de professor em um determinado período pode ser rechaçado em outros, pois a constituição desse tornar-se também tem sua história.

²⁹⁸ Epígrafe que abre o Diário de Classe da Secretaria de Educação do Estado, no ano de 1979. Gestão do Secretário de Educação o Professor Luiz Gonzaga Pires.

²⁹⁹ VICENTINI, Paula Peri; LUGLI, RosárioGenta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

Para as autoras³⁰⁰, quatro condições são demarcatórias de instituição da profissão docente. São elas:

- 1) O ingresso na carreira, tendo como suporte as regulamentações estatais;
- 2) As condições materiais do exercício da docência;
- 3) O controle do ofício;
- 4) Os salários.

Seguindo a compreensão de profissão das autoras, analisamos esses quatro aspectos cotejando documentos produzidos pelos governos Federal e Estadual do Piauí e pelos municípios, com os depoimentos dos professores rurais. As regulamentações para o ingresso por meio de concurso público, a construção de escolas e destinação de mobiliários e de materiais didáticos e as definições quanto ao salário, são questões amplamente debatidas no período de 1971 a 1979.

Pelo que vimos discutindo neste trabalho, é possível afirmar em qual lugar a profissão docente no meio rural foi sendo construída, à medida que um número maior de crianças passou a acessar a escola em função da ampliação da obrigatoriedade. Para atuar nessas escolas, preconizava a lei a necessidade de profissionais formados para o ofício. Dubar³⁰¹, revisando as teorias que fundam a sociologia das profissões, explica que “[...] uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada na formação especializada”. Essa formação especializada foi oferecida pelos projetos federais analisados no capítulo anterior.

Nóvoa³⁰², em texto sobre a profissão docente, afirma que os professores em Portugal se constituíram como profissionais em função da ação do Estado, e acrescenta que:

Ao longo do século XX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola, algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

Historicizando o processo de profissionalização dos professores, o autor analisa que, no século XIX, a profissão docente exerce um papel importante e “[...] impregna-se de uma

³⁰⁰ VICENTINI, Paula Peri; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

³⁰¹ DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

³⁰² NÓVOA, A. **Formação de Professores e a Profissão Docente**. In: _____ Os Professores e a sua Formação. 1992, p.19.

espécie de entre-dois [...]”, no qual o professor é colocado na linha tênue entre “[...] não saber demais nem de menos, não se misturar com o povo e nem com a burguesia, não devem ser pobres nem ricos e não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais”.

Essa condição de estar no meio, exercendo o papel de mediador no período em tela, não foi totalmente abandonada. O trabalho do professor é permeado de conflitos. Não raramente são noticiadas críticas aos professores que não assumem determinada conduta social. A vinculação do trabalho docente ao dom ou ao sacerdócio, ainda que em escala menor, é solicitada do professor em seu comportamento e em sua atuação.

No esforço de definição do que é a profissão, Tardif e Lessard³⁰³ são categóricos ao considerar a docência como profissão de interações humanas. Esses autores, ao analisarem o trabalho docente, o fizeram sobre a atividade desenvolvida pelo professor e o seu status. A atividade desenvolvida a partir das interações humanas ocorre, primordialmente, na escola, mais precisamente na sala de aula, não sendo esse espaço neutro, mas carregado de “[...] tensões e dilemas internos à atividade de ensino”.

O *status*, na análise dos autores, está vinculado a diferentes relações estabelecidas pelo professor na ação pedagógica, que incluem a relação com o aluno em sala de aula, por vezes contraditória, pois, ao tempo em que tem que manter o controle e a autoridade, precisa incentivar, motivar e cumprir com o programa, que nem sempre é de interesse dos alunos. Além de ser esse status frágil em função da “[...] multiplicidade de atores escolares que assumem e co-dividem missões e papéis tradicionalmente atribuídos ao professor regular”³⁰⁴. Em relação à profissão docente, analisamos detidamente neste capítulo as formas de ingresso, as condições didático-pedagógicas, os salários, o regime de trabalho, as múltiplas tarefas realizadas na escola e o processo para a aposentadoria.

5.1 “A única coisa que foi fácil no meu trabalho foi entrar “pra” ser professora, o resto foi tudo difícil”: Formas de ingresso no magistério rural

A entrada no magistério como professor rural pode ser definida em três pectos. O primeiro, e o mais comum, refere-se à conclusão do primário, ou seja, ao término das quatro primeiras séries do primeiro grau, possibilitando ser professor no meio rural. Desse fato é possível inferir que poucas pessoas, no espectro de interesse por essa ocupação, conseguiam

³⁰³TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.p.276

³⁰⁴ Idem, p.284.

concluir as quatro séries, por isso não havia muita disputa para o cargo. O segundo aspecto residia nas relações estabelecidas pelo potencial professor ou por sua família. Ou seja, para se tornar professor o indivíduo dependia da teia em que estava inserido, da configuração social estabelecida que possibilitaria a indicação, ou do convite por um chefe político local, que, por sua vez, estabeleceria relações com pessoas influentes no município ou no Governo Estadual. O terceiro aspecto diz respeito ao ingresso mediante concurso público, como já estipulava a lei, para a organização do quadro de docentes nas escolas rurais.

Ingressar no magistério primário era possível em três situações, a saber³⁰⁵:

- a) O ingresso de pessoal docente para o ensino primário, diplomado por escola normal de grau colegial, efetua-se mediante concurso público de provas; homologado o concurso, a nomeação, de competência do governador, obedece ao critério de classificação, lotando-se na capital de preferência dos melhores colocados.
- b) O instrutor de ensino primário, portador de certificado do Curso de Emergência, em virtude de sua própria natureza, teve nomeação automática, se portador de Curso Normal Ginásial, o ingresso efetuou-se mediante concurso público. Os cargos de Instrutor do Ensino Primário estão em fase de extinção, vedadas novas nomeações ou admissões.
- c) O professor leigo admitido por ato de Secretário de Educação, independentemente, na maioria das vezes, de autorização do governador.

Essas três situações funcionais, possíveis no período, produziam, no interior da profissão, diferenciações na remuneração e distinções, pois as condições de acesso aos direitos previstos dependiam dessa classificação.

Os professores explicitaram as diferentes formas de ingresso no magistério rural, desde o convite de alguma liderança política, religiosa ou mesmo de ex-professores, até a iniciativa própria de construção de uma escola rural.

Eu fui convidada por um representante. Eu fazia a oitava série na época e, pela necessidade da professora lá na comunidade Canto da Várzea, eu fui convidada por um representante lá, do prefeito, para assumir o lugar da professora que tinha ido embora. Então, na época eu fazia a oitava série e eu não queria, porque eu não queria abandonar os estudos, porque era uma coisa que iria terminar fazendo em algum momento, mas pela necessidade de dinheiro a família queria que eu voltasse. (Maria da Glória, Piripiri).

Foi meu primo Nenê, que trabalhava pro doutor...que ele falou “comadre, vamo trabalhar”. Ele me chamava de comadre, que ele é padrinho de... que o doutor... que é pai desse nosso prefeito aqui. “Vamos trabalhar aqui nessa política do homem pra ele ganhar. Se ele ganhar, você é uma mulher

³⁰⁵PIAUÍ. **Projeto de Lei nº 034/84**. Dispõe sobre a regularização de servidores da rede estadual de ensino. 1984.

inteligente, vamos dar uma escola pra você”. Aí, tudo bem, eu fui. (Maria Magalhães, Picos).

Me convidaram e apareceu o concurso, porque naquele tempo a pessoa que tinha a 5ª série era bem preparada, porque ninguém queria ir pra zona rural e eu tinha escolhido mesmo, né, eu gostava. Quando eu recebi o resultado, aí, já recebi a nomeação. Aí, então, eu que procurei o lugar que queria trabalhar. Naquele tempo não era essa perseguição de como é agora. Não tinha isso de ir atrás derrubar e tirar, agora que virou uma coisa aí o estado. Naquela época eu falei com o prefeito que era ..., aí, ele mandou que eu escolhesse o lugar, aí, eu me instalei em Caiçara, né? Tinha muito trabalhador, tinha muita criança e tudo, e por lá fiquei. (Terezinha Neiva, Santa Cruz).

A primeira vez que comecei a trabalhar foi através de outra professora. Passei 3 anos ajudando ela, depois foi que ela mesmo conseguiu me colocar no quadro da prefeitura. (Luzia Silva, Palmeirais).

O prefeito foi e me convidou porque eu já trabalhava lá. Aí, foi e me nomeou como professor, que nesse tempo não tinha curso. Aí, nossas atribuições era por nomeações, aí, ele me nomeou como professor pra trabalhar lá onde eu morava. Parece que foi no dia 06 de maio de 1960. Porque eu já trabalhava, né, já tinha a experiência de ensinar lá na zona rural e aí, com a amizade política, né, ele nomeou como professor. (Luís Sousa, Santa Cruz).

Eu entrei pro estado convidado por uma pessoa de Piripiri, que queria, que me levou ao governador e nomeou eu como estado. Foi mais ou menos em 83 que eu passei pra o estado... foi que o... ganhou e o menino entrou pra o estado...porque um prefeito ganhou e tinha aquela época que jogava os que estavam dentro fora, era só contratado, e essa pessoa me deu um contrato, disse assim: “eu vou te dar um contrato do estado, me dê seus documentos”. Aí, ele levou para Teresina e, aí, ele me deu. Você conhece essa pessoa, era um irmão dele, Dr. ... e me deu esse primeiro contrato, aí, eu continuei com estado e depois na prefeitura, mas houve outra política, aí, eu ganhei outro contrato do estado e fiz primeiro e segundo turno e aí continuei com o estado até quando me aposentei. (Francisco Oliveira, Piripiri).

O prefeito mandou me chamar pra me contratar pro estado, aí, eu fui e deu certo. No estado e na prefeitura, foi o prefeito que me colocou. (Josefa Sousa, Palmeirais).

Foi o seguinte: fui convidada pelo prefeito, houve lá um teste que chamava teste na educação, aí, me convidaram que eu fosse fazer esse teste lá na cidade de Palmeirais, pra mim receber essa sala de aula. Fui e me dei muito bem, tirei 95. Aí, me chamaram e me mudei pra localidade onde a escola ia funcionar. (Maria José Soares, Palmeirais).

Foi a prefeitura que eu apoiei, o prefeito daquele tempo, que eu não lembro mais quem era. Me convidaram, aí, eu disse que não ia ensinar não, mas no interior é assim mesmo. Era conversa e eu fui ensinar. Eu só tava lá mesmo por causa de papai, mas eu não queria de maneira nenhuma. Ele disse que não ia professor da cidade pra lá e que a gente tinha que ensinar os meninos. Como ele era o dono da propriedade e eu já tinha um conhecimento mais avançado, fiquei, mas eu não queria ensinar lá porque queria era ir pra cidade e ele disse: “Quer ir pra cidade pra quê? Tu tem é que ensinar esses meninos, pra aprender ao menos a assinar o nome deles”. (Ana Dantas, Picos).

Foi na época de Helvídio Nunes. O tio dele era tipo delegado aqui da região, dos políticos, e eu acho que ele deve ter trazido essas escolinhas pra residência. (Maria Barbosa, Picos).

Aqui não tinha ninguém neste interior que soubesse ler. Toda carta que tinha eu lia, lia muito ruim, mas aquelas pessoas traziam pra mim ler. Aí, eu me perguntei: “mas porque eu não ensino esse pouco que eu sei pra este povo?”. Então, quando foi em 71 eu juntei meus amigos e perguntei se “você quer que eu ensinem vocês de graça? Vocês vem aqui à boca da noite e não empata serviço e vamos estudar o que eu sei, as palavrinhas que sei vou ensinar a vocês”. Aí, eu chamei muita gente, arranjei uns lamparinho do bicaço, toquei fogo e à boca da noite chegou os amigos e isso continuou os meses, aí, foi quando, na hora que ia interar ano, o prefeito soube da minha escolinha aqui no interior voluntária. Aí, ele me chamou e perguntou se eu num queria ensinar de manhã, porque era muito carente aqui de escola, não tinha. Aí, ele me colocou na prefeitura pra ensinar me dando um dinheirinho, mas que eu ensinasse de manhã a meio dia, à tarde eu era livre para tudo. Aí, eu comecei... e isso começou uma animação. E agora, veja só, eu só tinha o terceiro ano, o primário, eu não tinha nem o quinto ano, aí, eu “mas pra que, como é que eu vou ensinar? Mas eu ensino o que eu sei”. Mas o povo gostou tanto, que num sabia ler mesmo, e quis botar as criança do outro lado pra ensinar, e quando eu comecei a ensinar, aí, comecei a estudar com esses padres, chegou a época desses padres, me ensinaram e me levaram, eu fiz a quinta serie com os alemães em Piripiri. [...] eu era assim, tinha tanta vontade de ser professor que ajuntei os afilhados e montei uma turma, e minha mulher ficava criticando, mas hoje eu posso dizer, esses afilhados que estudaram comigo aqui, hoje tem professor da Universidade Federal. (Francisco Oliveira, Piripiri).

Eu já tinha aquele dom. Eu comecei a ensinar os meninos e os pais já me pagavam aquele pouquinho, tinha aquelas iniciativas. Aí, depois com política eu arrumei a escola primeiro pra minha casa, e depois foi construído o grupo. (Rosária Luz, Picos).

Fui convidada pra ensinar na escola. Tinha ido apanhar uma água lá no olho d'água, aí essa família... me convidou, se eu queria ensinar, aí, arranjaram pra mim ensinar. Depois eu casei e me transferei pra Nova Olinda. Eu tinha assim uns 16 pra 17 anos, eu ainda tava de menor, quem autorizava era o prefeito, que assinava meu contracheque pra ir tirar meu dinheiro. É que tinha muito menino naquelas localidades pra ensinar e não tinha professora. (Maria Barbosa, Campo Maior).

Parece que foi em 79 que eu fui pro estado, arranjei um contrato, o prefeito daqui arranjou um contrato com o filho do dono do terreno que eu morava lá. Ele era político grande lá na Secretaria de Educação e arranjou pra mim e mais duas professoras que era lá da localidade. Parece que foi em 79. Lecionava de manhã e à tarde. Tinha um período que eu lecionava três expedientes. Era que eles trouxeram aula assim pra adultos, sabe? Aí, um colega que trabalhava no estado arranjou para mim e uma colega minha. (Maria Soares, Palmeirais).

Em 71 eu fiz até a 4º série. Nessa época, o aluno que tinha a 4º série já podia dar aulas. Eu tinha 18 anos. Em 1º de março de 74, eu passei a trabalhar dando aula para as crianças, no galpão da minha casa. Mas meu contrato foi assinado no dia 28 de março de 74. Era um sonho de criança ser professora.

E eu realizei aprendendo com a minha primeira professora, ela foi minha inspiração. Essa foi a única coisa fácil. Foi. (Tereza Teixeira, Campo Maior).

O apadrinhamento, o clientelismo e as redes de relações foram a tônica das políticas no período, ainda que já houvesse parâmetros legais para a contratação de professores. No meio rural preponderavam as relações de compadrio, de favorecimentos, ocasionando limites no sistema educacional. De acordo com Romanelli³⁰⁶,

O regime político cujas bases de sustentação estejam fortemente implantadas no poder local dificilmente consegue organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes centrais. Neste caso, inexistente uma política educacional definida em termos e estrutura unificadora para toda a nação. Geralmente o reforço do poder local se faz segundo uma política de clientela que mina pela base qualquer tentativa de organização do ensino, segundo normas, regras e princípios nacionais. [...] Além disso, a política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantém laços de dependência e reforça a autoridade dos donos do poder. A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para a do poder local obedecem muito ao grau de prestígio e força dos que controlam este último.

Ser professor efetivos e distinguiu de ser contratado pelas leis do trabalho e se diferia também dos professores cujo ingresso ocorreu a título de contrato precário. Situação funcional da ampla maioria dos professores rurais no período. A própria denominação de contrato a título precário já indicava as limitações, pois os professores que ingressavam desse modo não tinham direito à licença prêmio, ao adicional ou à proporção. Além disso, a aposentadoria só ocorria por invalidez ou por idade.³⁰⁷

Assim, para o professor rural, tanto quanto ter uma formação eram importantes as relações que estabeleciam, com ex-professores, com lideranças políticas regionais e com a ordem religiosa local. Com o tempo, eles passavam a exercer influência na tomada de decisão sobre ações desenvolvidas na comunidade.

Norbert Elias explica que os processos sociais se estruturam e tem padrão estabelecido socialmente, pois “[...] o tecido social e sua mudança histórica não são caóticos, mas possuem, mesmo numa fase de agitação e desordem, um claro padrão e estrutura”³⁰⁸.

Compreender a configuração da ação do professor rural implica analisar suas diferentes frentes de atuação. Implica também analisar a rede de ligações constituídas pelos

³⁰⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930/1973. 23. ed. São Paulo: Vozes, 1999. p. 29 -30.

³⁰⁷ QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **A Política do Estado do Piauí para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau** (Dissertação de Doutorado). PUC-SP. São Paulo. 1986. p.108.

³⁰⁸ ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do estado e civilização**. 2 ed. 2v, 1993, p. 239.

professores como resultado de um conjunto de fatores que, em relação, instituíram teias de interdependências. A perspectiva de Elias³⁰⁹ abrange a compreensão das estruturas como o resultado de um entrelaçamento entre sociedade e indivíduo relacionados, sendo necessário para isso compreendê-los nas interdependências, pois, conforme defende o autor³¹⁰,

[...] as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante. Entre estas pessoas colocamo-nos nós próprios.

As teias de interdependências, de que trata Elias, são o resultado da ação das pessoas que nas relações produzem um conjunto de mecanismos que as possibilitam a vida em sociedade. No caso dos professores rurais, foi possível depreender que, para a atuação no meio rural, diferentes mecanismos incidiram nas condições de exercício do magistério.

Conforme documento da Secretaria de Educação, eram consideradas categorias do docente do ensino primário:

- a) Professor primário, diplomado por escola normal de grau colegial;
- b) O Instrutor de Ensino Primário, portador de certificado de curso Normal Ginásial, incluindo-se nessa categoria os professores emergenciais;
- c) Professor leigo não possuidor dos títulos e requisitos comuns às demais categorias.

O ingresso no magistério em escolas rurais ocorria, no período analisado, de diferentes formas, sendo comum os professores relatarem que “foram convidados” para assumir a escola.

Pelo que explicaram os professores, foi possível considerar que a inserção desses docentes e de muitos outros na profissão, no período, ocorreu em consonância com o que preconizou o documento, que demonstrou que esses professores admitidos no serviço público a partir de ato de nomeação intermediado por agentes políticos locais.

Essa forma de ingresso, a mais precária e a que mais direitos retirava dos professores, foi muito utilizada no Piauí no período. O vínculo estabelecido por meio das relações políticas desses professores produzia laços de dependência e de submissão, pois o professor ficava preso ao apadrinhamento, o que lhe impedia de reclamar por melhores condições salariais e de acessar outros direitos já conquistados no período, como férias, licença maternidade, licença prêmio. A professora Rosicler Machado relatou que o período que teve direito para ficar em

³⁰⁹ ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do estado e civilização. 2 ed.2v, 1993, p. 239.

³¹⁰ Elias, N. **Introdução à sociologia**. 1970, p.15-6

casa quando estava grávida foram os 30 dias do resguardo e que ela mesma teve que procurar uma pessoa que a substituísse na escola “e pagar com parte do salário”. Situação também relatada pela professora Rosária no município de Picos.

Sobre o coronelismo, Carvalho³¹¹ afirma:

Nessa concepção, o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste de seu domínio no estado.³¹²

Embora o autor esteja tratando do período em que o coronelismo era difundido, as relações estabelecidas nas comunidades rurais em muito se aproximavam dessa perspectiva de ação. As diferentes, mas interligadas, formas de ingresso no magistério rural nas décadas de 70 e 80 do século XX estão relacionadas às formas de operar do Estado brasileiro, mas também aos aspectos culturais de uma sociedade relacional.

5.2 “No começo era o giz, o quadro, mas depois melhorou”: Condições didático-pedagógicas

As precárias condições de trabalho do professor nas escolas rurais eram motivo de reclamações cotidianas. Os desagradados envolviam aspectos como o tamanho da classe, a falta de materiais didáticos, como livros, cartilhas, recursos pedagógicos disponíveis à ação formativa na escola.

Em relação ao material didático, os professores, em sua maioria, negaram a sua existência. Em toda a década de 1970, faltavam não apenas livros, mas também quadro, caderno, papel e giz. Quando havia livros, eram apenas para os alunos, o que dificultava o trabalho docente, porque não havia orientações ao professor de como utilizá-los. Em sua maioria, eram livros de atividades e cartilhas não direcionadas para a faixa etária dos alunos. As orientações que os professores recebiam sobre o conteúdo vinham do planejamento da Secretaria de Educação, por meio dos treinamentos dados. Porém, devido a condições externas, como dificuldades de deslocamento, esse exercício tornava-se exaustivo e pouco

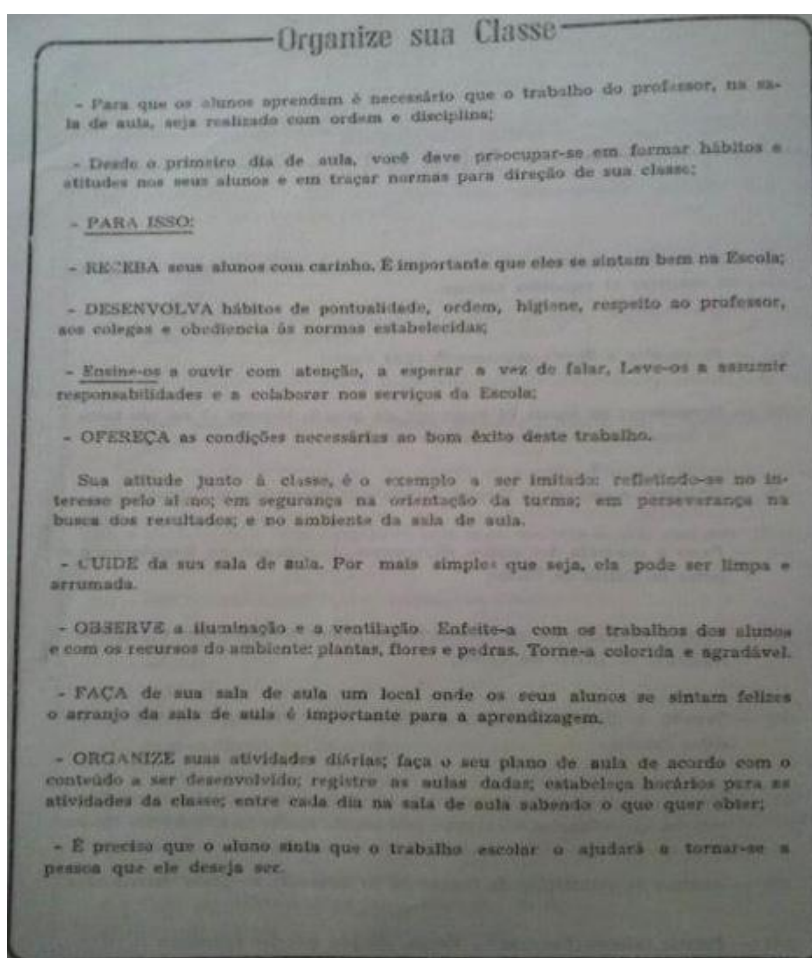
³¹¹CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual.** Dados.1997, vol.40, n.2.

³¹²Idem, p.2

proveitoso. Vale ressaltar que os livros passaram a ser entregues somente após a instituição de grupos escolares na primeira metade da década de 1980.

A partir de 1974, na gestão do secretário de educação Luiz Gonzaga Pires, como uma das ações da reforma de ensino instituída em 1971 no país e no Piauí, as escolas da zona rural passaram a receber um diário de classe, contendo instruções gerais, normas para o funcionamento da escola e orientação didático-pedagógica. Esse documento era assim composto: “Organize sua Classe”; folha de matrícula e instruções para o preenchimento; resumo diário do conteúdo e resumo anual de frequência; e aproveitamento do aluno. Com o diário de classe, a Secretaria Estadual de Educação buscava organizar e documentar o trabalho do professor. (Imagem 38)

Imagem 38- Organize sua classe³¹³



Fonte: SEDUC, Diário de Classe, 1974.

³¹³ PIAUÍ. SEDUC. **Diário de Classe**. 1979, p. 4. Gentilmente cedido pelo Professor Luis Mendes, da Comunidade Canavieira em Santa Cruz do Piauí.

As indicações de como os professores poderiam desenvolver melhor suas aulas podem ser sintetizadas nas indicações verbais que iniciavam cada orientação³¹⁴ (Imagem 38): “Receba”, “Desenvolva”, “Ofereça”, “Cuide”, “Observe”, “Faça” e “Organize”. O intuito era que o aluno sentisse que “o trabalho escolar” o ajudaria a “[...] tornar-se a pessoa que ele deseja ser”.

Na maioria das escolas, o material era comprado pelos pais dos alunos ou pelo próprio professor, que usava parte do seu salário para financiar a compra de alguns materiais necessários. As classes multisseriadas também se apresentavam como empecilhos, pois, sem livros, os docentes teriam de saber diferenciar os conteúdos e aplicá-los em suas respectivas séries. Alguns professores, como alternativa, copiavam as tarefas nos cadernos daqueles que ainda não sabiam escrever, utilizando um tempo precioso da aula para o preparo dos recursos que seriam utilizados.

Não tinha material didático algum. Tinha apenas o quadro, o giz e pronto. Tinha cadeira suficiente pra todo mundo. Tinha livro só pros alunos. (Luzia Silva, Palmeirais).

O planejamento era uma vez por mês. Você vinha fazer aquele planejamento, ficava o dia todinho, ele copiava tudo lá e você tinha que copiar tudo que tinha lá e, aí, elas arranjavam livros, cartilhas, alguma coisa para alfabetização. Mas era pouco, pois não dava para todos os alunos. Às vezes ficava mendigando: “ô, me dá mais um, me dá mais outro”. Quando chegava lá, você dava um para um grupo e outro para outro grupo. Era mais ou menos assim, não existia esse material didático farto de hoje que os alunos não valorizam. Então, era muito sofrimento. (Maria da Glória, Piripiri).

Não tinha livro. Nesse período que eu fui pra lá não tinha nada pra menino. Às vezes, lá na Secretaria a gente ia lá e já tinha uma professora que lecionava lá, que exatamente ela saiu de lá e eu fui substituir. Mas já tinha uns aluninhos de 3º ano e tinha até uma de 4º ano que tinha uns livros lá. Era tudo misturado, mas eu sabia organizar tudo. Mas, nós fazia ali aquele planinho de aula de um, fazia do outro, fazia do outro e toquei o barco. Depois foi que veio surgir pra mim o livro do professor. Com muito tempo...eu tirava mesmo dos próprios livros, às vezes até das crianças que tinha muita coisa, que eu dava aquela aula ali e daquela aula ali eu explorava fazendo um exercício pra ele. Nesse tempo não era atividade, era exercício. E eu fazia muita coisa lá viu. (Maria José Soares, Palmeirais).

Os meninos era que compravam. Não, nunca foi material de Picos pra eu dar aula. Também não tinha livro. Giz tinha pra nós fazer uma conta na lousa. Mas material mesmo não ia. (Ana Dantas, Picos).

³¹⁴ PIAUÍ. SEDUC. **Diário de Classe**, 1974.

Não. Não tinha material didático. No início, já depois, quando fizeram o grupo, já davam caderno e lápis, só isso. Depois davam uns livrinhos também, umas cartilha. Tinha, já tinha no final cartilha pro professor. Mulher, no início a gente se rebojava como podia, assim: nos livros mesmo a gente tirava, no fim a educação já dava na sala de aula um pouquinho pra gente, quando a gente recebia uma vez por semana. Quando a gente não vinha, era uma vez por mês, já estava tudo planejado: as aulas, o plano de aula. Enfim, as coisas vão melhorando. Antigamente não tinha plano de aula, não. Sei lá como era, a gente dava como podia pros leigos. Pegava um livro, ia ler, com os livros a gente fazia assim, mais ou menos o que dava, mas já no final, do meio pro fim, já estavam dando os planos de aula. Dava as cartilhas, os planos de aula, caderno, lápis, só isso. (Maria Magalhães, Picos).

Tinha quadro não. Eu acredito que já mais nas eras de 70 deve ter aparecido uns livros. Era o Abc, Cartilha. Eu não lembro se tinha cartilha. Acho que era cadeira mesmo, depois foi que foi se organizando. Tinha um caderno uma tabuada, acho que no máximo uma cartilha. Era os pais dos alunos que comprava. (Maria Barbosa, Picos).

Tinha pros alunos e pro professor, né, os livros. Os livros que vinham pra cá eram os mesmos que iam pra cidade e muitos os alunos nem conseguiam acompanhar. (Luís Sousa, Santa Cruz).

Não tinha material nenhum no começo, mas depois apareceu, né, livro, quando eu vinha pros treinamentos eu comprava papel ou arranjava com os colegas aqui do estadual, né, e às vezes os pais compravam, às vezes, porque o interior também o povo não queria nada com histórias de escola, iam assim na amarra em um dia e não no outro. Então, antes de chegar livro eu fazia assim: o dever com papel almaço pra ensinar, rabiscar, cobrir as vogais e assim ia pra frente, né, era nesse trabalho todo. A chamada também era a gente que fazia, a gente riscava depois que apareceu o mimeógrafo, mas assim também a gente mandava rodar em uma escola da cidade, mas era muita trabalhadeira e a criança do interior, tinha que fazer muitas coisas com eles, a gente vai ensinar a ler, vai educar, civilizar, muita coisa pra eles entenderem, e os pais do mesmo jeito. Mas eu gostei de educar criança mesmo. (Terezinha Neiva, Santa Cruz).

Não tinha material didático. Tinha para o professor, mas era muito pouco, era só um giz. Tinha livro, mas não era todos os livros que a gente precisava. Agora, depois do grupo não, depois do grupo a situação melhorou, mas na nossa escola isolada era assim. Teve até uma vez que o prefeito foi lá, que já tinha até uma professora formada, e eu tava sozinha lá com uns quarenta alunos e a professora tava com pouco aluno. Aí o prefeito foi e mandou dividir porque eu tinha muito aluno. (Rosária Luz, Picos).

Os relatos expõem as dificuldades de acesso ao material escolar para os alunos e também de material didático para os trabalhos em sala de aula. Para minimizar o problema, os professores acionavam a rede de relações que estabeleciam com as famílias e com as outras professoras.

5.3 “Meu salário era tão pouco, era uma coisa que num dava nem pro sal!”³¹⁵:sobre as condições salariais

Quando se trata de salário pago aos professores, há uma contínua reclamação quanto aos valores recebidos em relação ao trabalho realizado. Por meio da análise de carteiras de trabalho e de folhas de pagamento dos professores rurais, quanto ao valor do vencimento recebido por eles, uma primeira interpretação expõe as discrepâncias de remuneração nos diferentes municípios piauienses.

A condição salarial do professor frequentemente aparecia nos jornais, que denunciavam os valores recebidos, os quais estavam abaixo do mínimo estabelecido. Uma dessas notícias expunha as diferenças salariais a que estavam submetidos os professores primários em relação a outros profissionais do estado (Imagem 39). Reitera a matéria que recebia salário mínimo quem trabalhava apenas usando as mãos e o mínimo de esforço intelectual, enquanto a professora, além desse esforço, “[...] também contribui com seu trabalho para formar a inteligência, desenvolver a cultura e difundir o ensino”. O jornal assevera que o trabalho desenvolvido pelos professores primários, levando em consideração o valor de sua remuneração, pode ser comparado ao trabalho escravo.

Imagem 39- Salário de professores³¹⁶



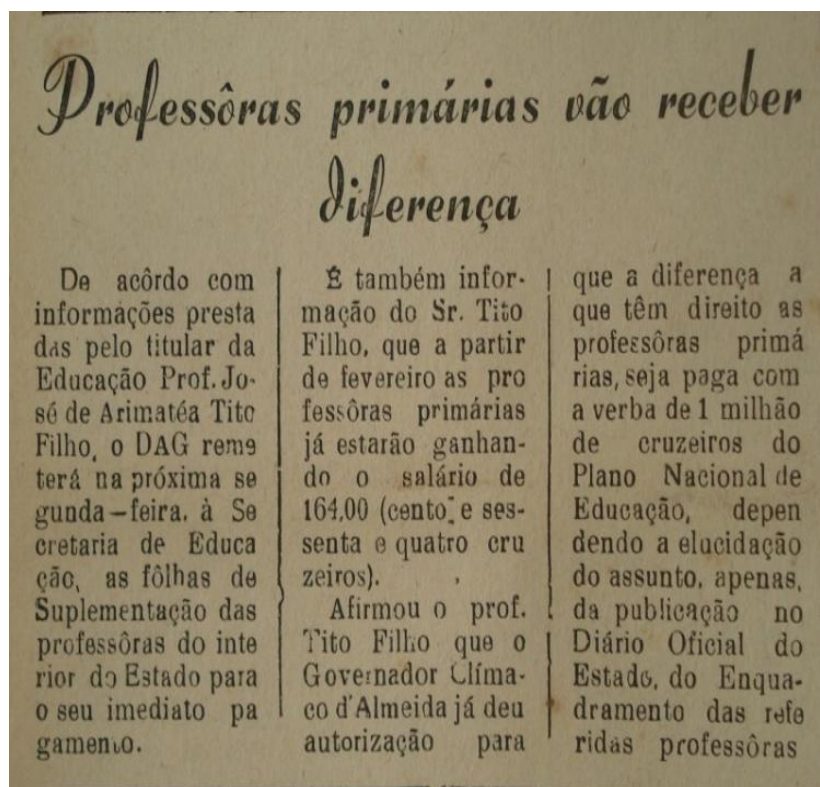
Fonte: O LIBERAL. 1971.

³¹⁵ Francisco Oliveira. Piripiri

³¹⁶JORNAL O LIBERAL. Salário de professores. Teresina, Julho de 1971, p. 01.

Os jornais noticiavam os baixos salários pagos aos professores enquanto o governo também veiculava suas ações para minimizar as críticas. Uma matéria veiculada no mesmo jornal, no ano seguinte, informa sobre o pagamento de diferença a professoras primárias do interior (Imagem 40).

Imagem 40- Professoras primárias vão receber a diferença³¹⁷



Fonte: O LIBERAL.1971.

A complementação salarial às professoras primárias, a que se refere a reportagem, anuncia o valor de 164,00 cruzeiros a serem recebidos pelas docentes. Esse valor ainda ficava abaixo do salário mínimo do período, que era de Cr\$ 225,60, permanecendo uma considerável diferença entre o mínimo estabelecido e o valor pago aos professores.

Em 1971, o Decreto número 1.317, de 09/08/1971, fixou a implantação do salário mínimo regional para o Professor Primário Estadual (2º ciclo) em 130%, para o Professor de Ensino Primário (1º ciclo) em 100% e para o professor Leigo em 75% do salário mínimo vigente. O Plano Salarial para o Magistério Primário, no período, previa que o Professor Primário (2º Ciclo) deveria receber Cr\$ 118,00, o Instrutor de Ensino Primário (1º ciclo) deveria receber Cr\$ 112,00 e o Professor Leigo Cr\$ 106,00.

³¹⁷JORNAL O LIBERAL. **Professoras primárias vão receber diferença**. Teresina. Julho de 1970. p.01.

Entretanto, conforme esclarece Queiroz³¹⁸, esse decreto foi cumprido até abril de 1979, quando “[...] o Governo do Estado passou a fazer tabula rasa daquela legislação, ou mantendo inalterados os salários por um ano inteiro ou mais”³¹⁹. Segundo a autora, como resultado dessa ação do governo, “[...] entre maio de 1981, quando legalmente as professoras deveriam estar ganhando Cr\$ 8.726,46, estavam percebendo Cr\$ 6.720,00”³²⁰.

Os problemas relacionados à remuneração de professores primários se avolumavam em todo o país. O jornal O Dia dedicou, em 1971, várias páginas em que reproduzia pesquisa sobre a situação do magistério primário. No que se refere à remuneração desses professores, o jornal assim discorreu:

“É melhor ser empregada doméstica do que professora”. Com esse desabafo o presidente do Sindicato de Professores Primários de Pernambuco, Roberto Navarro, aponta o primeiro obstáculo que encontrarão as jovens mestras no seu campo de trabalho. O Professor Navarro não exagera. Em Recife, uma empregada doméstica ganha em média entre 80 e 110 cruzeiros, com direito a comer e dormir no emprego. Isso na prática, equivale aos 233,20 que a Secretaria de Educação do Estado paga às professoras primárias como salário inicial.

No fim do ano passado, um levantamento nas contas de 323 municípios brasileiros feito pelo Tribunal de Contas da União revelou fatos perturbadores sobre a situação do magistério primário dos 15.322 professoras assalariados naqueles municípios 11.445 nem ao menos são diplomados. E, em pelos menos 188 municípios, os salários são pagos com atraso de dois a doze meses. Em Olinda, Bahia, as professoras ganham 20 cruzeiros mensais: em Caririçu, Ceará, 10 cruzeiros – o preço de uma sandália barata. Em Jandaíra, Rio Grande do Norte, as professoras deixaram de lecionar porque recebiam apenas 6,25 cruzeiros. O prefeito sacrificou o orçamento municipal e ordenou o aumento de salário, agora as professoras de Jandaíra ganham 10 cruzeiros mensais³²¹.

No meio rural piauiense, a tônica era o atraso aos pagamentos e os baixos salários. A Tabela 15 foi construída tendo como referência o valor do salário mínimo no período de 1970 a 1988, na tentativa de aproximação das variações salariais pagas a professores em diferentes posições na carreira. A tabela tem como referência o valor do salário mínimo nesse período e o valor pago ao professor leigo, o de nível II e o auxiliar de ensino, categorias encontradas nos comprovantes de pagamentos e nas notícias dos jornais pesquisados.

³¹⁸ QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **A Política do Estado do Piauí para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1986, p. 91.

³¹⁹ Idem, p.91.

³²⁰ Idem, p. 92.

³²¹ JORNAL “O DIA”, **A dura lição da professora**, 1971, p.3.

Tabela 15- Comparação entre o valor do salário mínimo e o valor percebido por professores leigos rurais piauienses

ANO	MÊS	SALÁRIO MINIMO	PROFESSOR LEIGO
1978	05	Cr\$1.560,00	Cr\$ 273,00
	11		
1979	05	Cr\$2.268,00	Cr\$ 328,44
	11	Cr\$2.932,80	
1980	05	Cr\$4.149,60	Cr\$ 426,97
	11	Cr\$5.788,80	
1981	05	Cr\$8.464,80	Cr\$ 710,00
	11	Cr\$11.928,00	
1982	05	Cr\$16.608,00	Cr\$ 1.500,00
	11	Cr\$23.568,00	
1984	05	Cr\$97.176,00	Cr\$ 404,90
	11	Cr\$166.560,00	
1985	05	Cr\$333.120,00	Cr\$ 684,00
	11	Cr\$600.000,00	

Fonte: Compilado pela autora, 2014.

Na análise, foi se constatando uma grande variação nos pagamentos. Além disso, o valor recebido pelo professor leigo no período foi sempre inferior ao valor do salário mínimo estipulado nacionalmente. O valor pago ainda variava conforme a categoria no qual o professor se encontrava e formação. Tal prerrogativa não se tornava um estímulo ao ofício docente, mas, pela falta de perspectiva e de condições de ingresso em outra profissão, eles aceitavam os convites para se tornar professor, mesmo sem nenhum conhecimento pedagógico.

Ao tratar do salário recebido, os professores são categóricos em afirmar que “O salário era pouco demais” e completam: “nem lembro direito. Sei que não era nem a metade do salário mínimo. Era bem pouquinho”³²².

Meu salário era tão pouco, era uma coisa que num dava nem pro sal (risos). Mas era tão pouco e atrasava tanto que minha família sempre foi uma família unida, que eu ia buscar o dinheiro no dia que tava marcado o pagamento e eu ia de bicicleta, quando ia de madrugada, levava na garupa umas coisinhas da roça pra vender na feira e quando eu voltava, já de tardezinha, e lá de longe, no meio do caminho, minha mulher gritava assim: “recebeu?” “Recebi não, só esperança”. Aí, era aquela brincadeira. E eu dizia: “mas quando sair vai ser todo de uma vez, não vai dar pra trazer” (risos). Mas a gente nunca esmoreceu. (Francisco Oliveira, Piripiri).

O salário não lembro muito bem, não sei se nesse tempo era 40 cruzeiros. Não sei lhe dizer não, só sei que era na casa duns quarentinha aí. Comprava muita coisa porque o grosso agente tirava da roça, dava pra suprir

³²²Maria Barbosa, Campo Maior

as necessidades porque tinha o trabalho de meu marido na roça e eu ainda ajudava também.(Maria Machado, Piripiri).

O salário mínimo parece que era 70 cruzeiros.Aí, foi subindo, aí, vindo reclamação, aí, ele passou a ser em honorário. Um salário da manhã e outro da tarde, nunca era igual. Aí, depois, com a luta do sindicato, aí, igualou. (Luís Mendes, Santa Cruz).

Meu salário era mais que os das outras professoras. Era mais. Porque eu já tinha o pedagógico. (Josefa Sousa, Palmeirais).

Eu tinha carteira assinada e recebia na folha.O pagamento era na folha, não era contracheque, era na folha de pagamento.(Luzia Silva, Palmeirais).

Calazans, ao tratar das condições salariais de professoras rurais,avaliava, em 1987, que:

A situação funcional do professor do meio rural é normalmente constrangedora. Nas discussões sobre a escola já se tornou redundante repetir o quadro de restrições ao qual este educador é submetido pelo Estado. Sua preparação é insuficiente para a transmissão de conhecimentos aos alunos de programas formativos dentro dos princípios da escola universal; a forma de seu enquadramento funcional é inadequada; a sua remuneração é extremamente expropriadora.³²³

Participar de cursos de formação possibilitou a melhoria salarial, ainda que não fosse de acordo com o salário mínimo pago a outros professores do meio urbano. Sousa Sobrinho³²⁴ destacou essa alteração salarial explicando que “[...] a esses professores, que antes recebiam remuneração como leigo no nível de CR\$ 1.664,00, foi assegurada a promoção automática na carreira do magistério – Professor Classe F – com aumento de salários para Cr\$ 4.146,00”³²⁵.

Para complementação de renda, os professores faziam diversas atividades, como o trabalho na roça e a criação de pequenos animais para venda no comércio local, visando diminuir as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias.

Aí, eu dava aula e na hora entre o almoço e a volta de tarde e nos finais de semana eu ia pra roça e de noite era que estudava os módulos. O dinheiro de professor não dava pra sustentar e a roça era de onde tirava os legumes. Dia de feira vinha aqui pra Santa Cruz pra vender umas verdurinhas, tudo pra completar a renda.(Luís Sousa, Santa Cruz).

³²³ CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/estado – um fórum para encaminhamento das lutas dos professores. **Em Aberto**, Brasília: INEP, ano 6, n. 34, p. 17-24, abr./jun. 1987, p.21.

³²⁴ SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC,RJ, 1983.

³²⁵ Idem, p.41.

Minha fia na minha casa fazia minhas coisa tudo, caçava coco no mato, juntava, quebrava, trocava dia de trabalho. Isso no período das férias...que eu fazia isso, pra não ficar parada e pra trazer um dinheiro pra casa. (Maria Soares, Palmeirais).

Os relatos sobre as atividades além das desenvolvidas em sala de aula também foram registrados em outras pesquisas. Maria Mercedes Alvite e Maria Teresa Guimarães³²⁶ reiteraram o cotidiano de trabalho de uma professora do Ceará, integrante do Projeto Logos II, em 1988:

Lembramo-nos aqui de uma cursista do Logos que, ao ser indagada sobre sua rotina de vida, disse que às 4 horas da madrugada prepara o lanche pra filha que vai pra sede do município [...]. Depois disso, põe água em casa, vai para o roçado, prepara o almoço, planeja sua aula. À tarde, é professora municipal. Ao retornar, prepara o jantar e, em seguida, faz rede, à luz de lamparina, até meia noite³²⁷.

As condições dos professores rurais eram muito parecidas em diferentes regiões do país. Nadir Zago³²⁸, em sua dissertação de mestrado, em 1980, tratando do professor unidocente da escola rural em um município de Santa Catarina, também registrou as dificuldades de professores em função, dentre outros aspectos, da baixa remuneração que concorria para a necessidade de complementação da renda: “Os professores, em geral, além das atividades docentes, desenvolviam trabalhos agrícolas”³²⁹. A baixa remuneração era um fator desestimulante para o exercício da profissão no meio rural brasileiro.

O Pronasec/Rural tinha como uma de suas metas a complementação salarial de professores das escolas rurais. Uma das exigências do programa era que estivesse regularizada a situação funcional do professor, induzindo os municípios a organizar a vida funcional dos docentes.

Professores terão melhores salários³³⁰

Os professores municipais de nível pedagógico vão ganhar Cr\$ 2.137,00 e os leigos que cursam o Projeto Logos perceberão Cr\$ 1.644,00, de acordo com um plano da Secretaria de Educação de suplementar seus vencimentos. Isso será feito em todos os municípios piauienses onde o Programa Promunicípio já foi implantado, havendo recursos de 30 milhões de cruzeiros para a

³²⁶ALVITE e Guimarães, Maria Mercedes Capelo e Maria Teresa Albuquerque. O projeto Logos II: O engodo de uma solução 21-34. In: TESSER, Ozir; ALVITE, Maria Mercedes Capelo (orgs); . **A Professora Rural, Sua Luta e Organização: Leiga?** Fortaleza: CETRA, 1993.

³²⁷Idem, p. 22.

³²⁸ZAGO, Nadir. **O Professor Unidocente no Meio Rural** - Um Estudo de Caso. 1980. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

³²⁹Idem, p. 100.

³³⁰JORNAL DA MANHÃ. **Professores terão melhores salários**. Ano I, Teresina, 11 de abril de 1980, p.06

suplementação. Esses recursos foram obtidos através de convênio firmado no Recife pelo secretário Luíz Pires, com o Pronasec- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas Culturais e deverão ser gastos até 8 de fevereiro de 1981. A Secretaria de Educação fez um levantamento dos professores existentes nos municípios onde vai ocorrer a suplementação, havendo, em alguns deles, casos de professores percebendo 200 cruzeiros mensais. A suplementação será condicionada à regularização da situação legal dos professores, seja por via estatutária, seja através de contrato de acordo com a CLT.

O valor do salário mínimo em novembro de 1980 era de 5.788,80 cruzeiros. A regularização da situação funcional dos professores não resolveu a questão salarial e a diferença no valor percebido pelos professores rurais e pelos demais professores continuou, pois a complementação salarial durou apenas um ano.

O Pronasec/Rural não logrou o êxito esperado. Por se tratar de um programa financiado com recursos do Governo Federal, as parcelas atrasavam e os municípios também atrasavam o valor que já pagavam antes do programa existir, sob justificativa de que estavam aguardando recursos do MEC.

Os salários recebidos pelos professores rurais eram tão ínfimos que, curiosamente, muitos deles, ao se aposentarem pelo INSS, passaram a ganhar um valor maior do que o que recebiam quando atuavam na escola, pois pelo INSS passaram a receber um salário mínimo.

5.4 Regime de trabalho: tipo de contrato, horas trabalhadas

A Secretaria de Educação, em 1970, normatizou o período de 22 a 30 horas de aulas por semana, as quais cada docente da zona rural estava obrigado a cumprir.

O ensino primário funcionava em dois turnos:

- a) Manhã, das 7h às 11h, de segunda a sexta-feira. Aos sábados, de 7h à 9h30;
- b) Tarde, das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta-feira. Aos sábados, de 13h30 a 15h30.

A Prefeitura Municipal de Campo Maior, na gestão de Raimundo Nonato Andrade, regulamentou o horário de trabalho das professoras municipais e a contagem de seu salário hora por meio do Decreto nº 12, de 16 de maio de 1970.

Art 1º- O horário de trabalho dos professores municipais será dividido em turnos diários, cada um com a duração de três (3) horas, exceto aos sábados cuja duração será de duas horas.

§ Único- Em virtude do disposto neste artigo, cada professor será obrigado a dar 17 horas de aula por semana ou 76,5 horas por mês, em cada turno, sendo-lhe facultado aceitar mais de um turno por dia.

[...]

Art 3º-Os vencimentos dos professores serão à base de salário-hora e de sessenta centavos (CR\$ 0,60) por hora de trabalho, no 1º turno, sendo permitido, se convier ao serviço, um professor dar mais de um turno diários, a critério e mediante autorização do Prefeito, percebendo por cada turno suplementar 50% dos vencimentos do 1º turno.

Art. 4º- O Professor que gozar do direito de adicional por tempo de serviço só o fará jus sobre o salário de um turno, por isso que os outros que der serão pagos como gratificação por serviço extraordinário. Sua obrigação legal se resume a um turno.

Art.5º- O professor, regente de classe, quando designado para as funções de Diretor de Grupo Escolar, perceberá uma gratificação mensal de CR\$ 25,00, além dos seus vencimentos (salário-hora), sobre a qual não recairá qualquer adicional, ficando esclarecido que essa gratificação **só terá direito o professor que dirigir grupos escolares ou escolas reunidas em que trabalham simultaneamente três ou mais professores.**

Art. 6º- O ocupante do cargo de professor leigo, portador de curso de aperfeiçoamento pedagógico, devidamente comprovado e reconhecido pela Prefeitura, quando no exercício de suas funções, perceberá 15% sobre o salário básico-hora, por cada etapa, não podendo exercer três etapas.

Art. 7º- A contagem de vencimentos dos professores, para efeito de lançamento em folha de pagamento, será feito à vista de “ponto”, fornecido pelo Diretor do Estabelecimento ou de atestado de frequência, quando se tratar de escola isolada, firmada pelo Secretário de Educação.

Em maio de 1971, o prefeito de Campo Maior, por meio de novo decreto, o Decreto nº 8, de 1º de maio de 1971, regulamentou o horário de trabalho e o valor do pagamento dos professores municipais. Houve diminuição da duração das aulas em relação ao ano anterior e se estabeleceu duas horas e meia de trabalho, “[...] exceto no sábado quando não havia aulas”. A carga horária semanal perfazia doze horas e meia de trabalho e 50 horas mensais.

O salário-hora para professor diplomado foi fixado em Cr\$ 1,70 (um cruzeiro e setenta centavos) e para o professor leigo o valor pago era de Cr\$ 1,10 (um cruzeiro e dez centavos). Mediante autorização do prefeito, era possível trabalhar no segundo turno percebendo 50% do valor do salário-hora do primeiro turno.

Eu tinha um documento do Estado, recebi uma portaria, com o primeiro ano dizendo que era por tempo determinado. A partir de 75, recebi outro documento onde dizia tempo indeterminado. Assim, ficou até a minha aposentadoria. (Tereza Teixeira, Campo Maior).

Foi 30 anos que eu trabalhei, porque nessa época a gente não tinha carteira assinada direto, aí, quando era em dezembro o prefeito demitia e quando era em março ele admitia. Aí, esses três meses não contava. Eu não recebia pagamento e também quando foi pra me aposentar eles não contavam. Não tinha férias, nem décimo. Em 2000 foi quando eu me aposentei. Quando eu me aposentei eu não estava dando mais aula eu estava sendo secretária. Mas, eu estava mais ou menos com um ano, então eu me aposentei mesmo como professora rural. (Rosária Luz, Picos).

Eu trabalhava o dia todo, 40 horas, e me deixaram assim. Eu perdi foi muita coisa e nunca fiz greve. Era supervisora, coordenadora, diretora, né. Aí, depois criaram diretor lá no grupo também, porque eu respondia pelas duas coisas: professor e diretor. Ganhava mais um pouquinho porque eu era diretora, mas as papeladas tudinho quem era responsável era eu. Era boletim do final do ano, era transferência. (Rosária Luz, Picos).

O depoimento dos professores revelou outras atividades realizadas na escola que não eram contempladas pelo valor recebido. Além do trabalho de sua incumbência, eles ainda desempenhavam a função de outros profissionais, como coordenador ou diretor. Isso revelou que o problema não se encontrava apenas no docente, mas em todos os profissionais da educação, ora inexistentes, ora desvalorizados.

A maioria dos professores municipais que trabalhava em escolas no meio rural era contratada por meio de portaria municipal e com a carteira assinada, mas dos benefícios da CLT os docentes acessavam apenas o INPS. No entanto, a carteira era assinada em março e dada baixa em novembro, não tendo os professores as garantias do direito a férias e a décimo terceiro.

Imagem 41- Contagem de Tempo de Serviço

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS - DRH
DIVISÃO DE DIREITOS E DEVERES - DDD
SEÇÃO DE DIREITOS E DEVERES - SDD

ANEXO I DA PORTARIA N° DRH/SDD 022612000

CONTAGEM de Tempo de Serviço do **Professor**, Classe A, Nível I, Matrícula N° 074605-3, lotado na Escola Municipal José de Oliveira - 3ª DRE - Vereda - Pi, FRANCISCO JOSÉ DE OLIVEIRA, para efeito de Averbação.

PROCESSO N° 0007024-4/2000, de 21-09-00

TEMPO DE SERVIÇO AVERBADO para esta Secretaria, de quando prestou serviços à Prefeitura Municipal de Piripiri - Pi, na função de **Professor**, conforme Certidão de Contribuição do INSS, anexa, datada de 23-11-98, assinada por Antônio Sebastião da Silva - Chefe do PSS - Piripiri - Pi, nos períodos de 01-03-73 à 30-11-73; 01-03-74 à 30-11-74; 01-03-75 à 30-11-75 e de 01-03-76 à 09-07-85-----

	4.241/DIAS
TOTAL	4.241/DIAS

R E S U M O:

NOTA: O Tempo de Serviço Global e líquido na citada Certidão, é de 4.506 (quatro mil, quinhentos e seis) dias, ou seja, 12 (doze) anos e 126 (cento e vinte e seis) dias, sendo:

a) AVERBADO PARA O ESTADO (SEED), os períodos de 01-03-73 à 30-11-73; 01-03-74 à 30-11-74; 01-03-75 à 30-11-75 e de 01-03-76 à 09-07-85, ou seja, 11 (onze) anos e 226 (duzentos e vinte e seis) dias;

b) EXCEDENTE POR SER CONCOMITANTE AO ESTADO, os períodos de 10-07-85 à 31-07-85 e 01-07-88 à 28-02-89, isto é, 265 (duzentos e sessenta e cinco) dias.

SEÇÃO DE DIREITOS E DEVERES - SDD, em Teresina (PI), 31 de outubro de 2000.

AMENAÍDE SÁ GUILMARÊS
DIRETORA DO DRH

Fonte: Professor Francisco Oliveira, Piripiri, 2014.

Pela análise do documento de contagem de tempo de serviço do professor Francisco José Oliveira (Imagem 41), é possível depreender que, até 1976, ele, e possivelmente muitos professores que trabalhavam em escolas rurais, não teve direito de receber nos períodos de férias escolares, pois o contrato era rescindido no interstício de dezembro a fevereiro, nos anos de 1973 a 1975. Supõe-se que o décimo terceiro não era pago também. A partir de 1976, o tempo de serviço passou a ser contado levando em conta todos os meses do ano, dando direito a férias ao contratado.

5.4.1 “Da matrícula ao boletim, eu fazia tudo”³³¹: as múltiplas responsabilidades do professor rural

As atividades realizadas pelo professor na escola rural excediam, e muito, o previsto nas legislações. A matrícula, a merenda, o boletim, e outras atividades como a de colocar água para as crianças beberem, eram corriqueiramente desempenhadas pelo professor para que a escola pudesse funcionar.

A gente era o professor, o secretário, o diretor. Aí, a gente tirava um, dois ou três dias pra matrícula, pra renovar e dava aquela quantidade de aluno certa que a gente enviava pra Secretaria de Educação e ela mandava o material e a gente ia entregando. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

A matrícula era também feita por mim. Vinha de lá (da Secretaria) um livro com as doze folhas e a gente preenchia com o nome completo do menino, do pai, da mãe, a data de nascimento, tudo direitinho. (José Oliveira, Piripiri).

Eu fazia matrícula. Os pais vinham matricular, a gente marcava o dia, aí, os pais vinham, os pais que faltavam no decorrer do mês de março todinho e a gente, aqueles que chegavam depois procurando a escola, aí, a gente ia atendendo. Se fosse preciso, e às vezes era, a gente ia na casa dos pais pra matricular o aluno. (Maria Machado, Piripiri).

A matrícula era nós mesmos professores. Era no período das férias. De janeiro a fevereiro. (Luzia Silva, Palmeirais).

A gente mesmo era que fazia e mandava aqui pra prefeitura. Vinha as folhas de matrícula pros meninos. Quem fazia o boletim e tudo era eu. (Ana Dantas, Picos).

Essas diversas atividades desempenhadas pelo professor na escola do meio rural foram aos poucos sendo alteradas, por causa das mudanças no próprio sistema educacional. A reforma de ensino, ao criar os complexos escolares, visando, dentre outros aspectos, juntar escolas isoladas próximas, ficando a escola maior, ampliaria também o quadro de funcionários.

³³¹ Maria Machado. Piripiri.

5.5 Os afastamentos da sala de aula

Tão “fácil” quanto ingressar como professor nas escolas rurais era se afastar dessa função por conta, principalmente, de mudanças no poder municipal ou estadual. Isso acontecia de forma constante. Nessas situações, os professores acionavam suas redes de relações e de interdependências, conforme explica o professor Luis Sousa, que foi exonerado, em 1977, pelo prefeito da época. Ele relata: “aí eu fiz um abaixo-assinado com uns amigos de Teresina e o governador de lá também que me nomeou. E, aí, quando veio para ficar só os concursados, eu já tava, aí, eu não fui atingido”.

As professoras Maria Rosicler (Piripiri) e Josefa Alves (Palmeirais) também relataram, de forma uníssona, o afastamento da escola em função de “negócio de político” porque os candidatos que apoiavam perderam e elas acabaram sendo demitidas. Relataram, ainda, que depois foram readmitidas: a primeira porque “[...] não encontraram ninguém que quisesse assumir a escola [...]” e a segunda por já ter “[...] o pedagógico e ter entrado através de teste seletivo”. Essa, por ter acionado na justiça o direito de voltar, o conseguiu, contando, para isso, com “amigos políticos” que a ajudaram.

Situação semelhante, mas com desfecho diferente, vivenciou a professora Maria Isauíra, que trabalhava em uma escola havia 18 anos. Quando houve mudança de poder, ela foi sumariamente demitida e não retornou à escola, perdendo inclusive o período de contribuição. Lamenta a professora Isauíra ao recordar: “[...] não recebi nada. Com as mãos abanando eu entrei e com as mãos abanando eu saí”. A instabilidade, em função das alterações no poder e principalmente pelo tipo de contrato, predominou no período, provocando a rotatividade de professores e uma constante necessidade de formação dos novos ingressantes.

5.6 “Trabalhar muito e no fim ganhar pouco”: o “pelejar” para a aposentadoria

O governo, em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, destacou como ações que visavam a valorização profissional do professor “[...] a reformulação do Estatuto do Magistério garantindo eleição para diretores das escolas, o regime de trabalho de 20 e 40 anos horas semanais e o concurso público para ingresso na carreira de professor”³³².

³³²PIAUÍ. Mensagem ao Congresso. 1986. p. 70.

A mensagem à assembleia, referente as ações do ano de 1986, do então governador Hugo Napoleão destacou como uma das ações pelo social a regularização funcional de mais de 17.000 pessoas ligadas à educação, entre professores, técnicos educacionais e administrativos³³³. Tal ação visava também resolver questões judiciais impetradas por servidores que, já em tempo de aposentadoria, não a conseguiam em função da não regularização do órgão público em que trabalhavam.

Minha filha, eu perdi nove anos da minha aposentadoria. Depois que o prefeito que ganhou me cortou, o rapaz me ensinou: “Isauíra, pra tu aposentar agora vai dar trabalho”. Eu fui em Teresina, ele me apresentou lá em Teresina, nós andemos lá em bocado de lugar, aí, disseram que não. Aí, Ubiratan me ensinou pra pagar o INSS, paguei o INSS um ano e seis meses, autônoma, por minha conta, particular. Não aproveitei nada, nada, nada, nadados 18 anos que trabalhei. Mesmo tendo lá na carteira, ele não botou. Me aposentei porque eu paguei o INSS, um ano e seis meses, e já vim me aposentar com 66 anos, perdi 9 anos de aposentadoria, muito tempo pra pessoa perder. E aposentei pela idade, como trabalhadora rural. (Maria Isauíra, Santa Cruz).

Eu me aposentei como professora. Eu recebo um salário porque tem que ter uma formação, né, em terceiro grau, pra poder ter um salário melhor. (Maria Machado, Piripiri).

Não foi fácil, não, quando foi pra lutar pela aposentadoria, porque na educação minha carteira tava assinada como serviços gerais e, aí, teve que mudar, botar na justiça, levar aluno meu pra comprovar, diário, tudo. Foi uma luta, mas deu certo no final. Fiquei recebendo um salário mínimo. (Luís Mendes, Santa Cruz).

Teve problema com todo professor que trabalhava na zona rural, de não conseguir aposentar. Aí, a gente teve logo um acordo com o presidente do INSS e, aí, o prefeito não tinha pago nossa previdência social, mas aí, com a amizade entre todo mundo, a gente conseguiu se aposentar ganhando um salário mínimo. (Ameliana Barbosa, Campo Maior).

Pra me aposentar foi fácil assim porque eu pedi ao Seu (representante político) para me ajudar, porque ele era vereador, mas foi por tempo de serviço. Pelejei pra me aposentar pelo Fundo Rural, mas não podia, devido o vínculo com a prefeitura. Todos os contracheques que eu recebia vinha esse desconto do INSS. E, aí, foi por tempo de serviço de ser professora, mas se tivesse sido como trabalhadora rural talvez tivesse sido mais ligeiro. (Maria Barbosa, Campo Maior).

Me aposentei como trabalhadora rural, foi mais fácil e até juntar aquela papelada lá na educação e naquele tempo que os papeis se perdiam tudo. E também o tempo que trabalhei parece que não contava tudo. (Ana Dantas, Picos).

³³³ PIAUÍ, Mensagem Governamental à Assembleia Legislativa. 1986, p.62.

A ênfase dos relatos das dificuldades para a aposentadoria como professor foi a tônica dada pelos docentes. O fato de terem o vínculo institucional limitava a possibilidade de aposentadoria como trabalhador rural, embora essa fosse uma das atividades centrais exercidas por esses professores. A aposentadoria como trabalhadora rural foi possível para a professora Ana Maria Dantas, de Picos. Isso porque ela não possuía carteira assinada e os recibos da prefeitura que assinava se perderam, sendo possível que se “ignorasse” sua condição de professora. Como ela mesma colocou, ficou mais fácil se aposentar como trabalhadora rural. Tal “sorte” não teve a professora Isauíra, que por ter a carteira assinada e acesso ao INPS, em seus dados constava seu vínculo com a profissão docente, o que tornou impossibilitada a aposentadoria como trabalhadora rural, embora ela o tenha sido por toda sua vida. Já outros dois professores aposentaram-se como tal, mas para isso travaram batalhas diferentes. O professor Luis Mendes entrou na justiça. O professor Francisco Oliveira só conseguiu com 70 anos, ou seja, aposentadoria compulsória, porque não conseguiu juntar antes dessa idade os 30 anos que a lei definia para aposentadoria.

5.7 Olhar em retrospectiva: professor rural uma profissão?

A valorização profissional, reivindicada pelo sindicato e materializada em legislações, vai indicando alterações na profissão docente. Mas, as regulamentações não foram suficientes para o desenvolvimento preconizado pelo governo, tampouco as do sindicato para com os professores.

Para os professores, ao tratarem da trajetória profissional, foi inevitável a avaliação distanciada e reorganizada do que vivenciaram na ação educativa na escola e na comunidade. O misto de saudosismo, de valorização e, em alguns casos, de repulsa foi a reação explicitada pelos professores ao relatarem suas histórias no exercício do magistério no meio rural.

Assim, a opção que eu tive foi essa de ser professora. Eu gostava, o ruim é que não tô mais, mas gostava de ser professora. Ah! Ser professor é uma profissão delicada, né. Eu acho muito delicada. Era valorizada, é um orgulho ser professora. Com a prática, o curso, fui melhorando cada vez mais. Cada ano que passava eu aprendi muito mais do que eu já sabia, porque uma sala de aula ela ensina. Eu achava muito importante, porque toda vida eu gostei. Achava importante porque ali eu estava dando conhecimento, preparando aquelas crianças para mais tarde elas serem pessoas do mercado, ser um doutor. Assim, a gratificação maior era ver eles crescer, mesmo que a gente ganhasse pouco, a gente tinha muito gosto de ver eles crescer. (Luzia Silva, Palmeirais).

De jeito nenhum eu gostava de ser professora. Eu dizia até pros meus meninos que o que fosse professor ia apanhar. Porque eu não tinha paciência, eu não gostava não. Fui porque não teve outro jeito. É tanto que hoje sou aposentada como trabalhadora rural, porque até juntar os papeis pra aposentar como professora ia demorar demais.(Ana Dantas, Picos).

De 82 até 96 dando aula pra criança e também alfabetizando adulto à noite. Porque antes eu passei uns tempos aí só de estágio. Fiquei fora, pois o prefeito me jogou fora.Entrei na justiça e depois voltei. Quando a gente começou era valorizada pelos próprios meninos, eles respeitavam a gente, o pai e a mãe, avemaria, tinha o professor como uma pessoa assim muito importante. Hoje não tem mais esse respeito. (Josefa Sousa, Palmeirais).

Escolha ou falta de opção, por vontade ou por necessidade, a história da educação no meio rural piauiense foi também escrita por esses professores, que, ao ingressarem na profissão docente, foram também deixando suas marcas em seus alunos e nas gestões municipais, seja de apoio ao poder público municipal ou estadual, seja de contestação por meio de ações na justiça. O desenho traçado no percurso profissional foi produzido individual e coletivamente no curso do movimento da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pôs sob análise a configuração da profissão docente no meio rural piauiense no interstício de 1971 a 1989, período em que ocorreram alterações no exercício da profissão em função de diferentes e interligados fatores. Analisamos as teias de interdependências nas relações sociais considerando os aportes da sociologia histórica e pusemos em diálogo a produção no campo estatal entrelaçado com a história oral temática de professores rurais que exerceram o ofício docente no meio rural no período.

Para isso, a compreensão de tática e de estratégia aguçou nosso olhar para a compreensão das movimentações ocorridas no período em que se definiam políticas para o desenvolvimento do estado brasileiro e que tinham o meio rural, especialmente o nordestino, como foco de programas para colocar o país na rota do progresso. No âmbito da análise desses programas, destacamos os que foram implantados no campo educacional.

A historiografia enfatiza que até o início do Século XX – quando ocorreu o processo mais acentuado de migração do campo para a cidade, período da industrialização em alguns centros urbanos –, a escolarização da população não havia sido pautada como necessidade no movimento denominado Ruralismo Pedagógico. Já na segunda metade desse século o debate foi intensificado sobre a necessidade de desenvolver o país e, por isso, a necessidade de investimento no meio rural.

Acrescentemos a esse cenário as dificuldades enfrentadas pelo ensino público em áreas rurais. Faltavam: condições estruturais para a vida no meio rural; prédios para funcionamento das escolas; carteiras; material didático-pedagógico; e professores com formação adequada. Entretanto, foi nesse período que a educação escolar foi enfatizada como mola propulsora do desenvolvimento, e em que o meio rural foi taxado como o lugar em que os baixos níveis de escolaridade contribuía para emperrar o desenvolvimento do país.

Como discutimos no trabalho, a escola se constituía em uma das principais agências mediadoras do estado brasileiro mais presentes no meio rural. Entretanto, funcionavam, em sua maioria, na casa do professor, geralmente um espaço pequeno e sem as condições adequadas para a realização da ação educativa do professor. Além da estrutura inadequada, as turmas multisseriadas concorriam para dificultar o quadro educacional no meio rural.

As mudanças no cenário nacional, com a promulgação da LDB nº 5692/1971 e, conseqüentemente, no Piauí, que foi um dos primeiros estados a implantar a reforma, concorreu para a ampliação da oferta educacional instituída pela lei, exigindo maior número

de professores para atendimento crescente, demandando a ampliação da escolaridade dos professores no país, notadamente no meio rural.

Em que pesem os aspectos contraditórios que encerram o período de 1971 a 1989, no Brasil, marcado por profundas mudanças, a primeira em 1964, com o golpe militar que perdurou até 1985, depreendemos que as transformações ocasionadas pela conjuntura do período ditatorial produziram alterações substanciais na educação nacional. Diversos programas federais foram instalados visando o desenvolvimento do país. O meio rural foi alvo de diversos programas federais denominados de Programas de Desenvolvimento Rural Integrado, Promunicípio, Polonordeste, Edurural e Pronasec/Rural.

Esses programas financiaram e direcionaram a criação de estruturas no sistema estadual e municipais de educação no Piauí. A CODER e, posteriormente, o DERU foram criados a partir desse período para aglutinar e coordenar os diferentes programas educacionais do governo federal para o meio rural. Os Órgãos Municipais de Educação, foram criados em cada um dos municípios piauienses por intermédio desses programas, e acompanhados pelo DERU. Outras frentes de atuação dos programas federais intermediados pelo DERU/OME foram a construção de escolas no meio rural, a aquisição de equipamentos e a complementação salarial de professores atuantes no meio rural.

Não por acaso, ocorreu, no período, um número considerável de programas de formação de professores leigos, tendo sido o Logos I e o Logos II os mais expressivos e, no caso do Piauí, foi criada a Universidade Federal para formar a demandante mão de obra necessária a ampliação dos níveis de escolaridade.

As relações de interdependências produzidas pelos professores junto a igrejas, sindicatos, outros agentes políticos locais, constituíam complexa teia de relações que possibilitava o ofício docente na escola rural, configurando como ação educativa na escola e na comunidade, entre o processo de burocratização e o estabelecimento de normas visando a organização do sistema escolar em função da ampliação da obrigatoriedade em um período de mudanças no sistema educacional brasileiro. Foi nesse cenário que os professores rurais exerceram seu ofício docente no meio rural piauiense.

Este estudo ensejou, ainda, contribuir para despertar o interesse de outras investigações em história da educação rural no Piauí. Sobre isso, muitas questões ficam em aberto, destacamos:

1. A possibilidade de estudos na área de currículo e de produção de material didático específico para as áreas rurais a partir do estudo dos documentos, analisando o conteúdo inscrito e os discursos que os sustentavam;

2. Estudos comparativos sobre a criação indutiva de Departamentos de Educação Rural em vários estados e os materiais produzidos, em especial no Nordeste brasileiro;
3. Análise das experiências desenvolvidas em três municípios no período e que serviram de laboratório para a implantação de propostas de educação rural integrada;
4. Estudos de programas educacionais desenvolvidos no meio rural piauiense;
5. Investigação sobre o funcionamento, na década de 1980, de três escolas federais de primeiro grau menor localizadas no meio rural;
6. Análises sobre a educação para o meio rural, preconizada em documentos oficiais e a educação rural construída pelos professores rurais nas teias de interdependências e táticas construídas.

REFERÊNCIAS E FONTES

ARTIGOS, TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carlos Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

ALVITE, Maria Mercedes Capelo; GUIMARÃES; Maria Teresa Albuquerque. O projeto Logos II: O engodo de uma solução. In: TESSER, Ozir; ALVITE, Maria Mercedes Capelo (Org.) . **A Professora Rural, Sua Luta e Organização**: Leiga? Fortaleza: CETRA, 1993. p. 21-34

AMORIN, Angelita Etelvina de. et al. **Vivendo a vida**: segunda série, primeiro grau. Teresina: Coordenação de Educação Rural da SEDUC Piauí; Brasília: Edurural –NE, 1982.

ANDRADE, Manoel. Correia. de. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 6. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos no Piauí. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2, 1983, Belo Horizonte. PUC, 1983.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Nordeste, Nordestes: Que Nordeste? In: _____. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro** – Heranças e Urgências, 2000. p. 01-22.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**: Filosofia de um trovador nordestino. 8ª Ed., Petrópolis: Vozes/ Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina** (1921-1952) - uma abordagem comparada. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição UNESP, Araraquara, 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais- um estudo de caso no Sertão do Piauí. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 46, p. 23-49, agosto. 1983.

_____. Política Educacional e Educação das Populações Rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de. (Org.). **Educação na América Latina**: teoria e realidade. São Paulo: Cortez. 1985. p. 115-149.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. Campinas- SP: Papyrus Livraria Editorial, 1983.

_____. O trabalho do saber. In: _____. **Cultura camponesa e escola rural**. Editora F.T.D. 1990.

_____. Os Professores Leigos. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13-15, out./dez. 1986.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. **Perspectiva Histórica do Conselho Estadual de Educação do Piauí**. Teresina, Secretaria de Educação, 1986.

BORDIEU, Pierra; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/estado – um fórum para encaminhamento das lutas dos professores. **Em Aberto**, Brasília: INEP, ano 6, n. 34, p. 17-24, abr./jun. 1987.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O Nordeste e o regime autoritário**: discurso e prática do planejamento regional. São Paulo: HUCITEC, SUDENE, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

CATANI, Denise Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-599.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação e professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) 1970 a 2004. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado Educação) – UFPI, 2006.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e Seus desdobramentos no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** São Paulo: Annablume, 2000.

DAMASCENO; Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 86, p. 05-14, ago. 1993.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED/Autores Associados, ed. especial, mai./jun./ago. 2000.

FERREIRA, Gullar. **Corpo a corpo com linguagem.** São Paulo: Museu/ arquivo da poesia. 1997.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **Raízes e Memórias: O Florescimento Histórico-Educativo em Esperantina (1930/1960).** 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2004.

FRANK, Robert. Questões para as Fontes do Presente. In: CHAVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe. et al. (Org.). **Questões para a história do presente.** Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 103-117.

FREITAS, Sônia Maruá de. **História oral: possibilidades e procedimentos.** São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FUSARI, José Cerchi; ROBERT, Maria Iracilda; FERREIRA, Maria José do Amaral. et al. A Educação Básica no Brasil. In: _____. **O Professor de Primeiro Grau.** São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 32-38.

GERMANO, José Wellington. **O Estado Militar e a Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **Uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. 1982. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 1982.

GRZYBOWSKY, Cândido. **Trabalhadores rurais e educação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação, São Paulo – século XIX**. São Paulo, Plêiade, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KHOURY, Yara Maria Aun; VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Org.). et al. **Questões para a história do presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 103-117.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE NETO, Ednardo Gomes de Carvalho. Estudo de Caso: Logos II. SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEEDUCAÇÃO, 1975, Fortaleza. 1975. **Trabalho apresentado**. Fortaleza: Instituição, 1975

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Beneméritos da Instrução: A feminização do Magistério primário piauiense**. Fortaleza, 1996, (Dissertação de Mestrado).

_____. Um viveiro muito especial: Escola Normal e profissão docente no Piauí. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza.; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de.; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MACÊDO, Marly. **Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas Públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI): 1960-1970**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2005.

MARTINS, Agenor de Sousa. O Piauí na Economia Nacional. **Carta CEPRO**, Teresina, v. 8, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 1982.

MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural no Brasil: o quemudou em 60 anos? Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 26-33, setembro. 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 1995.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Formação de Professores e a Profissão Docente**. In: _____ Os Professores e a sua Formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1992.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OLIVEIRA, João Batista; ORIVEL, Francisco. **Projeto Logos II: Lições de uma experiência**. Rio de Janeiro, INTEC, 1978.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Universalização do ensino básico com qualidade - um direito social. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 39, p. 17-23, jul./set. 1988.

PACHECO, José Teixeira. **Bizinha, Um Legado Vivo da Cultura de Amarante**. 2014. p. 220.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Bairros Rurais Paulistas**. São Paulo: Editora Livraria Duas Cidades Ltda, 1973.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **A Política do Estado do Piauí para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1986.

RODRIGUES, Jose Ribamar Torres. **Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e praticas do professor leigo rural**. Teresina: EDUFPI, 1999.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos** (Tese de Doutorado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação / USP, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 23. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2011.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **A escola da zona rural**. Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo: FDE, 1988.

SAVIANI, Demerval. O Debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: VIDAL, Diana. **História e historia da educação**. Campinas- SP: Autores associados; HISTEDBR, 1998.

SPAGNOLO, Fernando. **Escola e educação para o trabalho no meio rural: o caso de Barra do Corda**. São Paulo: CENAFOR, 1972.

SOARES, Norma P. L. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003): Reconstruindo uma memória da formação de professores**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2004.

SOUSA SOBRINHO, Antônio Ferreira de Sousa. **A Escola Rural de Campo Maior: Um estudo de caso**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC,RJ, 1983 .

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

TESSER, Ozir; ALVITE, Maria Mercedes Capelo (Org.). **A Professora Rural, Sua Luta e Organização: Leiga?** Fortaleza: CETRA, 1993.

TYACK, David.; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía**. Unsiglo de reformas de las escuelas públicas (Seccion de Obras de Ciencia y Tecnologia) (Spanish Edition). 1995.

VEIGA, Cínthya Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Minas Gerais, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002.

VICENTINI, Paula Peri; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VINCENT Guy.; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

WERTHEIN, Jorge de; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. RJ: Paz e Terra, 1981.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campos, 2002.

ZAGO, Nadir. **O Professor Unidocente no Meio Rural** - Um Estudo de Caso. 1980. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

FONTES

RELATÓRIOS, MENSAGENS E OUTRAS PUBLICAÇÕES DO GOVERNO

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de outubro de 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I**. Avaliação. 1974.

_____. **II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975-1979**. Brasília, 1976.

_____. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília. MEC/DDD, 1979.

_____. **Estrutura, organização e funções do Ministério da Educação**. Brasília, 1979.

_____. **III PSECD**. Brasília, 1980.

BRASIL. IBGE: Censos demográficos de 1940 a 1990

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico**. Brasília, 1980.

_____. **Comparações Básicas. Relatório EDURURAL**. n. 4. Brasília, 1982.

BRASIL. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. 1984.

BRASIL. MEC/DESU. **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

PIAUI. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Poder Executivo, Teresina, PI n. 3393, 17 fevereiro de 1982.

PIAUI. GOVERNO DICEU ARCOVERDE. **Plano de governo do estado do Piauí- 1976-1979**. Teresina, 1975. p. 11.

_____. SETRED. **Relatório do Ensino de 1º grau**. 1978.

_____. **Relatório Técnico Nº 2**. Acesso e eficiência na escola rural. EDURURAL, 1982.

_____.Secretaria de Educação e Cultura. **Anuário Estatístico**. 1971.

_____.**Educação no Piauí**. 1979/1981. 1982.

_____.**Classes Multisseriadas**. Processo Metodológico, 1988.

_____.Departamento de Educação Rural. **Proposta para Marco Referencial Teórico e as Diretrizes para a Educação nas Áreas Rurais do Estado do Piauí**, 1988.

_____.**Planejamento Pedagógico Participativo para o trabalho escolar nas áreas rurais**. 1998.

PIAUÍ. SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Debate sobre a educação – Relatório Síntese**. 18 de setembro de 1985.

PIAUÍ. DIRCEU ARCOVERDE. **Plano de governo do estado do Piauí- 1976-1979**. Teresina, 1980.

PIAUÍ. SEDUC. **Vivendo a vida**. Caderno de Planejamento. 1982.

PIAUÍ. Projeto de Lei nº 034/84. Dispõe sobre a regularização de servidores da rede estadual de ensino. 1984.

PIAUÍ.(SILVA). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Alberto Tavares Silva, em março de 1974**. Teresina: Imprensa Oficial

PIAUÍ. Habilitação de Professor. **Diário Oficial do Piauí**, Teresina, Ano XLIV, n. 11, p. 1, 16 jan. 1976.

PIAUÍ. SEDUC. **Diário de Classe**. 1979.p. 4.

PIAUÍ. **Projeto de Lei nº 034/84**. Dispõe sobre a regularização de servidores da rede estadual de ensino. 1984.

PIAUÍ, SEDUC. **Núcleos de Educação Rural Integrada – Uma ferramenta para o desenvolvimento**. 1984.

PIAUÍ. (SILVA). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Alberto Tavares Silva, em março de 1986**. Teresina: Imprensa Oficial.

PIAUÍ, **Planejamento Pedagógico Participativo para o trabalho escolar nas áreas rurais**, 1998, p.18.

SE- Secretaria da Educação.**Diagnóstico da Situação Educacional**. 1980.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Debate sobre a educação** – Relatório Síntese. 18 de setembro de 1985.

SEDUC. **Educação no Piauí**. 1979/1981. 1982

SEPLAN, Ministério do Interior, Ministério da Agricultura, Ministério da Fazenda. Diretrizes para O Planejamento. O Governo Federal. **POLONORDESTE**. Mimeo.s/d.

SOUZA, Maurício. Chico, Nhô Bento e Cotinha no futuro 3. **Revista Chico Bento**.n. 281, 1997.

SOUZA, Maurício. **Chico Bento 50 anos**.n.1. 2012.

JORNAIS E REVISTAS

O progresso depende da educação. **“O Dia”**. Nº 3242, 17 de março de 1971, p. 6. Caderno especial.

Plantando, dá. **“O Dia”**. Teresina-PI. 14 de maio de 1983.

Seca causa situação dramática no Nordeste. **“Jornal da Manhã”**. Ano I, Teresina – PI, sexta feira, 18 de abril de 1980, Nº 8, p.2.

47% da Lavoura está Perdida. **“Jornal do Piauí”**. Teresina-PI. 25 de fevereiro de 1970.

Seca do sul do Piauí preocupa a população. **“O Dia”**. Teresina –PI. Nº 3.544, 14 de fev. de 1973, p.5.

Nordeste: desafio dos contrastes. **“O Dia”**. Teresina – PI, Nº 3.812, 11 de jan. de 1974, p.7, caderno 02.

Seca causa situação dramática no Nordeste. **“Jornal da Manhã”**. Ano I, Teresina – PI, sexta feira, 18 de abril de 1980, Nº 8, p.2.

Seca força trabalhador a pescar na lama. **“O Dia”**. Ano XXXI, Nº 8.239, Teresina – PI, Dom/seg 23/24 de janeiro de 1983.

Caderno Especial. **“O Dia”**. 3 de Janeiro de 1972, p. 5.

Panorama Econômico. **“O Globo”**. 30 de maio de 1979. p. 123.

Prefeitos organizam educação. **“O Dia”**. nº 03.512, 7/8 de janeiro de 1973, 01 e 05.

Educação tem projetos para melhorar ensino no interior. **“O Dia”**. Ano XXVIII, n. 6089. Teresina, p.18, 02 de fevereiro de 1979.

Educação cria 16 Secretarias. **“O Dia”**. Teresina- PI, nº 3.608, 6/7 de maio de 1973, Caderno 2.p.8.

JORNAL O DIA. **Piauí vai participar de encontro nacional**. Teresina, ano XXIII. N° 4022. 1° de out 1974, p.5.

Ensino Fundamental preocupa Ney Braga. **“O Dia”**. Teresina, ano XXIV, nº 4.215, 28 de maio de 1975, p. 4.

A dura lição da professora. **“O Dia”**. Teresina, 1971, p. 1.

A preocupação rural de Luís Pires. **“O Dia”**. Teresina. Ano XVIII, n.6.069, p.13. 10 de janeiro de 1979.

Instituto de Educação forma 600 professores. **“O Dia”**. Teresina. Ano XXIII, nº 4088, 22 e 23 de dezembro de 1974, p.1

Projeto Logos II já atua em todo o interior do Piauí. **“O Dia”**. Jornal “O Dia”. Teresina, Ano XXVI, n. 4805, p. 7, 1° jun. 1977.

Professoras Leigas recebem diploma de aperfeiçoamento. **“O Dia”**. Teresina, Ano XXIII, nº 4081, 14 de dezembro de 1974, p. 12.

Educação tem projetos para melhorar o ensino no interior. **“O Dia”**. Ano XXVIII, n. 6079, p. 18, 2fev. 1979.

Salário de professores. **“OLiberal”**. Teresina, Julho de 1971, p. 01.

Professoras primárias vão receber diferença. **“O LIBERAL”**. Teresina. Julho de 1970. p.01.

A dura lição da professora. **“O DIA”**. 1971, p.3.

Professores terão melhores salários. **“Jornal da Manhã”**. Ano I, Teresina, 11 de abril de 1980, p.06

Falta de vagas para ingressar nas escolas normais. **“O Dia”**. Teresina, 8 fev. 1972

REVISTA VEJA. São Paulo: edição 97. 15 de julho de 1970.p.33.

DEPOIMENTOS

ABREU, Antônia Ana Barros de. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Campo Maior. 2014.

ALBUQUERQUE, Laura Andrade de . Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Santa Cruz. 2014.

BARBOSA, Ameliana de Oliveira. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Campo Maior. 2014.

BARBOSA , Maria. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos. 2014.

BARBOSA , Maria das Mercedes Ferreira. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Campo Maior. 2014.

DANTAS, Ana Maria Martins. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos. 2014.

GUIMARÃES, Maria Pereira Nunes. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos. 2014.

LUZ, Rosária Nunes de Alencar da. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos.2014.

MACHADO, Maria Rosicler Santos. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Piripiri. 2014.

MAGALHÃES, Maria Pereira. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Picos. 2014.

NEIVA, Teresinha. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Santa Cruz. 2014.

OLIVEIRA, Francisco José de. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Piripiri. 2014.

SANTOS, Maria Isauíra. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Santa Cruz. 2014.

SILVA, Luzia Sousa e. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Palmeirais. 2014.

SILVA, Maria da Glória Santos. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Piripiri. 2014.

SOARES, Maria José Borges. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Palmeirais. 2014.

SOUSA, Josefa Alves de. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Palmeirais. 2014.

SOUSA, Luís Mendes. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Santa Cruz. 2014.

SOUSA, Maria Deusimar de Oliveira. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Piripiri. 2014.

TEIXEIRA, Teresa Soares. Entrevista concedida a Marli Clementino Gonçalves. Campo Maior. 2014.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES RURAIS NO PIAUÍ NOS ANOS DE 1970-1980.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) Doutorado em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes

PESQUISADORA: Marli Clementino Gonçalves (doutoranda)

Telefones para contato: (86) 9925 -8853 - (86)3224-4263

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br

O Sr./Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES RURAIS NO PIAUÍ NOS ANOS DE 1970-1980, de responsabilidade da pesquisadora Marli Clementino Gonçalves.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a profissão docente no meio rural piauiense nas décadas de 1970 e 1980 tendo como foco o professor primário, sua formação e experiência. E como objetivos específicos entender o lugar da educação rural e da escola rural no projeto de desenvolvimento do país e conseqüentemente no Piauí; Analisar as políticas de formação implementadas pelo Estado nas décadas de 1970 e 1980; Analisar as práticas auto-formativas acionadas pelos docentes a partir de suas experiências de vida e formação. A metodologia utilizada é composta de análise de documentos e de história oral. Neste sentido, seu depoimento será gravado e após transcrito, enviarei para que o Sr/Sra leia e após concordar com o conteúdo, utilizarei na tese de doutorado. Informo que tomarei todos os cuidados para que esta pesquisa não lhe ofereça riscos, sejam físicos, morais, psíquicos, intelectuais, emocionais, culturais ou espirituais. Mas caso isto ocorra tomarei todos os cuidados para superação de qualquer problema. O Sr/Sra sinta-se à vontade e confortável para a qualquer momento interromper ou desistir da entrevista

Os resultados buscam evidenciar como viviam os professores rurais no Piauí nas décadas de 1970 e 1980 no que se refere ao seu trabalho possibilitando avanço na compreensão da profissão docente no meio rural piauiense a partir do relato de professores/as rurais que exerceram a docência em escolas rurais do Piauí.

Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa, sobre os procedimentos, benefícios e riscos sinta-se à vontade para perguntar que estou a sua disposição para esclarecer. Sua participação é *voluntária* e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo. Garanto a fidedignidade das informações. Caso tenha qualquer dúvida quanto a esta pesquisa o Sr/Sra também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí no endereço e telefone informado neste Termo.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como participante, do projeto de pesquisa acima descrito.

Autorizo a utilização de meu nome no trabalho () SIM () NÃO
 _____, _____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do Participante

 Nome e assinatura do responsável por obter o

consentimento

 Testemunha

 Testemunha

ROTEIRO DE DIÁLOGO PARA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

Local _____ data ____/____/_____.

O diálogo é composto por quatro aspectos:

I) DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

II) DADOS SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

III) SOBRE O ENSINO NO MEIO RURAL

IV) A SUA VIDA FORA DA ESCOLA

1 - O que faz atualmente

2 - Até que ano estudou quando começou a ser professor/a na zona rural

3 - Como se tornou professor/a

4 - Fale de sua experiência como professor/a

5 - Onde morava no período que era professora na zona rural?

6 - Participou de alguma formação quando já atuava na escola?

7 - Existiam cursos que preparavam professoras para ensinar nas escolas rurais ?

8 - Além de ser professor, fazia outros trabalhos na comunidade?

12 - Quanto era o salário que recebia?

13 - Existia fiscalização sobre as escolas rurais?

14 - Havia materiais didáticos

15 - Como era realizada as matrículas dos alunos?

16 - Quantos alunos estudavam na escola?

17 - Os alunos vinham de onde?

18 - Qual o horário que começava as aulas?

19 - Quais eram os conteúdos que ensinava na escola?

20 - Quem fazia os planejamentos?

21 - Quais as datas comemorativas que eram festejadas na escola?

22 - E os alunos freqüentavam muito as aulas?

23 - E a avaliação como era feitas, quem elaborava as provas?

24 - Qual a importância de ser um/a professora primária naquele período que trabalhou?

25 - O senhor/a participou de algum movimento sindical?

26 - A comunidade participava das atividades?

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES RURAIS NO PIAUÍ NOS ANOS DE 1970-1980. **Pesquisador:** Marli Clementino Gonçalves **Área**

Temática:

Versão: 2

CAAE: 34526514.0.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

890.558 **Data da Relatoria:**

24/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES RURAIS NO PIAUÍ NOS ANOS DE 1970-1980, que tem como pesquisador responsável Marli Clementino Gonçalves.

O pesquisador informa que "Este trabalho é uma proposta de estudo analítico, pois se propõe construir informações sobre a história da profissão docente no meio rural piauiense a partir do fazer e fazer-se do professor rural em sua trajetória de vida e experiências produzidas na profissão.(...)A compreensão da profissão docente no meio rural impõe a necessidade de duas estratégias combinadas: a análise documental e o diálogo com os professores rurais. Assim, a perspectiva metodológica será desenvolvida a partir da análise de Documentos oficiais – Nacionais e locais expressos nas mensagens governamentais, relatórios, diário oficial, materiais produzidos pelas secretarias estadual e municipais de educação do Piauí, diários de classe, ato de nomeação, de exoneração, além de jornais, periódicos, fotografias, documentos de sindicatos.(...)Outro recurso utilizado na produção de fontes é a História Oral.(...)A quantidade de professores, definida previamente é de 04 professores em cada seis municípios a serem selecionados. Sendo dois (02) que não

Página 01 de

participaram de cursos de formação de professores e dois (02) que obtiveram formação para atuação no magistério no meio rural. Desse modo dialogaremos com 24 professores/as atuantes no período recortado no meio rural piauiense."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

- Analisar a profissão docente no meio rural piauiense nas décadas de 1970 e 1980 tendo como foco o professor primário, sua formação e experiência.
- Objetivo Secundário:
- Entender o lugar da educação rural e da escola rural no projeto de desenvolvimento do país e conseqüentemente no Piauí;• Analisar as políticas de formação implementadas pelo Estado nas décadas de 1970 e 1980• Analisar as práticas auto-formativas acionadas pelos docentes a partir de suas experiências de vida e formação."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Por se tratar de pesquisa que tem a história oral como um dos procedimentos principais os participantes serão convidados a relatar processos vividos no que tange ao trabalho e formação profissional, neste sentido, poderão se emocionar pois acionarão sua experiência e memória. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, a entrevista será feita em local indicado pelo participante. Considerando que se trata de pessoas que já são aposentadas de seu trabalho, a possibilidade é que seja feita a entrevista na casa do/a participante. Seguirei o protocolo de inicialmente explicar os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, a importância da pesquisa e as contribuições para a construção do conhecimento a ser produzido. Dialogarei para verificar se o participante está à vontade para falar sobre o período em que exerceu o trabalho docente e cuidarei para contornar quaisquer riscos, sejam físicos, morais, psíquicos, intelectuais, emocionais, culturais ou espirituais. Para isto tomarei todos os cuidados no diálogo e estaberecerei uma relação de empatia e confiança para que o participante sintá-se à vontade e confortável para a qualquer momento interromper ou desistir da entrevista.

Assim, tomarei todos os cuidados para que os riscos sejam minimizados ou mesmo que não ocorram. Acredito que tomando todos os cuidados já explicitados, os benefícios da pesquisa são superiores aos riscos.

Benefícios:

A pesquisa se propõe produzir uma interpretação sobre a história da profissão docente de professores rurais no Piauí a partir da análise de documentos e da história oral, corroborando

Página 02 de

assim na construção de conhecimento sobre professores rurais no Piauí, sua formação e experiências, nas décadas de 1970 e 1980. Nesta perspectiva a pesquisa visa também oferecer uma leitura sobre a profissão docente no meio rural a partir do

relato de professores o que permitirá que estas fontes orais vivas possam subsidiar outros estudos e contribuir não avanço do conhecimento. O participante será previamente consultado sobre sua identificação no trabalho e caso aceite deverá expressar por escrito no TCLE. Aventamos esta possibilidade de identificação por se tratar de histórias/memórias construídas por um sujeito em determinado período histórico e caso se sintá a vontade em ter sua identificação, assim seja feito. Com isto acreditamos que estamos evidenciando histórias/memórias de um sujeito historicamente datado e que devem ter suas trajetórias profissionais pesquisadas e evidenciadas e caso queiram possam também ser identificados em suas histórias/memórias. Acreditamos que ao abrir esta possibilidade estamos contribuindo para evidenciar além de suas histórias, os sujeitos que a compuseram. Ao confrontar as fontes documentais e as fontes orais, tendo como aportes a literatura sobre a profissão docente de professores rurais

piauienses ensinamos construir uma leitura sobre a profissão docente no meio rural piauiense. Neste sentido, os benefícios se transpõem aos eventuais riscos que possam surgir em função dos cuidados que serão tomados."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizada a análise documental a partir da qual foi procedida a uma apreciação ética da pesquisa, restou evidenciada a sua pertinência e valor científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sanadas as pendências anteriores o projeto encontra-se apto para aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

Página 03 deem cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP-UFPI aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos.

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCLE e o Termo de Assentimento deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha

TERESINA, 28 de Novembro de 2014

Assinado por:

Adrianna de Alencar Setubal Santos

(Coordenador)

Página 04 de

ABC DO LOGOS II

Professor Altino Mariano – São João do Piauí.

Sou filho de minha mãe
E neto do meu avô
Pra falar do logos II
Sem ter medo e nem pavor
Sou o martelo e prego
Sou como saco de cego
Tem feijão de toda côr

Veio primeiro o logos I
Preparando a dianteira
Depois veio o logos II
Mas botou sal na moleira
Digo a qualquer um freguês
Se viesse o logos III
Salgava a cabeça inteira

Quatro com oito são doze
Nove com onze são vinte
Vou narrar um alfabeto
Sendo os senhores ouvintes
Se não faltar-me a memória
Darei início à história
No outro verso seguinte

Altino é o meu nome
Pra melhor explicar
Fui um cursista do logos
Um indivíduo exemplar
O ser mais opinoso
Que mulher deu de mamar

Brasileiro destemido
Digo de peito empolado
Mesmo que ninguém apoie
Fui sempre entusiasmado
A lutar pelo progresso
Do nosso país amado

Confesso pra todo mundo
A verdade eu esclareço
Se o logos fosse tão bom
No fim como é no começo
Eu pedia a minha mãe
Que me escrevesse no berço

Diploma fala mais alto

Isso que é importante
Milhares de brasileiros
Com um esforço gigante
Lutando pela vitória
De um futuro brilhante

Enfrentei de corpo e alma
Essa jornada comprida
Mediante às circunstâncias
Arriscando a própria vida
Lutando pelo troféu
Com atenção desmedida

Felizmente terminei
Chegou-me a consolação
Só falta o certificado
Se Deus me der permissão
Com a maior brevidade
Irei buscar no verdão

Gostaria de prestar
Toda minha informação
Para concluir o curso sem a mínima condição
Cursista em frente do logos
Faz das tripas coração

Hoje em dia eu sou mais eu
Digo com satisfação
Agradeço ao bom Deus
Com imensa gratidão
Permitir no logos II
Minha participação

Irei publicar agora
Discriminação o roteiro
No ano 79
Nove estados brasileiros
Enfrentavam esta jornada
Com sublime desespero

Já em Santa Catarina
Foi implantado esta prenda
Esse tal de logos II
Parece que é de encomenda
Deixando o país furado
Que só papelão de renda

Levarei muitas saudades
 Dentro do meu coração
 Dos cursistas deste núcleo
 Me sinto a separação
 Externo meus sentimentos
 Na minha programação

Minha orientadora
 É pessoa capacitada
 Sabe ajeitar o cursista
 Não se aborrece por nada
 Generosa e paciente
 Instruída e educada

Nosso torrão brasileiro
 Será breve e soberano
 Através desse projeto
 Em favor do ser humano
 O passo mais elegante
 De um país americano

Oitenta é porcentagem
 Que garante aprovação
 Quem não atingir a mesma
 Fica em recuperação
 De outra oportunidade
 Faz outra avaliação

Para qualquer brasileiro
 Que se entrega ao magistério
 Na vida de professor
 O logos foi um mistério
 Se o professor rejeitar
 O problema é muito sério

Quem Deus promete não falta
 Ele ama a que quer bem
 Fui criado sem escola
 O meu pai não tinha um vintém
 O que Deus promete ao homem
 No tempo marcado vem

Representando esta obra
 Que a profissão me oferece

Já que o tempo me sobra
 Vou falar pra quem conhece
 Enquanto existir o Logos
 A sociedade cresce

Socorro do Piauí
 É a minha residência
 Pra falar do logos II
 Tenho no peito potência
 Trabalhar com poesia
 Só pra quem tem paciência

Trabalhei sacrificado
 Agora me sinto bem
 Diante dos obstáculos
 Sofri mais do que ninguém
 Hoje me sinto feliz
 Do jeito que me convém

Um país que vai pra frente
 De um número superlativo
 De cursistas diplomados
 Num processo educativo
 Por meio do departamento de ensino supletivo

Valorizando o projeto
 Escrevo o meu boletim
 Não importa que alguém zombe
 Ou que me ache ruim
 Só não vou começar largo
 Pra dar estreito no fim

Xadrez ficou pra ladrão
 Gibão ficou pra vaqueiro
 Batina pra sacerdote
 Escuro para o guerreiro
 E o projeto logos II
 Pra o cursista aventureiro

Zelosa orientadora
 Pra os cursistas em gerais
 Sua saudosa lembrança
 Eu não esqueço jamais
 Adeus núcleo pedagógico
 Talvez até nunca mais

COMO ESTUDAR SEM TER DINHEIRO

Professor Altino Mariano de Oliveira

Resolvi mais uma vez	Mas não faltava a coragem
Organizar um roteiro	Parece até exagero
Mostrea de um modo geral	Sem nenhuma economia
Ao cursista brasileiro	Formei-me em pedagogia
Não sei se serei capaz	Sem precisar de dinheiro
De dizer como se faz	
Para estudar sem dinheiro	Muitas vezes não gastava
	Motorista hospitaleiro
Quando alguém quer estudar	Sempre me dava caronas
Seja casado ou solteiro	Eu ficava prazenteiro
Achando que não consegue	Um coopera e outro ajuda
Por recursos financeiros	É assim que se estuda
É claro, evidente e lógico	Sem precisar de dinheiro
Se faz até pedagógico	
Sem precisar de dinheiro	De pé ou de bicicleta
	Em tempo de aguaceiro
Cursei o projeto logos	Pela falta de transporte
Um estudo verdadeiro	Pois era grande o chuveiro
Com duração de três anos	Ia eu alegremente
Exceto o mês de janeiro	Satisfeitíssimo e contente
Ei de explicar depois	Sem precisar de dinheiro
Como fiz o logos II	
Sem precisar de dinheiro	Na cidade Paes Landim
	Sempre eu tinha um paradeiro
Passando necessidades	Terra de gente importante
Enfrentando algum balseiro	Nunca vi no mundo inteiro
Pela força de vontade	Um povo tão generoso
Ou mesmo por desespero	Me dava hotel e repouso
Com quinze léguas distante	Sem precisar de dinheiro
Fiz esse curso importante	
Sem precisar de dinheiro	Lá mesmo em Simplício Mendes
	Tinha um hotel barateiro
Quando me faltava o gás	Era a casa de meu primo
Para pôr no candeiro	Um sujeito hospitaleiro
Eu fazia um grande fogo	Eu ali sem gastar nada
Na ponta do terreiro	Cheguei no fim da jornada
Com essa iluminação	Sem precisar de dinheiro
Sempre estudei a lição	
Sem precisar de dinheiro	Para a colação de grau
	Por motivo financeiro
Nas despesas de viagens	Vimos de bicicletas
Sempre faltava o cruzeiro	Eu e outro companheiro

Na casa de Zé Honório
Arranjei um dormitório
Sem precisar de dinheiro

Falando em Vital Brasil
Um garoto interesseiro
De família muito pobre
Mas um tanto aventureiro
Você agora imagina