



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

**A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO ENSINO
SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942-1982)**



TERESINA – PI
2012

ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

**A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO ENSINO
SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942-1982)**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Orientador: Prof^o. Dr. Antonio de Pádua Carvalho
Lopes

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Serviço de Processamento Técnico
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

A663c Araújo, Romildo de Castro

A constituição do corpo docente do ensino secundário no
Piauí (1942-1982) / Romildo de Castro Araújo. – 2012.

193f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Federal do Piauí, 2012.

Orientação: Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

**A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO ENSINO
SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942-1982)**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Orientador: Prof^o. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

Aprovada 15/06/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^oDr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (Orientador)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Piauí

Prof^o Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^o Dr. Luis Carlos Sales (Suplente)
Universidade Federal do Piauí

*Em memória de minha mãe
Maria Alice*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Alice da Silva Araújo, em memória, quem tanto me ensinou que não existem caminhos fáceis para quem que andar com segurança. E à meu pai, Pedro Paulo de Araújo, pela força moral que sempre ofereceu e o incentivo para que eu continuasse levando os estudos a frente.

À minha esposa Artelene Martins de Araújo, pela compreensão e força, assim como a todos aqueles que nos ligam pelo afeto e carinho (Cibely, Tisso e Borgim), especialmente minha queridas Ana Luíza, a Laís e a Marianinha pelos momentos de alegria que me proporcionam.

Aos meus irmãos Antonio Neto, Walfrido, Sérgio, Rogério (estes distante mas no meu coração) e Rosimary. À todos os sobrinhos Artur, Guilherme, Wanessa, João Paulo, Maria Alice Neta, Júnior, Hallysson e Allan Jones e Carlos Alberto (estes também longe mas no meu coração).

À minha tia Teresa, em memória, que tanto protegeu a minha infância, da qual não posso esquecer nunca pelo zelo que teve por mim até os 12 anos idade.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes, pela paciência com que tratou minha orientação e pelos caminhos que apontou no decorrer da pesquisa para que ela se realizasse da melhor forma possível.

Aos professores que compõem o quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Educação do CCE da UFPI, pela dedicação que tiveram à 18^a turma do mestrado.

Às funcionárias da coordenação do mestrado pela gentileza com que fomos tratados durante esses dois anos que se passaram, particularmente à Suely e à Fernanda.

Aos meus colegas da 18^a turma pelos momentos emocionantes que vivemos na UFPI, lembrando nossos tempos de escola, em especial. as amigas Oneide, Lemos, Adélia, Raimundo, Emanuela, Vicelma, Wladimir.

À coordenação do Programa de mestrado pela atenção dada à nossa turma.

À professora Maria do Amparo Ferro, pelos ensinamentos sobre memória e história da educação, que possibilitaram melhorar o entendimento sobre a questão e enriquecer mais a pesquisa.

À Professora Maria do Carmo do Bomfim pela colaboração no sentido de melhorar referências e a argumentação do trabalho.

Aos professores(ras) meus entrevistados pela colaboração e crença na seriedade do trabalho que nos comprometemos a fazer com suas memórias.

A todos/as meus amigos que acreditaram ser possível esta pesquisa, especialmente, àqueles que contribuíram direta ou indiretamente no alcance dos seus resultados, em especial, Gisvaldo Teixeira, Francisco Maurício e Ramsés pelas horas que consumimos discutindo questões sobre o métodos da pesquisas historiográfica, assim como amigos como Hallysson, Ferreira e Marcos Fernandes e Adonyara Azevedo pelas palavras de incentivo.

A todos que fazem da escola seu espaço de ação profissional e que lutam por um ensino público, gratuito e de qualidade que possa proporcionar a liberdade necessária para emancipação humana.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa o material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação.

E.P. Thompson

RESUMO

O presente estudo se localiza no eixo temático denominado de História da Profissão Docente. Tem como título “A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)”. O objetivo geral desta investigação foi analisar o processo de constituição do corpo docente como categoria profissional. Buscamos compreender o ensino secundário e sua relação com a sociedade urbana, centrando-nos na análise da organização e expansão do ensino secundário. Investigamos também as mudanças no perfil dos professores, a formação profissional, as formas de ingresso e os salários recebidos pelo magistério. Abordamos também o movimento associativo e sindical docente na luta pelo reconhecimento desses profissionais. A pesquisa tem como temporalidade o período localizado entre a Reforma Capanema (1942) e a aprovação dos dispositivos legais que revogou a profissionalização compulsória e integral do ensino no Brasil (1982). Apoiamos nossa análise nas contribuições do historiador social inglês E.P. Thompson (1981), particularmente na noção de experiência e nas reflexões de Antonio Nóvoa (1991,1995), tendo como parâmetro seu modelo de análise do processo de profissionalização dos professores. Trabalhamos, ainda como referenciais no campo da história da educação, com Brito (1996), Lopes (2010), Nunes (1979), Romanelli (2006), Sousa (2008) e Vicentini e Lugli (2009). Por se tratar de uma pesquisa que envolve experiência e memória dos sujeitos históricos, adotamos como parte da metodologia a pesquisa oral temática, na qual utilizamos depoimentos de professores que vivenciaram o período como parte do magistério. Também utilizamos a pesquisa documental, tendo como fontes jornais escritos, as mensagens dos governadores, leis e decretos acerca da educação e livros de memórias. Com o estudo, observamos que o corpo docente do ensino secundário se constituiu num processo histórico, tendo sido influenciado, no período estudado, pelas mudanças na organização e ampliação desse nível de escolarização, decorrentes do processo de urbanização da sociedade piauiense. Essas mudanças interferiram na composição do corpo profissional e nas condições para o exercício docente. A formação desses profissionais passou por diversos momentos, que foram marcados por programas emergenciais, modificando-se em seguida para as ações sistematizadas em agências públicas como os centros de capacitação e as universidades. Nesse sentido, organizou-se como parte do processo de constituição dos professores de ensino secundário um movimento associativo e sindical que cumpriu o papel de porta-voz dos professores na luta pelas suas aspirações, principalmente, na busca do reconhecimento profissional do magistério.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Secundário. Professores.

ABSTRACT

The present study is within the main axis called History of the Teaching Profession. It is entitled "The constitution of the body of teaching of secondary education in Piauí (1942-1982)." The overall objective of this research was to analyze the process of constitution of the body of teaching as a profession. We seek to understand secondary education and its relationship to urban society, focusing on the analysis of the organization and expansion of secondary education. We also investigated changes in the profile of teachers, vocational training, forms of entrance and the salaries received by teachers. We discuss also the associative movement and teacher union in the struggle for recognition of these professionals. The research covers the period of Capanema between the Reformation (1942) and approval of legal documents repealing compulsory and integral professionalization of teaching in Brazil (1982). We support our analysis based on the works of the English social historian EP Thompson (1981), particularly the notion of experiences and according to the reflections of Antonio Nóvoa (1991.1995), taking his model of parameter of analysis of the process of professionalization of teachers. We also approach by using as a historiographical reference Brito (1996), Lopes (2010), Nunes (1979), Romanelli (2006) Sousa (2008) and Vicentini and Lugli (2009). Because it is a research that involves the memory and experiences of the subjects involved, we adopted the oral methodology research in which we used the testimonies of the subjects who lived the period as part of teaching. We also use documentary research, messages of the governors, laws and decrees and newspapers regarding education as written sources. In this study we observed that the body of teaching of secondary school has become a historical process, being influenced in the period studied by the changes in the organization and in the expansion of this level of schooling as a result of the process of urbanization of Piauí society. These changes interfered with the professional body composition and conditions for their practice. The training of these professionals underwent several moments, marked by the emergency programs, moving then to the actions of public agencies as systematic training centers and universities. As part of the process of formation of a secondary school teaching body, a body of trade union associative movements that served as a spokesperson in the fight for the aspirations, especially in the quest for professional recognition of teachers.

Keywords: History of Education. Secondary Education. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Localização das escolas secundárias no Piauí – 1956.....	33
Mapa 2 - Localização das escolas secundárias por cidades no Piauí -1973.....	39
Mapa 3 - Participantes de cursos do CENTREPEC -1973.....	105
Figura 1 - Liceu em estilo <i>art decó</i> após sua reinauguração -1936.....	46
Figura 2 - Turmas de alunos do Leão XIII e da Academia de Comercio - 1946.....	48
Figura 3 - Prédio Miranda Osório do Ginásio Parnaibano -1929.....	49
Figura 4 - Inauguração do Complexo Escolar Zona Centro - 1977.....	59
Figura 5 - Aula de Artes Instrutivas no Complexo Escolar Zona Norte I -1973.....	60
Figura 6 - Auxílio Financeiro às escolas da CNEG em 1969.....	69
Figura 7 - Certificado de curso da CADES - 1962.....	95
Figura 8 - 1ª turma de bacharéis da FAFI - 1961.....	98
Figura 9- Tese de professores catedráticos.....	111
Figura 10 - Encaminhamento para lotação de professores - 1974.....	141
Figura 11 - Edital de Assembleia Geral de professores - 1947.....	131
Figura 12- Editais de Assembleias Gerais de professores - 1949 -1950.....	132
Figura 13 - Edital de convocação de Assembleia Geral -1964.....	137
Figura 14 - Nota da imprensa sobre a greve dos professores - 1964.....	138
Figura 15 - Nota Oficial da APEMOPI informando a greve -1968.....	143
Figura 16 - Boletim e Jornal da APEMOP -1972 e 1973.....	148
Figuras 17 - Conferência Código de Ética Profissional do Magistério -1977.	150
Figura 18 - Representantes do Piauí no Congresso da CPB em BH - 1974.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas instituídas pela Reforma Capanema no Ensino Secundário em 1942.....	44
Quadro 2 - Matrícula geral no ensino secundário no Piauí -1935- 1941.....	50
Quadro 3 - Pessoas com 10 anos e mais que possuíam grau de nível médio concluído - 1940.....	63
Quadro 4 - Matrículas nos cursos secundários na rede pública estadual de educação do Piauí - 1958 a 1961.....	71
Quadro 5- Situação do corpo docente secundário com relação à qualificação - 1968.....	99
Quadro 6 - Professores do ensino secundário na rede pública estadual do Piauí - 1953.....	112
Quadro 7 - Salários dos professores secundários no Piauí – 1951-1953.....	117
Quadro 8 - Salário do corpo docente por hora/aula no ensino secundário - 1968.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da população brasileira nas Zonas Urbana e Rural no Brasil - 1940 - 1970.....	29
Tabela 2 - Distribuição da População nas Zonas Urbana e Rural no Piauí - 1940 - 1970.....	30
Tabela 3 - Pessoas presentes de 10 anos e mais que frequentaram o ensino médio no Piauí - 1950.....	36
Tabela 4 - Estimativa da população do Piauí por Zonas Urbana e Rural -1979.....	37
Tabela 5 - Evolução quantitativa dos cursos de ensino secundário no Piauí – 1960 - 1971....	73
Tabela 6 - Evolução de matrículas no ensino secundário no Piauí – 1960 - 1970.....	74
Tabela 7- Verbas aplicadas na educação no Piauí - 1970 – 1973.....	75
Tabela 8 - Matrículas gerais no ensino secundário no Piauí por redes de ensino.....	76
Tabela 9 - Docentes do 2º Grau da rede oficial por qualificação no Piauí - 1979.....	107
Tabela 10 - Evolução quantitativa do corpo docente secundário no Piauí. 1960 - 1971.....	114

LISTA DE SIGLAS

ACO - Ação Católica Operária
AEC - Associação de Educação Católica
AGESPISA - Águas e Esgotos do Piauí S.A.
AGRIPISA - Agroindústria do Piauí S.A.
AI 5 - Ato Institucional nº 5
AIP - Associação Industrial do Piauí
APEMOP - Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial do Estado do Piauí.
APEP - Associação dos Professores Piauienses
APP - Associação de Professores de Parnaíba
APPST - Associação Profissional dos Professores Secundários de Teresina
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CECINE - Centro de Ensino de Ciências do Nordeste
CEE - Conselho Estadual de Educação
CENTREPEC - Centro de Treinamento para o Pessoal da Educação e Cultura
CEP - Colégio Estadual do Piauí
CEPISA - Centrais Elétricas do Piauí S.A.
CERMAP - Centro de Estudos e Recreação do Magistério Piauiense
CETEBA - Centro de Educação Técnica da Bahia
CFE - Conselho Federal de Educação
CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNEG - Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODESE - Comissão de Desenvolvimento do Estado
CODIPI - Companhia de Desenvolvimento Industrial do Piauí
CPB - Confederação dos Professores do Brasil
CPPB - Confederação dos Professores Primários Brasileiros
DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
ETEFPI - Escola Técnica Federal do Piauí
FAFI - Faculdade de Filosofia
FIEPI - Federação das Indústrias do Estado do Piauí

FNEM - Fundo Nacional do Ensino Médio
FOMINPI - Fomento Industrial do Piauí
FRIPISA - Frigoríficos do Piauí S.A.
GOT - Ginásio Orientado para o Trabalho
GPE - Ginásios Polivalentes
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Leis de Diretrizes Básicas
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
MR8 - Movimento Revolucionário 8 de outubro
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PDS - Partido Democrático Social
PEI - Planos Estaduais de Implantação
PIS - Programa de Integração Social
POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PNE - Programa Nacional de Educação
PREMEN - Programa de Expansão do Ensino Médio
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SEC - Secretaria de Educação e Cultura
SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETRED - Serviço de Treinamento do Pessoal da Educação
STF - Superior Tribunal Federal
TELEPISA - Telecomunicações do Piauí S.A.
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Organization
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 URBANIZAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ	25
2.1 A Urbanização e a espacialização do ensino secundário.....	27
2.2 A organização do ensino secundário e os embates acerca do seu caráter.....	39
2.3 Expansão e oportunidades de acesso ao ensino secundário no Piauí.....	63
2 O SER E O FAZER-SE PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO	77
3.1 Do professor catedrático ao funcionário assalariado.....	80
3.2 As condições para o exercício do magistério no ensino secundário.....	87
3.2.1 Formação: políticas, agências e preparo de professores do ensino secundário	87
3.2.2 O ingresso de professores do ensino secundário na rede pública de educação.....	107
3.2.3 O salário dos professores: entre os paliativos e a busca por um marco legal.....	116
3 O MOVIMENTO ASSOCIATIVO E SINDICAL DE PROFESSORES: configurações e busca pelo reconhecimento profissional do magistério no ensino secundário	125
4.1 Reminiscências perdidas do movimento de professores.....	127
4.2 Da APEMOP à APEP: continuidades e rupturas no movimento de professores.....	141
4.3 Consolidação e transição do movimento de professores.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	181
APÊNDICES	187

INTRODUÇÃO

Somos seres históricos, pois nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que os problemas estão postos, tanto na vida pessoal como na experiência coletiva. É dessa forma que produzimos a nós mesmos e a cultura na qual estamos inseridos.¹ Aranha destaca que toda “[...] geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece os projetos de mudanças, ou seja, inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes presentes”.²

A capacidade de problematizar o passado dos processos educacionais coloca-se como um dos aspectos mais relevantes para a construção do conhecimento histórico em educação. A história pode ser elaborada, segundo Thompson³, “[...] interrogando os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento”. Diálogo que para historiador “deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda a teoria e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento”.⁴ Além do mais, a produção do conhecimento não seria algo isolado e sim uma construção coletiva da comunidade científica, sendo este um processo continuado de busca, no qual cada nova pesquisa se insere, complementa ou contesta contribuições anteriores sobre o tema.⁵

A pesquisa histórica, por ser um ponto de vista ancorado num estudo do passado, exige pensar os indivíduos. Mas como pensamos os indivíduos? Neste trabalho, eles serão pensados como sujeitos produtores de sua própria história. É importante notar que as recentes descobertas no campo das fontes de investigação e da relação com os sujeitos abrem novas perspectivas para o trabalho historiográfico contemporâneo, à medida que se amplia o interesse pela atividade e realização humana. O que muitos historiadores chamam de “história dos de baixo”, ou “história vista a partir de baixo”, localiza-se num campo de pensamento historiográfico mais amplo denominado de Nova História. Como sugere Peter Burke⁶, uma

¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia** – Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

² Ibid, p.19.

³ THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981, p.185.

⁴ Ibid.

⁵ ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite, A “revisão bibliográfica” em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIACHETTI, Lucídio. (et. al.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

⁶ BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

definição categórica desse campo não é fácil, pois seus elaboradores estariam unidos apenas naquilo que se opõem, a “história rankeana”. A mesma se constitui numa reação contra o paradigma tradicional. O historiador inglês Edward Palmes Thompson foi um dos expoentes dessa corrente historiográfica e desenvolveu seus trabalhos no âmbito da história social.

A opção por trabalhar com a história social a partir da noção de experiência de Thompson⁷ nos exigiu buscar analisar parte da memória dos sujeitos desta pesquisa sobre suas vivências como professores. E qual a importância da memória para a presente pesquisa? Como afirma Halbwachs⁸,

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.

Para Le Golf⁹, a memória “Como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”¹⁰ Na ausência do acontecimento ou do objeto, o comportamento narrativo trata de comunicar a outrem uma informação, caracterizando-se, antes, por ter uma função social. É ato mnemônico que cria as condições para a construção dessa consciência coletiva”. Portanto, o “estudo da memória social tornou-se um dos meios fundamentais de abordar os problemas da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”¹¹. Nesse sentido, a memória e a experiência coletiva são produzidas no mesmo espaço pelos sujeitos. “As histórias pessoais ganham alcance social na medida das inscrições de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam”¹².

Com base nessa perspectiva teórico-metodológica a presente pesquisa procura analisar o processo de constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí, entre os anos de 1942 a 1982. Partindo desse objetivo central, ocupamo-nos dos seguintes aspectos

⁷ THOMPSON, 1981.

⁸ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990, p.51.

⁹ LE GOLF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Editores da UNICAMP, 2003.

¹⁰ *Ibid.*, p.419.

¹¹ *Ibid.*, p.422.

¹² BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

relacionados ao objeto: a) a relação entre o processo de urbanização piauiense e a expansão e reorganização do ensino de nível secundário; b) as mudanças ocorridas no perfil de professores decorrentes do processo de expansão e reorganização desse nível de ensino, envolvendo dimensões como a formação, a seleção e os salários recebidos com a realização do seu trabalho; e c) o movimento de professores, suas configurações e as lutas em busca do reconhecimento social desses profissionais.

A estruturação desta pesquisa com o título “A constituição do corpo docente no ensino secundário no Piauí (1942-1982)” foi inspirada em algumas leituras que realizamos sobre a temática. Uma das obras que mais contribuíram foi a “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa”, de Vicentini e Lugli (2009), na qual as autoras narram a história do professorado brasileiro, apresentando uma análise de suas condições de formação e de trabalho, dos vínculos funcionais com o Estado, do processo de organização em associações profissionais, além da luta por maior reconhecimento social. A mesma importância teve o texto “Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, do historiador lusitano Antonio Nóvoa. Neste texto, embora tratando dos professores primários portugueses, o autor discute a origem da escola moderna e da profissão docente. A escola foi estruturada como *lócus* principal de atuação dos profissionais do magistério. Esse trabalho tem relevância à medida que apresenta um modelo para análise do desenvolvimento da profissão docente. Guardadas as devidas particularidades, intencionamos seguir como orientação na análise do nosso objeto o itinerário percorrido pelas autoras na investigação da história dos professores secundários no Piauí durante o período em questão.

O recorte temporal escolhido para a pesquisa, 1942-1982, localiza-se num período histórico decisivo para a educação secundária¹³, pois esta passou por significativas transformações com vista à sua expansão. Estas transformações provocam mudanças nas finalidades do ensino secundário e influenciam na adoção de políticas educacionais também voltadas para os professores. Durante o período, foram realizadas três grandes reformas educacionais. No início do período, ocorre a Reforma Capanema (Decreto nº 4.044/42), que

¹³ Realizando uma análise da legislação que vigorou durante os anos de 1942 a 1982 não encontramos uma nomenclatura que unificasse a designação deste nível de ensino. O que encontramos foram variações a exemplo de “grau médio”, “ensino secundário”, “ensino médio” e “ensino de 1º e 2º graus”. Também consultamos vários autores como Romanelli (2006), Nunes (1979), Sousa (2008), Azevedo (1976), Santos (2003), Ghiraldelli, entre outros, mas não encontramos um termo unificador. Por ausência na legislação e entre os historiadores da educação desse termo, tivemos de escolher um termo para uniformizar essa designação no presente trabalho. Neste sentido, utilizaremos o termo “ensino secundário” para nos referir ao nível de ensino pós-primário, sendo que na maioria das vezes não incluiu os cursos técnicos. Este foi composto durante o período que estudamos pelo que hoje se conhece na Lei nº 9394/96 como últimas séries do ensino fundamental acrescido do ensino médio.

provocou mudanças importantes na organicidade do ensino secundário, afetando seu caráter e sua organização. Em seguida, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). E o período se fecha com a Lei da nº 5.692/71, que pretendia estabelecer, entre outras mudanças, a profissionalização integral e compulsória do ensino brasileiro. A importância dessas reformas para nossa localização temporal justifica-se porque estas influenciaram na reestruturação do ensino, nos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos e no tratamento dado aos professores como profissionais da educação, alterando as exigências para o ingresso e a permanência na rede de educação secundária.

Nossa análise da constituição do corpo docente do ensino de nível secundário tem como base teórica as contribuições de Thompson (1981), particularmente a noção de experiência e as elaborações de Nóvoa (1991,1995), tendo como parâmetro seu modelo de análise do processo de profissionalização docente. No campo da história da educação utilizamos colaborações de autores como Brito (1996), Lopes (2010), Nunes (1979), Romanelli (2006), Sousa (2008) e Vicentini e Lugli (2009). Vale ressaltar a importância do trabalho de Rosa Fátima de Sousa, uma das autoras que atualmente estuda a organização do ensino secundário no Brasil.

Destacando a importância da forma escolar, Vicentini e Lugli¹⁴ chamam a atenção para o fato de que a “constituição do magistério deve ser entendida no âmbito da difusão, entre nós, desse modelo escolar de educação. Este processo foi intensificado a partir do século XIX, criando os espaços de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento do grupo”. Dessa forma, novas necessidades e representações vão erguer o modelo escolar, dentre elas, a transferência da aprendizagem das crianças de casa para as novas instituições. Na medida em que o processo de escolarização avança, a profissão docente adere às instituições, aspirando garanti-las como *locus* de sua atuação.

Assim, orientamos a nossa investigação a partir do seguinte problema: como se deu a constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí entre os anos de 1942 a 1982? Tomando como base este problema, de modo mais específico, estudaremos o fazer-se professor do ensino secundário. Conhecer a experiência dos sujeitos comuns, buscando entender suas ações, interesses e percepções no contexto educacional. Uma das maneiras que Thompson encontrou para melhor conhecer a história e seus sujeitos são as experiências vivenciadas e pensadas que, por sua vez, possibilitam o fazer-se a partir da formação de uma consciência coletiva.

¹⁴ VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosa Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009, p.15.

A história oral tem como papel na pesquisa valorizar a voz dos sujeitos, reconhecendo seus lugares na história. Esta forma de ver a história permite que a história seja construída sem exclusão dos seus sujeitos. Falar das suas vivências e de como percebiam a si mesmos, a educação e a sociedade no passado será a melhor forma de construir uma história, considerando o ponto de vista dos indivíduos comuns, “dos esquecidos”, “dos de baixo” ou uma história narrada a contrapelo conforme Benjamim.

Para desenvolver a presente pesquisa, trabalhamos com dados de fontes orais através da metodologia da história oral temática, com a qual realizamos entrevistas com sete sujeitos, que vivenciaram o período como parte do corpo docente do ensino secundário: desenvolvendo seu exercício profissional, sua organização associativa e sendo parte de suas lutas. A noção de história oral que adotamos na investigação foi a de Bom Meihy¹⁵ segundo a qual as “histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam”. “Algumas histórias pessoais ganham relevo à medida que expressam situações comuns aos grupos ou que sugerem aspectos importantes para o entendimento da sociedade mais ampla.”¹⁶ Por isso um aspecto importante são as interpretações próprias, variadas e não oficiais de acontecimentos que se manifestam na sociedade, possibilitando a humanização das percepções. Na seleção desses sujeitos, tivemos a preocupação de contemplar a inserção socioprofissional deles nas quatro décadas estudadas. A maioria, durante o exercício do magistério, atuou como liderança do movimento de professores nos seus diferentes momentos.

Nas fontes documentais, trabalhamos com o Jornal O Dia, o Jornal Diário Oficial do Estado, o Jornal da APEP. Utilizamos ainda mensagens, leis e decretos governamentais. Os livros de memórias foram também importantes fontes de informação. Com esses documentos, conhecemos contextos, posicionamentos dos sujeitos, levantamos estatísticas sobre o processo de escolarização no ensino secundário, a situação dos professores quanto ao ingresso, suas funções e seus padrões salariais. Nos jornais periódicos, pudemos conhecer os articuladores das associações dos professores e suas ações. Através dos artigos de jornais, pois foram importantes documentos para compreensão da realidade da educação piauiense. Nesses jornais, autoridades, pessoas comuns e professores expõem suas representações sobre o contexto e propostas educacionais vigentes no período.

Para complementação de dados, ainda utilizamos o arquivo da SEDUC no qual coletamos dados sobre a expansão e a reorganização da rede de ensino secundário e questões

¹⁵ BOM MEIHY, José Carlos. **Manual da história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.12.

¹⁶ Ibid.2.

relacionadas ao corpo docente. Outros espaços que puderam nos levar a algumas informações também foram visitados como as bibliotecas da Academia Piauiense de Letras, Conselho Estadual de Cultura e Biblioteca “Cromwell de Carvalho”. Todo o material coletado foi digitalizado e posteriormente catalogado e classificado, considerando os objetivos estabelecidos para esta investigação.

Numa análise da produção de estudos sobre a história da profissão docente, retomando a ideia de profissionalização e a maneira pela qual vem sendo abordada por alguns autores, no artigo intitulado “Estudos de História da Profissão Docente”, publicado em 2003, Catani¹⁷ examina uma parcela das produções realizadas até então no Brasil sobre o tema. Aponta a convergência nas investigações realizadas acerca da profissionalização docente em alguns estados. Conforme sublinha a autora, boa parte das pesquisas que investigaram a história da profissão docente no Brasil é recente. Mesmo que se reconheça que já havia muitas produções, só mais recentemente o tema “história da profissão docente” se apresenta nos trabalhos que tratam da questão do professorado. A expressão “história da profissão docente” possui a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério tais como a formação, a instituição em que trabalham, os saberes, o exercício da atividade, as relações com o Estado e as formas de organização da categoria profissional.

Com a urbanização da sociedade brasileira, a escola secundária começava a tornar-se algo atrativo para setores mais amplos. Conforme Guiraldelle Jr., muitas famílias pretendiam ver seus filhos fora da zona rural e livre do “trabalho físico bruto”.¹⁸ Isso pressupunha, além do ensino primário, aspirar a continuar os estudos em outros níveis de ensino. Essa busca era estimulada pela emergência da sociedade urbana, pois viver na cidade possibilitava poder viver diferente. Romanelli¹⁹ enfatiza que, a partir da aceleração da urbanização e do crescimento demográfico, aumentou crescentemente a busca por educação, levando os governos a incessantes mudanças no setor. Buscava-se melhorar o fluxo da formação de mão de obra, no sentido de ajustá-la às necessidades de uma sociedade em acelerado processo de industrialização, surgindo daí também a necessidade de se elevar e melhorar as oportunidades de acesso ao ensino secundário.

O Piauí, nos anos 1940, constituía-se numa sociedade rural, passando a mudar sua paisagem socioeconômica desde então. Sua urbanização exigiria, entre outros requisitos, um

¹⁷ 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, 2007.

¹⁸ GUIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006, 272 p.

¹⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

processo de modernização da administração pública voltado para a oferta de serviços cada vez mais necessários à sociedade, que vão se estruturando na capital do estado e em outras cidades mais importantes. Como parte das transformações que ocorrem na educação brasileira, começava um aumento expressivo da rede de escolas oficiais e particulares em várias cidades. A iniciativa privada predominava até os anos 1950 no ensino secundário, tendo como as explicações principais para isso uma rede pública restrita a poucas escolas e a subvenção financeira do Estado ao ensino privado.

Vicentini e Lugli²⁰ avaliam as dificuldades, no âmbito da historiografia da educação, de estudos sobre as configurações do processo de organização da categoria de professores nos diversos estados, pois a ausência de informações dificulta qualquer esforço para conhecer melhor as especificidades e similitudes existentes entre as associações. Esta é a razão pela qual se torna difícil mapear com precisão as primeiras tentativas de organização dos professores brasileiros em entidades representativas. No Piauí, não é diferente, pois os registros dos tempos mais afastados estão ausentes dos arquivos, tampouco existem muitos professores com vida para contribuir com suas memórias.

Entendemos que a constituição do corpo docente no ensino secundário no Piauí, no período estudado, foi marcada por transformações que afetaram o modo de ser e fazer-se desses profissionais, assim como a capacidade de perceber-se no seu espaço de ação profissional. Esses profissionais, nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 do século XX, constituíram-se como parte do processo de ampliação e organização do modelo escolar, estando isto ligado ao processo de urbanização e modernização da sociedade piauiense. Assim, o processo de profissionalização ganha condições para se desenvolver à medida que o Estado precisa desses profissionais para assegurar a oferta de educação secundária a estratos sociais cada vez amplos da população.

Este trabalho divide-se em três capítulos, que se estruturam conforme os objetivos específicos dessa investigação. O primeiro trata de relacionar o processo de urbanização com a expansão e a reorganização do ensino secundário no Piauí. A espacialização das escolas vai atender ao ritmo da modernização da sociedade piauiense a partir do final da primeira metade do século XX. As primeiras escolas surgem nos núcleos populacionais maiores, onde o processo de comunicação e de acesso era estabelecido com maiores facilidades. Isso ocorre com o processo de integração nacional e regional que possibilitou melhor condições de

²⁰ VICENTINI e LUGLI, 2009.

ligação entre as várias regiões do estado. As cidades maiores, onde foram se estruturando as escolas de nível secundário, funcionaram como polo de atração de estudantes e professores, muitas vezes como ocorria em Florianópolis, pela exclusividade de sua rede de ensino naquela microrregião. Nos anos 1960, esse processo ganha impulso com o surgimento da CNEG e, posteriormente, com a reforma de 1971 passa por um processo de massificação.

No segundo capítulo, discute-se o fazer-se professor a partir das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse fazer-se envolveu conhecer seus espaços e as políticas voltadas para o preparo do corpo docente, suas formas de ingresso e recrutamento e os padrões salariais estabelecidos para esses profissionais. Entre as primeiras agências esteve a CADES, que cumpriu um papel significativo nos anos 1950 e 1960 na formação docente, seja ofertando cursos no âmbito didático-pedagógico, seja realizando exames de habilitação para certificação dos professores na rede pública de ensino. Além da CADES, a FAFI também desenvolveu importante papel no sentido da formação de professores, onde ingressou a primeira turma de alunos destinada à formação de profissionais para atuar no ensino secundário. Somente no início dos anos 1970, surge a UFPI que, em convênio com a SEDUC, ofertava cursos que proporcionavam uma formação de professores mais sistemática, também oferecia cursos de habilitação do magistério e licenciaturas curtas com o propósito de preparar professores para lecionar no ensino secundário. É importante destacar que boa parte das políticas dos governos estaduais, voltadas para a formação, eram emergenciais, o que só mudaria com a fundação da UFPI. Durante o período, várias formas de recrutamento foram utilizadas, entre as principais, o concurso de professor catedrático, depois simplificado, e o recrutamento emergencial a título precário de estudantes universitários. Para estes bastava a indicação de agentes públicos que, via SEDUC, lotavam estes alunos nas escolas secundárias. Os salários foram variando desde os anos 1940, quando os professores começaram a fazer parte do plano de enquadramento dos funcionários públicos, mas já havendo uma diferença entre quem lecionava no CEP e na Escola Normal. Com o tempo, foram aprovadas novas formas de definição dos salários docentes como o salário móvel em 1975. Nesse sentido, os planos de cargos e carreira foram estabelecendo novos critérios como os padrões salariais conforme a titulação. Os salários foram pontos de maiores conflitos, pois os professores almejavam a equiparação com profissionais com igual titulação.

O terceiro capítulo faz uma discussão sobre o movimento de professores, suas várias configurações e a luta pela legitimidade desses profissionais. Sua organização no espaço escolar possibilitou as condições para o surgimento de um movimento associativo,

transformado em instrumento principal de luta por suas aspirações, como forma de legitimar os profissionais, assim como de assumir o papel de interlocutores principais da categoria junto aos governos. Para tanto, no início dos anos 1940, iniciaram um movimento próprio com a criação de entidades que representavam seus interesses, assumindo diferentes configurações ao longo dos anos, como a APPTSE, a APEMOP e a APEP. Nos embates em torno da legitimação desses sujeitos como grupo profissional, vai se construindo uma imagem da profissão como parte de suas afirmações e negações acerca das condições objetivas que foram sendo colocadas para seu exercício profissional.

A relevância deste trabalho está relacionada com duas questões consideradas essenciais. A primeira seria que aborda um tema ainda pouco estudado na história da educação no Piauí: a história dos professores no ensino secundário. A segunda está relacionada com o papel dos professores no processo de escolarização da sociedade piauiense nesse nível de ensino no contexto do processo de urbanização da sociedade piauiense. Assim conhecemos os fatores que motivaram a busca pelo ensino nesse nível e as modificações em suas finalidades. Entram aqui também as transformações por que passaram o magistério e sua relação com o Estado na luta pela profissionalização.

Por fim, esperamos com esta investigação colaborar para a reflexão acerca da história da profissão docente no Piauí. Ao propor uma investigação que envolvesse as mais importantes dimensões do processo de constituição do corpo docente no ensino secundário, foi possível também conhecer sua importância no contexto da escolarização da sociedade piauiense e da formação do sistema público estadual de educação.

1 URBANIZAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ

*Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente.*²¹

A escola representa uma instituição especializada, distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofício, de associações e de grupos de todo tipo. O ensino torna-se um ramo da divisão social do trabalho que somente ocorre quando algumas condições estão preenchidas. A escola assume o papel de produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, participando também da produção e da transformação desses mesmos grupos.²² É partindo desses pressupostos que o autor sugere a construção de uma história social da educação. Vale ressaltar que a difusão tanto da escrita quanto da escola surgem das transformações da sociedade urbana. O povo, ao tornar-se objeto do processo educativo, seria incorporado ao processo de integração política e cultural da sociedade.

Durante o século XX, a história da humanidade conheceu um período marcado por uma crescente urbanização das sociedades. Esse processo possibilitou, nas várias partes ou regiões do mundo, em maior ou menor grau, mudanças consideráveis nos padrões de vida e de organização dos indivíduos e das sociedades, resultantes do crescimento das cidades e das suas zonas de influência. Um fenômeno, cujo desenvolvimento se daria em função do crescimento vegetativo da população e dos movimentos migratórios entre zonas rurais e urbanas, levaria contingentes importantes das populações à procura de viver em áreas urbanas, originando diferentes formas de organização da vida em sociedade.

Segundo Lefebvre²³, o processo de urbanização deu origem a uma nova configuração para a sociedade moderna, representada pelo que o autor denomina *sociedade urbana*.²⁴ Essa

²¹ PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p 11.

²² Ibid.

²³ LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

²⁴ Para Lefebvre (1999), a sociedade urbana tornou-se a causa e a consequência da cidade industrial, a partir de um processo denominado de *revolução urbana*. Para o autor, a ideia específica de urbano, trata-se de uma teoria, uma práxis e uma metodologia de abordagem da cidade. É, portanto, a sociedade constituída por esse

nova configuração nasceria da industrialização à proporção que a cultura agrícola seria absorvida pela produção em larga escala, caracterizando o crescimento econômico, que se estenderia ao conjunto dos territórios, regiões, nações e continentes. Conforme o autor, o “[...] tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos da vida agrária.”²⁵ Façanha²⁶, orientado por uma abordagem semelhante, afirma que ser urbano não significa habitar somente o espaço da cidade, pois cidade e campo são realidades que confluem. A cidade torna-se o lugar, o particular, o concreto, o intento. Nela se encontra o que as pessoas carecem para viver o atual. O urbano é o abstrato.

A urbanização daria origem a um novo estilo de vida e também a novos padrões de escolarização no Brasil. Nesse sentido, a cultura urbano-industrial poderia ser considerada escolar, o que implicaria em relações sociais e culturais letradas.²⁷ Essas transformações provocaram mudanças na instituição escolar, influenciando na sua organização e expansão.

No Piauí, no contexto de predomínio das manifestações do urbano sobre o rural, a ampliação do acesso ao ensino secundário teria início na década de 1940, com uma sensível mudança nos níveis de escolarização da sociedade. Sobretudo em Teresina e Parnaíba²⁸, nessa década, havia um número expressivo de estabelecimentos de ensino secundário. Mas, à grande parcela das classes populares, somente era possível até então o acesso ao ensino primário. Uma diferença marcante entre os que deveriam ler e escrever e aqueles que, além dessas atividades, deveriam atuar na condução da sociedade.

Neste primeiro capítulo, buscaremos analisar o processo de urbanização e sua relação com o processo de escolarização no ensino secundário no período entre 1942 a 1982. Para tanto, discorreremos sobre a estruturação da rede escolar nesse nível do ensino, sua espacialização no território piauiense, sua expansão e sua reorganização.

2.1 A urbanização e a espacialização das escolas de ensino secundário

processo que domina e absorve a produção agrícola. Essa sociedade urbana só pode ser concebida ao final de um processo no curso do qual explodem as antigas formas.

²⁵ Ibid, p.1.

²⁶ FAÇANHA, Antonio Cardoso. **Desmistificando a geografia: espaço, tempo e imagens**. Teresina: EDUFPI, 2004,

²⁷ HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira, 2003.

²⁸ Parnaíba cumpriu um papel importante na economia do Estado do Piauí, pois até os anos de 1940 dispunha de importante porto comercial pelo qual os produtos do extrativismo vegetal eram transportados, o que gerava maior dinâmica econômica e social para a cidade.

Conforme Rebêlo²⁹, para entendermos a história das sociedades e o surgimento da vida urbana, faz-se necessário também compreender como foram estabelecidas as relações de produção e a organização dos homens no espaço social e geográfico. Com aparecimento da vida urbana e dos diversos tipos de cidade, os indivíduos encontrariam o *lócus* capaz de integrá-los entre si e com o meio natural como fonte de suprimentos da vida humana, organizando de forma diferenciada o espaço habitável. Santos³⁰ analisa que o “[...] forte movimento de urbanização que se verifica a partir do fim da Segunda Guerra Mundial foi contemporâneo de um forte crescimento demográfico, resultado de uma natalidade elevada e de uma mortalidade em descenso, cujas causas essenciais são os progressos sanitários, a mudança dos padrões de vida e a própria urbanização.”

Para Rebêlo³¹, no Brasil, verificou-se a intensificação do movimento de urbanização no pós-guerra. Inicialmente, a urbanização se processava nas áreas de concentração industrial, onde se desenvolviam grandes metrópoles nacionais. Depois, num processo mais rápido, também se estenderia por áreas não industrializadas sob o impacto da modernização tecnológica. Esse crescimento urbano só foi possível graças às mudanças que culminariam com a integração do espaço nacional à proporção que uma rede de rodovias passaria a promover uma ligação entre as regiões. Esse evento ocasionaria significativas mudanças para a sociedade brasileira:

Provocou mudanças nos hábitos das populações, as quais passaram a se voltar mais para o consumo que para a produção, gerando fluxos migratórios em direção às áreas ofertadoras de bens e serviços, motivando, desse modo, a constituição das cidades locais. Essas pequenas cidades que proliferaram após os anos 50 têm, atualmente, papel significativo na urbanização nacional em regiões pouco industrializadas.³²

O processo de industrialização, como sugere Rebêlo³³, ganharia um impulso a partir de uma nova orientação na política brasileira. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorreria uma aceleração do desenvolvimento industrial, pois, entre as suas metas centrais, estava a implantação da indústria automobilística e a expansão de rede rodoviária, que

²⁹ REBÊLO, Emília M. M. Gonçalves. **A urbanização no Piauí**. Carta CEPRO, Teresina, Fundação CEPRO, v.1, nov. p.99-114, 2000.

³⁰ SANTOS, Milton. **Urbanização brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p.33.

³¹ REBÊLO, op.cit.

³² Ibid.

³³ Ibid.

produziriam em todo o território nacional impactos mais diretos e mais intensos do que os esforços anteriores.

A predominância na intervenção estatal da ótica desenvolvimentista, que tinha como eixo a industrialização, teria tido como ponto culminante o Plano de Metas. Contudo, os efeitos do Plano não teriam sido iguais para todo o país, deixando à margem antigas regiões primário-exportadoras, as atividades agropecuária e o maior seguimento populacional, conduzindo o caráter excludente do desenvolvimento industrial. O significado do Plano de Metas para o Piauí, de acordo como Medeiros, seria diferente:

Por esta avaliação global, pode-se perceber o significado do Plano de Metas para o Piauí. As situações se recobrem: trata-se de um Estado da região menos desenvolvida, vivendo basicamente do setor primário e com mais baixa renda per capita do país. Assim, os investimentos do Plano no Piauí foram limitados, destacando apenas o setor de transporte. A intenção era claramente de integração interna das economias norte e nordeste e destas à economia nacional.³⁴

O crescimento da população na zona urbana foi um dos fenômenos mais marcantes no processo de urbanização brasileira, caracterizado pela migração do campo para a cidade. Na Tabela 1, a seguir, podemos observar que a partir dos anos de 1950, a população urbana, gradativamente, superava a população rural. Em 1940, a população brasileira era de 41.236.151 habitantes, saltando em 1970 para 93.136.037 habitantes. Na década de 1940, o setor urbano detinha 31,23% da população e o setor rural contava com 68,77% da população. Em 1970, a relação era de 55,92% de população urbana e 44,08% de população rural.

³⁴ MEDEIROS, Antonio José. **Movimentos sociais e participação política**. Teresina: CEPAC, 1996. p. 34.

Tabela 1 - Distribuição da população brasileira nas Zonas Urbana e Rural no Brasil - 1940 -1970

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
1950	Brasil	51.944.397	18.782.891	36,15	33.161.506	63,85
1960	Brasil	70.070.457	31.303.034	44,67	38.767.423	55,33
1970	Brasil	93.139.037	52.084.984	55,92	41.054.051	44,08

*Os números de 1950 referem-se à população presente e os de 1960 e 1970 referem-se à população residente.

Fonte: REBÊLO, Emília M. M. Gonçalves. A urbanização no Piauí. **Carta CEPRO**. Fundação CEPRO. Teresina, v.1, p.99-114, nov. 2000.

As transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX no País também possibilitariam a configuração de uma nova realidade na sociedade piauiense, modificando as formas de organização de seus espaços e as relações entre os indivíduos que neles habitavam. Entretanto, precisamos reconhecer que as condições de existência do estado piauiense eram diferenciadas, comparadas as de outros estados da Federação, sendo tais diferenças adversas para as políticas de governo que aspiravam a seguir a rota do desenvolvimento nacional. O Piauí não acompanhava o processo de industrialização do País, concentrado na Região Sudeste, o que impunha dificuldades para o ideal do alavancar do Piauí. Desse modo, a urbanização piauiense foi um processo localizado, sendo o que Mendes³⁵ denominou de *fenômeno reflexo*.³⁶

A partir dos dados da Tabela 2, podemos observar que, durante o período de 1940 a 1970, a população piauiense permaneceria majoritariamente na Zona Rural, o que indica os limites de sua urbanização. Porém, na segunda metade do século XX, começava um maior deslocamento aos centros urbanos. Percebemos um processo migratório gradual, que modificou os números dos habitantes do campo e da cidade.

³⁵ MENDES, Felipe. **Economia e desenvolvimento no Piauí**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2003.

³⁶ MARTINS. Agenor (et. al.). **Piauí: realidade e desenvolvimento**. Teresina: Fundação Cepro, 2002.

Tabela 2 –
Distribuição
da População
nas Zonas
Urbanas e
Rurais no
Piauí - 1940 a
1970

Ano	POPULAÇÃO				
	Total*	Urbana		Rural	
		Números absolutos	%	Números absolutos	%
1940	817.601	124.197	15,19	693.404	84,81
1950	1.045.696	170.584	16,31	875.112	83,69
1960	1.249.200	292.422	22,98	956.778	77,02
1970	1.680.573	536.612	31,93	1.143.961	68,07

*Os números de 1950 são referentes à população presente e de 1960 e 1970 são referentes à população residente

Fonte: REBÊLO, Emília M. M. Gonçalves. A urbanização no Piauí. **Carta CEPRO**. Fundação CEPRO. Teresina, v.1, p.99-114, nov. 2000.

Durante o processo de urbanização do Piauí, nos anos de 1950, a economia do estado passava por uma das suas piores crises com o fim do ciclo do extrativismo vegetal associado ao comércio exterior, que antes era o fator determinante para o período de sua prosperidade. Esse declínio refletiria mudanças significativas no processo produtivo do Estado, com reflexo no fechamento de empresas e negócios privados, a exemplo das companhias estrangeiras de navegação em Parnaíba e da Companhia de Fiação e Tecidos Piauiense.³⁷ Para Mendes³⁸, a incorporação passiva do Piauí à economia brasileira iniciada naquela década ocasionaria o desmantelamento da incipiente base industrial.

De acordo com Façanha³⁹, a “[...] urbanização do Piauí entra numa nova dinâmica em meados de 1950, tendo a nova conjuntura nacional e regional consolidando a cidade como principal centro urbano”. Para o autor, esse processo teria se iniciado com a inserção do estado piauiense na divisão social do trabalho no Brasil e evoluiria dentro do contexto de crise

³⁷ MARTINS (et. al.), 2002.

³⁸ MENDES, 2003.

³⁹ FAÇANHA, 2004, p.182.

da economia extrativa com uma maior integração do estado ao processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Tratava-se, porém, de uma *integração passiva* da economia piauiense à economia brasileira, motivada pela abertura das primeiras estradas rodoviárias, ligando o Sudeste ao Nordeste do país, porém sendo mais benéfica aos estados da Região Sudeste.

De acordo com o censo demográfico de 1950, 72,31% da população do estado não sabiam ler nem escrever, enquanto somente 27,54% declaravam possuir essas competências.⁴⁰ De cada quatro piauienses de 10 anos ou mais de idade, três eram analfabetos. No Nordeste, o índice de analfabetismo atingia 70,0% da população, no Brasil era 50,7%, e 34,6% em estados como São Paulo.⁴¹ Mendes identifica que na

[...] faixa etária que totaliza 702.424 pessoas no Piauí, somente 3,9% da população possuíam o curso elementar completo, 0,7% havia concluído o curso médio e 0,08% tinha curso superior completo, a maioria formada pela Faculdade de Direito, a única existente no Estado. É interessante observar que as mulheres eram maioria entre as pessoas que haviam completado o curso elementar (52,6%) e o curso médio (55,5%), mas somavam apenas 24 entre 591 afortunados possuidores de curso superior completo.⁴²

Rebêlo,⁴³ na pesquisa sobre a relação entre educação e urbanização na cidade piauiense de Esperantina, adota a hipótese segundo a qual, na espacialização da rede de educação básica do Piauí, “[...] a prioridade de funcionamento dos cursos de nível mais elevado é dada às cidades que estão no patamar mais alto da hierarquia urbana.” Para a autora, a pirâmide educacional do Piauí formava-se pelas escolas elementares, passando pelas secundárias até as de nível superior, ou seja, da base para o ápice. Para Silva,⁴⁴ os ginásios até então se configuravam em um tipo de escola vinculada aos centros urbanos, implicando sua criação um reconhecimento do *status* de cidade, fato antes marcado pela criação de Grupos Escolares. Com base nas palavras da autora, percebemos que a escola, que passava a ser difundida nas cidades em processo de urbanização, representava a busca do desenvolvimento

⁴⁰ BRASIL. Censo Demográfico. Rio de Janeiro. IBGE, 1950.

⁴¹ MENDES, 2003.

⁴² Ibid., p.175.

⁴³ REBÊLO, Emília de Maria Carvalho Gonçalves. **Relações entre urbanização e educação escolar no município de Esperantina/PI, no período de 1960/1980**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 1997 p.101.

⁴⁴ SILVA, Samara Mendes Araújo. **À luz dos valores religiosos: escolas confessionais e a escolarização das mulheres piauienses (1906-1973)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2007. Disponível em <www.ufpi.org.br>. Acesso em: 20/07/2011.

em resposta às limitações do espaço rural no quesito ensino secundário. Não somente a leitura e a escrita passariam a ser uma exigência, como também os conhecimentos estabelecidos no âmbito das ciências humanas, exatas, naturais e das artes, uma exigência da sociabilidade nas cidades cujas características começam a mudar.

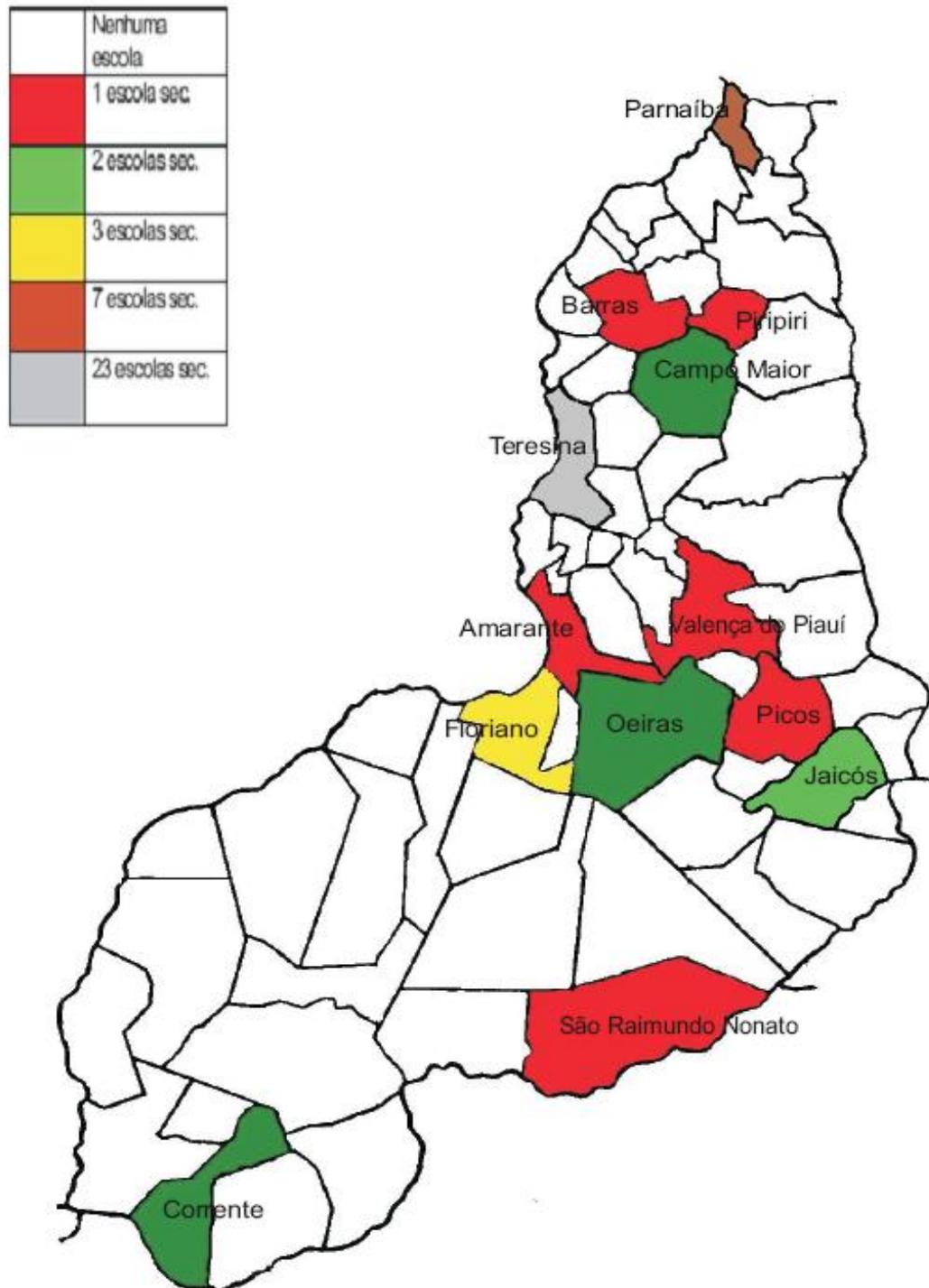
Analisando a espacialização das escolas secundário no Piauí, na primeira metade dos anos 1950 do século XX, identificamos que um maior número dessas escolas localizava-se nas cidades mais atingidas pela migração interna da população piauiense. O que nos leva à conclusão de que ocorriam, com estas cidades, fenômenos semelhantes aos descritos por Rebêlo sobre a cidade de Esperantina, na qual a procura por educação também foi um dos fatores envolvidos no processo migratório, promovendo o deslocamento da população das áreas rurais para as urbanas.⁴⁵

As cidades localizadas nas zonas descritas no Mapa 1 agrupavam algumas características comuns que influenciavam o surgimento do ensino secundário. Em primeiro lugar, essas cidades usufruíam de posição sociocultural e econômica de destaque no estado até a segunda metade dos anos 1940. Em segundo lugar, eram centros urbanos onde se formavam os maiores núcleos populacionais, sendo este o caso de Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Floriano e Picos. Conforme Martins⁴⁶, por volta da década de 1950, já havia nestas cidades um comércio varejista em ascensão, baseado em produtos alimentícios, bebidas, tecidos, armarinho, veículos e acessórios. Uma das outras condições para o surgimento dessas escolas no Piauí teria sido o processo de integração estadual interna em que o canal de comunicação e acesso rodoviário facilitavam uma maior circulação de alunos e de professores entre essas cidades.

⁴⁵ No censo demográfico de 1950 o Piauí era composto por 49 municípios, distribuídos por suas várias regiões fisiográficas. A maior parte dessa população, 84%, residia na Zona Rural e apenas 16% nos centros urbanos das 49 cidades existentes no estado. De 1940 até 1966, as cidades que mais cresceram suas população foram Teresina, Parnaíba, Floriano, Piripiri, Campo Maior, União, Oeiras, Picos, Piracuruca, Altos, Barras, Pedro II, São Raimundo Nonato, Amarante e Esperantina.

⁴⁶ MARTINS (et. al.), 2002.

Mapa 1 - Localização das escolas de ensino secundário no Piauí - 1956



FONTE: Adaptado do IBGE, 1956.

Mesmo tendo entrado em crise após a Segunda Guerra Mundial, o ciclo do extrativismo havia proporcionado o crescimento urbano no Piauí, especialmente das cidades situadas às margens do Rio Parnaíba e nas áreas de extrativismo mais intenso.⁴⁷ A maior parte dessas cidades, indicada no Mapa 1, havia se beneficiado dessa localização privilegiada, tendo assim um destacado crescimento. Daí podemos concluir que esse dinamismo e as relações sociais surgidas nessas cidades tenham chamado a atenção para a importância dos níveis mais elevados de escolarização, o que exigia superar a educação elementar.

As escolas de ensino secundário se colocavam também como componente fundamental na paisagem das cidades. As reminiscências de Moaci Madeira Campos destacam uma época na qual as escolas secundárias também contribuíam para a movimentação da cidade de Teresina. Em uma de suas crônicas, lida ao microfone da Rádio Difusora, dia 10 de março de 1955, sob o título de “O Professor e o Educador”, exprime como se agitava a Capital em meados dos anos de 1950, quando as escolas começavam a funcionar no início de cada ano letivo.

As ruas tornam-se mais movimentadas. Por toda parte a gente sente uma transformação melhor. É que a cidade foi invadida pelo buliçoso exército das escolas. Vai ter início mais uma grande batalha. É a batalha da instrução e da educação do Brasil de amanhã. É a luta gloriosa e eterna da luz contra as trevas, do bem contra o mal, da sabedoria contra ignorância.⁴⁸

Assim, essas passariam a compor, parafraseando Ecléa Bosi⁴⁹, a trilha sonora da cidade. Ainda nas lembranças de Campos, Teresina assumiria um aspecto inquieto, tornando-se mais cheia de vida. A importância da escola para a sociedade teresinense era destacada de forma metafórica na luta da *luz contra as trevas* e da *sabedoria contra a ignorância*. Sua condição de capital a fazia ser

[...] a principal cidade do Estado, não só por conter funções que sua situação de capital lhe permite abrigar e exercer, como serviços médicos e hospitalares, educação primária, ginásial, curso científico e de formação de professores, comunicação e indústria rudimentares, mas, principalmente, por possuir uma relativa dinâmica comercial, onde o processo de distribuição se realizava.⁵⁰

⁴⁷ REBÊLO, 2000.

⁴⁸ CAMPOS, Moaci Madeira. **Reminiscências de um mestre escola**. Teresina: Gráfica da UESPI, 1996, p. 29

⁴⁹ BOSI, Ecléa. **Memórias da cidade, lembranças paulistanas**. São Paulo: Estudos Avançados, 2003.

⁵⁰ NUNES, Maria Célia Portela. ABREU, Irlane Gonçalves de. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (org.). **Piauí: formação, desenvolvimento e perspectivas**. Teresina: FUNDAP, Teresina: Halley, p. 83-112, 1995.

Certamente as escolas ajudavam a mexer com a cidade, pois o movimento dos alunos transitando pelas ruas e praças, somava-se a circulação dos imigrantes pela capital. Assim, as escolas secundárias e seus alunos passariam a compor a trilha sonora da cidade de Teresina nos anos 1940. Bosi⁵¹ indica que a cidade também “possui um mapa sonoro compartilhado e vital para seus habitantes que, decodificando sons familiares alcançam equilíbrio e segurança”. As escolas seriam pontos de contatos da cidade devido a sua importância social, seus professores e sua legião de alunos.

Segundo Lopes⁵², como parte do processo de modernização da esfera estatal piauiense, mudanças importantes também ocorreriam nas instituições encarregadas da instrução pública, da sua direção superior e da administração do sistema educacional. A partir da década de 1950, o Piauí passaria por transformações intensas no processo de consolidação escolar, pois estava em andamento uma renovação educacional, que trazia consigo a expansão de diversos ramos de ensino. Esse espírito de renovação se coadunava com a ótica desenvolvimentista presente na política de intervenção do Estado à época. O autor evidencia ainda que, nos anos 1950, o Piauí viveria a expansão do ensino secundário, embora a responsabilidade por esta expansão tenha sido do setor privado, particularmente das escolas confessionais católicas. Esse nível de ensino já era uma aspiração das elites em várias localidades.⁵³

Na Tabela 3, representa-se a situação das pessoas com dez anos e mais que frequentara o ensino médio no Piauí em 1950. Percebe-se, nas primeiras séries do primeiro ciclo, um maior número de matrículas, diferentemente do 2º ciclo. Na faixa etária de 15 a 19 anos, concentram-se a maior presença escolar, mas encontramos também um número significativo de presença de 20 a 24 anos caracterizando uma distorção idade série nessa faixa etária. Percebe-se que, quanto mais avançada as séries, menor o número de pessoas que tinha acesso às mesmas. O que nos leva a acreditar que, em 1950, a maior parte dos alunos que iniciava os estudos secundário não conseguia terminá-lo. À 4ª série, transitória para o 2º ciclo, pouquíssimos alunos conseguiram chegar. O segundo ciclo era ainda mais restrito e um número significativamente menor de pessoas conseguia concluí-lo.

⁵¹ BOSI, 2003.

⁵² LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. As transformações do ensino secundário e as modificações do trabalho docente no Piauí: 1950 – 1980. VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. São Luís, MA, Ago. 2010.

⁵³ Ibid.

Tabela 3 - Pessoas presentes de 10 anos e mais que frequentaram o ensino médio no Piauí – 1950

ENSINO SECUNDÁRIO												
Ensino Secundário	Totais				Faixas etárias							
	Série	Total	H	M	5 a 9 anos		10 a 14 anos		15 a 19 anos		20 a 24 anos	
					H	M	H	M	H	M	H	M
1º ciclo	1ª	1.556	801	755	-	-	258	266	395	363	148	126
	2ª	1.524	755	769	-	-	158	147	405	430	192	192
	3ª	1.090	553	537	-	-	46	51	344	330	163	156
	4ª	4	1	3	-	-	-	-	-	-	1	3
2º ciclo	1ª	404	196	208	-	-	-	-	106	139	90	69
	2ª	306	140	166	-	-	-	-	56	92	84	74

Fonte: BRASIL. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

No Brasil dos anos de 1960, o regime político vigente que estreitava as relações entre o Estado e a economia, impondo decisões centralizadas com maior facilidade a todo o tecido social, contribuiu para que em regiões periféricas, a exemplo do Piauí, continuasse frágil, economicamente.⁵⁴ Neste aspecto, Rebêlo chega à conclusão de que o desenvolvimento do estado priorizou áreas urbanas, concentrando nelas os melhores serviços como saúde e educação. O maior entrave ao progresso e incremento das cidades piauienses continuava por conta da falta de dinamismo da economia e da precariedade das comunicações.⁵⁵

No Piauí, isso mudaria nas décadas de 1960-1970, à medida que o processo de urbanização se alterava por uma conjunção de fatores. Um exemplo seria a modernização da máquina administrativa do Estado, que fez parte da tentativa de pensar o desenvolvimento econômico do Piauí a médio e longo prazo, tendo sido instituída a Comissão de Desenvolvimento do Estado (CODESE). Com esse objetivo, foram criadas ainda algumas empresas de economia mista, como Frigoríficos do Piauí S.A. (Fripisa), Centrais Elétricas do Piauí S.A. (Cepisa), Agroindústria do Piauí S.A. (Agrispa), Telecomunicações do Piauí S.A. (Telepisa) e Águas e Esgotos do Piauí S.A. (Agespisa). É nessa mesma época que ocorre a transformação do Banco Agrícola do Piauí em Banco do Estado do Piauí S.A.

De acordo com a Tabela 4, no final da década de 1970, a sociedade piauiense continuava com a maior parte da população localizada na Zona Rural, 62,3%, e apenas 31,6%, na Zona Urbana, demonstrando que sua urbanização enfrentava limites decorrentes do seu

⁵⁴ RÊBELO, 2000.

⁵⁵ Ibid.

desenvolvimento. Isso pode ter acontecido devido ao baixo nível de industrialização, ou seja, uma economia essencialmente agrária e a localização regional fora do centro industrial nacional.

Tabela 4 - Estimativa da população do Piauí por Zonas Urbana e Rural -1979

Ano	Total geral		População Estimada por Zona			
	Urbana/Rural	%	Urbana	%	Rural	%
1979	2.239,400	100	842.400	31,61	1.397.000	62,39

Fonte: PIAUÍ. Educação no Piauí – 1979/1981. Teresina, Secretaria de Educação, 1982.

No contexto da urbanização piauiense, as escolas secundárias passaram por um novo momento com a ampliação das redes pública e privada. Os maiores núcleos urbanos ofertavam escolas de nível secundário a muitas cidades próximas, o que ajudava a intensificar o processo migratório. É o caso de Floriano, que em 1971 possuía três escolas secundárias públicas que atendiam aos municípios de Landri Sales, Bertolândia, Maneol Emídio, Eliseu Martins, Itaueira, Nazaré do Piauí e cidades do Maranhão como Barão de Grajaú. Com exceção da última, todas as outras cidades eram sedes de municípios piauienses desprovidos do ensino secundário. Em toda a Microrregião de Floriano existiam 28 estabelecimentos, sendo 19 particulares e 9 públicos.

Por outro lado, de acordo com levantamentos do IBGE⁵⁶, no ano de 1969, o crescimento das matrículas ofertadas pelas escolas secundárias na cidade de Floriano foi insuficiente. “Isso porque, sendo o maior centro de serviços educacionais da região, exerceu um grande papel de atração sobre a população estudantil dos centros menores, que não encontravam neles condições satisfatórias.”⁵⁷. Isso provocava problemas para essas escolas com o aumento da procura por vagas. Segundo ainda o órgão:

O maior déficit de vagas em Floriano deve-se à migração. Floriano torna-se etapa de imigração dos que iam se deslocando à procura de ensino secundário e também para os professores que buscam em outras regiões melhores condições econômicas de trabalho.⁵⁸

⁵⁶ BRASIL. A cidade de Floriano e sua área de influência. Rio de Janeiro, IBGE, 1971.

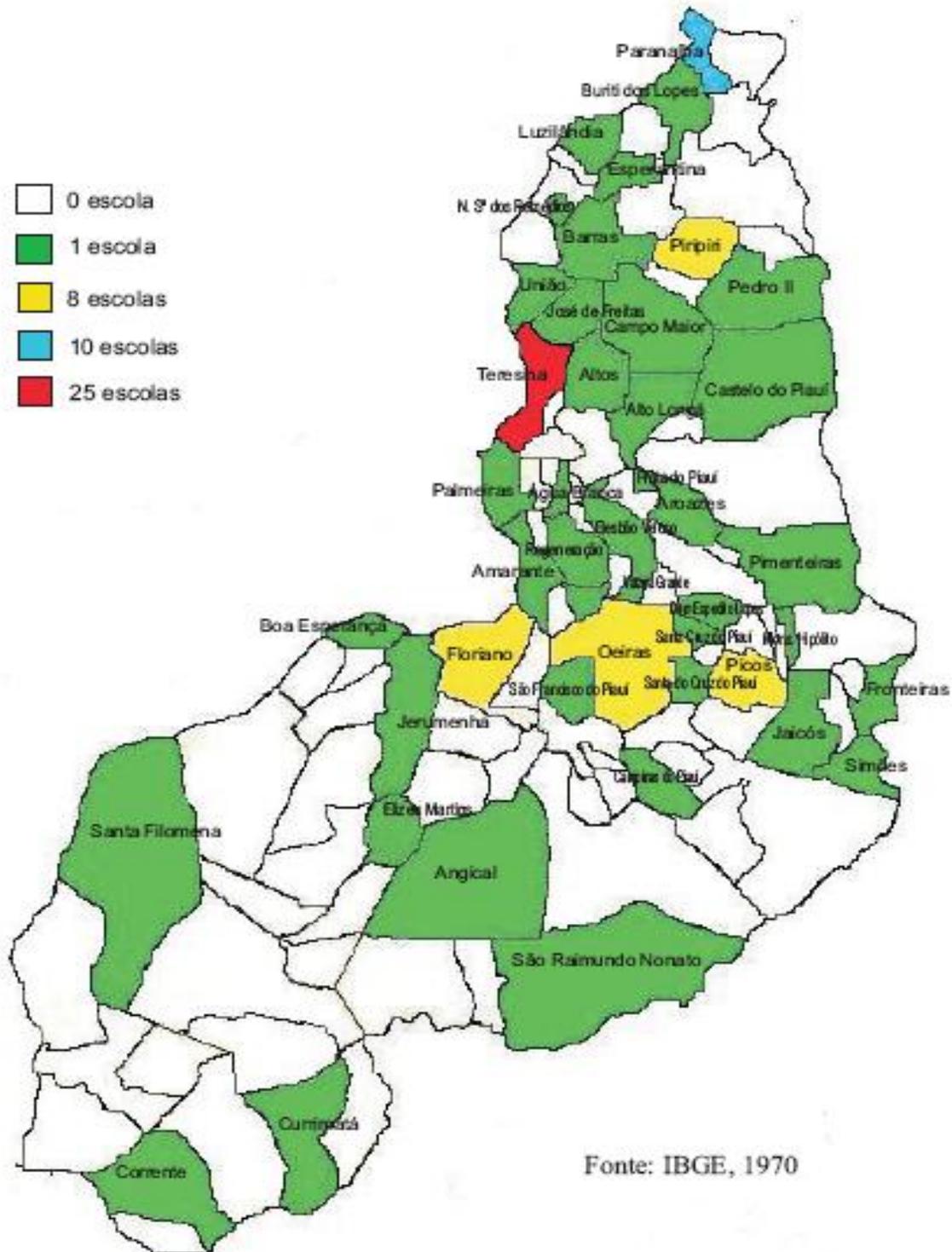
⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

A atração gerada na Microrregião pelas escolas de Floriano era proporcionada pela quantidade de estabelecimentos e exclusividade da sua rede escolar na região sob sua influência. Todavia, não possuía material didático suficiente somado a uma estrutura física reconhecidamente deficiente. Seu equipamento escolar era precário comparado com os padrões tecnológicos adotados naquela época pelas escolas. É importante destacar que a cidade era o mais importante centro comercial da região do Médio Parnaíba. Sua ligação era facilitada com a capital por meios de transporte e comunicação. Seus aspectos urbanos, desde os anos 1950, já eram visíveis, havendo na cidade uma estrutura de oferta de serviços de assistência médico-sanitária, assistência social, cooperativismo e cultural composta por existência de cinema, teatro, rádio e bibliotecas. Na rede escolar haviam ginásios, escolas técnicas de comércio e escolas normais. Somada à importância da rede escolar, todos esses fatores motivavam o processo migratório naquela região colocando para a cidade problemas na oferta e nas condições do ensino.

No ano de 1973, de acordo com os dados do Mapa 2, a seguir, na maioria das cidades piauienses, existia um estabelecimento secundário do ciclo ginásial. Nas cidades mais importantes, observamos a ampliação do ensino secundário com a abertura de um maior número de escolas como Teresina, Piri-piri, Parnaíba, Floriano e Oeiras. Essas cidades vão entrar, a partir de 1973, no rol das que apresentavam o maior número de educandários combinado com uma maior concentração populacional. Podemos observar seis zonas de concentração dos estabelecimentos nesse nível de ensino, representadas por essas cidades: 3 zonas que se localizam no meio-norte e 3 zonas no centro-sul do estado. Os dados levantados até aqui são aproximados, haja vista a imprecisão de abertura e fechamento de escolas na rede privada.

Mapa 2 - Localização das escolas secundárias por cidades no Piauí - 1973



No município de Parnaíba, os serviços de educação assumem posição de destaque em relação à sua microrregião e ao Estado como um todo, inferiores apenas a Teresina.

Em decorrência dessa disponibilidade de escolas de todos os níveis, numa área carente das mesmas, a cidade é procurada pela população dos municípios vizinhos, não só do Piauí (Luíz Correia, Buruti dos Lopes, Cocal, Piracuruca) como do Maranhão (Araioses, Tutóia, São Bernado, brejo) e do Ceará (Chaval), principalmente para atendimento do ensino médio.⁵⁹

A diferença entre o número de estabelecimentos da cidade de Parnaíba e do conjunto das cidades localizadas em sua área de abrangência era significativa. A maior parte desses estabelecimentos era particular e nas instalações dessas escolas se encontrava uma estrutura composta de bibliotecas, laboratórios de química e física, grêmios, auditórios e ateliês de desenho. A cidade de Parnaíba também se sobressaía entre as demais pela variedade de cursos, sendo ofertados 8 cursos secundários, 2 cursos normais e 1 curso comercial. O SENAI-Parnaíba, por exemplo, oferecia vários cursos, proporcionando uma semiespecialização de mão de obra em uma cidade carente de pessoal técnico⁶⁰.

A procura por mais e melhores estabelecimentos educacionais, haja vista, a expansão da rede escolar parnaibana, pode ser enumerada como uma das causas que motivavam a migração das populações vizinhas para Parnaíba. A microrregião do Baixo Parnaíba era uma das principais áreas econômicas do estado pela diversidade de suas atividades produtivas e como escoadouro de produtos naturais. Entretanto, essa migração e a procura por escola estariam associadas a fenômenos mais gerais que ocorriam na sociedade brasileira.

Convém destacar que muitas mudanças começavam haver com a deterioração das condições de vida e sustentação no campo de grandes parcelas do contingente rural, que a partir de então vinha abandonando o campo com destinação aos médios e grandes centros urbanos, empreendendo-se o conhecido fluxo migratório urbano-rural. Esse período, depois da segunda metade dos anos 1950 do século XX, foi marcado pelo visível crescimento e modernização de muitos centros urbanos estaduais, resposta ao atraso e à deterioração da vida no campo, que fez com que parte da antiga aristocracia rural transferisse suas residências para os centros urbanos, desvinculando-se da atividade rural.⁶¹ Por sua vez, a gênese da deterioração das condições de vida no campo para pequenos proprietários e não proprietários

⁵⁹ BRASIL. **Subsídios ao planejamento da área nordestina – Parnaíba**. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.

⁶⁰ Ibid

⁶¹ BACELLAR, Olavo Ivahóe de B; LIMA, Gerson Portela. **Causas de tendências do processo migratório piauiense**. Teresina: Fundação CEPRO, 1990.

de terra que, somada a uma estrutura de posse da terra altamente concentradora, atuam como fatores de pressão do deslocamento migratório destes para os centros urbanos estaduais.

Conforme Bacellar e Lima⁶², existe uma ordem de motivos que provoca a expulsão ou atração do homem do campo para esses centros. Fatores como trabalho e renda, terra e meios de produção, condições climáticas, saúde e educação. Na educação, a inexistência ou insuficiência da assistência escolar, está na quinta ordem, mas que, também, pode ser relacionada a atratividade da disponibilidade de equipamentos e serviços urbanos como cultura e lazer, assim como motivos relativos a migração das famílias. Os autores assim analisam a influência da educação no processo migratório no Piauí:

O item educação passa a ser relevante, inclusive nos quadros rurais, pelos seguintes motivos: o campo não oferece perspectivas. A rigidez fundiária, a deterioração das relações de produção, a apropriação e a privatização dos recursos naturais [...] [...] tornam sem perspectiva a vida no campo. Fatores como a própria deficiência e/ou a limitação da rede escolar no quadro rural estimulam a migração para aqueles elementos que pretendem prosseguir no processo de aprendizado. Por outro lado, mesmo que a escola rural seja deficiente, o currículo escolar é urbanizante, direciona o aluno para as atividades tipicamente urbanas, ao privilegiar a cultura teórica, de pouca aplicação no campo, no lugar de preparar o aluno para as corretas práticas agrícolas. Além disso, em parte, verifica-se a aspiração das camadas menos favorecidas pela mudança de status social, que é condicionada, por sua vez, á conquista de níveis mais elevados de instrução. Além dessa gama de aspectos, constata-se que não há seletividade na migração, o que é confirmado pelo baixo índice escolar do migrante, isto é, para migrar não é necessário ser portador de elevados níveis de instrução, pelo contrário, boa parte dos componentes migra para consegui-los.⁶³

Embora não sendo o principal motivo, a educação foi um importante aspecto do processo migratório piauiense. Por outro lado, por ser também urbana, a educação cumpriu papel importante na atração, uma vez que era nesse quadro que se concentrava a rede escolar. Desse modo, pelo contingente da população jovem migrante, na idade escolar, ocorria a maior procura, sendo possível que esses residentes em áreas remotas e desprovidas de ensino secundário, tendo sido mandados a estudar nos núcleos populacionais mais expressivos, sobretudo se haviam facilidades de ingressa na escola, mas residir com os parentes. Isso se observa quando vemos que maioria dos migrantes são procedentes dos espaços internos, ou seja, uma migração interna de curta distância.

2.2 A organização do ensino secundário e os embates acerca do seu caráter

⁶² BARCELAR; LIMA, 1990.

⁶³ Ibid., p. 127

Durante o período estudado, ampliar-se-ia a oferta desse nível de ensino, que passou por mudanças na sua organização e nas suas finalidades para redefinição de seu público e de uma resposta às demandas educacionais do Piauí. Para tanto, várias reformas foram sendo implantadas no decorrer desse período. Ocorreram também embates em torno do caráter que deveria assumir o ensino secundário. Nesse contexto, aumentava a procura por vagas, imprimindo uma nova dinâmica ao processo de escolarização na sociedade piauiense. Por isso, buscamos compreender como se deu seu processo de reorganização, confrontando as ideias dos diferentes grupos sociais acerca da formação para o trabalho como alternativa ao ensino propedêutico.

Alguns estudos históricos sobre a educação piauiense abordam o ensino secundário antes de 1930 como Ferro (1996), Bandeira (2007) e Queiroz (2008). Segundo esses estudos, a primeira iniciativa oficial com vista à instalação do ensino secundário no Piauí vem de 1827, ocasião em que foram criadas, ainda em Oeiras e Parnaíba, as cadeiras de Latim. Também foram criadas cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geografia e Francês, ainda na antiga capital do estado, Oeiras. Havia grandes dificuldades de colocar em prática essas medidas legislativas, pois não se apresentavam pretendentes nos concursos públicos para lecionarem essas cadeiras, demonstrando que uma das grandes dificuldades nessa época estava relacionada à oferta de professores. No Piauí, o ensino secundário começa a funcionar oficialmente em outubro de 1845, através da Lei nº 198, do governo Zacarias de Góis e Vasconcelos, fato que provoca a fundação do Liceu Provincial em Oeiras. Depois de sancionada a lei, o curso começa, efetivamente, suas aulas três anos mais tarde. Em 1852, o Liceu veio transferido para Teresina junto com a capital da província. Sua paralisação causada pelas dificuldades próprias da mudança da capital durou algum tempo. Isso somado às crises de frequência irregular dos alunos leva à sua extinção pela Resolução nº 511 de 1861.

Anos depois, foi possível seu retorno em substituição à Escola Normal, que foi desativada, ficando os professores realocados no Liceu. Esses fatos já demonstram problemas frequentes de descontinuidade de funcionamento no ensino secundário, assim como a instabilidade do primeiro quadro de professores existente. Durante as décadas seguintes, o Liceu viveu uma situação instável em sua existência, quando, ora era aberto, com definição das disciplinas que compunham sua matriz curricular, ora era fechado. Contudo, no final do século XIX, essa situação começa a mudar, haja vista o surgimento dos exames preparatórios para ingresso nos cursos superiores em todas as capitais. A legislação que regulamentava a entrada nos cursos superiores do Império passou permitir a realização de exames

preparatórios em todas as capitais de província, perante delegação do Inspetor de Instrução e bancas examinadoras indicadas pelos respectivos presidentes de províncias.

Mesmo cumprindo essa função, o Liceu tinha dificuldades de estruturação como ausência de prédio próprio. Percebe-se que algumas mudanças eram necessárias para que o mesmo ofertasse melhores cursos preparatórios. De 1890 até 1925, esta escola vai sofrer todos os dilemas por que passara o ensino secundário brasileiro. Com a Lei Francisco Campos (1931), o educandário seria equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que funcionava como colégio de ensino secundário, modelo aos qual outra instituição deveria ser equiparadas. A partir de então, começa a tentativa de modernização e democratização do ensino brasileiro.

Petit (1994), Vicent, Lahire, Thin (2001), Nóvoa (1999), entre outros, confluem para a ideia de que a produção da escola moderna ocorre como parte dos interesses colocados em jogo no processo de escolarização empreendido pelos Estados Nacionais. Foi marcada (no Ocidente) por um longo processo de produção de uma nova *forma escolar* em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. É parte das novas relações políticas, econômicas, culturais e sociais inauguradas com as sociedades modernas. As transformações ocorridas receberam as interferências das ações dos governos, das igrejas, dos patrões, dos trabalhadores e, mais especificamente, dos professores, dos alunos e de suas famílias.

E como afirma Lourenço Filho⁶⁴, a educação não se define em termos autônomos senão que deve ser entendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Por isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, no plano da cultura, que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e de sua continuidade e aperfeiçoamento.

A “[...] formação das classes dirigentes continuou privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária.”⁶⁵ A Reforma Capanema (1942) recuperaria, em certa medida, a tradição solapada pela Reforma Campos (1931), em particular a formação humanística e a concepção do ensino secundário voltado para formação das elites condutoras. O ensino secundário, por exemplo, voltava-se para a cultura geral, marcada pelos estudos das humanidades antiga e moderna, além de acentuar nos jovens a consciência patriótica e

⁶⁴ FILHO, Lourenço. Educação como problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 79, n. 191, p. 07-28, jan./abr.1968.

⁶⁵ SOUSA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino secundário e primário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, p. 89-90, 2008.

humanista. Por trás do currículo vastíssimo do colegial, havia também a intenção de fornecer um ensino a serviço da pátria e da nacionalidade.⁶⁶ Para Ghiraldelli Jr.⁶⁷, a Reforma Capanema criaria um dualismo educacional caracterizado pela organização de um sistema bifurcado, com ensino secundário destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante voltado para os setores populares. Essas elites seriam formadas a partir de um setor privilegiado já existente, sendo este um fato social que confrontava com o princípio liberal, segundo o qual cada indivíduo, passando pelo processo educacional, poderia melhorar sua condição na sociedade.

No Quadro 1, abaixo, temos a ordenamento do currículo que foi implantado com a Reforma Capanema com a predominância de humanidade antigas e modernas.

Disciplina	Ginasial				Colegial					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	Clássico			Científico		
					1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Latim	X	X	X	X		X	X			
Francês*	X	X	X	X				X	X	
Grego					X	X	X			
Inglês*		X	X	X						
Espanhol					X	X		X		
Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ciências Naturais			X	X						
História Geral	X	X			X	X		X	X	
História do Brasil			X	X			X			X
Geografia Geral	X	X			X	X		X	X	
Geografia do Brasil			X	X			X			X
Química					X	X		X	X	X
Biologia							X		X	X
Física					X	X		X	X	X
Filosofia							X			X
Trabalhos manuais	X	X								
Desenho	X	X	X	X						
Canto Orfeônico	X	X	X	X						

Nota: * Disciplinas optativas para o curso clássico.

Quadro 1 - Disciplinas instituídas pela Reforma Capanema no Ensino Secundário em 1942.

Fonte: Romanelli, Otaíza. **História da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 157-158.

⁶⁶ SOUSA, 2008.

⁶⁷ GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

Para Sousa⁶⁸, este currículo atendia à finalidade de um ensino secundário voltado para formação de uma sólida cultura geral, simbolizada a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, assim como acentuar e promover a consciência patriótica e humanística. Buscava-se formar uma juventude comprometida com a construção da nação, afirmando o papel a ser desempenhado pelas elites nos destinos do país. As individualidades condutoras eram os homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores na sociedade, portadores de concepções que precisavam difundir entre as massas. Deveria também ser um ensino patriótico. De acordo com Brito, a ênfase dada ao canto orfeônico como estratégia pedagógica adotada pelo Estado Novo tinha como finalidade, através das suas canções, ditas patrióticas, inculcar sua doutrina, divulgar seus postulados e enaltecer o regime político.⁶⁹

No Piauí, a partir dos anos 1940 do século XX, a rede de ensino secundário assumiria uma nova configuração. O Colégio Estadual do Piauí (CEP)⁷⁰ estava entre as mais importantes escolas de ensino secundário do Estado, com oferta dos cursos ginásial e colegial. Para Coelho, que fez parte de seu corpo docente naqueles anos, o estabelecimento

[...] era uma escola de elite. Ainda não tinha chegado àquela fase da democratização do ensino. Era a elite cultural, intelectual que estudava no Liceu. Embora fosse um colégio aberto a todas as classes sociais, mas geralmente, chegavam lá as pessoas que vinham da elite social e econômica. Eram pessoas destacadas na sociedade.⁷¹

Diferentemente do ensino primário, o ensino de nível secundário estava voltado para um grupo social restrito de jovens das elites ou da incipiente classe média urbana, cuja finalidade era a preparação para os cursos superiores.⁷² Pela sua importância social, o tema ensino secundário esteve presente nos debates nos jornais escritos que circulavam pelo estado, seja pela sua importância no cenário educacional piauiense, seja pelos dilemas existentes em seu funcionamento: a procura por vagas, as formas de ingresso e a estrutura deficiente.

CEP esteve entre as primeiras escolas a oferecer o ensino secundário, estabelecendo sua importância no cenário educacional do estado nos anos 1940. Em outras palavras, “Essa escola, por sua posição no conjunto dos estabelecimentos de ensino, era alvo de atenções e

⁶⁸ SOUSA, 2008.

⁶⁹ BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

⁷⁰ Com a Reforma Capanema (1942), o Liceu Piauiense mudou de nome, passando a se chamar Colégio Estadual do Piauí (CEP). Em de 1º de janeiro de 1962, com a Lei 2251/62 recebeu o nome de Colégio Estadual Zacarias de Góis.

⁷¹ COELHO, Celso Barros. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 21 jun. 2011.

⁷² SOUSA, op. cit.

disputas. Situada em Teresina, destacava-se em todo o Piauí⁷³. Dessa maneira, na capital piauiense, embora existissem outros estabelecimentos de ensino secundário, o CEP se constituiria como uma referência importante para esse nível de escolaridade, pois era equiparado ao Colégio Pedro II⁷⁴. Sua administração era subordinada à Diretoria Geral de Ensino, e seu diretor era nomeado pelo chefe do poder executivo estadual junto aos professores catedráticos da casa.⁷⁵

Os vários educandários privados existentes em Teresina ofereciam primário e preparavam os candidatos para ingressar no ensino secundário no CEP, até então o único estabelecimento autorizado pelo governo federal a ofertar esse nível de ensino na Capital. O acesso ao CEP se dava através do exame de admissão, que exigia dos candidatos, no ato de sua inscrição, entre outros requisitos, idade mínima de 11 anos, prova de sanidade mental, atestado de vacinação antirrábica e prova de quitação com o serviço militar.⁷⁶ O exame era exaustivo e funcionava como filtro, pois se tratava de selecionar quem, ao final do curso, ingressaria no ensino superior.



Figura 1 - Liceu em estilo *art decó* após sua reinauguração -1936
Fonte: Guilherme Müller, 150 anos de Teresina, 2000, p.40.

⁷³ LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Formando elites condutoras: a expansão e a interiorização dos ginásios no Piauí (1942 -1971). VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória, Anais. UFES, Vitória, maio, 2011.

⁷⁵ PIAUÍ. Decreto n° 1438, de 31 de janeiro de 1933. Revê e altera as disposições do Regulamento Geral do Ensino. **Diário Oficial do Estado**, 1933.

⁷⁶ PIAUÍ. Colégio Estadual do Piauí. Edital n° 13/49. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XIX, N.53, p.3, 17/05/49.

No âmbito da rede privada de ensino, o Colégio “Des. Antonio Costa” estaria entre as mais importantes escolas teresinenses nas décadas de 1940 e 1950 do século XX. Fundado em 1939, ofertava o primário e o exame de admissão ao ginásial ou colégio.⁷⁷ Esse colégio, dez anos após sua fundação, foi reconhecido pelo governo federal passando a denominar-se “Ginásio”. Seu prédio estava localizado na Rua Félix Pacheco, nº 1589, e segundo as propagandas divulgadas por seus proprietários “[...] atendia aos preceitos de higiene e moderna pedagogia, dispunha de gabinetes de Matemática, Ciências, Desenho e Educação Física, biblioteca com livros didáticos, bebedouros automáticos, auditório para sessões e área coberta para recreação dos alunos”.⁷⁸

Frequentes notas na imprensa local destacavam o papel do educandário na disputa das vagas dos estabelecimentos públicos: “Todos os anos, nos exames de admissão dos colégios oficiais de Teresina, os alunos preparados no curso de admissão mantido pelo Ginásio Des. Antonio Costa tem conseguido os primeiros lugares”⁷⁹, fato que conferia prestígio ao estabelecimento. Ademais, a escola no seu estatuto garantia a destinação de 25% da sua matrícula aos discentes reconhecidamente pobres.⁸⁰

O Ateneu Piauiense⁸¹, fundado em 15 de junho de 1939, foi um estabelecimento influente na cidade de Teresina naquelas duas décadas. Suas atividades tiveram início com o funcionamento do curso de admissão ao secundário. Campos descreve suas instalações da seguinte forma:

Casa grande, com muitas dependências, de excelente construção, duas belas fachadas para as ruas Teodoro Pacheco e Simplício Mendes, situada no que se pode denominar o coração de Teresina. Dispunha de grande e alto porão, que, convenientemente adaptado, seria perfeitamente utilizável até como dormitório, e o foi, a princípio. Posteriormente nele foram confortavelmente instalados a secretaria, a tesouraria, a Inspeção Federal, arquivo, depósito de material, etc.⁸²

A aquisição de móveis e materiais escolares necessários, parte foi doada pelo governo do Estado, cujo chefe era o Sr. Leônidas de Castro Melo. O estabelecimento de ensino existiu

⁷⁷ ESTATUTO DO COLÉGIO DES. ANTONIO COSTA. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, Piauí, ano XVII, N. 57, p.5, 06/02/47.

⁷⁸ GINÁSIO “DES. ANTONIO COSTA”. **Jornal O DIA**, Teresina, 14 jan 1954, Ano XIII, N.161, p.3.

⁷⁹ MAIS UMA VITÓRIA DO COLÉGIO DES. ANTONIO COSTA. **Jornal O DIA**, Teresina, Ano III, nº114, p.5, 05/04/53.

⁸² CAMPOS, Moaci Madeira. **Reminiscência de um mestre-escola**. Teresina: Gráfica da UESPI, 1996, p.56.

durante 38 anos. Esteve localizada à Rua Senador Teodoro Pacheco, nº 1075, dirigida pelo Professor Antilhon Ribeiro Soares. O Ateneu Piauiense, posteriormente, por conta da Reforma Capanema, passou a se chamar de Ginásio Leão XIII. Sua primeira turma terminou o curso ginásial em 1942 com 28 alunos.⁸³ Subvenções públicas eram destinadas para o funcionamento deste também através do pagamento de bolsas de estudos. Também de propriedade de Moaci Madeira Campos, a Academia de Comércio do Piauí nasceu da necessidade dos negócios que se abriam na cidade de Teresina como a indústria e os órgãos públicos criados com o processo de urbanização e modernização da sociedade. Havia necessidade, sobretudo, de guarda-livros e contadores, pois a falta desses profissionais dificultava a vida dos comerciantes da cidade. Por isso havia o interesse da Associação Comercial pela abertura do estabelecimento para oferta desses cursos. Eram cursos voltados para suprir a necessidade de mão de obra na cidade.



Figura 2 - Turmas de alunos do Leão XIII e da Academia de Comercio - 1946.
Fonte: CAMPOS, Moaci Madeira. **Reminiscências de um mestre-escola**. Teresina: Gráfica da UESPI, 1996, p.29.

Também estava entre os principais estabelecimentos particulares o Colégio Demóstenes Avelino, fundado em 1942. Esse colégio funcionava sob a direção do professor

⁸³ CAMPOS, 1996.

Benjamim Soares de Carvalho e de Oscar Olímpio Cavalcante e oferecia todas as séries ginasiais. Segundo o regimento interno, o seu corpo de professores era contratado entre os profissionais registrados pelo Ministério da Educação e Cultura. Entre estes estavam Celso Barros Coelho, Raudir Cavalcante Bastos, Teresinha Pinheiros Nunes Leal, Luiz Gonzaga de Sousa Lapa, Geraldo de Carvalho Melo, José da Silveira Camilo Filho, entre outros profissionais.

Suas atividades extraescolares eram organizadas pelo Batalhão Escolar “Felismino Freitas Weser”, que era subordinado ao diretor do ginásio e ao professor de Educação Física, regido por normas próprias. Os setores literário, desportivo, recreativo e social eram organizados pelo Centro Cultural “Lima Rebelo”, que mantinha a revista denominada “Zodiaco” para divulgação de suas atividades. Sua biblioteca, custeada pelo corpo discente e docente, era composta de livros, mapas, memoriais e revistas.⁸⁴

Na primeira metade do século XX, além de estabelecimentos da capital, Parnaíba era considerada o segundo maior centro de ensino do nível secundário. Várias escolas foram instaladas naquela cidade, a exemplo do Ginásio Parnaibano, representado na fotografia abaixo:

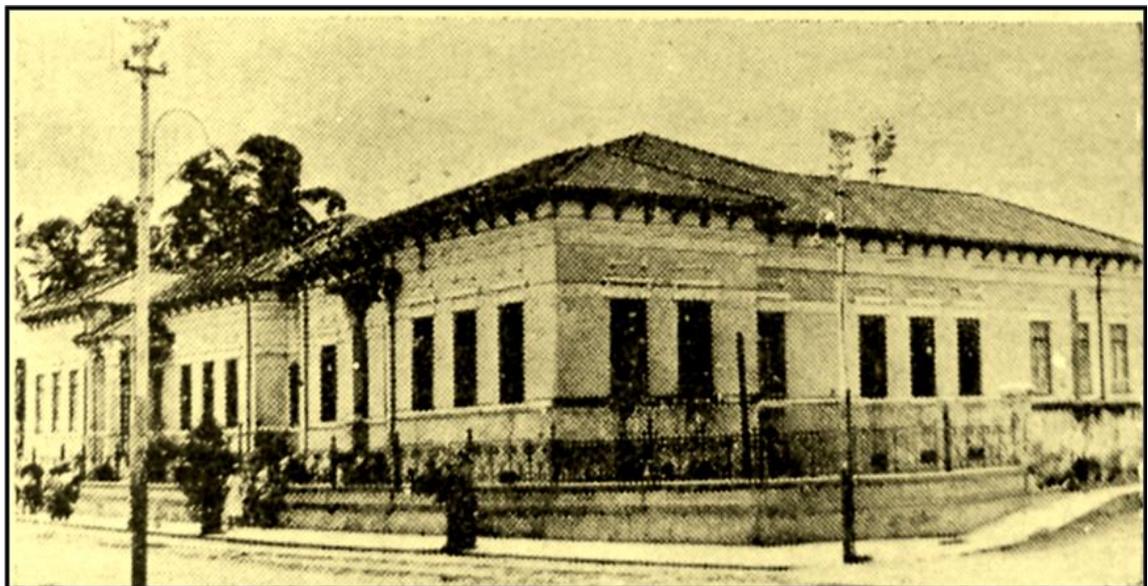


Figura 3 - Prédio Miranda Osório do Ginásio Parnaibano -1929
Fonte: Almanaque da Parnaíba, 1940, p.1

⁸⁴ ESTATUTO DO COLÉGIO FELISMINO WESER. **Revista Zodiaco**. Teresina, Ano XVII, n° XXVIII, p. 19-26, 01/12/58.

As escolas particulares em Teresina constituíam a maior parte dos estabelecimentos ginásiais nos anos 1490 e 1950, tendo esses estabelecimentos significativo papel no processo de escolarização, uma vez que o acesso às escolas públicas como o CEP era restrito. Compunham também a rede as escolas normais com um significativo número de matrículas.

ESTABELECEMENTOS		1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941
Ginásio Oficial do Piauí		339	415	432	493	384	349	393
Ginásio S. Francisco de Sales		132	125	158	194	155	178	208
Ginásio Parnaibano		119	157	196	235	236	219	213
Ginásio S. Coração de Jesus		—	—	—	100	106	115	165
Ginásio Leão XIII		—	—	—	—	—	201	292
Ginásio N. Senhora das Graças		—	—	—	—	—	95	103
Ginásio Santa Teresinha		—	—	—	—	—	—	67
Ginásio S. Luiz Gonzaga		—	—	—	—	—	—	144
								1.585

ESTABELECEMENTOS		1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941
Escola Normal Oficial		190	232	259	287	298	323	335
E. Normal do S. C. de Jesus		156	119	116	128	127	87	95
Escola Normal de Parnaíba		36	57	84	90	91	60	50
Escola Normal de Floriano		52	47	45	40	55	63	69
								549

Quadro 2 - Matrícula geral no ensino secundário no Piauí -1935-1941

Fonte: PIAUÍ. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Getúlio Vargas pelo interventor federal no Estado Dr. Leônidas de Castro Melo em 1942, p.67.

Com a elaboração do projeto da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como exigência da Constituição de 1946, os debates sobre democratização do ensino tornaram-se mais frequentes no país, expressando, em parte, as preocupações com o ensino secundário. A ala progressista dos debates, que participava desde os anos de 1950 do esboço de uma política de educação visando ao crescimento econômico nacional, não obteria êxito, pois foram os setores conservadores que tiveram maiores influências na definição da Lei nº 4.024 aprovada em 1961.

No Piauí, do início dos anos 1960, o discurso governamental voltava-se para a defesa de uma política de iniciativas educacionais para “[...] valorização do homem e o bem-estar

social [...]”⁸⁵. A solução de problemas fundamentais para o desenvolvimento e o progresso do estado também estava presente no discurso governnista. O governador Helvídio Nunes (1966-1970) declarava:

Entendemos não ser possível o desenvolvimento e o progresso do Estado sem a participação direta do povo e esta participação só se fará efetiva com a conveniente integração do homem na comunidade, através de processos de educação de base que incluam assistência e educação sanitária e adequada preparação para o trabalho.⁸⁶

Esse discurso assumiria um significado particular na medida, em que o Piauí, inseria-se na economia nacional através do crescimento do setor terciário em detrimento dos setores primário e secundário nos anos de 1960. Justificava-se, contudo, que o baixo nível escolar, junto a fatores integrantes de um *círculo vicioso*, era visto como um impedimento para o desenvolvimento necessário ao Estado. Muitos discursos passaram a relacionar a superação do atraso com a elevação do nível de escolaridade da população como expressou a matéria de jornal a seguir:

Sofremos o processo de empobrecimento acumulativo que os economistas denominam de “círculo vicioso”. Fatores diversos tais como o baixo nível cultural, a subutilização da força de trabalho, a baixíssima produtividade agrícola e industrial e capitais escassos, atuam e reagem entre si produzindo uma cadeia de multiplicadores negativos que tendem a manter a nossa sociedade em estado de crescente atraso econômico.⁸⁷

Como se observa, durante os anos de 1960, o caráter propedêutico do ensino secundário começava a ser questionado, haja vista, que surgia a defesa cada vez mais veemente sobre possíveis mudanças no ensino secundário para que este assumisse uma formação voltada para o trabalho. Tal discurso, que já vinha se constituindo desde os anos de 1940, ganharia força e tornava-se a principal expressão de diferentes grupos na sociedade piauiense. Em outras palavras, o discurso em prol da educação para o trabalho e a melhoria das condições de vida surge como parte do discurso de educação para o desenvolvimento da sociedade piauiense. Sobre este aspecto, recorreremos novamente a um dos articulistas que

⁸⁵ PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador Helvídio de Barros Nunes à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1962.

⁸⁶ PIAUÍ, 1962.

⁸⁷ PIAUÍ NO QUADRO BRASILEIRO. **Jornal O DIA**. Teresina, 22/23 dez. 1969, Ano XVIII, N. 2601, p.3.

chamou a atenção para a realidade do ensino, a fim de entendermos o sentido das transformações desejadas:

A educação que se vê no Brasil é a educação para se formar teóricos, eruditos e parlatões. É a educação para forjar fábricas de doutores, sobretudo bacharéis em direito, enquanto agrônomos, químicos e veterinários, engenheiros electro-técnicos, físicos, geólogos e operários especializados escasseiam. Em nossas indústrias metalúrgicas enxameiam. A educação que nos serve é a educação que prepara o homem para a vida, principalmente a mocidade. Educar tem mais complexidade do que instruir. Educar o raciocínio e a vontade mais do que a memória. Educar o jovem de acordo com as aptidões que demonstra possuir. Examinar, através de testes, qual a inclinação do jovem para esta ou aquela carreira ou profissão, para esta ou aquela arte ou ciência.⁸⁸

Silva, reforçando essa ideia, afirma que a educação deveria abandonar o caráter propedêutico em nome de uma educação voltada para o desenvolvimento: “Os sábios e inventores, os artistas geniais e os cientistas não são fruto da educação livresca [...]. O Brasil não precisa de sabichões de erudição barata e sim de homens que elevem o progresso social, econômico e científico e técnico da Nação”.⁸⁹

Os graves problemas relacionados à finalidade do ensino continuavam a provocar questionamentos, ampliando o espaço para o discurso em prol da educação para o trabalho nos anos de 1960, a exemplo do governador Helvídio Nunes (1966-1970), que assumiria o problema da seguinte maneira:

Sendo o Piauí um Estado cuja economia está baseada na agricultura e pecuária, cerca de 80% de sua população economicamente ativa é empregada em atividades agrícolas e pastoris, seria de esperar, do normal desenvolvimento de nossa rede de ensino médio, o aparecimento natural de escolas agrícolas ou agro-técnicas e escolas zootécnicas que preparassem essa grande massa da população cujas ocupações, se encontram no campo.⁹⁰

Além da defesa da preparação técnica para o trabalho no campo, argumenta: “Por outro lado, o surgimento de novas indústrias que dia a dia vão se firmando no território piauiense não tem contribuído para aumentar a demanda de técnicos e de mão de obra qualificada”.⁹¹ Torna-se perceptível a contradição entre as condições do estado e as proposta

⁸⁸ SILVA, Cunha e. Problema educacional. **Jornal O DIA**. Teresina, 03 mar. 1962, Ano XII, N. 854, p.4.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ PIAUÍ, 1962.

⁹¹ Ibid.

de mudanças no ensino secundário. Todavia, frente aos dilemas acerca do caráter do ensino secundário, as preocupações se voltavam mais para a solução do problema do ingresso com a expansão da rede escolar, alterando, somente em parte, seus fins.

A organização do ensino secundário persistia até os anos 1960 conforme adotado pela Reforma Capanema. O exame de admissão havia sido mantido como mecanismo de seletividade. Sobre este, um ex-candidato nos relatou as dificuldades que existiam para a aquisição de uma vaga no CEP por conta do exame: o “[...] concurso mais difícil que prestei foi o exame de admissão.”⁹² Problemas não faltavam com relação à aplicação do exame, principalmente a respeito do despreparo dos candidatos. Essa dificuldade levaria os professores Tito Filho e Paulo Nunes ao estúdio da Rádio Difusora com o intuito de explicarem os motivos da elevada reprovação no exame daquele ano:

O prof. Tito Filho expôs com muita clareza os motivos principais que levaram tantos meninos à reprovação. E exibiu às autoridades da Rádio Difusora, especialmente ao ativo Denis Clark, as provas feitas pelos candidatos, nas quais há mais de 40 erros num ditado de 15 linhas. Muitos candidatos ainda se apresentam escrevendo *adimição*, o que de início revela o inteiro despreparo para o ingresso no curso ginásial.⁹³

Do ponto de vista do currículo, havia a intenção de aprofundar a formação para o trabalho na Lei nº 4.024/61. Foram incluídas as disciplinas vocacionais na parte optativa do currículo que era de atribuição do estabelecimento de ensino escolher, mas que deveriam ser aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação. A Lei também fixava o mínimo de 20% das receitas do Estado e dos municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Conforme a referida lei, o governo também ofereceria recursos aos estudantes carentes que revelassem aproveitamento nos estudos, sob a forma de bolsa de estudos ou de financiamento para reembolso no prazo de 10 anos, regulamentando o que antes era feito pelo Fundo Nacional de Apoio a Expansão do Ensino Médio (FNEM).

Vários autores abordam as mudanças no ensino secundário brasileiro durante o regime militar, instalado a partir do golpe de 1964. Entre as mais conhecidas no campo da história e da sociologia da educação, destacamos Cunha (1973, 1978), Ribeiro (2003), Germano (1993), Romanelli (2006), Sousa (2008) e Ghiraldelli Jr. (2006). As reformas educacionais durante a ditadura trouxeram muitas mudanças para a educação. Embora estas não tenham sido os

⁹² RIBEIRO, Eurivan Sales. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 13 agos. 2011.

⁹³ EXAME DE ADMISSÃO. **Jornal O Dia**. Teresina, 01 jan. 1961, Ano XI, N. 838, p.6.

únicos temas da agenda educacional desse período, mas representam fatos marcantes, principalmente pela presença do discurso da profissionalização nesse nível de ensino.

Na legislação, a estruturação do Sistema Estadual de Ensino do Piauí surge conjuntamente com o Estatuto do Ensino Médio.⁹⁴ Com essa Lei, ganhava importância o preparo dos indivíduos e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio e vencer-lhes as dificuldades, visando, particularmente, ao desenvolvimento do Estado. Também ficaria regulamentado o ensino técnico-profissional da rede de educação pública, destinado à formação de técnicos de nível médio, sendo necessário ao desenvolvimento regional, abrangendo os ramos e cursos industriais, comerciais e agrícolas.⁹⁵

Com a organização do Sistema Estadual de Ensino, o nível secundário passaria a ser ministrado em diferentes graus e níveis em escolas públicas, fundações e em outras instituições educacionais mantenedoras de estabelecimentos oficiais, cujo patrimônio e dotações fossem provenientes do poder público. Da mesma maneira, na forma da lei, os estabelecimentos mantidos por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado poderiam ministrar o ensino, assim como os estabelecimentos municipais passavam a ser criados por atos dos poderes executivos municipais.⁹⁶ A Lei regulamentava a criação de escolas de ensino secundário, que na prática vinha acontecendo com a expansão deste nível de ensino que ganha impulso no final dos anos de 1960 no âmbito das escolas estaduais, municipais e privadas.

Ainda com relação às intenções de promover uma escola voltada para o trabalho, vimos a iniciativa de implantação de um Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) no Piauí. Este ginásio funcionou como anexo ao Colégio Estadual Álvaro Ferreira e veio “[...] atenuar o sentido academicista do currículo da escola secundária, incluindo em sua estrutura curricular Artes Industriais e outras atividades que preparavam o aluno para vida produtiva na comunidade.”⁹⁷ Funcionavam também duas oficinas de técnicas comerciais e uma de educação para o lar.

No início dos anos de 1970, também seria firmado convênio entre o Estado do Piauí e o MEC para fins de utilização dos recursos do Programa de Expansão do Ensino Médio (PREMEN) para construção de Ginásios Polivalentes (GPEs) e a gradual transformação dos

⁹⁴ PIAUÍ. Lei nº 2887, de 5 de julho de 1968. Dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino do Piauí e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 16 jul. 1968.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Helvídio de Barros Nunes à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1970.

ginásios existentes nessa modalidade⁹⁸. Esses ginásios passaram a ser propostos como um possível modelo frente à crise do ensino secundário (em termos de sua inadequação ao modelo econômico adotado pelo Estado) na tentativa da retomada da expansão econômica, centralizada no desenvolvimento do setor industrial⁹⁹.

Além da incongruência existente entre a escola secundária propedêutica e o desenvolvimento econômico pretendido pelo Estado, a incapacidade de atender à procura pela escola secundária levaria à mudança na política educacional dos governos. Como lembra Brito, a década de 1970 foi considerada a década da educação e foi iniciada com o “Ano Internacional da Educação”, marcado por inovações, estudos, questionamentos e debates em torno da educação, objetivando sua melhoria quantitativa e qualitativa.¹⁰⁰ Para o autor, o momento era aparentemente favorável para transformações no campo da educação:

Vivia-se a época do chamado “milagre econômico”, quando o país experimentava um acelerado crescimento econômico, talvez mais aparente que real, fruto da implementação do seu parque industrial e de vultosos empréstimos externos resultantes das facilidades dos excedentes no mercado internacional, especialmente dos chamados “petrodólares”.¹⁰¹

Porém, os elevados investimentos, tanto no setor tanto público como no privado, exigiam mão-de-obra qualificada ao passo que o sistema educacional não a ofertava, condicionado à supervalorização dos cursos de caráter propedêutico ao curso superior. Nunes¹⁰² criticava o privilégio que era o ensino secundário, colocando como saída um ensino profissionalizante. No texto intitulado “A educação piauiense, no contexto da educação brasileira”, o autor comenta:

Concorrendo com tão magra dieta educacional, numa época que precisamos mobilizar todo potencial de nossos recursos humanos para integrá-los à luta que estamos empreendendo contra a estagnação e o subdesenvolvimento, que não é apenas obra de governos mas de toda a comunidade, há que ser considerado também o problema da inadequação do ensino atual à etapa da vida social brasileira que estamos vivendo.¹⁰³

⁹⁸ BRASIL. Convênio MEC/Estado do Piauí para investimento dos recursos do Programa de Expansão do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XXXVII, N. 86, p. 08, 13/12/1970.

⁹⁹ NUNES, 1979.

¹⁰⁰ BRITO, 1996.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² NUNES, Manuel Paulo. **O Discurso imperfeito**: notas para a história da educação brasileira. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1988, p.38.

¹⁰³ NUNES, Manuel Paulo. A educação piauiense no contexto da educação brasileira. In: **O fracasso da educação brasileira**. Teresina: Editora Corisco 2003, p.38.

O autor apresenta também uma visão crítica ao impulso do ensino secundário quando afirma que isso ocorreria

[...] menos talvez com o propósito de generalização de uma educação básica de que necessitávamos para responder ao desafio de nosso desenvolvimento industrial, do que para atender às exigências da elevação de status e promoção social de nossa classe média ascendente.¹⁰⁴

Todo esse esforço, porém, não atenderia à generalização de um modelo de escola média que pudesse suprir a necessidade de preparação da mão de obra necessária ao desenvolvimento do país, ou seja, tínhamos a expansão de um tipo de escola acadêmica, não correspondendo às exigências mais sentidas da sociedade, que almejava mudanças de um modelo agrário-pastoril para uma civilização industrial.¹⁰⁵ A industrialização era vista também como horizonte diferente de desenvolvimento para o Piauí. Visando a tal desenvolvimento, criou-se a barragem de Boa Esperança, começaram o esboço de um parque industrial na Capital e a estruturação de empresas de capital público e privado.

Para os governos, o desafio do sistema educacional seria, então, reverter as incongruências existentes para melhorar a realidade econômico-social do estado, tornando esse nível de ensino uma etapa preparatória para o trabalho. Foi no contexto do “milagre econômico” na educação que, em 1973, ocorreria a implantação da Lei 5.692/71 no Estado do Piauí, durante a administração do governo de Alberto Tavares e Silva e de Wall Ferraz na pasta da educação. Essas novas diretrizes e bases para a educação brasileira transformaram gradativamente o ensino primário e ginásial em ensino de 1º Grau e o colegial em ensino de 2º Grau.

Para Sousa¹⁰⁶, a organização curricular foi considerada central para a consolidação da nova estrutura educacional que se instituía, promovendo o recrudescimento de sua centralização, pois fixou um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para contemplar as especificidades locais¹⁰⁷. Para Castro, a Lei também

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid., p. 85.

¹⁰⁶ SOUSA, 2008.

¹⁰⁷ O núcleo comum para o 1º e 2º graus passou a compreender três matérias com suas respectivas especificações: Comunicação e Expressão (língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Havia ainda as matérias obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de saúde e Ensino Religioso, contemplando também uma Língua Estrangeira Moderna. Em relação à parte diversificada,

[...] mudou o plano de ensino, com a criação das coordenações de áreas, introduziu o ensino profissionalizante e modificou os critérios de avaliação, introduzindo o regime de matrículas com dependência e a recuperação de faz de conta, de 10 a 15 dias, período em que o aluno não poderia aprender aquilo que não aprendeu no ano inteiro. O exame de admissão também desapareceu.¹⁰⁸

Com a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, no Piauí, uma das metas do governo de Alberto Silva era: “Enriquecer o Sistema Social da educação em seus componentes estruturais, pela criação ou aperfeiçoamento de instrumental que permita viabilizar a educação para o desenvolvimento.”¹⁰⁹ De forma que, para o governo, numa visão global do desenvolvimento econômico, seria crucial a educação como meio e fim, na medida em que visava à realização pessoal e integração do indivíduo na sociedade, fornecendo, além disso, pessoal capacitado para as diversas áreas produtivas. Sendo assim, o governo retomaria o discurso da educação para o desenvolvimento e para o trabalho como necessidade inadiável, agora com a profissionalização compulsória e integral do ensino secundário. Esse discurso, incluía a educação como um dos componentes prioritários do seu plano de governo para a reconstrução do Piauí. Tal proposta, como explica Cunha, alimentava assim a ideia de que a educação possuía um poder de transformação das relações econômicas e sociais. Esse pressuposto se aproxima da visão liberal, de acordo com a qual cada indivíduo progredindo promoveria o progresso da sociedade em geral¹¹⁰.

Para a implantação da Lei 5.692/71 nos estados da Federação foi exigida a elaboração de Planejamentos Prévios, estabelecendo as providências para implantação da reforma, seguidas da construção de Planos Estaduais de Implantação (PEI), de caráter mais abrangente e plurianual, onde se definiria a gradualidade e se estabeleceriam as diretrizes e metas a serem observadas em cada etapa. Em 1973, o Piauí tornar-se-ia um dos primeiros estados a adotar a reforma educacional. Para minimizar os custos, seriam adotadas estratégias racionalizadoras para a operacionalização da implantação dessa política. O novo sistema previa: i) a reunião de

havia uma orientação para que a mesma não se confundisse com a formação especial do 1º grau. Por isso o MEC indicava uma lista de matérias que poderiam ser utilizadas como agricultura, pesca, economia doméstica rural, assim como organização industrial, mecânica, eletricidade, construção civil, vestuário, contabilidade, turismo, hotelaria, enfermagem, puericultura, datilografia, entre outras. Seguido desse reordenamento curricular uma séries de decretos, pareceres e resoluções o processo no tocante à avaliação, a extensão da escolaridade e outros aspectos da escola. Mas na essência da reforma estava a profissionalização. A parte obrigatória era de responsabilidade do Conselho Nacional de educação indicar, enquanto que a parte específica era de competência dos Conselhos Estaduais de educação.

¹⁰⁸ COELHO, 2011.

¹⁰⁹ A REFORMA DO ENSINO. **Jornal O DIA**. Teresina, 05 fev. 1975, Ano XXIV, N. 4122, p.5.

¹¹⁰ CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; ii) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns e suprir deficiências de outros; iii) organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudos comuns a vários estabelecimentos.¹¹¹ A proposta viabilizava a criação de Complexos Escolares e, na impossibilidade de alcançá-los, a criação de Unidades Integradas de 1º grau.

Desse modo, os Complexos Escolares seriam compostos pelas escolas de 1º grau por possuírem uma estrutura de funcionamento que possibilitava minimizar os custos e adequar a estrutura física, a fim de atender o maior número de matrículas. Na unidade central desses complexos, localizavam-se as superintendências, a biblioteca, a secretaria de administração e as coordenações pedagógicas. Nelas ministrava-se a parte especial do currículo em oficinas próprias. Nas demais, ministrava-se a parte geral do currículo. Essa estrutura implicava economia, evitando, como na estrutura anterior, a capacidade ociosa da rede de ensino, mesmo que as oficinas fossem onerosas, pois funcionavam no máximo com o número de 20 alunos.¹¹² Um dos gestores dos Complexos Escolares lembra que

[...] assumimos o cargo de Superintendente do Complexo Escolar Zona Centro com 5 unidades escolares de rede pública e 8 a 10 de rede particular de ensino da capital, sob a nossa superintendência[...]” “[...] que passou a funcionar no antigo prédio da Escola Normal Antonino Freire, hoje sede da prefeitura de Teresina, na Praça da Bandeira.¹¹³

A inauguração do Complexo Escolar Zona Centro foi o ponto de partida da implantação da reforma no Piauí. Na foto a seguir, o Presidente da República, General Ernesto Geisel, o Governador do Estado do Piauí, Dirceu Arcoverde, e Wall Ferraz na solenidade de descerramento da placa.

¹¹¹PIAUI. Plano Prévio de Implantação do 1º e 2º Graus. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**. Teresina, PI, 1971.

¹¹²BRITO, 1996.

¹¹³SIQUEIRA, Clementino de Jesus Barbosa. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 10 agos. 2011.



Figura 4 - Inauguração do Complexo Escolar Zona Centro – 1977
 Fonte: SIQUEIRA, Clementino. **História de uma vida**. Teresina: Gráfica do povo, 2003, p.26.

O Centro Interescolar de 2º grau em Teresina era constituído por seis unidades de ensino médio na rede oficial, que ofereciam a carga curricular de cultura geral nas áreas de Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. A ETFPI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a escola Auxiliar de Enfermagem Maria Antonieta Elanchot se responsabilizavam pela cultura técnica dos cursos.¹¹⁴ Nesses centros interescolares, as unidades integrantes mantinham a autonomia administrativa e didática, agrupando-se apenas para fins de complementação do currículo.¹¹⁵ Funcionavam com base num regimento interno que estabelecia sua localização geográfica e objetivos, especificava os grupos escolares que o constituíam e os órgãos que compunham com suas atribuições. O regimento interno também estabelecia sua organização didática e disciplinar, assim como seu quadro de pessoal. Os alunos transitavam por essa estrutura do Centro Interescolar conforme suas necessidades no processo de ensino. De acordo ainda com o seu Regimento Interno¹¹⁶, o Centro desenvolveria atividades voltadas para a orientação educacional, incluindo o aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade, além de assistência ao educando.

As estratégias adotadas exigiam firmar convênios com outras instituições como a ETFPI, a Arquidiocese local, a Prefeitura Municipal de Teresina e clubes esportivos para utilização de cursos e das estruturas físicas em função do funcionamento da rede pública estadual de educação. Na ETFPI, utilizavam-se aulas dos cursos profissionalizantes ofertados

¹¹⁴ PIAUÍ. Programa MEC-BIRD-ESTADO: ensino de 1º e 2º Grau. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, Ano XXXVI, N. 101, 1973.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ PIAUÍ. Piauí: uma nova realidade. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**, Teresina, PI, 1973.

aos alunos do 2º grau. As escolas particulares eram parte da estrutura de funcionamento que também lançava mão dos recursos comunitários existentes. O Colégio Zacarias de Góis e o São Francisco de Assis, por exemplo, foram as primeiras escolas a ofertarem a formação técnica através de um convênio entre SEDUC e Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). Em 1974, o Departamento de 2º Grau assumiria diversas medidas que permitiriam o funcionamento dos cursos de habilitação para o magistério de 1º grau, enfermagem, secretariado, contabilidade, assistente de administração, eletrônica, eletrotécnica, mecânica e edificações.

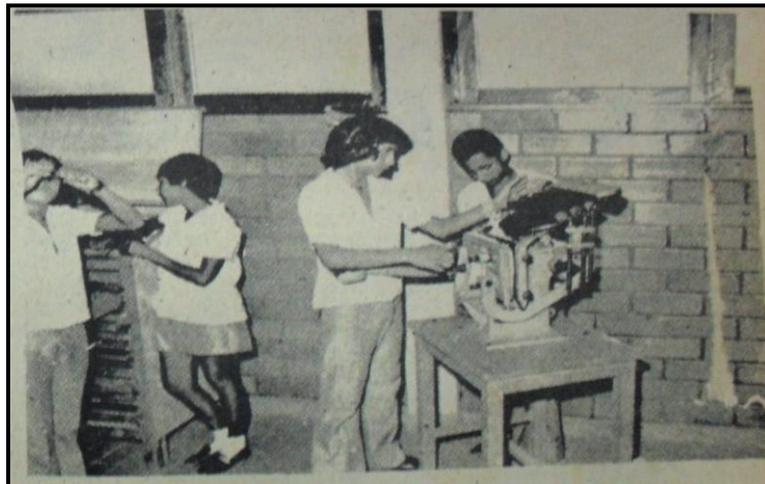


Figura 5 - Aula de Artes Instrutivas no Complexo Escolar Zona Norte I -1973
Fonte: PIAUÍ. Piauí: uma nova realidade educacional - 1973

Com a reforma educacional de 1971, o planejamento educacional ganharia destaque, pois a partir de então o apoio técnico e financeiro se tornaria responsabilidade da União, que estimulava sua institucionalização como meta para racionalização dos recursos e para a máxima produtividade da educação. Esses objetivos foram enumerados nos projetos de organização dos Complexos Escolares e Unidades Integradas: racionalização de recursos, atendimento ao maior número possível de crianças na faixa de obrigatoriedade, entrosagem e centralização administrativa e burocrática.

Essa estrutura de funcionamento fundamentada nas estratégias de intercomplementariedade e entrosagem, teria sido justificada pelos governos como processos mais adequados à realidade escolar piauiense.¹¹⁷ Frente à constatação do aumento do custo/aluno, esses fundamentos demonstravam a preocupação com os custos, de forma, que

¹¹⁷ PIAUÍ, 1973.

primaram por uma racionalização técnica da política educacional aplicada na expansão do ensino de 1º e 2º graus. A pedagogia tecnicista surge, segundo Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu no universo fabril, pretendendo-se a objetivação do trabalho pedagógico.¹¹⁸

Para Saviani, buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era necessário operacionalizar seus objetivos e em certo sentido mecanizar o processo.

Conforme Cunha¹¹⁹, uma das novas funções atribuídas pela política educacional ao ensino médio com a reforma implantada com a Lei nº 5.692/71 seria conter a demanda por vagas nos cursos superiores via habilitação profissional de todos os concluintes do ensino médio. O caráter de terminalidade possibilitava aos seus concludentes benefícios imediatos, no caso a possibilidade de conseguir ocupações mais vantajosas, que eles não teriam sem sua conclusão. Nutria-se a crença na existência, no mercado, de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. Tal estratégia veio justificada pelo discurso da escola para o desenvolvimento econômico e social. Como analisa Cunha¹²⁰, essa justificativa de formação para o mercado de trabalho caiu por terra, especialmente quanto às multinacionais que, na prática, empregava um contingente pequeno de técnicos industriais, preferindo a formação da força de trabalho em serviço. Se isso não valia para o país, para o Piauí seria ainda mais difícil pensar nas possibilidades de atendimento dessa demanda pelo emprego para todos os egressos dos cursos profissionalizantes, com as condições de baixa industrialização e desenvolvimento periférico,

Conforme Veiga¹²¹, o ensino profissionalizante no Brasil passou por um processo de reorganização desde a década de 1930 devido à necessidade de racionalização da organização do trabalho em face de expansão industrial. Além da criação de agências responsáveis, várias leis organizadoras foram sendo editadas. Todavia, a existência de leis não significava a oferta

¹¹⁸SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p.10.

¹¹⁹ CUNHA, Luiz Antonio C.R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

¹²⁰ CUNHA, 1980.

¹²¹ VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

variada de estabelecimentos que promovessem uma formação profissionalizante para as amplas camadas da população. Outro aspecto que dificultava o acesso era sua rigidez e exigência do curso de admissão.

No contexto dessas reformas, o discurso da educação voltada para o trabalho tinha também diferentes interpretações também por parte dos vários grupos ligados ao movimento de professores. Na direção da Associação dos Professores Piauienses (APEP), algumas lideranças entendiam a reforma como algo positivo para o sistema educacional e o magistério, assumindo o mesmo discurso da escola para o desenvolvimento da vida produtiva. Embora outros setores, ligados às posições de esquerda, apresentassem um discurso diferente, caracterizando-a como tentativa de formar mão de obra barata de acordo com os interesses do desenvolvimento do capitalismo brasileiro.¹²² Algo próximo ao que pensa Cunha¹²³ quando afirma que a visão liberal, de que a educação cumpre um papel de equalização das oportunidades, dissimula seus mecanismos de discriminação quanto à própria ordem econômica.

Na avaliação de Germano¹²⁴, a tentativa de profissionalização universal e compulsória fracassou devido a alguns fatores: limites de recursos (um aluno valia 60% do que valia no ensino secundário); o caráter da terminalidade, o anacronismo do sistema educacional em relação ao sistema produtivo; dificultando aquisição de formação básica; a não diminuição da demanda por cursos de nível superior; a mesma não chegou a ser implantada na maior parte das escolas e, por fim, a flexibilização dos cursos (pareceres do CFE nº 45/76 e 76/75).

A escola para o desenvolvimento econômico e social funcionaria no discurso como elemento para legitimar a ação dos governos, segundo os quais haveria mobilidade social e desenvolvimento do Estado. Com as tentativas de implantação do ensino profissionalizante, sua racionalização e as mudanças que vão se operando na construção da ideia e das formas de reconhecimento da sua necessidade para o desenvolvimento econômico e social, as relações de poder se fazem presentes nesse discurso. Por trás da ideia de ensino para o trabalho, existia um significado que se expressava na intenção de desvio dos jovens de classe média da universidade para os cursos técnicos com a intenção de resolver um problema mais político que econômico.

¹²² CIRÍACO, Maria da Graças Silva. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 04 jul. 2011.

¹²³ CUNHA, 1980.

¹²⁴ GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

Essa dissimulação pode ser compreendida recorrendo a Bourdieu¹²⁵, segundo o qual não existe melhor instrumento de integração social do que os símbolos. Como instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo que contribui fundamentalmente para a reprodução do mundo social. Assim, as ideias como produtos coletivamente apropriados servem a interesses particulares que tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo.

2.3 Expansão e oportunidades de acesso ao ensino secundário no Piauí

Após discutir a organização do ensino e os embates das ideias em torno ao seu caráter durante o período, precisamos conhecer o processo de expansão da escola secundária e como o mesmo passaria a compor as aspirações das camadas sociais populares que buscavam ultrapassar as barreiras do ensino primário. Até 1940, o Piauí possuía um quadro de poucas escolas que ofertavam o ensino ginásial e colegial. E apenas o CEP, na condição de escola oficial, ofertava o segundo ciclo do ensino secundário. De acordo com mensagens governamentais a maior parte dessas escolas estava instalada nas três maiores cidades do estado (Teresina, Floriano e Parnaíba) até o ano de 1941.¹²⁶

Na década de 1940, como já vimos, esse nível de ensino era restrito a uma parcela minoritária da sociedade piauiense como podemos observar no Quadro 3. Das 8.745 pessoas com algum curso completo ou diploma de estudos não declarados, somente 1.300 tinham o curso médio, sendo desses 554 homens e 746 mulheres. Do total, 626 possuíam domicílios na capital do Estado, 288 em Parnaíba e 78 na cidade de Floriano. Portanto, cerca de 75% das pessoas com nível médio no Piauí concentravam-se nas três principais cidades do estado.

Estado/Município	Total Geral*	Ensino médio	Homens	Mulheres
Floriano	474	78	25	53
Parnaíba	1580	282	137	145
Picos	70	12	6	6
Teresina	3.955	626	264	362
Total	6.079	998	429	566

Quadro 3 - Pessoas com 10 anos e mais que possuíam grau de nível médio concluído - 1940.
Fonte: IBGE: Censo Demográfico, 1940.

¹²⁵ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

¹²⁶ PIAUÍ. Relatório enviado pelo Interventor Federal no Piauí Leônidas Melo, ao presidente da república, em 1942, p. 67.

É importante notar que em Picos, naquele ano, poucas pessoas detinham o curso médio, demonstrando que a demora do seu processo de urbanização se refletia no processo de escolarização da população. Conforme Sousa¹²⁷, até 1949 a cidade de Picos não possuía Ginásio, situação que mudaria com a criação do Ginásio Estadual Picoense naquele ano. Como parte das aspirações do povo, Celso Eulálio pleitearia a abertura do estabelecimento, autorizado em seguida pelo governador do Estado, o Rocha Furtado (1947-1951).

Nas décadas de 1940 e 1950, frente ao crescimento da procura, a liberdade de oferta à iniciativa privada seria um dos vetores que impulsionaria seu processo de expansão. Diante da insuficiência na rede pública, a oferta cada vez maior de vagas funcionava como uma das formas de captação de subvenção pública para a iniciativa privada, que ofereceria matrículas para alunos que comprovadamente não pudessem arcar com os custos de sua educação em forma de bolsas de estudos subsidiados pelo FNEM..

Ao realizarmos um levantamento de informação sobre as escolas secundárias no Piauí, encontramos na edição do Almanaque do Cariri¹²⁸ um quadro das escolas piauienses de 1949, composto por quatro colégios de ensino secundário (na capital), uma escola industrial, onze ginásios, quatro escolas normais, uma escola normal regional e quatro escolas ou curso de comércio. Os ginásios passavam a ocupar, por conseguinte, maiores espaços e ganhavam destaque naquela década. A importância dada aos ginásios estava relacionada com a valorização social dos cursos secundários como demonstra Sposito:

Para aqueles segmentos populares que conseguiam ultrapassar as barreiras impostas pelo curso elementar, a instrução ginásial era vislumbrada como o melhor caminho para a sua ascensão social. A opção por esse tipo de escola decorria do maior prestígio que o curso secundário trazia consigo desde suas origens e em toda sua evolução histórica. Compondo etapa importante na formação das elites, a educação secundária aparecia como modalidade de instrução média que apresentava maior garantia de mobilidade ascendente, permitindo o exercício de ocupações socialmente mais valorizadas e melhor remuneração.¹²⁹

¹²⁷ SOUSA, Jane Bezerra. **Picos e a consolidação de sua rede escolar: do grupo escolar ao ginásio estadual.** 2005. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2005. Disponível em: <www.ufpi.gov.br>. Acesso em: 23/06/2010.

¹²⁸ 1º CENTENÁRIO DE TERESINA: 1850 - 1950. **Almanaque do Cariri.** Teresina, 1952.

¹²⁹ SPOSITO, Maria Ponte. **O povo vai a escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Edições Loyola, 1984, p.220.

Os padrões existentes nos anos de 1950, conforme Lopes¹³⁰, já poderiam apontar para uma ligeira mudança na configuração do sistema educacional piauiense, quando os efeitos do processo de modernização da sociedade sobre a educação faria emergir o que, na prática, seria a reorganização de um sistema de ensino formado por escolas públicas e privadas. Muitas escolas da rede particular eram criadas com o intuito de, no futuro, serem oficializadas.

Lopes¹³¹ sugere que a expansão do ginásio no Piauí foi fruto da ação da iniciativa privada, especialmente a confessional, das elites locais dos diferentes municípios e da ação do Estado. Para o autor, esse nível de ensino, de caráter seletivo e acesso restrito, sofreria uma crescente demanda que exigiria uma maior participação do Estado em sua oferta e expansão gradativa do mesmo. “As restrições de acesso eram oriundas da falta de vagas, da seletividade do exame de admissão e da cobrança de taxas, além das restrições existentes no ensino primário, com seus índices de reprovação, evasão e acesso.”¹³² Lopes analisa ainda o processo de crescimento do setor privado relacionando-o com a ação do Estado e várias estratégias adotadas pelo próprio setor:

Através da criação de escolas ou de subvenção a escolas particulares o Estado ia constituindo uma rede de escolas que oferecia essa modalidade de ensino. As escolas particulares procuravam o apoio financeiro do Estado, que a subvencionava com verbas de valor variável. O reconhecimento de escolas particulares como sendo de utilidade pública era um mecanismo bastante usado pelas escolas, como podemos averiguar nos códigos de lei.¹³³

A obrigatoriedade do ensino secundário, para alguns, era defendida como se este fosse uma necessidade social e individual, devendo ser, portanto, obrigatório. Afirmção nesse sentido era emitida pelos articulistas da imprensa local, governos e cidadão comuns, a exemplo da opinião de Cunha e Silva sobre a importância desse nível para o processo de escolarização da população:

É preciso, pois, que o ensino secundário seja também obrigatório, como já o é em vários países do mundo. Sábios, cientistas e técnicos não cursaram apenas o primário. E oxalá que o Brasil não demore em acompanhar o exemplo. Não estaríamos mas na época da aristocratização do ensino, pois não há de existir ninguém que não tenha a necessidade de instrução e educação.¹³⁴

¹³⁰ LOPES, 2011.

¹³¹ *Ibdi.*

¹³² *Ibid.*, p.3.

¹³³ *Ibid.*, p.3.

¹³⁴ SILVA, Francisco Cunha e. Ensino secundário. **Jornal O Dia**. Teresina, 21 mar. 1958, Ano I, N.141, p.6.,

As lembranças de Eurivan Sales Ribeiro¹³⁵ ressaltam também o espaço ocupado pela iniciativa privada na rede de ensino de Teresina.

Aqui, naquela época, havia o colégio do professor Domício Magalhães, o colégio Demóstenes Avelino, o Colégio das Irmãs e o Diocesano. *Eram esses os colégios* (grifo nosso). Os colégios religiosos não tinham dificuldade, mas os outros sim. O governo até que ajudava, ofereceria bolsa aos alunos para colocá-los nessas escolas.¹³⁶

Para o depoente, o ensino público ficou tão enfraquecido, que o privado tornou-se mais atrativo, o que para ele possibilitou se tornarem potências econômicas explorando a educação no Piauí.¹³⁷ Estabelece assim, uma relação entre passado e presente do ensino demonstrando que “[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente [...]”¹³⁸. Eurivan retrata os anos de 1960, quando os interesses privados na educação foram beneficiados pelo regime militar. Os meandros dessa relação entre Estado e mercado e a expansão da rede privada de ensino, no período da ditadura militar, foi assim analisada por Cunha:

Contraditoriamente, desde os anos do “milagre econômico”, a ampliação das camadas médias propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam postos diretivos dos sistemas de educação, nos níveis federal, estadual e municipal.¹³⁹

Nessa conformação da rede privada, estava inserida a participação das escolas confessionais e filantrópicas de responsabilidade das igrejas, sobretudo da Igreja Católica.

¹³⁵ Professor de Química do Colégio Estadual Zacarias de Góis nas décadas de 1970 e 1980. Iniciou sua atividade docente ainda como estudante universitário, tendo sido contratado para lecionar a título precário. Em 1979 foi eleito presidente da APEP, cargo para o qual seria reeleito três anos depois. Após décadas de atuação no magistério, mudou de profissão e exerce atualmente a função de médico psiquiatra.

¹³⁶ RIBEIRO, 2011.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ HOBBSAWM, Eric. J. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p.71

¹³⁹ CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, Especial, p. 809-829, out. 2007.

Segundo Silva¹⁴⁰, a Igreja Católica, desde o começo da República, começa a coordenar uma série de ações no campo da educação, no sentido de formar a elite político-econômica nacional. Essas ações visavam a obter a manutenção da relação estreita com a sociedade brasileira. Precisamente após a Proclamação da República, se inicia um movimento de expansão de instituições escolares pelo país. Por conta disso, lembra a autora, crescia o número de congregações radicadas no Brasil, empenhando-se no ideal da educação, embora, com o fim do padroado, a igreja tenha ganhado liberdade de ação em outras áreas sociais. No governo de Getúlio Vargas, por exemplo, o ensino religioso, mesmo facultativo, voltaria a fazer parte do currículo das escolas oficiais, inclusive no secundário, nível em que a Igreja começaria a concentrar suas ações educacionais. A fundação da Associação de Educação Católica (AEC), em 1945, objetivava congregar as escolas católicas, assim como veicular uma orientação uniforme para suas atuações enquanto estabelecimentos de ensino.

Conforme Silva¹⁴¹, a criação das instituições católicas de educação no Piauí inseria-se nesse contexto geral, portanto, não era um fato isolado, mas parte da consolidação das ações da Igreja, contribuindo para expansão do ensino secundário. Nos anos de 1940, algumas dessas instituições representavam os estabelecimentos mais influentes como o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Colégio das Irmãs)¹⁴² e o Colégio São Francisco de Sales (Diocesano), que ofereciam diversos cursos semelhantes aos estabelecimento de ensino oficiais.

Os ginásios cumpriram outro papel importante, o da escolarização feminina. Com isso, concorreria para o incremento das matrículas um fator de incentivo à expansão do ensino secundário na rede particular nas primeiras décadas do século XX, demonstrando a inserção cada vez maior das mulheres de famílias abastadas na educação secundária piauiense. Como sugere Silva:

As matrículas no Curso Ginásial nos Colégios das Irmãs indicam a crescente ampliação nos anos de estudos das mulheres piauienses provenientes das camadas mais abastadas da sociedade [...] Fator este que indica que cada vez mais as famílias locais estavam investindo econômico e socialmente na formação intelectual das mulheres tendo em vista as novas exigências de sociabilidade que se incorporavam ao cotidiano da sociedade piauiense.¹⁴³

¹⁴⁰ SILVA, 2007.

¹⁴¹ Ibid.,

¹⁴² Em 1936, iniciou-se o curso ginásial no Colégio das Irmãs na cidade de Parnaíba e, em 1938, na cidade de Teresina, ambos reconhecidos pelo MEC.

¹⁴³ SILVA, 2007, p.69.

Ao lado da rede oficial de ensino médio, as escolas da Campanha Nacional de Escolas Gratuitas (CNEC)¹⁴⁴ interferiam na ampliação das oportunidades de ensino médio¹⁴⁵ sob a influência de Dom Avelar Brandão Vilela, representante da Igreja Católica. A primeira delas, o Ginásio “Padre Marcos”, seria fundada na cidade de Jaicós em 1952.¹⁴⁶ Durante a década de 1960, ocorreu a expansão dessas escolas pelo interior do Estado. Em 1970, constituiriam uma rede própria com 87 estabelecimentos de ensino ginásial.

A importância dessas escolas para as cidades era demonstrada também na solenidade de inauguração como relata a matéria: “No dia 12, a cidade de Pedro II estará em festa, com a inauguração de seu Ginásio que recebeu o nome do velho e conceituado educador conterrâneo, Felipino Ozano.”¹⁴⁷ “Para a criação e instalação da nova unidade escolar muito contribuíram os esforços de Dom Avelar Brandão Vilela, do Sr. Nogueira Filho, do professor James Azevedo e do Prefeito Tertuliano Brandão”, demonstrando a confluência de interesses em torno da expansão da educação naquela cidade.

Dom Avelar passou a atuar em Teresina no ano de 1955, quando este foi elevado a arcebispo da cidade. Em Olinda já havia sido membro do corpo docente do Seminário de Aracajú. Araújo¹⁴⁸ apresenta uma análise da trajetória de vida de Dom Avelar Brandão Vilela, no período de 1956-1971, época em que esteve à frente da Arquidiocese de Teresina. Para o autor a sua passagem pelo Piauí deixou marcas profundas. De tal modo que Dom Avelar foi recebido como solução para muitos problemas sociais da cidade. Tudo isso era reforçado pelo espírito progressista pelo qual era conhecido. Não educação não foi diferente, aliás foi a área em que melhor o padre desenvolveu seu trabalho com suas ações voltadas para as escolas da comunidade.

Com relação às escolas da CNEG, Leite escreve: “A campanha Nacional de Educandários Gratuitos funciona com a cooperação de todos os cidadãos de bem, da localidade. Todos os moradores, se possível, deverão trazer sua ajuda.”¹⁴⁹ E completa:

¹⁴⁴ Em 1969, a CNEG muda sua denominação e passa a se chamar de Campanha Nacional de Educandários da Comunidade (CNEC).

¹⁴⁵ PIAUÍ. Diagnóstico da situação educacional. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**, Teresina, PI, 1972.

¹⁴⁶ SILVA, João Batista. **A trajetória das escolas da Companhia Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC - no Piauí – 1952 – 1997**. 2010. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2010.

¹⁴⁷ FELIPINO OZANO. **Jornal do Piauí**. Teresina, 10 mar. 1960, Ano IIX, N.799, p.2.

¹⁴⁸ ARAÚJO, Warrington Wallace Veras de. **Dom Avelar Brandão Vilela, entre o texto e o contexto: trajetória e representações do Arcebispo do Piauí (1956-1971)**. 2008, Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Piauí – Teresina, PI, 2007. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acessado em: 18/06/2010.

¹⁴⁹ LEITE, Cristina. CNEG. **Jornal O DIA**. Teresina, 23 mar. 1958, Ano VIII, N. 548, p.6.

Para o setor municipal da CNEG deverão concorrer:

- 1.º - O particular como sócio da organização
- 2.º - A prefeitura municipal
- 3.º - O Governo do Estado
- 4.º - O Governo Federal¹⁵⁰

Identificamos duas formas de subsídios públicos para as escolas confessionais de acordo com diretrizes educacionais viabilizadas pelo governo federal.¹⁵¹ Além da colaboração para atividades de manutenção sob a forma de bolsas de estudos, no caso das entidades não-gratuitas, havia também a contribuição para pagamento de professores e material de consumo, no caso das escolas da CNEG.

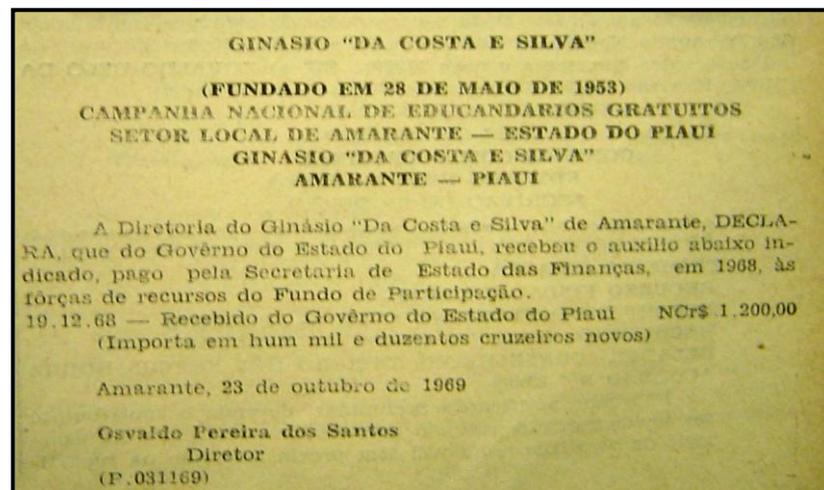


Figura 6 - Auxílio Financeiro às escolas da CNEG em 1969
Fonte: Imprensa Oficial, Ano XX, nº 1230, p.1, 31/10/69

Em 1954, o presidente da república, Café Filho, lançou o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), destinado à melhoria e ampliação dessas escolas. Com o Fundo, foram contempladas escolas públicas e privadas. Sua dotação orçamentária deveria ser composta por nunca menos do que 0,1 (um décimo) da quota destinada à educação e cultura pelo orçamento federal. O mesmo seria composto a partir de tributos federais criados com esse fim.¹⁵² O FNEM estabelecia como objetivo a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e acessibilidade ao ensino médio, contribuindo financeiramente para proporcionar o maior número de

¹Ibid.

¹⁵¹ PIAUÍ. Plano Nacional de Educação. Teresina: SEDUC, 1969.

¹⁵² BRASIL. Lei Ordinária nº 2342, de 25 de novembro de 1954. Dispõe sobre a Cooperação Financeira da união em favor do Ensino de Grau Médio. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br. Acesso em: 20/10/2010.

oportunidades educacionais. Prestava “[...] concessão de subsídios para a manutenção, seja sob a forma de auxílio aos próprios estabelecimentos, seja sob a forma de suplementação de salários de seus professores para os cursos secundários, comercial e industrial [...]”.¹⁵³

No Piauí, como parte dos incentivos ao ensino profissionalizante, as escolas eram beneficiadas com a concessão de bolsas pelo FNEM: “Com os esforços do Senador Mendonça Clark¹⁵⁴, o Ministério da Educação concedeu bolsas de estudos a estudantes pobres, no valor de Cr\$ 4.895.550,00, distribuídas pelos ginásios e colégios piauienses [...]”.¹⁵⁵ Em outras palavras, o senador teria obtido recursos junto ao governo federal para as escolas privadas do estado. Conforme dados divulgados por A. Tito Filho no *Jornal do Piauí*, identificamos a lista os colégios e ginásios subvencionados pelo governo federal através de convênios assinados pelas escolas do Piauí a partir de 1956¹⁵⁶, a maioria destas ligadas à rede de educação privada, o que indica que a sobrevivência desses estabelecimentos dependia também do financiamento público.

Com essas bolsas, foram beneficiadas escolas em Teresina, Parnaíba, Floriano, Amarante, São Raimundo Nonato, Corrente, Jaicós, entre outras cidades. Para alguns Colégios e Ginásios que possuíam internato, incluíam-se valores relativos às bolsas concedidas a alunos pobres na situação de internos.¹⁵⁷ O FNEM se constituiria como uma das principais fontes de financiamento do ensino secundário na segunda metade dos anos de 1950. Contudo, a procura por ensino secundário estava muito além do que a rede escolar piauiense oferecia como comenta Santos:

Temos, no entanto, vários ginásios; muitas escolas normais, o que, no nosso entender, não chega para a procura. O governo estadual, porém, nada pode fazer com um orçamento emperrado, marcado pelos compromissos, o que leva mesmo a fugir ou contemporizar no pagamento de subvenções.¹⁵⁸

Opiniões contrárias ao apoio dado pelo governo à rede privada de ensino enfatizava: “É chocante a injustiça que se comete, quando o governo, distribuindo complementação de

¹⁵³ BRASIL. Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955. Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 20/10/2010.

¹⁵⁴ Estas foi responsável pela regularização das subvenções aos ginásios e colégios junto ao governo federal a partir de 1960, quando foram liberados recursos para pagamento de bolsas de estudos para cerca de 21 estabelecimentos de ensino piauienses entre públicos e privados.

¹⁵⁵ BOLSAS CONCEDIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - 1959. **Jornal do Piauí**. Teresina, 12 jun. 1960, Ano IX, N. 825, p.3.

¹⁵⁶ GINÁSIOS E COLÉGIOS SUBVENCIONADOS PELO GOVERNO FEDERAL. **Jornal do Piauí**. Teresina, 19 jun. 1960, Ano IX, N. 827, p.4.

¹⁵⁷ BOLSAS CONCEDIDAS... 1960.

¹⁵⁸ SANTOS, Socorro. **Educação**. *Jornal do Piauí*, Teresina, ano XI, N. 995, p. 2, 01/02/62.

verbas a colégios particulares, e está auxiliando a educação daqueles que podem pagar, enquanto a maioria cresce analfabeta.”¹⁵⁹ Críticas como essa, por conseguinte, iriam contra o que o autor chamava de ensino mercenário, dominante no ciclo ginásial, que levava, segundo este articulista, o sublime dever de ensinar para o campo da exploração mercantil de balcão como se fosse luxo, prazer, exibicionismo.¹⁶⁰

A partir da década de 1960, novas iniciativas marcariam o processo de expansão com o objetivo de melhorar as oportunidades de acesso à educação secundária. Os estabelecimentos de ensino secundários públicos estaduais eram restritos. A Escola Normal “Antonino Freire”, além do ensino normal, oferecia também o ensino ginásial. Em Floriano, no final do mesmo ano, seria criada a Escola Normal Mons. “Lindolfo Uchoa” com o ciclo ginásial e o pedagógico. E em Parnaíba funcionava o Colégio “Lima Rebelo” e a escola Normal “Francisco Corrêa”. As poucas escolas existentes colocavam a administração pública frente ao desafio de ampliar a capacidade de atendimento na rede de ensino secundário. No quadro abaixo, colocamos dados do aumento do número de matrícula no período entre 1958 e 1961:

ESCOLAS	ANO			
	1958	1959	1960	1961
CEP	958	1.210	1.472	1.718
Antonino Freire	585	566	632	611
Lima Rebelo	-	328	748	547
Francisco Correa	-	38	59	-
Ginásio Picoense	-	-	-	292
Mons. Uchoa	-	-	-	474
Totais	1.543	2.142	2.911	3.642

Quadro 4 - Matrículas nos cursos secundários na rede pública estadual de educação do Piauí - 1958 a 1961.
 Fontes: PIAUÏ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Francisco das Chagas Caldas Rodrigues á Assembleia Legislativa do Estado do Piauí em 1961.

¹⁵⁹ SILVA, José. **O ensino e suas aberrações.** *Jornal do Piauí*. Teresina, 23 nov. 1960, ano X, N. 872, p.3.

¹⁶⁰ SILVA, José. **Reforma do ensino.** *Jornal do Piauí*. Teresina, 18 dez. 1960, Ano X, N. 273, p.5.

A rede pública de ensino secundário vinha melhorando as oportunidades de ingresso, porém isso ocorria sob certos limites, pois a maioria dos estudantes que terminava o ensino primário não conseguia ingressar nas séries posteriores. Para Silva,

As condições econômicas do nosso povo, de modo geral, ainda são precárias, pelo que é avultado o número de jovens neste país que fazem o curso primário ou preliminar e, por falta de recursos dos pais, não podem continuar os estudos, visto que os estabelecimentos de instrução secundária, mantidos pelo governo e, portanto, gratuitos, são insuficientes em todos os Estados e Territórios da Federação.¹⁶¹

Os maiores entraves para o acesso à escola seriam a falta de condições dos estudantes de pagar mensalidades (na rede pública, as vagas eram insuficientes) e o exame de admissão (bastante seletivo), fatores que impediam que muitos estudantes continuassem na vida escolar. Com a instituição da LDB nº 4.024/61, vários planos federais foram adotados com vistas à expansão da rede de escolas secundárias no país, a exemplo do Programa de Emergência que objetivava melhorar o atendimento escolar mediante convênios feitos entre a esfera federal e os estados. Com esses convênios:

A racionalização do plano de aplicação dos recursos e de sua execução, de um lado, e de outro os baixos custos das construções escolares possibilitaram realizar a expansão física da rede escolar e apreciável aumento das vagas tanto no ensino primário, como no ensino médio.¹⁶²

Outra medida do governo federal com reflexo na política educacional do Estado foi a criação, para o período de 1963-1965, do Plano Trienal de Educação, propondo programas de assistência aos sistemas estaduais de educação. No primeiro ano de sua execução, o Piauí recebeu CR\$ 243.542.000,00 para o ensino médio. O mesmo só se efetivaria no ano de seu lançamento, pois as mudanças na ordem política do país, com o golpe militar de 1964 levaria ao desprezo do Plano.¹⁶³ Em 1968, foi lançado o Plano Nacional de Educação – (PNE). No Piauí, este Plano seria uma das últimas tentativas dos governos, naquela década, com relação à melhoria do processo de escolarização. Um dos seus objetivos gerais foi a expansão e aperfeiçoamento da rede de ensino médio para atender à demanda de matrículas naquele grau de ensino.¹⁶⁴ As metas foram justificadas da seguinte forma:

¹⁶¹ SILVA, 1958.

¹⁶² BRITO, 1996.

¹⁶³ PIAUÍ, 1969.

¹⁶⁴ Ibid.

Para acompanhar o surpreendente crescimento vegetativo da população escolarizável do Estado, notadamente nas áreas urbanas, onde tem sido maior o incremento dessa população, torna-se necessário um grande esforço da Administração, no sentido da expansão da rede escolar primária e média.¹⁶⁵

O documento estabelecia três objetivos gerais fundamentais a serem alcançados no ensino secundário como medidas voltadas para sua expansão: i) expansão e aperfeiçoamento da rede de ensino médio para atender a grande demanda de matrículas naquele grau de ensino: ii) bolsas para alunos comprovadamente pobres e que revelassem capacidade e interesse pelo estudo; e iii) auxílio à rede particular de ensino médio gratuito.¹⁶⁶ O Plano destinava esforços para a expansão, melhoria da rede física, manutenção da rede e subvenções sociais através da distribuição de bolsas e também auxílio e manutenção dos ginásios da CNEG. As metas referentes às estruturas físicas comportavam a ampliação da rede com acréscimo e recuperação de salas de aula, além da aquisição de conjuntos mobiliários. Com isso, novas matrículas seriam criadas, estendendo o funcionamento dessas escolas aos três turnos.¹⁶⁷

Como veremos na tabela 4, o número de cursos do ensino médio duplicaria em dez anos. O destaque continuava sendo para o 1º ciclo, mas percebemos também um aumento considerável de cursos no 2º ciclo. Em 1960, existiam 49 cursos no 1º ciclo e 20 cursos no 2º ciclo. A dinâmica de criação de cursos teria sido crescente no 1º ciclo. Em 1971, quando terminava a vigência da Lei 4.024/61, eram 92 cursos de 1º ciclo e 49 cursos de 2º ciclo, totalizando 141 cursos do ensino médio no Piauí.

Tabela 5 - Evolução quantitativa dos cursos de ensino secundário no Piauí - 1960 - 1971

C I C L O S	ANOS DE INSTALAÇÃO DOS CURSOS SECUNDÁRIOS*											
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
	QUANTIDADE DE CURSOS SECUNDÁRIOS INSTALADOS											
1º ciclo	49	54	55	59	63	65	69	75	84	89	93	92
2º ciclo	20	22	21	24	22	22	28	34	35	37	43	49
Total	69	76	76	83	85	87	97	109	119	126	136	141

*Esses dados são referente ao sistema envolvendo toda a rede existente na época.

Fonte. BRASIL. SEEC. Estatísticas da Educação Nacional, Rio de Janeiro, vol.I, 1972.

¹⁶⁵ PIAUÍ, 1969, p. 30.

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ Ibid.

Como parte da estratégia do governo, visando ao aumento da capacidade de atendimento das escolas secundárias existentes, seria ampliado o número de salas e os turnos de funcionamento das escolas, além da construção de prédios amplos como do Colégio Lourival Lira Parente¹⁶⁸.

No Piauí, a aprovação da Lei nº 2887/68 buscava reorganizar a rede de ensino, agora passando a vigorar o Sistema Estadual de Ensino, incluindo todos os graus e níveis.¹⁶⁹ Ao regulamentar os sistemas de ensino, seria estabelecida a organização das escolas, disciplinando sua criação, tanto na rede pública como na particular. Passavam a existir as modalidades, estabelecimentos ou fundações de ensino. A atribuição para criação dessas escolas seria do Conselho Estadual de Educação (CEE), que deveria respeitar as normas instituídas na lei, condição para o reconhecimento destas. Estruturava-se o ensino médio em dois ciclos: o primeiro com o ginásio e segundo com o colegial. No geral, essa Lei estadual foi uma adequação LDB nº 4.024/61.

Tabela 6 - Evolução de matrículas no ensino secundário no Piauí - 1960 – 1970

Ciclos	Anos					
	1960	1961	1962	1963	1964	1965
1º Ciclo	8.967	9.524	10.852	12.478	14.003	15.938
2º Ciclo	2.197	2.386	2.587	2.721	2.806	3.275
Total	11.164	11.910	13.439	15.199	16.809	19.213
Ciclos	Anos					
	1966	1967	1968	1969	1970	1971
1º ciclo	18.262	22.057	22.900	26.164	29.265	32.263
2º ciclo	4.024	5.336	7.020	8.729	9.731	10.922
Total	22.286	27.383	29.920	34.893	38.996	43.185

Fonte: BRASIL. Estatísticas da Educação Nacional. Rio de Janeiro, MEC, SEEC, Vol. I, 1972

As verbas para a educação pública não eram originárias somente da renda tributária, mas também do Fundo de Participação dos Estados, do Salário-Educação. Na primeira metade dos anos de 1970, os financiamentos visando à expansão da educação secundária levaram a um crescimento de 354% das verbas.¹⁷⁰ Em 1970, no Piauí, as despesas com educação eram da ordem de CR\$ 14.475.552,00, sendo que, em 1971, esse valor crescería em 98,2%. Em 1972, atingiria 40% com relação ao ano anterior. Chegaria a CR\$ 65.757.333,84, em 1973, com um acréscimo de 62,9%. Já em 1974, a educação teria um

¹⁶⁸ Criado através do Decreto nº 1053, de 29 de dezembro de 1969.

¹⁶⁹ PIAUÍ, 1968.

¹⁷⁰ PIAUÍ, 1973.

orçamento de CR\$ 87.748.934,00, aprofundando a tendência ao crescimento das despesas do Estado com educação. Até o ano de 1972, observa-se que a educação era a segunda pasta da programação orçamentária do Estado, sendo que, a partir de 1973, passaria para o primeiro lugar.¹⁷¹ Na Tabela 7, a seguir, demonstramos a evolução das despesas com educação no Piauí entre os anos de 1970 e 1974.

Tabela 7 - Verbas aplicadas na educação no Piauí - 1970 – 1973

Exercício financeiro	Despesas com educação (CR\$)	% de crescimento por ano
1970	14.475.552,00	-
1971	28.697.943,12	98,2%
1972	40.350.952,03	40,6%
1973	65.757.333,84	62,9%
1974	87.748.934,00	60,0%

Fonte: PIAUÍ. Piauí: uma nova realidade. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Teresina, PI, 1973.

Esse crescimento das despesas com educação era colocado como um problema para a gestão da educação. Isto é, na medida em que a rede de educação secundária crescia, aumentavam as preocupações do governo com o crescimento do orçamento da educação. O secretário Wall Ferraz reconhece esse crescimento quando argumentava que: “[...] dados do último balanço financeiro de que se dispõe (1972) revelam que o Estado gastou naquele ano 43% da renda tributária em educação e 32% do Fundo de Participação, percentuais que tendem a elevar-se ano a ano.”¹⁷²

No geral, apesar de crescente, o acesso ao ensino secundário, durante as quatro décadas estudadas, não favorecia a maior parte da população de 15 anos e mais, demonstrando a existência de uma incapacidade de atendimento por parte da rede de ensino secundário. Os dados do Quadro 2 apontam a situação das matrículas no ano de 1979. No ensino de 1º Grau, haveria um crescimento expressivo: 485.509 matrículas, enquanto o 2º Grau seria de 31.426 matrículas. A maioria dessas matrículas era na rede pública estadual de educação, responsável por 265.828 do total de matrículas, seguido pelos municípios com 182.070 de matrículas, e depois pela rede particular de ensino com 37.604 matrículas. No 2º Grau, predominava também a rede pública estadual com 31.426 matrículas, seguida dos

¹⁷¹ PIAUÍ, 1973.

¹⁷² Ibid.

municípios com 21.619 matrículas, e depois a rede particular com 6.237 matrículas. Esses dados de matrículas, comparados com dados do início da década de 1950 e 1961, demonstrariam um processo de ingresso crescente de estudantes nesse nível de ensino. Se não, vejamos na tabela abaixo:

Tabela 8 - Matrículas gerais no ensino secundário no Piauí por redes de ensino - 1979

Modalidade de ensino	Matrícula				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1º Grau	485.509	44	265.828	182.077	37.604
2º Grau	31.426	3.065	21.619	505	6.237
Total Geral	516.935	3.109	287.447	182.582	43.841

Fonte: PIAUÍ. Educação no Piauí - 1979-1981. Teresina, SEDUC, 1982.

Essas escolas vão se configurando como uma rede escolar de ensino secundário no estado. Até 1940, as escolas secundárias estavam instaladas em regiões que se conformavam como núcleos urbanos mais desenvolvidos no Estado, basicamente localizada na região centro-norte, que era a mais povoada e interligada. Estas cidades, embora não sendo homogêneas entre si, possuíam algumas características em comum. Nos anos de 1940, ocorreriam mudanças importantes na rede de ensino secundário piauiense numa combinação de reorganização e expansão. Esse era um ensino voltado para a formação cultural das elites, de acesso restrito e muito seletivo. O desgaste desse modelo de escola estaria presente nas imagens que circulavam pelos jornais por meio de discursos de intelectuais e governos. Por isso, alguns grupos aspiravam a uma escola secundária voltada para o preparo para o trabalho. Os traços dessa escola foram sendo inserido de modo tímido até a Lei nº 5.692/71, quando pretendeu profissionalizar compulsoriamente o ensino. No capítulo seguinte, considerando os elementos elencados até aqui, iremos analisar as transformações no perfil e no exercício profissional docente durante o período.

2 O SER E O FAZER-SE PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO

Os valores não são 'pensados', nem 'chamados'; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e 'aprendidas' no sentimento) no 'habitus' de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, no trabalho e na comunidade imediata. Sem este aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria.¹⁷³

Na epígrafe acima, Thompson sugere que a vida dos indivíduos pode ser marcada por relações diversas que se estruturam interações entre o ser e o mundo social que está organizado à sua volta. A vida profissional de um professor começa com seu ingresso na escola para cumprir a missão de ensinar, iniciando um processo de fazer-se docente, que se desenvolve ao longo da sua história. Um professor tem sua historicidade. O exercício do magistério seria, portanto, um lugar de muito aprendizado. O professor como ser social torna-se parte constituinte e constituída dos seus espaços de ação. Este age, pensa, repensa, sofre as ações da sociedade e da escola, porém, exerce também suas ações sobre a sociedade e a escola. Dessa experiência nasce uma profissão, um profissional, suas lutas e suas expectativas de mudanças.

Para Thompson¹⁷⁴, a “experiência humana” tem relevância na constituição dos sujeitos sociais, sendo estes agentes involuntários de suas próprias determinações involuntárias, onde se deparam com situações para em seguida tratá-las em sua consciência e cultura. Isso possibilita uma aproximação entre as vivências e a memória, considerando que, segundo Halbwachs¹⁷⁵, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.” O autor afirma que seria na história vivida que se apoia nossa memória. Com isso, deixa entender que, para os sujeitos, as experiências são importantes, fato que confere relevo às lembranças guardadas por cada um no seu processo de constituição como ser social.

¹⁷³ THOMPSON, 1981.

¹⁷⁴ HALBAWACHS, 1990

¹⁷⁵ Ibid, p.51.

Denise Catani¹⁷⁶, numa análise da produção de estudos da história da profissão docente, retomando a ideia de profissionalização e a maneira pela qual vem sendo abordada por alguns autores, examina uma parcela das produções sobre o tema no Brasil. Aponta a convergência nas investigações realizadas acerca da profissionalização docente em alguns Estados. Conforme sublinha a autora, boa parte das pesquisas que investigaram a história da profissão docente no Brasil seria recente. Mesmo que se reconheça que havia muitas produções, o tema “história da profissão docente” se apresenta nos trabalhos que tratam da questão do professorado nas últimas décadas. A expressão “história da profissão docente” possui a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional tais como a formação, a instituição em que trabalhavam, os saberes, o exercício da atividade, as relações com o Estado e as formas de organização como categoria profissional.

As principais elaborações do campo denominado por Catani de “história da profissão docente” destacam a importância de compreender a atuação do Estado no processo de profissionalização do magistério. Isso se dá devido à ampla intervenção estatal no campo educacional, não somente pela reorganização e democratização do ensino, pela fiscalização do cumprimento da legislação e do funcionamento das escolas, mas também por medidas destinadas a definir os critérios para a habilitação de professores em exercício e de ingresso ao magistério. O processo de seleção, recrutamento, definição dos padrões salariais, as condições concretas de trabalho oferecidas e o movimento de professores são problemas presentes no conjunto dessas elaborações. E evidencia-se nos trabalhos analisados pela autora que a estruturação e o exercício do magistério se transformam a cada novo contexto, seja como parte das transformações do ensino e da sociedade, seja na dinâmica dos embates entre o magistério e o poder estatal na defesa de seus interesses.

A história da profissão docente precisa também ser tratada como um “estudo da realidade humana ao longo de um tempo”, como diria Luzuriaga¹⁷⁷ sobre a História da Educação. Isso implica adotar a visão de que, nas transformações sociais, há uma intrínseca associação entre a sociedade e as biografias dos sujeitos, construindo, conforme Mills¹⁷⁸, uma intersecção que busca o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam.

¹⁷⁶ CATANI, Denise Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliana Marta Teixeira (et. al.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹⁷⁷ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p.1.

¹⁷⁸ MILLS, Wright. A promessa. In: **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

A história do magistério do ensino secundário no período estudado, confunde-se, em certa medida, com seu processo de profissionalização. E, sobre as relações que envolvem esses processos, Nóvoa sugere:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da 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.¹⁷⁹

Problematizando o termo profissionalização, Enguita¹⁸⁰ analisa que não se emprega o mesmo como sinônimo dos traços associados somente à melhoria técnica do trabalho, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Dubar¹⁸¹, estudioso da sociologia das profissões, encara o tema com base numa definição clássica dos sociólogos anglo-saxões, Carr-Saunders e Wilson, na obra “The Professions” (As profissões) publicada em 1933, para os quais uma profissão emerge quando um número expressivo de pessoas começa a exercer uma técnica definida, fundamentada em uma forma especializada. A especialização, a criação de associações profissionais com códigos de ética e deontológicos e a formação sistemática seriam condições essenciais para criação de um campo próprio em torno do qual atuam certos profissionais.

A construção da identidade está relacionada com processos complexos graças aos quais seria possível se apropriar do sentido da sua história pessoal e profissional.¹⁸² Ao refletir sobre identidade e profissionalização docente, Brzezinski¹⁸³ sustenta que a identidade torna-se uma fonte de significado e experiência de um povo. E que sob o ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade seria construída. “O processo de construção de significado e experiência dá-se como base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo histórico”.¹⁸⁴ Essa

¹⁷⁹ NÓVOA, 1987, apud CATANI, 2003, p.585.

¹⁸⁰ ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria e Debate**: Porto Alegre, Panónica, N. 4, p.41-61, 1994.

¹⁸¹ DUBAR, Claude. Das profissões à socialização profissional. In: DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.170.

¹⁸² DIAMOND, 1991 apud NÓVOA, 1992.

¹⁸³ BRZEZINSKI, Iria (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.8.

identidade construída pode ser individual ou coletiva, na qual a primeira seria configurada por uma história e experiência pessoal, implicando um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto a segunda faria parte de uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade. Essa por sua vez confere à pessoa um papel de *status social*. Por isso a autora define que a identidade profissional dos professores será coletiva.

Com base nesses pressupostos iniciais, neste capítulo, buscaremos conhecer as modificações no perfil do professorado do ensino secundário e nas condições para realização do trabalho docente nos aspectos referentes à formação, ao ingresso e aos salários recebidos para atuar na Rede Pública Estadual de Ensino secundária do Piauí.

3.1 Do professor catedrático ao funcionário assalariado

A emergência da sociedade urbana no Piauí provocou mudanças importantes na estruturação da sociedade, assim como produziu reflexos na organização e expansão do ensino secundário. Desde 1940, essas mudanças ocasionariam alterações também na constituição do corpo docente que atua nesse nível de ensino. Conforme Hypólito,

Com o processo de urbanização, com a industrialização, ocorreu a constituição de escolas em estruturas cada vez mais complexas e uma grande concentração de escolas. Isto levou a um aumento acentuado do número de professores, fazendo desaparecer a figura do professor autônomo e provocando o aparecimento do professor assalariado.¹⁸⁵

Nesses anos, boa parte dos professores do ensino secundário piauiense acumulavam o exercício de professor com outras funções como as de juízes, de médicos, de jornalistas, de escritores, de engenheiros, de dentistas, entre outras. A maioria deles, provavelmente, pelas funções de destaque, “[...] geralmente, era bem preparada para a função a que se dedicavam, sobretudo detentores de curso superior, com predominância na carreira jurídica”¹⁸⁶. Muitos deles levados também pela recompensa simbólica, pois a cátedra lhe conferia um título de nobreza entre os intelectuais, sendo essa uma das razões pelas quais eram nomeados professores da Rede Pública de Ensino. Lecionar no ensino secundário também agregava

¹⁸⁵ HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, nº 4, p.3-21, 1991, p.12.

¹⁸⁶ COELHO, 2011.

status ao profissional liberal, como recorda Coelho ao falar sobre os tempos em que exercia a atividade de professor catedrático nas escolas de ensino secundário de Teresina:

A sociedade tinha maior admiração e respeito pelo professor. Eram uma figura qualificada, sobretudo, os que adquiriam *status* de catedrático dos dois referidos estabelecimentos de ensino. Também os colégios particulares recrutavam professores conceituados na sociedade e daí o respeito que mereciam e admiração pelo seu trabalho. Era um homem de elite intelectual.¹⁸⁷

A fala de Coelho expressa uma representação do nível de importância sociocultural do professor catedrático na sociedade piauiense na primeira metade do século XX. Manuel Paulo Nunes, que também atuou na área, no mesmo período, concorda com essa afirmação, quando lembra que eram pessoas vindas da elite, vistos como profissionais respeitados e tratados como celebridades. Até a própria remuneração era bastante atrativa, além do prestígio dos profissionais no meio social, como ocorria com os professores do Liceu Piauiense.¹⁸⁸

Analisado por Nóvoa¹⁸⁹ em Portugal, esse prestígio social proporcionou aos professores grande conforto e melhoria do seu estatuto socioeconômico nos anos 1920, sendo um dos eixos estruturantes do processo histórico de profissionalização dos professores primários naquele país. Reportando-nos ao Piauí, nas décadas 1940 e 1950 do século XX, o prestígio social dos professores do ensino secundário era significativo. Seus nomes eram ostentados nas propaganda de jornais, demonstrando a importância do *capital cultural* para a sociedade. Lecionar no CEP, pela posição de Ginásio Oficial, garantia destaque no meio profissional para aqueles que faziam parte de seu corpo docente.

Silva demonstra ter vivenciado uma trajetória marcada por diferentes experiências que se iniciaram em Amarante e se alargaram até Teresina, onde continuou o exercício do magistério como explica a seguir.

Logo que eu cheguei, em 1927, fui a convite do professor Odilon Nunes, recém-chegado do Espírito Santo, chamado para lecionar no ginásio Amarantino que ele fundara logo que chegara em Amarante. Nesse ginásio, eu fui professor de português, geografia e história, durante três anos. Tempo que durou esse

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ NUNES apud VASCONCELOS, Maria Inês Bandeira. **Liceu Piauiense (1845-1970):** desvendando aspectos de sua história e memória. 2007. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI. Disponível em: <www.ufpi.gov.br>. Acesso em: 24/05/2011.

¹⁸⁹ NÓVOA, António (org). **Profissão: Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

Educandário que tanto prestou bons serviços à minha terra. Odilon Nunes foi convidado pelo o então Diretor da instrução Publica, Martin Napoleão para o cargo de inspetor de ensino. Tendo aceito, ele veio para Teresina a fim de exercer o cargo. Com sua saída de Amarante o Dr. Rodrigues Vieira nosso tão ilustre Joca Vieira ficou com o Educandário e eu continuei a lecionar as mesmas matérias. Porém, Joca Vieira – que eu, de saudosa memória digo sempre que foi um dos melhores homens que já conheci em toda a minha vida – pelo caráter e também, pelo bom coração – não se demorou muito e decide não mais continuar com o colégio. Nessa oportunidade, eu comprei todo o equipamento do ginásio e fundei partindo daí, em 1931, o “Ateneu Rui Barbosa”. Já o iniciei com o curso primário completo, o curso de admissão e, ainda, o curso complementar. Este último destinava-se aos alunos que não queriam ou não podiam continuar os estudos. O “Ateneu Rui Barbosa” existiu até quando eu me transferi, em 1947, para Teresina.¹⁹⁰

Depois que chegou a Teresina, o professor Silva passou a lecionar no CEP, dedicando boa parte de sua vida à cátedra. Também realizava a atividade de articulista e nas páginas dos jornais da cidade deixava registrada sua imagem da educação piauiense. A sua experiência demonstra que, em certas ocasiões, as escolas desse nível de ensino surgiam influenciadas e ou diretamente fundadas pelos próprios professores.

Outro exemplo da influência dos professores na criação de ginásios vem da cidade de Campo Maior, quando foi fundado o Ginásio Santo Antonio por volta de 1947. Chegado do Seminário de São Paulo, Olímpio Castro Oliveira se deu conta da importância de um ginásio para a cidade, o que o fez juntar-se a um grupo de professores para promover a fundação do estabelecimento. Rememora aquele momento como algo singular na sua vida profissional:

Cheguei em Campo Maior na década de 40, quando só havia estabelecimento de ensino primário naquele município. Então juntei-me a um grupo de professores que lutavam pela criação de um colégio de ensino secundário, surgindo dessa luta o Ginásio Santo Antonio, onde tive a minha primeira experiência como professor, lecionando até 1959. As iniciativas em termos educacionais eram poucas. Depois do ginásio recém-criado surgiu, por iniciativa do governo federal, uma Escola Normal Rural.¹⁹¹

Também em Parnaíba um grupo de professores seria o idealizador do que veio a se chamar Ginásio Parnaibano, fundado em 1927. Esse sonho dos parnaibanos só foi possível, de acordo com Oliveira¹⁹², graças ao esforço e à luta incessante de mestres como Henriete Soter,

¹⁹⁰ SILVA, Francisco Cunha e. Entrevista concedida a Revista Educação Hoje. Teresina, Ano III, n. 06, revista trimestral, SEDUC, p.17-22, out. 1986.

¹⁹¹ CASTRO, Olímpio. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 16 jun. 2011.

¹⁹² OLIVEIRA, Maria Chistina de Moraes Souza. **Parnaíba**: das primeiras escolas aos cursos universitários. Teresina: FUFPI, 1993.

Alfredo Amstein, Mirocles Veras, José Pires de Lima Rebelo, entre outros que se constituíam num grupo influente culturalmente na cidade.

O interesse pela fundação de ginásios por parte dos professores ocorreria porque, além do reconhecimento da necessidade e importância das escolas para as cidades, conformava-se também como espaço para sua atuação profissional. A importância da escola como *locus* de atuação se dá porque nela ocorre a constituição dos sujeitos mais importantes no processo de ensino que são os alunos e os professores. Sobre isso, Sacristán¹⁹³ destaca: “Se o aluno é aquele que é educado e ensinado, a constituição dessa figura deve ocorrer, ao mesmo tempo, que a daqueles que desempenham as funções recíprocas: a de quem o educa e ensina”. E “[...] desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana”.¹⁹⁴ É neste espaço que se define como o trabalho dos professores seria repartido, realizado, planejado, supervisionado e remunerado.

Na sociedade piauiense dos anos 1960 do século XX, embora o prestígio social do professor de ensino secundário estivesse se deteriorando nas imagens que circulavam pela imprensa da cidade, ainda eram portadores de bastante respeito. Como sugere Ponte:

Os jornais colaboravam na estruturação da imagem dos professores na década de 1960. Eles são apresentados pela mídia ora como detentores de intelectualidade, competentes nas suas atribuições, merecedores de respeito e consideração da sociedade; ora como incapazes de dar formação à altura dos alunos, como ocorreu em 1969, quando 70% da turma foi reprovada no vestibular de Direito. Mas era inegável que havia uma reverência aos mestres da década de 60, pelo fato de possuírem conhecimento que fazia parte do seu *habitus* e os distinguia no meio social como portadores de capital simbólico.¹⁹⁵

O ensino secundário havia passado por várias transformações na sua organização e sofreria um processo de expansão com vistas ao aumento das oportunidades de ingresso. Todavia, apesar da manutenção do regime de cátedra na Lei n° 4.024/61, começava um declínio no prestígio desses professores. Como analisa Manuel Paulo Nunes: “Longe vai o tempo em que proliferava aquele professor brilhante, discursador, deslumbrado com os

¹⁹³ SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.127.

¹⁹⁴ TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão. Petrópolis, Vozes, 2007, p.55.

¹⁹⁵ PONTE, Maria Gláucia Ferreira da. **As representações sociais da escola pública nos jornais de Teresina (1960–1989)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2005. Disponível no <www.ufpi.gov.br>. Acessada em 20/06/2010.

recursos de sua arte de declamador, enquanto a classe ficava parada, boquiaberta, geralmente desatenta, presa ao sortilégio e ao prestígio da palavra eloqüente”.¹⁹⁶

De acordo com Mills¹⁹⁷, esses professores pertenceram ao mundo dos *colarinhos brancos*, sustentavam-se no prestígio de sua ocupação, que psicologicamente se expressa na luta pela aquisição do mesmo, sendo esse aspecto fundamental para defini-los como uma camada social situada na estrutura social contemporânea. Acontece que as mudanças no perfil profissional docente vão refletir questões relativas às transformações pelas quais passou o ensino e que atingiram o professorado a partir da segunda metade do século XX.

Com a modernização das sociedades ocidentais, que proporcionou a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista com domínio da racionalidade técnica, emergiu uma forma de organização social do trabalho, legitimando a hierarquia entre aqueles que pensam o conhecimento e aqueles que fazem da educação seu trabalho diário no espaço escolar. Decerto não foi sem motivos que a educação brasileira de 1964 encaminhou-se nos pressupostos da racionalidade, da eficiência e da produtividade.¹⁹⁸

Até meados dos anos 1960, os professores catedráticos costumavam usar uma bata branca sobre o terno, nos momentos em que ministravam suas aulas no CEP. “Então, alguns professores usavam aquela bata como uma desculpa para o terno. Mas era para proteger o terno contra o giz, depois desapareceu. Tal seria a situação do professor que até a bata desapareceu”¹⁹⁹. Aquela indumentária ia além da proteção. Exercia uma função simbólica, indicando, de certa forma, um dos sinais de ostentação do prestígio daqueles profissionais. Da mesma forma o estrado, em que frente ao quadro de giz, posicionava o professor acima dos alunos, conferindo-lhe um aspecto de superioridade. Quando aqueles eruditos mestres começaram a mudar o seu perfil socioprofissional, a bata juntamente com o terno foram sendo abandonados e o estrado removido da sala de aula.

Tratava-se de um conjunto de transformações que modificavam o ensino secundário, alterando o processo de trabalho dos professores. Sobre essas alterações, torna-se importante observar o que dizem Ferreira e Bittar:

¹⁹⁶ NUNES, 1988, p. 123

¹⁹⁷ MILLS, Wright. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

¹⁹⁸ BANDEIRA, Hilma Maria M. MENDES, Bárbara Maria M. Profissão docente: organização do processo pedagógico. In: IBIAPINA, Maria Lopes M. CARVALHO, Maria Vilani C. **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. (Org.). Teresina: EDUFPI, 2007, p.99.

¹⁹⁹ CASTRO, 2011.

Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores.²⁰⁰

Santos²⁰¹, analisando a origem social dos professores nos anos 70, expõe que, grosso modo, a vertente dos professores de 2º grau [...] “na sua maioria provêm de famílias de classe média, às vezes até classe média alta, que sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente, seja por um processo de proletarização nas suas condições de trabalho, seja ainda por um processo de proletarização na sua cultura e na sua relação com as demais classes”.²⁰²

Os professores vivenciaram, nas décadas de 1960 e 1970, tentativas de reconstruir a imagem socialmente valorizada. É isso que percebemos nas palavras de Leite²⁰³ quando esta reflete sobre o perfil adequado para o professor do ensino secundário: “O professor de nível médio é um homem ou mulher geralmente com curso superior e alguns ou vários cursos de aperfeiçoamento ou de extensão, que se dedica ao ensino secundário cujo elemento discente é constituído na sua quase totalidade por adolescentes”. Acrescenta ainda à sua opinião: “Esse professor tem que ser um elemento habilitado, um profissional que se imponha por seus dotes pessoais e intelectuais na disciplina a que se dedica. Socialmente trajado e emocionalmente equilibrado. Tem que ser honesto, cumprindo o dever com a observância de normas que a profissão exige”.²⁰⁴ Essa imagem representa também a defesa de um modelo que vai ao encontro das novas classes médias, que, no jogo das estratificações sociais, dão peso também como símbolos de prestígios às roupas e outros sinais distintivos que os associam aos estratos mais elevados da sociedade.²⁰⁵

²⁰⁰ FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 27, N. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006, p.1165-1166. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 02/08/2011.

²⁰¹ SANTOS, Kleber Montezuma Facundes dos. **Movimento de professores e cidadania: O movimento de professores da APEP e a construção de uma nova cidadania em Teresina**. Teresina: Halley S/A Gráfica e Editora, 1996.

²⁰² Ibid., p.81.

²⁰³ LEITE, Cristina. O professor de nível médio. **Jornal O Dia**. Teresina, 26 fev 1964, Ano XIV, nº 1178, p.7.

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ VICENTINI e LUGLI, 2009.

A defesa desse perfil intencionava assim restabelecer uma imagem de profissional docente para a qual suas condições de preparo (“elemento habilitado”, “dotes intelectuais”, “emocionalmente equilibrado”) eram importantes valores que precisavam voltar a ser agregados ao perfil do mestre. A opinião de Leite, tudo indica, expressava um traço da imagem do passado que foi sendo borrado paulatinamente e que precisava ser resgatado como forma de reconstrução daquela imagem. O processo de mudança do perfil do professor se combinaria com a decadência do caráter propedêutico do ensino secundário? Acreditamos ser possível estabelecer a relação entre prestígio do professor e do ensino secundário. Como afirmou Anísio Teixeira²⁰⁶, o ensino secundário assistiria a seu prestígio ser lentamente diluído, tensionado de forma tal que o seu corpo tradicional se deformaria. Segundo o autor, a fantasmagoria do ensino secundário estava no seu prestígio e não no seu nome, ou funcionamento.

Finalmente, o professor catedrático abria passagem para um professor licenciado, recrutado por métodos uniformizados de seleção e ingresso, submetido a um rígido controle de suas atividades pedagógicas, menos autônomos e mais controlados pelo Estado, que vai suprimindo sua autonomia. Esta vai entrando em declínio nos embates em torno da configuração de uma carreira profissional, traduzida na proposta historicamente articulada de profissionalização. Hypólito²⁰⁷, pensando assim, entende que: “A luta pela profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasando as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente”.

Para Vicentini e Lugli²⁰⁸, as ideias que circulam acerca da profissão, produzidas pelos professores, buscam a valorização do trabalho que estes realizam de forma a conquistar maior prestígio junto a diferentes segmentos da sociedade. É uma forma de defesa e afirmação de sua identidade profissional. Outros importantes aspectos para o entendimento do *ser e fazer-se* professor do ensino secundário seriam as condições ofertadas para realização do trabalho docente, questões que serão abordadas no tópico seguinte.

3.2 As condições para o exercício do magistério no ensino secundário

²⁰⁶ Apud BRAGNIR, Kátia Mitsuko Zuquim. A escola como “simulacro da vida” e o fim do prestígio do ensino secundário nos anos de 1950. **Cadernos de História da Educação**. São Paulo, n.7, jan/dez., 2008.

²⁰⁷ HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Campinas: Papyrus, 1999, p.82

²⁰⁸ VICENTINI e LUGLI, 2009, p.158.

Segundo Vicentini e Lugli²⁰⁹, para compreender o processo de profissionalização docente no Brasil, seria necessário considerar as condições concretas em que ocorre o trabalho docente, incluídas as estratégias de seleção e as condições institucionais de pagamentos dos salários. Para as autoras, a defesa dessas condições surge nos discursos governamentais sobre o sistema de ensino para justificar as deficiências no seu funcionamento e a necessidade de novas reformas educacionais, revelando os esforços cada vez mais sistemáticos para dotar os sistemas escolares brasileiros de uma lógica burocratizada que garantisse a emergência de um modelo escolar.

De acordo com Nóvoa, “o [...] processo de estatização do ensino passa, antes de qualquer coisa, pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes”²¹⁰. No Piauí, várias normas vão sendo instituídas para estruturar e organizar a docência, constituindo seu suporte legal. Ao longo do período estudado, estruturaram-se leis para regulamentar as relações entre professores e Estado, dando origem à organização técnico-burocrática da rede estadual de ensino secundário, que assume formas de gestão e um controle racionalizador da atividade docente. Nesse contexto “[...] a carreira docente passou a ser organizada, mediante o que se pode chamar de processo de funcionarização do professorado, que inclui, dentre outros, dois processos que quero destacar: de um lado, a assimilação pelo Estado de parte dos reclamos por profissionalização e, de outro, o aumento do controle estatal sobre o exercício docente”²¹¹.

Entendemos que várias questões estão implicadas no exercício do magistério, porém três dimensões são significativas nas condições oferecidas para os professores realizarem seu trabalho: a formação profissional, o ingresso na carreira e o salário. Durante o período estudado, esses aspectos sofreram modificações, principalmente, em função das interferências das políticas educacionais e da ação dos professores na luta pelo reconhecimento profissional.

3.2.1 Formação: políticas, agências e preparo de professores do ensino secundário

No Brasil, a formação de professores institucionalizada ocorreu com o aparecimento das primeiras escolas normais que se desenvolveram desde a segunda metade do século

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ NÓVOA, 1995.

²¹¹ HYPÓLITO, 1999, p. 84.

XIX.²¹² No Piauí, como analisa Lopes²¹³, a reimplantação e consolidação da Escola Normal está ligada ao ressurgimento do projeto formação específica e escolarizada de docentes primários. “A Escola Normal surgiu da necessidade de formar docentes para um novo projeto de escola primária, como em outras vezes em que houve a reformulação da instrução pública do estado e a tentativa de criação de escola de formação de professores”²¹⁴.

No ensino secundário, a institucionalização da formação ganha contornos diferentes. Quando examinamos a história dos professores, percebemos que nem sempre os poderes constituídos cuidaram adequadamente da formação desses profissionais. Segundo Vicentini e Lugli²¹⁵, a história da formação dos professores no Brasil, desde o século XIX, caracteriza-se pela modificação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistematizadas, realizada em níveis cada vez maiores do sistema escolar. Compreendem as autoras ser inegável a heterogeneidade das instâncias de formação. Diante disso, torna-se importante compreender o papel da formação na constituição desses corpo docente, procurando identificar como era preparado e quais agências e iniciativas formativas existiram no Piauí, entre os anos de 1942 a 1982.

Nóvoa²¹⁶ sugere que a formação de professores, provavelmente, seria a área mais sensível das mudanças no setor educativo, pois se expressa no próprio fazer-se professor: “aqui não se formam apenas profissionais, aqui produz-se uma profissão”. Para o autor, o que existe ao longo da história da formação é uma oscilação entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”²¹⁷.

Para Vicentini e Lugli²¹⁸, a primeira alteração significativa nas condições de formação dos professores do ensino secundários foi dada pela Reforma Campos, que criou o registro para professores secundário no Ministério da Educação, exigindo a formação universitária específica. Segundo Nunes²¹⁹, foi imperiosa a implantação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no país, instituída pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Mas, esta

²¹² SANTOS VILLELA, Heloísa Oliveira. **Do artesanato à profissão**: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, pp. 104-115, 2005.

²¹³ LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2001.

²¹⁴ Ibid., p.19

²¹⁵ VICENTINI e LUGLI, 2009.

²¹⁶ NÓVOA, 1995, p. 26.

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ VICENTINI e LUGLI, Op. cit.

²¹⁹ NUNES, 1988.

só foi instalada em 1939 com a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia. A mesma funcionava como modelo padrão para as escolas de formação de professores. Tais faculdades se estruturaram em vários estados na década de 1950, quando se verificavam maiores necessidades de formação em função da expansão da escola secundária no país.

Gustavo Capanema²²⁰, Ministro da Educação (1937-1945), em discurso pronunciado na inauguração do Colégio Pedro II, afirma que a primeira medida de uma grande realização educacional seria instituir cursos e montar os estabelecimentos necessários à formação moral e técnica dos professores, imperiosa também no tocante aos professores do ensino secundário.²²¹ O país seguia o curso da modernização-industrialização para a qual a educação deveria voltar-se. Segundo o ministro, ainda no mesmo discurso, a educação, como instrumento do Estado, deveria reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica na nação. Até 1945, vivia-se “tempos de Capanema”, como ficou conhecida a gestão desse ministro junto à pasta da educação e saúde. Tempos em que o nacionalismo serviu de pano de fundo para a tutela sobre a esfera cultural com a elaboração de uma definição de cultura como “matéria oficial”. O projeto nacionalista de Vargas caracterizava-se pela exclusão e recusa a qualquer tipo de pluralismo não somente no campo político, mas também educacional. Nacionalizar era sinônimo de unificar o decomposto, representando a busca da homogeneização da língua, costumes, comportamentos e ideias.²²²

Moaci Madeira Campos, como muitos outros professores, não foi formado especificamente para o magistério, mas fez-se professor porque assumiu em sua vida profissional a posição “de guia, de orientador, de mestre”, encarando-a como nenhuma outra “[...] missão mais espinhosa, nem mais útil e, por isso mesmo, mais digna e honrosa que a do educador”²²³. Embora bacharel em Direito, ofício ao qual renunciou, assume que fazia do magistério sua vocação. Fazer-se professor exigiu dele uma renúncia e a adesão voluntária e consciente ao magistério. Foi assim que educou a mocidade na disciplina de matemática, que ensinou no Liceu Piauiense por quase duas décadas e intitulava-se ainda um mestre-escola.²²⁴

²²⁰ Melhores informações sobre o papel de Gustavo Capanema na educação brasileira cf. SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA (2000).

²²¹ HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Editora Massangana, 2010.

²²² MENDONÇA, Sônia Regina. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 344-345, 1990.

²²³ CAMPOS, 1996.

²²⁴ Ibid.

O professor Campos expressou sua opinião sobre a missão do professorado de forma mais clara na palestra que proferiu numa das Vigílias do Fogo Simbólico da Pátria²²⁵ em Teresina. Para este, o educador deveria dar sua contribuição, exemplo de *suprema glória*, para ajudar os alunos a se tornarem brasileiros capazes de servir com eficiência, com dignidade e bravura à Pátria querida. Tal ideia ficou revelada em sua crônica intitulada “O professor e educador”, em que afirmava sentir a grande responsabilidade e o compromisso que assumia com a pátria, um encargo estupendo que tomou sobre seus ombros.²²⁶ Era um homem resguardado em sua vida profissional, cujos valores eram centrados na família, nas tradições cristãs e no patriotismo. Valores marcadamente cívicos são assumidos em sua vida profissional, mas que retratam valores predominantes em uma época de restrições das liberdades.

Muitos dos jovens intelectuais que ingressavam na docência, entre os anos 1940 e 1950 no Piauí, vinham dos seminários, agências que contribuía para sua formação cultural. Nesses seminários aprendiam língua portuguesa, francesa, grego e o latim, disciplinas predominantes no currículo do ensino secundário. Com a expansão dos ginásios, muitos profissionais liberais eram também recrutados ao magistério. Eram autodidatas, do ponto de vista pedagógico, reconhecidamente aptos ao ensino. Como demonstram Sousa, Bomfim e Pereira²²⁷, eram especialistas em diversos ramos do saber, recrutados para o magistério no ensino secundário, a maioria deles lecionando no Liceu Piauiense.

Trajetória semelhante à de Campos teve o professor Celso Barros Coelho que chegou a Teresina em 1938 e frequentou durante sete anos o seminário menor. Relembrando o conteúdo estudado, afirma: “Então, entrando no seminário, naturalmente, comecei a ter uma formação clássica, diferentemente da que era dada na área leiga [...]”²²⁸. Outros professores secundários vinham da Faculdade de Direito, de onde saíam com uma formação predominantemente intelectual, condição que lhes proporcionava ingresso para lecionarem nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Os seminários e a Faculdade de Direito do Piauí foram, portanto, alguns dos espaços de formação daqueles que se tornaram parte do corpo docente do ensino secundário.

²²⁵ O Fogo Simbólico da Pátria surgiu em 1937 no Brasil como idéia de um grupo de patriotas que definiram uma tocha como símbolo que representava o ardor cívico do povo. Foi incorporado pela Liga de Defesa Nacional. Por ocasião do dia da pátria realizam um ritual patriótico com uma tocha que circula, desde 1938, pelas várias capitais do país, cujo principal objetivo seria propugnar pela coesão e integridade nacional. A mesma desenvolve também ações educativas no sentido de alcançar tais objetivos cívicos e patrióticos.

²²⁶ CAMPOS, op. cit.

²²⁷ SOUSA, F.M de; BOMFIM, M do Carmo Alves; PEREIRA, M das Graças M. **Presente e passado: A Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2002.

²²⁸ COELHO, 2011.

Abreu²²⁹ identifica, em 1950, que o ponto mais frágil da escola de nível secundário era seu professorado quando ressalta que: “Pelo incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre candidatos sem profissão nenhuma”.²³⁰ A formação dos professores nesse nível de ensino surge como problema em decorrência do aumento das escolas, consequência do fenômeno da expansão que ganhava impulso desde então.

Para suprir as deficiências com a formação de professores, o governo Getúlio Vargas instituiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que resultava da necessidade de uma política para formação em caráter de emergência do professorado. Tinha, dessa forma, por finalidades tornar o ensino secundário mais ajustado aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferir ao ensino secundário mais eficiência e sentido social e possibilitar a um maior número de jovens acesso ao ensino secundário.²³¹ Nesse sentido, com relação à formação do magistério,

[...] desenvolveu as seguintes linhas de ação: 1) promover cursos e estágios de aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores do ensino secundário; 2) oferecer bolsas de aperfeiçoamento no país e no exterior; 3) realizar estudos dos programas e métodos para o ensino secundário.²³²

Pinto²³³ assinala que a CADES não foi um fato isolado, senão parte das circunstâncias socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais da sociedade existentes entre o segundo governo de Vargas e a renúncia de Jânio Quadros. A industrialização, a urbanização e a expansão do setor terciário haviam acentuado e ampliado essas transformações, delineando as novas classes sociais como o proletariado urbano, a burguesia industrial e uma expressiva classe média. A ciência e a formação passam a ser valorizadas como elementos de progresso fundamentais para o aprimoramento das forças produtivas e para a expansão do capitalismo. O Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Pessoal de Ensino

²²⁹ ABREU, Jaime. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXIII abril-junho, n. 58, pp.26-105, 1955.

²³⁰ *Ibid.*, p.72

²³¹ BRASIL. Decreto 34.638, de 17 de novembro de 1953. Disponível em <www.jusbrasil.com.br>. Acessado em: 25/08/2011.

²³² XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da educação no decênio de 1950-1960. In: MENDONÇA, Ana Valesca. XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional: O Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: INEP, 2008, p.131.

²³³ PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Valesca, XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 50/60**. Brasília: INEP, 2008.

Superior (CAPES) nasceram em 1951 como parte dessa orientação. Nesse momento, a educação secundária representava “o abre-te Sésamo” para os cursos superiores que levavam às profissões liberais, à alta burocracia e posições vantajosas no setor terciário, provocando a procura por esse nível de ensino. Daí decorria a necessidade de programas de formação de um número de professores compatível a expansão.

Na CADES, buscando suprir as necessidades de professores do ensino secundário, o preparo era realizado em cursos intensivos de um a dois meses. Esses cursos passaram a ser promovidos nas Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário do MEC nos estados a partir de 1956. Geralmente realizados em janeiro ou julho, eram organizados a fim de suprir as deficiências dos professores na área pedagógica, assim como no tocante aos aspectos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou lecionavam.²³⁴ Embora sendo uma política emergencial, gerou um impactos significativos no processo de formação dos professores secundários.

Para Siqueira, que chegou à sala de aula pela primeira vez de forma improvisada, no início dos anos 1960, a formação aconteceu quase que paralela ao ingresso na docência. A exigência principal para o seu ingresso nas escolas de ensino secundário foi um preparo prévio, como ele próprio ressalta: “Havia também aqueles cursos da CADES, que você fazia e recebia autorização para lecionar. Quem concedia essas autorizações era a Inspetoria Seccional, então dirigida no estado pelo professor Manoel Paulo Nunes”.²³⁵ Siqueira lembra do seu ingresso no magistério público e coloca a CADES entre as agências de quem recebeu sua primeira formação:

E foi assim que começamos nossa vida de professor. Fizemos o curso de CADES, Cecine e outros... conseguimos a qualificação de professor de CADES, que era um tipo de graduação de curta duração para formar professor nas áreas que mais tinha carência no magistério, e matemática era uma delas. E foi como professor formado pela CADES que conseguimos nossa primeira qualificação profissional e o primeiro emprego no magistério. Isso foi pelos idos de 1960.²³⁶

Mas sua experiência começou mesmo foi na prática, pois havia chegado à sala de aula sem nenhum preparo prévio, como adverte:

²³⁴ CALAÇA, Neuton Alves de Araújo. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de Professores Secundaristas de Matemática no Piauí: um breve retrospecto histórico da CADES. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. DAMAZIO, Ademir. **Educação Matemática: contextos e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2010.

²³⁵ CASTRO, 2011.

²³⁶ SIQUEIRA, 2011.

Minha primeira aula foi ministrada na escola Normal Antonino Freire e guardamos na memória todos os momentos desse dia, pois ela foi inesquecível. Quando chegamos à sala de aula que subimos no estrado, a vista faltou e a tontura tomou de conta. Nós íamos assumir uma turma de meu irmão. Pena Forte, veio à sala de aula e disse para as alunas que eu era assim mesmo, muito medroso. Ele então assumiu o comando e nós, ao lado da mesa observando e procurando criar coragem... No final da aula Pena Forte pediu para que eu fizesse a chamada e já mais corajoso assumimos essa tarefa com prazer. Na aula seguinte já foi possível ministrar, mas meu irmão ainda ao lado, dando-nos apoio logístico. Com o passar dos dias fomos gostando, nos adaptando ao ambiente da sala de aula e ao convívio com os alunos e vimos que a coisa não era tão difícil, se temos o domínio do conteúdo. E por aí, começamos a aprofundar na disciplina e assim iniciamos a caminhada e a nossa história no magistério.²³⁷

Segundo Ferraz²³⁸, antes de existir a Faculdade Católica de Filosofia (FAFI), o professor era habilitado para o ensino médio através da CADES. O curso era anualmente realizado aqui em Teresina e em outras cidades do Brasil, pela Inspeção Seccional de Ensino Secundário do MEC, sendo seus professores locais ou convidados de outros Estados. “Não resta dúvida, porém, que estes cursos eram benéficos. Introduziam novas técnicas de ensino, e faziam uma revisão completa da parte de conteúdo”.²³⁹ Outro depoimento importante acerca da experiência que viveu na CADES foi da professora Cecília Mendes, que a reconhece como sua primeira universidade:

Quase todos os professores de Teresina e do interior, do Piauí todo, para ministrarem disciplinas no ginásio, no antigo ginásio e depois científico, pedagógico, clássico, comercial, passavam pelos cursos da CADES. A CADES foi realmente a primeira Universidade do Piauí. A primeira agência formadora correspondente a curso de nível superior foi a CADES. Todos os professores faziam a CADES. Quem era aprovado nos cursos da CADES recebiam um registro definitivo e outros tinham registros provisórios até que fizessem os exames e fossem aprovados. Meti-me no curso da CADES quando era aluna da Faculdade. Fiz. Queria fazer a CADES e queria fazer a Faculdade. O curso da CADES embora tivesse sido muito criticado até pela imprensa daqui na época em que acontecia, era um curso bom, no sentido de que intensivamente oferecia aulas de didática, a parte pedagógica, como encontros, debates, exposições de trabalhos. Gostava muito dos cursos da CADES. A maior parte dos professores era assim. Alunos da CADES, intelectuais da terra, professores da Faculdade de Direito, que lá ministravam disciplinas de Direito e na FAFI ministravam disciplinas de Letras, de Geografia, como o Prof. Camilo, História e/ou padres, ex-seminaristas. A “inteligência” da época, os advogados, os egressos da Faculdade de Direito [...]²⁴⁰

Nas suas reminiscências, Cecília opina que estes cursos eram bastante questionados, mas proporcionavam repensar as práticas pedagógicas dos professores, demonstrando sua

²³⁷ Ibid.

²³⁸ FERRAZ, apud SOUSA, BOMFIM, PEREIRA, 2002.

²³⁹ Ibid., p.20

²⁴⁰ MENDES, apud SOUSA, BOMFIM, PEREIRA, 2002, p.201.

importância para o processo de formação docente. Assim, de autodidatas, os professores passavam a ministrar aulas no secundário baseados numa formação sistematizada.

As prerrogativas para habilitação de professores secundários de emergência²⁴¹ foram conferidas às Faculdades de Filosofia do país.

A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.²⁴²

Nessas faculdades seriam também prestados exames de suficiência que habilitavam o professor ao exercício do magistério nas regiões onde não havia professores licenciados em número suficiente pelas Faculdades de Filosofia.²⁴³ Estes poderiam lecionar nas disciplinas de carência, a exemplo de matemática, das áreas experimentais e de línguas modernas.²⁴⁴ Cursos de preparação para o exame de suficiência eram ofertados e tinham duração de seis meses. Estes exames garantiam em muitos casos a estabilidade profissional para os professores leigos.

A FAFI foi autorizada através do Decreto nº 43.402, de fevereiro de 1958. Começou a funcionar com três cursos de ensino superior: Letras Neolatinas, Filosofia e Geografia/História. Visava à formação de pesquisadores e à preparação de candidatos ao magistério secundário e superior. Em convênio com o Ministério da Educação, atuou no aperfeiçoamento do pessoal docente, estando entre as primeiras agências de formação de professores do ensino secundários no Piauí.

Não obstante, os cursos da CADES no Piauí, segundo Nunes²⁴⁵, passaram a ser questionados também por alguns egressos da FAFI, que, zelosos das prerrogativas do diploma conquistado, passaram a colocar a questão em termos de competição profissional, embora tal competição fosse desnecessária, pois os professores, preparados pela CADES, destinavam-se a prover as regiões do interior e mais carentes de licenciados, de docentes de emergência, que pudessem atender à insuficiência de profissionais reclamados pelas escolas. Os significados

²⁴² BRASIL, 1961, Art. 59.

²⁴³ PINTO, 2008.

²⁴⁴ NUNES, 1988.

²⁴⁵ Ibid.

desses questionamentos tendem para um embate entre diplomas universitários *versus* certificados emergenciais, colocando em jogo dois níveis distintos da valoração da formação do magistério. A seguir, apresentamos um certificado de Irene Martins Silva de um curso de aperfeiçoamento em Trabalhos Manuais, realizado de 16 a 22 de janeiro de 1962 pela CADES, coordenado pelo então diretor seccional do ensino médio no Piauí, Manoel Paulo Nunes. O curso durou uma semana

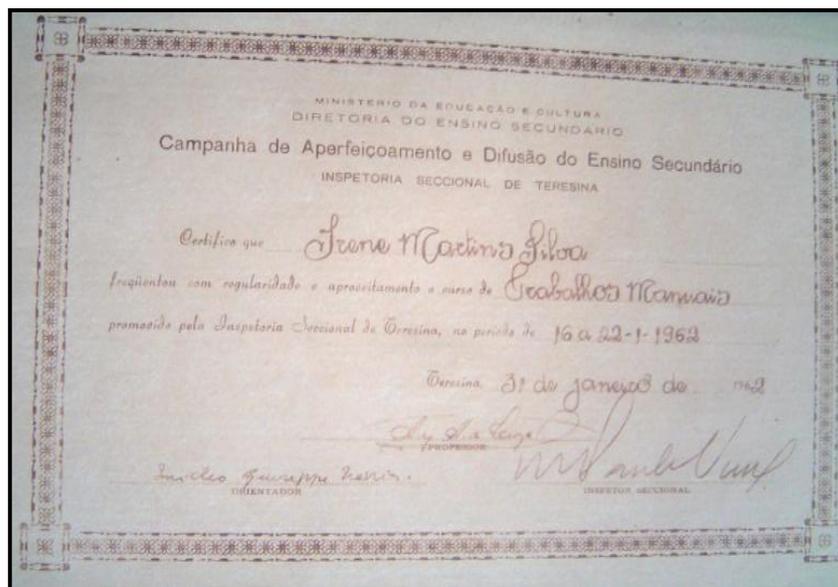


Figura 7 - Certificado de curso da CADES - 1962
Fonte: RH-SEDUC

Nunes²⁴⁶, analisando a atuação da FAFI, argumenta que havia na prática da instituição a tentativa de reanimar velhos conhecimentos, comunicando ao aluno o teor de um pensamento estratificado, preso a ultrapassadas categorias formais, incapaz de resistir ao desafio dos novos tempos, uma postura que se alinhava com a teoria puramente idealista e verbal do século XIX. A pesquisa, que era o primeiro objetivo da FAFI, ficava ausente do processo de formação. O autor ainda acreditava ser muito pouco também o que fazia a instituição em relação à quantidade de profissionais que formava para as redes de ensino, haja vista que os egressos somavam em torno de 25% do professorado em exercício no estado naquele ano.

Um dos graves problemas gerados pelo processo de expansão das escolas secundárias se refletiu na formação dos professores. Em parte, as deficiências desse ensino eram também

²⁴⁶ Ibid.

atribuídas à má formação dos professores. Questionamentos surgiram na imprensa local, muitas vezes associando a qualidade do ensino e formação docente:

As causas apontadas para essas deficiências do Ensino Médio piauiense estão sempre alicerçado no fato de que a maioria dos professores não tem o preparo exigido para desempenhar uma das mais sérias e uma das mais importantes funções sociais que é, justamente, o encaminhamento das camadas mais jovens e mais promissoras do estado.²⁴⁷

A situação ficou grave, a ponto de a imprensa dar cobertura à questão do improvisado da formação dos docentes, clamando pela intervenção das autoridades no sentido de coibirem os abusos decorrentes das aulas lecionadas por professores ditos “incompetentes”.²⁴⁸ Para Nunes²⁴⁹, esse não era um problema isolado do país ou do estado, mas parte de uma realidade mundial que se abatia sobre o ensino secundário naquele momento. Isso foi constatado por um inquérito realizado com a participação de 93 países pelo Bureau Internacional de Educação, publicado na época pela UNESCO, sob o título de *La Penure de Personal Enseignant Secondaire*. Entre os problemas constatados foram elencados: penúria do pessoal docente do ensino secundário, qualitativa e quantitativa; insuficiência desses professores, principalmente das áreas de matemática, línguas vivas e das ciências; não acompanhamento do crescimento demográfico e das possibilidades de acesso e procura.

A avaliação da situação da formação dos professores vinha à tona na voz de vários envolvidos no processo educacional. Em 1969, Ferraz analisava:

²⁴⁷ Ensino médio no Piauí. **Jornal O DIA**, Teresina, 29 jan. 1969, Ano XVIII, N. 2661, p.3.

²⁴⁸ *Ibid.*

²⁴⁹ *Ibid.*

Até hoje no Piauí, não fugindo à regra estabelecida em quase todo o país, vem prevalecendo o sentido quantitativo da formação dos professores, sem a preocupação de educar mestres para a educação. A improvisação, emergente da necessidade de cobrir claros cada vez maiores nos quadros docentes do ensino médio, tem sido a tônica empregada constantemente. No entanto, cumpre ressaltar que o império da necessidade se impôs, de forma gritante, não dando ensejo à crítica de tal método. Alguma coisa teria que ser feita para iniciar-se um sistema educacional, ontem, praticamente inexistente. Conseqüentemente, teria que ocorrer a profissionalização no segundo plano nas atividades docentes, pois o ensino foi plantado em termos de sacrifício e colaboração dos mais interessados e destes não se poderia exigir uma completa dedicação ao magistério em detrimento de seus outros labores.²⁵⁰

O ingresso da primeira turma de Letras Neolatinas na FAFI deu-se mediante concurso de habilitação (uma seleção semelhante ao vestibular), realizado no ano de abertura da faculdade no Piauí.²⁵¹ Os candidatos aprovados nessa primeira seleção deveriam ser preparados para o magistério. A diplomação daquela turma foi um fato marcante, o que levou a um dos presentes na solenidade de sua formatura, anos depois, a escrever: “A Faculdade Católica de Filosofia diplomou, há poucos dias, com brilhante solenidade, as turmas pioneiras das três secções desse instituto de nível universitário: História e Geografia, Filosofia e Letras Neolatinas”.²⁵² Dessa forma atribui o feito a Dom Avelar.

Dom Avelar realizou o velho sonho da juventude e de líderes intelectuais da chapada, depois de árduos trabalhos, ajudado na compreensão das autoridades e dos esforçados professores piauienses. Ainda pobre de bens materiais, poucos conhecem as aflições do Acebispo e do professor Clemente Fortes, diretor de Faculdade de Filosofia nessa imensa responsabilidade de manutenção dos cursos atuais e na instalação de um curso de didática, necessário à personalidade do futuro professor, que deve ser integral e sempre atenta às mudanças dos processos pedagógicos.²⁵³

Na figura, a seguir, os pioneiros na aquisição de formação universitária para o magistério pela FAFI e alguns dos professores da instituição.

²⁵⁰ FERRAZ, Wall. Universidade e formação de professores. **Jornal O DIA**, Teresina, 5-6 jan. 1969, Ano XVIII, N. 2611, p. 6.

²⁵¹ RÊGO, Maria do Perpétuo S. N. Nunes do. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Ed. Da UFPI, 1991.

²⁵² FILHO, A. Tito. Algumas considerações. **Jornal O DIA**. Teresina, 25 dez. 1960, Ano X, N. 836, p.1.

²⁵³ Ibid.



Figura 8 – Primeira turma de bacharéis da FAFI - 1961
 Fonte: RÊGO, Maria do Perpétuo S. N. Nunes do. O curso de letras da UFPI: um fio da FAFI. Teresina: EDUPI, 1991.

A FAFI, de acordo com Nunes²⁵⁴, visava à formação de especialistas e o fornecimento do background da cultura geral exigida do profissional de nível superior. Contudo, a instituição, segundo o ex-inspetor seccional, limitou-se apenas a um dos seus objetivos que foi a formação de pessoal docente. Isso só foi possível através da formação nas instituições com o que se convencionou chamar de “ESQUEMA 3+1”²⁵⁵, o que em parte daria os primeiros passos para solucionar o problema de formação específica para os profissionais desse nível de ensino.

Depois de uma década de atuação da FAFI na formação de professores no Piauí, Nunes²⁵⁶ em seu discurso proferido na solenidade de comemoração de dez anos daquela

²⁵⁴ NUNES, Manoel Paulo. Faculdade Católica de Filosofia. In: RÊGO, Maria do Perpétuo S. N. Nunes do. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Ed. Da UFPI, 1991, p.25.

²⁵⁵ Este esquema 3+1 era composto por três anos de formação na área de especialidade, seguido de mais um ano com disciplinas voltadas para obter a licenciatura.

²⁵⁶ NUNES, 1988.

faculdade, propôs um balanço da instituição como forma de situá-la frente a problemática geral do ensino superior de Filosofia e da realidade do ensino secundário no país. Colocou que havia um reconhecimento de que os professores saíam da Faculdade despreparados para a missão a qual se destinavam, tendo também como consequência a crise da escola secundária.

A composição do corpo docente das escolas públicas com relação à formação tinha a predominância de professores autorizados e que estavam aguardando o registro, mas uma baixa presença de licenciados como constatamos no quadro a seguir.

Qualificação²⁵⁷	Quantidade
Registrados “D”	70
Registrados “F”	30
Aguardando o registro	128
Autorizados	177
Licenciados	44
Alunos	18
Total	447

Quadro 5- Situação do corpo docente secundário com relação à qualificação – 1968
Fonte: PIAUÍ. Plano Nacional de Educação. Teresina: SEDUC. Jun., 1969

Com o advento das Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71), a síntese dessas experiências compôs a perspectiva para a formação docente no ensino secundário. No Plano Prévio de Implantação da reforma, exigida pela nova lei, fixaram como meta para 1971-1974 elevar o nível “qualitativo” do pessoal docente do sistema educacional no estado. O Plano previa a racionalização de recursos com a organização de Complexos e Unidades Integradas Ensino de 1º grau. Seus gestores reconheceram que “[...] apesar dos esforços do Estado no sentido de melhorar o nível do pessoal docente é, ainda, precária, a situação neste particular”.²⁵⁸ Além disso, o Plano diagnosticava que havia uma disparidade entre as funções e as especializações. “De modo geral, os detentores dos cargos não dispunham de formação correspondente e regular. Alguns apenas possuem cursos intensivos em regime de treinamento. Falta formação específica de nível superior”.²⁵⁹ Sendo, portanto, finalidade do Plano habilitá-los de acordo com as exigências legais com vistas à efetiva produtividade do ensino.

²⁵⁷ O registro nos órgãos oficiais da educação também foi um dos aspectos que permaneceu com a reforma da Lei nº 4.024/61. Os professores ganhavam o registro quando recebiam a autorização para lecionar no ensino secundário, outros ficavam aguardando o registro até que fossem liberados.

²⁵⁸ PIAUÍ, 1971, p.35.

²⁵⁹ Ibid., p.17.

A educação brasileira ganha um viés tecnicista com a Lei nº 5.692/71, que por inspiração de agências como a United States Agency for International Development (USAID) propunham um modelo tecnocrático, imbuído dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, cujas implicações afetaram não só os cursos superiores, mas todos os níveis de escolaridade.²⁶⁰ Essa visão tecnicista predominaria nas políticas de formação de professores durante a década de 1970.

O processo formativo instituído pela Lei de 1971 foi organizado como sistemática de preparação de recursos humanos, tendo como base as experiências e soluções que até o momento tinham sido realizadas no âmbito da formação docente. Tais experiências resultariam em indicações e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE). Para Nunes, merecem ser referidas, dentre outras experiências,

[...] as licenciaturas polivalentes de 1º ciclo, nas áreas de Ciências, Letras e Estudos Sociais, com a duração de três anos letivos; os programas de treinamentos intensivos para os exames de suficiências, executados pela antiga Diretoria do Ensino Secundário, em convênio com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do país; as licenciaturas de primeiro ciclo, ministradas em caráter intensivo, no período de 204 dias ou 34 semanas de trabalho escolar; as licenciaturas polivalentes, em regime parcelados, com a carga horária atendida através de trabalho intensivo, bem com as licenciaturas de 1º ciclo em disciplinas gerais de Artes Práticas; a estruturação de cursos de curta duração para as quatro técnicas básicas abrangidas pelas Artes Práticas; a estruturação dos cursos de curta duração para as quatro técnicas básicas abrangidas pelas Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação Para o Lar; e a estruturação dos cursos de curta duração destinados à formação de professores para o ensino médio-técnico, nas áreas primárias, secundárias e terciárias.²⁶¹

A FAFI atuou durante cerca de uma década na formação de professores, depois foi integrada, junto com as outras faculdades existentes no estado, à Universidade Federal do Piauí (UFPI). Na década de 1970, a UFPI assume também a formação dos profissionais da rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus. Com a instalação da instituição, a formação de professores ganha novos rumos que iriam ser marcados por uma série de iniciativas para a formação de professores, além da oferta dos cursos de licenciatura.

Além da UFPI, devido à insuficiência de espaços para a formação, outras opções era visadas como participação em atividades das agências formativas regionais. “Prevendo-se a necessidade de pessoal habilitado em Artes Práticas²⁶² para funcionamento das oficinas dos

²⁶⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **A formação do Educador**. São Paulo: Moderna, 2006.

²⁶¹ NUNES, 1988, p.88.

²⁶² A habilitação corresponderia às Matérias de Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais e Educação para o Lar.

Centros Interescolar em 1973, foram enviados professores para os cursos do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA)²⁶³, PREMEM e Centro de Treinamento para Professores de Artes Práticas em Betim – MG [...]”.²⁶⁴ De acordo com os dados apresentados pelo Plano de Implantação da reforma no 1º grau, no Piauí, cerca de 14 professores foram formados na Bahia, 04 em Betim e 06 pelo PREMEM. Ainda existiram estágios nas cidades de Fortaleza e Aracaju, além de Teresina que oferecia uma bolsa de Cr\$ 200,00 (Duzentos Cruzeiros) para as pessoas que quisessem estagiar nas escolas da capital.²⁶⁵

O Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), também foi uma das agências que atuou na formação docente. Esse órgão foi criado em Pernambuco em 1965 para atuar na melhoria da qualificação dos professores do ensino básico, sobretudo na rede pública. O órgão realizou vários convênios envolvendo as Diretorias de Ensino Médio, a CNEG e outros órgãos para ofertar cursos de formação nas áreas de Ciências.

Entre as iniciativas estavam os convênios com os CECINEs estaduais e a CNEG, que buscavam apoio das secretárias estaduais aos professores que saíam para fazer cursos e estágios em outros estados. Aos professores que eram treinados pelo CECINE em Teresina, cabia o recebimento de uma bolsa no valor de Cr\$ 80,00, e aos professores do interior, de Cr\$ 110,00, como incentivo para permanência nesses cursos.²⁶⁶ Ou seja, a bolsa funcionava como mecanismo de atratividade para as pessoas que desejavam ingressar no magistério.

Tais experiências demonstram que os professores foram também levados a circularem entre as agências formativas da região Nordeste no seu processo de formação, possibilitando o contato com os profissionais que atuavam em outras regiões, com as propostas pedagógicas, com o manuais e com os professores cursistas de diferentes cidades do país.

Mesmo após a criação da UFPI, problemas permaneceram na área de formação de professores. Estudar didática nos anos 1970, por exemplo, era por vez tratado como algo desnecessário para quem cursava a área de ciências exatas e naturais na UFPI, como relembra Ciríaco, que ao final do curso de Química, exigiram-lhe pagar uma cadeira de Didática e outra de Prática de Ensino:

²⁶³ O CETEBA foi destinado a formar, treinar e aperfeiçoar professores na Bahia, Sergipe e Alagoas, além de oferecer as disciplinas técnicas. O Centro em convênio com o MEC atuou como agência de treinamento para 14 estados brasileiros. Expandiu-se à medida da chegada da indústria de bens intermediários no estado da Bahia. Depois foi transformado em Superintendência do Ensino Superior da Bahia (SESEB), posteriormente, servindo de principal suporte para a origem a Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

²⁶⁴ PIAUÍ, 1973.

²⁶⁵ PIAUÍ, 1968.

²⁶⁶ CECINE E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TRABALHAM PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS BÁSICAS. *Jornal O DIA*, Teresina, 21 dez. 1968, Ano XVIII, N. 2600, p.6-7.

Nós, alunos, tínhamos vergonha de assistir aulas dessas disciplinas na época, porque os professores debochavam da cara da gente, dizendo que íamos assistir aulas de florzinhas. Por isso nós que fizemos química saímos de lá com um preconceito muito grande com relação à questões das disciplinas da área de educação, os problemas educacionais e pedagógicos, ou seja, vida cotidiana da escola não era algo que nos interessasse. Achava-se que ser professor da área pedagógica era uma coisa de menor importância, que só quem fazia aqueles cursos seriam pessoas que não tinham condições de raciocinar cientificamente. Era essa a concepção que nos fizeram acreditar por muito tempo. Então, a educação nunca foi às mil maravilhas, no Brasil, sempre tivemos um processo educacional elitista e excludente, mas na minha avaliação é que era menos ruim que atualmente. Estudei e trabalhei em escola pública, fiz universidade pública, graduação e pós, mesmo com todos os equívocos aqui já relatados me serviu muito porque quando eu comecei a lecionar passei a refletir sobre o que era ser professor.²⁶⁷

Conforme o depoimento acima, o problema pedagógico dos professores secundários não foi resolvido automaticamente pela implantação dos cursos universitários. Mesmo em alguns cursos superiores da UFPI, como demonstra Ciríaco, na área de ciências, as disciplinas pedagógicas não recebiam a importância devida no processo de formação acadêmica. Para os alunos das primeiras turmas desses cursos, dava-se prioridade aos conteúdos específicos da área.

Mesmo sob os efeitos da Lei nº 5.692/71, havia lentidão e a descontinuidade no processo de formação dos professores para o ensino secundário. “Naquele tempo, era mais acanhado porque não tinha ainda essa abertura de universidade. Agora o campo está mais aberto. Havia esses cursos de formação que surgiam por iniciativa do próprio professor. Mas as oportunidades eram menores”.²⁶⁸ As dificuldades para a formação continuada ficam evidente uma vez que, mesmo depois da fundação da UFPI, existiam descontinuidades no processo formativo. No trecho abaixo, o depoimento de Ciríaco apresentará algumas das dificuldades:

Até por que entravam 30 alunos para fazer o curso de ciência, saíam da licenciatura curta, no máximo, quinze ou 20. Muitos deles eram do interior e voltaram para o interior para lecionar nos antigos ginásios da CNEC, que estavam sendo criados na época. E esses professores que se formaram na licenciatura curta voltaram para suas cidades e não deram continuidade à licenciatura plena. Nós, especificamente, éramos cinco alunos que continuamos com a licenciatura plena, dos que terminaram, éramos no máximo 10 ou 12 alunos, não me lembro bem, pois lá se estudava por disciplinas. Como até hoje, havia uma grande carência de professores de química, daí quando terminávamos o curso éramos imediatamente efetivados se já contássemos a partir

²⁶⁷ CIRÍACO, Maria da Graças Silva. Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 04 jul. 2011.

²⁶⁸ RIBEIRO, 2011.

de três anos lecionando na rede, o salário era bom por ser vinculado ao salário mínimo [...].²⁶⁹

Mas a formação de professores não foi suficiente para solucionar problemas diretamente relacionados com a qualidade do ensino secundário. As políticas de formação estavam mais voltadas para a titulação que para o preparo dos profissionais, inclusive nas universidades públicas. Silva²⁷⁰ assume a opinião de que a formação se intensifica somente quando os professores resolvem buscá-la: “Os professores vieram mesmo melhorar a sua qualificação foi quando entenderam que tinham que estudar, mas que tinha de entrar na universidade, saindo daquele curso pedagógico que era muito falado, muito propalado pela Lei nº 5.692/71, a chamada lei da reforma do ensino”.²⁷¹

Diante da necessidade de formação do professorado, a SEDUC teve a iniciativa de executar alguns programas via agências próprias de formação que foram criadas para tal. O Centro de Treinamento para o Pessoal da Educação e Cultura (CENTREPEC), fundado em setembro de 1972²⁷², passava a treinar o pessoal da educação por área. Eram oferecidos pelo órgão cursos de formação, atualização e aperfeiçoamento, assim como seminários e encontros. A proposta do órgão, ainda preso a iniciativas emergenciais, era atuar nas várias microrregiões do estado, oferecendo condições de atualização e aperfeiçoamento ao pessoal docente e administrativo.²⁷³ O órgão foi estruturado com vistas à implantação da reforma para a qual recebeu a responsabilidade pela definição da política de treinamento da SEDUC. Entre os seus objetivos, chamam a atenção:

- a) Implantar na administração do Sistema Estadual de Ensino um dispositivo sistemático de execução da política de valorização dos recursos humanos para a educação;
- [...]
- c) Modernizar continuamente os instrumentos de ensino e aprendizagem para garantir os programas executados maior índice de eficiência e rentabilidade;
- d) Diminuir as resistências administrativas e psicológicas às inovações;
- [...]
- f) Ajustar os servidores às suas funções, objetivando a especialização funcional e o aumento de produtividade;

²⁶⁹ CIRÍACO, op. cit.

²⁷⁰ SILVA, Alborino Teixeira da. Entrevista concedida por a Romildo de Castro Araújo. Teresina, 14 jun. 2011.

²⁷¹ Ibid.

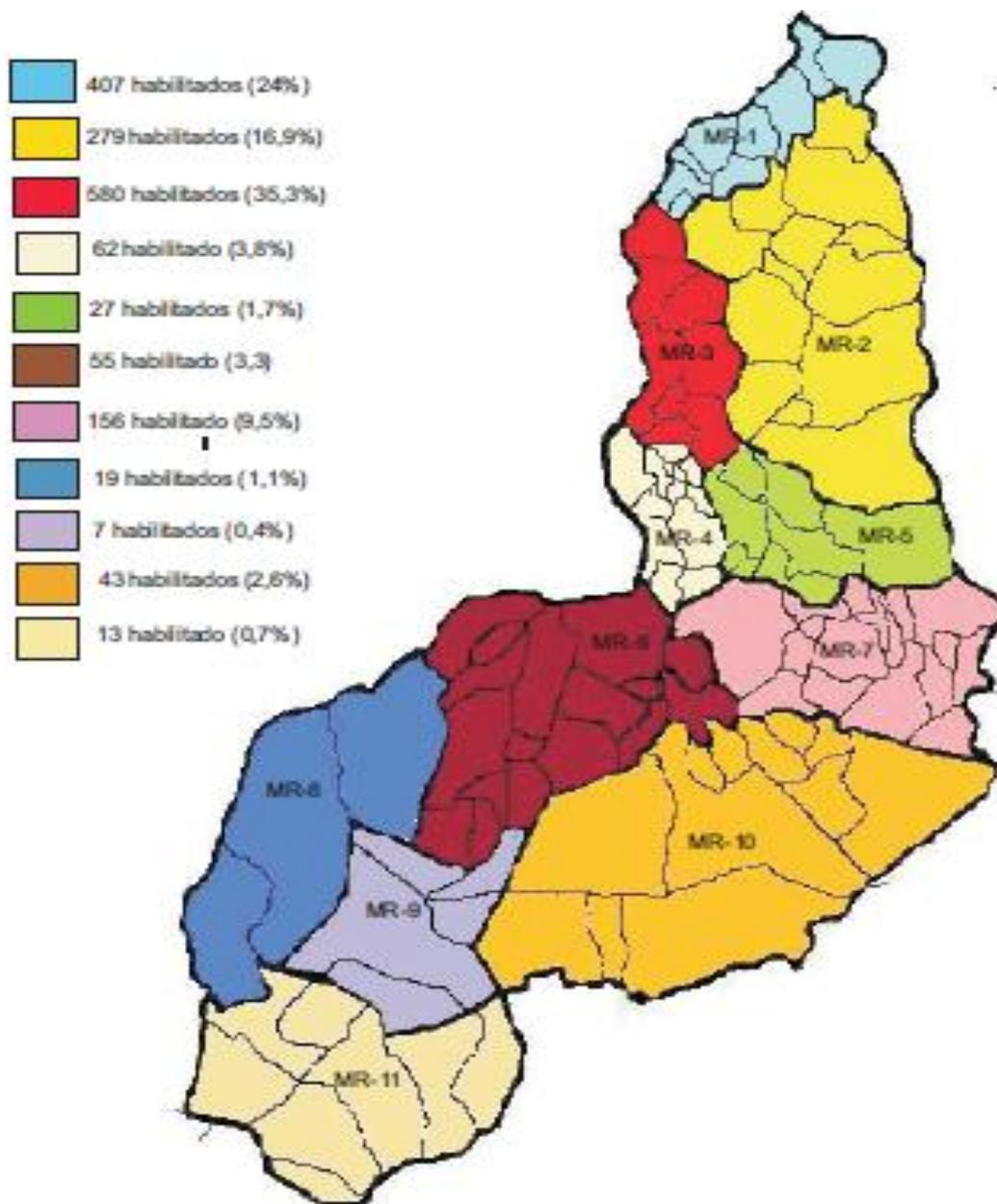
²⁷² PIAUÍ. Decreto nº 1500, de 5 de setembro de 1972. Aprova o regimento do Centro de Treinamento para o Pessoal da Educação e Cultura da Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, Ano XLI, n. 165, p.1, 1972.

²⁷³ PIAUÍ, 1973

Os objetivos acima demonstram que o CENTREPEC colocava a formação docente em consonância com a política de racionalização implantada pelo governo de Alberto Silva. Entre os primeiros cursos realizados pelo órgão, estavam as habilitações profissionais para o exercício do magistério de 1º Grau, realizado na capital e cidades do interior em regime parcelado. Procuravam através dessa agência desenvolver os cursos primeiramente nas áreas de montagem de Complexos Escolares por serem também as áreas prioritárias para implantação da reforma. O Centro tinha aperfeiçoado, em níveis de 1º e 2º Graus, centenas de professores nas várias microrregiões do estado do Piauí onde atuava como podemos conferir no Mapa 3. Trabalhamos com os dados quantitativos de 1973 por considerá que este ano representou o ponto alto da implantação da reforma no Piauí, e a formação se destacou como elemento importante da política educacional do estado.

Participaram dos programas de aperfeiçoamento ofertados pelo CENTREPEC professores de todas as regiões do estado. A maior parte dos cursos oferecidos foram realizados nas Microrregiões do Centro-Norte do estado, onde estavam localizadas as cidades com maior número de escolas de ensino secundário. A localização das cidades em que os professores residiam influenciava bastante na participação nesses cursos, pois, quanto mais distante da capital do estado, identificamos que menos professores participavam do programa. É o caso da microrregião 11, onde se localizava a cidade de Corrente, em o programa só conseguiu habilitar 13 professores.

MAPA 3 - Participantes de cursos do CENTREPEC -1973



Fonte: PIAUÍ, 1973

Dirceu Arcoverde assumiu o governo do estado em 1975, tornando-se responsável por interiorizar a reforma educacional oriunda da Lei nº 5.692/71, dando continuidade ao processo de expansão do ensino. Sua política de formação esteve voltada para a realização de cursos de Licenciatura Curta, aperfeiçoamento e atualização para o pessoal das escolas de 1º e 2º graus.²⁷⁴ Criou o Serviço de Treinamento do Pessoal da Educação (SETRED), uma nova agência responsável pela execução da política de capacitação dos recursos humanos da secretária de educação durante o seu governo.

Empenhado o SETRED na consecução do seu objetivo, ou seja, o aprimoramento do pessoal docente, técnico-pedagógico, e administrativo do Sistema Estadual de Educação, executou uma programação de treinamento, através dos cursos de formação (habilitação), especialização, aperfeiçoamento, qualificação, atualização e seminários, realizados no Centro de Treinamento de Campos Maior e em vários municípios do Estado [...]²⁷⁵

O pesquisador que desenvolveu este trabalho conheceu as instalações do Centro de Treinamento de Campo Maior, por ocasião da participação em um encontro na década de 1990 que ocorreu nas instalações daquele Centro. Localizava-se onde funciona atualmente o prédio do campus da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) naquela cidade. As instalações eram de um antigo grupo escolar, tendo ainda preservado os aspectos originais de sua arquitetura. Sua estrutura física era composta por auditório, refeitório e dormitórios onde certamente ficavam alojados os professores durante a semana em que participavam dos cursos de aperfeiçoamento. Apesar de antiga, as instalações eram aconchegantes, comportando centenas de pessoas alojados.

Para desenvolver sua política de capacitação de recursos humanos, o governo de Dirceu Arcoverde realizava vários convênios com o MEC para liberação de verbas como ocorreu em 1976 com o investimento de Cr\$ 2.763.356,00 envolvendo o MEC/DEF, DNOCS e programas como o POLONORDESTE.²⁷⁶

²⁷⁴ PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Dirceu Mendes Arcoverde à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1976.

²⁷⁵ Ibid.

²⁷⁶ O POLONORDESTE pretendia fomentar a criação de polos de desenvolvimento no interior dos estados nordestinos, assumindo mais tarde o objetivo de combate à pobreza. Ainda dentro da concepção inicial de polos de desenvolvimento, foram definidas regiões que, convenientemente estimuladas, deveriam desencadear um processo multiplicador de crescimento da produção e da renda no seu entorno. As ações estavam distribuídas em componentes como recursos hídricos, estradas, educação, assistência técnica, fomento produtivo, entre outros. O financiamento vinha de convênios como o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Na Tabela 9, percebemos que, no fechamento da década de 1970, lecionavam no 2º grau cerca 884 professores na capital e interior. Desses, a maioria exercia a docência na capital, 487, e 397, em outras cidades. O corpo docente era formado por 346 profissionais com Licenciatura Plena, 123 professores com Licenciatura Curta, 32 professores com formação pela CADES e 383 com autorização para lecionar. É importante ressaltar que no interior do estado predominavam as Licenciaturas Curtas e as autorizações.

Tabela 9 - Docentes do 2º Grau da rede oficial por qualificação no Piauí – 1979

ANO	Total Geral		C		I		C		I	
	C	I	LP	%	LP	%	LC	%	LC	%
1 9 7 9	487	397	273	56,05	73	18,38	54	11,10	69	17,3
	C		I		C		I			
	CADES	%	CADES	%	AUT	%	AUT	%		
	04	0,80	28	7,05	156	32,03	227	57,17		

Siglas: C- Capital, I – Interior, LP – Licenciatura Plena, LC – Licenciatura Curta, CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, AUT. – Autorização
 Fonte: PIAUÍ. Educação no Piauí - 1979/1981. Teresina: Secretaria de Educação, jan. 1982.

Em parte, a crise da educação era também atribuída à qualificação dos professores. Segundo o Secretário de educação, o Sr. Luiz Pires, os professores, desde 1971, vinham recebendo certificados e diplomas, todavia, o ensino permanecia em progressiva decadência.²⁷⁷ Certamente a formação emergencial tenha sido insuficiente e somada a outros aspectos como falta de material para pesquisa, a dedicação a diferentes escolas por parte dos professores, a escassez de livros, a falta de tempo para planejar, agravava a situação. No final dessa década, parte expressiva dos professores de 2º grau ainda lecionava de posse das Autorizações, dos cursos da CADES e das Licenciaturas Curtas.

3.2.2 O ingresso de professores do ensino secundários na rede pública de educação

No Brasil, durante muito tempo prevaleceu o que Santos Vilella denominou²⁷⁸ de “um complexo sistema de concessão ou intermediação de favores, em que o emprego público ocupava lugar central” no qual a docência servia como “moeda de troca” entre políticos e suas

²⁷⁷ O desastre educacional. **Jornal O Dia**. Teresina, 15 fev. 1979, Ano XXIII, N. 6099, p. 2.

²⁷⁸ SANTOS VILELA, 2003, p.12.

comunidades. Os concursos foram instituídos desde Pombal, ainda que, no tocante ao ingresso de professores na rede pública de educação, predominasse a situação apontada pela autora. Somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930 se fazem sentir as iniciativas visando a uma seleção mais profissional, diminuindo as intromissões de forças políticas locais nos processos de seleção e nomeação para as vagas existentes no magistério público.²⁷⁹

Para Vicentini e Lugli²⁸⁰, a aprovação em concurso foi tornando-se determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, de maneira que possibilitava certa estabilidade e permanência no cargo. Ainda argumenta as autoras que o concurso com certa regularidade tinha importância devido à situação dos professores substitutos e interinos que viviam uma condição muito instável, na dependência dos chefes políticos locais. Em certo momento, os interinos e substitutos eram maioria, condição que exigia o concurso, cuja realização era motivada por protestos dos professores. A situação dos substitutos e interinos era favorável às acomodações de acordo com as inclinações e simpatias dos políticos, o que contribuía para que os concursos não se realizassem com frequência. Até os anos 1960, os concursos eram feitos por cadeiras, individualmente, ao invés de oferecerem vagas por disciplinas como são realizados hoje.²⁸¹

As Leis Orgânicas do Ensino Secundário haviam proposto um tratamento normativo renovado para os professores acerca de sua formação, ingresso, registro e remuneração. Essa lei estabelecia no Art. 79 as condições para a composição do corpo docente dos estabelecimentos de ensino secundário no país, que seria formado com base na observância dos seguintes preceitos:

1. deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior;
2. o provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundários federais e equiparados dependerá da prestação de concurso;
3. dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigirá-se a prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação;
4. aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.²⁸²

²⁷⁹ VICENTINI e LUGLI, 2009.

²⁸⁰ Ibid.

²⁸¹ Ibid.

²⁸² BRASIL, 1942, Cap. V, Art. 79.

No Piauí, nos anos 1940, para ser professor secundário, entre os requisitos principais, estava a preparo intelectual socialmente reconhecido. A passagem pelo seminário poderia ser um bom indicador do preparo intelectual como lembra um dos depoentes desta pesquisa:

O critério era de ter vindo do seminário, saber Francês, Latim, Português e Grego que eu tinha estudado lá. E havia uma cadeira que não tinha professor que lecionasse essa matéria. Então, as autoridades sabendo que eu era estudante do seminário, professor de Latim e também estudante de Grego (eu não me lembro que ano foi) mais ou menos em 46 por aí assim. Depois do Liceu eu fui professor de Latim da Escola Normal. Nessa época, eu escrevi um livro que foi minha tese da “Poesia Latina na Época de Augusto”.²⁸³

Na época, esses professores exerciam a cátedra, incluindo condições como a vitaliciedade do cargo após um período de efetivo exercício, autonomia, prestígio e poder acadêmico. Esse *status* se afirmava pela importância do ensino secundário na sociedade, uma vez que sua principal finalidade consistia em formar as elites condutoras.²⁸⁴

Para Oliveira²⁸⁵, o ano de 1947 deixou profundas feridas no magistério piauiense devido a medida “moralizadora” de demissão em massa de professores. Em nota, o Departamento de Educação, dirigido por Odilon Nunes, esclareceria a necessidade de promover uma “limpeza” naquela repartição. Os Inspectores de Ensino receberam ordens para que os professores leigos e os nomeados anteriormente fossem submetidos à prova de habilitação. Na ocasião seria realizado concurso público para substituição dos que fossem julgados inabilitados. Aquela administração pretendia também afastar do quadro de pessoal escolar aqueles cujas normas de vida atentassem à probidade e aos bons costumes.

Segundo Quaresma²⁸⁶, estes problemas das interferências políticas eram marcantes no ingresso de professores na educação piauiense:

A política é germe tão prejudicial ao futuro da mocidade. Como a lagarta é nociva ao primeiro rebento das plantações. A política vêsga e tacaña dos espíritos que se conduzem com a preocupação única de cargos eletivos, tentando a transformação do magistério em fila de cabos eleitorais é prejudicial.²⁸⁷

²⁸³ COELHO, 2011.

²⁸⁴ O recrutamento era realizado, segundo Vasconcelos (2007), através, primeiro de nomeação do governador e posteriormente realização de provas em cinco etapas. O professor poderia ficar como interino por um tempo, depois se efetivava definitivamente.

²⁸⁵ OLIVEIRA, 2006.

²⁸⁶ QUARESMA, Desidério. Ensino sem política. **Jornal O DIA**. Teresina, 6 fev. 1959, Ano XX. N. 52, p.1.

²⁸⁷ QUARESMA, 1959.

A reclamação de Quaresma vai contra as formas de tratamento do ingresso dos professores na rede pública de educação, que atendia a critério político, prioritariamente, demonstrando que, mesmo havendo regras legais para o ingresso, continuavam as interferências externas. O que possibilitava esse tipo de interferência era que o professor antes deveria ser nomeado interinamente para só depois prestar o concurso público como forma de efetivação na escola.

Analisando a forma de realização das provas de seleção de professores, Vicentini e Lugli²⁸⁸ sugerem que na década de 1950 começou a haver críticas a essa forma de seleção, que muitas vezes deixava de avaliar a real capacidade didática e adequação ao magistério dos candidatos. Foram feitas adaptações nesse período, com a eliminação da prova oral, mas que foram insuficientes para solucionar o problema.

Para participar do concurso público, o candidato deveria ter a prévia inscrição, mediante prova de habilitação e registro no Ministério da Educação.²⁸⁹ De acordo com a Portaria n° 187, de 24 de junho de 1939, os editais precisariam estabelecer um prazo de 180 dias para as inscrições dos candidatos. No ato da inscrição, os candidatos deveriam apresentar um requerimento dirigido ao diretor do colégio constando nome por extenso, data do nascimento, naturalidade e filiação, seguidos dos seguintes documentos comprobatórios:

- a) prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;
- b) atestado de sanidade;
- c) prova de bons antecedentes mediante folha corrida;
- d) prova de quitação com o serviço militar;
- e) prova de haver completado o curso secundário, ou diploma de instituto idôneo onde se ministre o ensino das disciplinas em concursos;
- f) cinquenta exemplares de uma tese sobre a disciplina do concurso, de livre escolha do candidato.
- g) documentação relativa ao exercício do magistério e as atividades literárias, artísticas ou científicas relacionadas com a disciplina em concurso;
- h) recibo do pagamento da taxa de inscrição de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros).²⁹⁰

Como condições para participação da seleção era valorizada a experiência concretizada na produção literária, artística ou científica, cuja comprovação era reforçada pela apresentação de uma tese, com temas relacionados à sua área. Ainda nos termos da Portaria n° 187/39, o concurso constaria de quatro etapas definidas:

²⁸⁸ VICENTINI e LUGLI, 2009.

²⁸⁹ BRASIL. 1942, Art. 79, item 3, cap. V.

²⁹⁰ PIAUÍ. Edital n° 6/51. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, Ano I, n° XXXII, p.7, 25/09/1951.

- a) apreciação dos títulos e documentos que tiverem sido apresentados pelo candidato no ato da inscrição, para satisfazer as exigências das alíneas “e”, “g” das condições de inscrição mencionada;
- b) prova escrita;
- c) defesa de tese;
- d) prova didática.²⁹¹

Sobre sua participação no concurso em que concorreu a uma vaga de professor catedrático, Coelho afirma: “Após tornar-me professor no Liceu Piauiense, foi aberto concurso para professor de latim na Escola Normal Antonino Freire. Inscrevi-me no concurso com a tese ‘Da poesia latina na época de Augusto’, editada em 1950. Aprovado no concurso em primeiro lugar, fui nomeado [...]”²⁹². A tese defendida pelo candidato deveria ser um trabalho relevante do ponto de vista da literatura ou da ciência, vinculados aos conteúdos ministrados na disciplina que o candidato concorria.

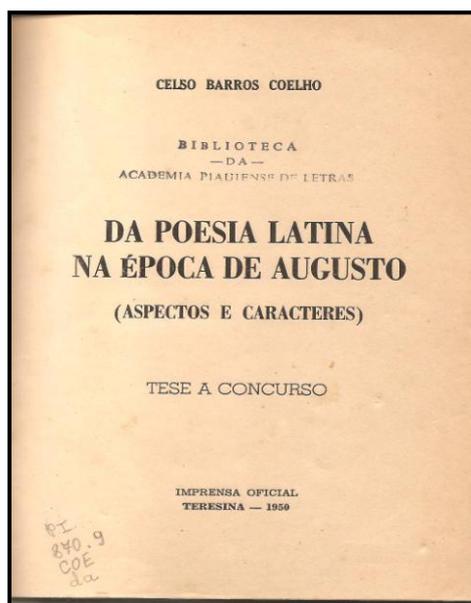


Figura 9 - Tese de professores catedráticos.
 Fonte: COELHO, Celso Barros. “Da poesia latina na época de Augusto”. Teresina: Imprensa Oficial, 1950.

No Piauí, o corpo docente que atuavam no ensino secundário nas duas escolas oficiais, em meados dos anos 1950, era formado por 96 professores entre vitalícios, interinos e contratados. Estes estavam lotados nas duas principais escolas de ensino secundário de Teresina, o CEP e a Escola Normal. Os vitalícios eram 37 professores, os interinos a maioria,

²⁹¹ Ibid.

²⁹² COELHO, 2011.

eram 45 professores, seguidos dos contratados, 12 professores, e, por último, dos extranumerários com apenas 2 professores. Na composição da categoria, o grupo de professores com contratos precários era maioria. No Quadro 6 abaixo enumeramos dados que confirmam esse fato.

Escola Normal Antonino Freire		
Professores	Modalidade	Quantidades
	Vitalícios	17
	Interinos	20
	Contratados	5
Total		42
Colégio Estadual do Piauí – CEP		
Professores	Vitalícios	20
	Interinos	25
	Contratados	7
	Extranumerário ²⁹³	2
Total		54
Total geral		96

Quadro 6 – Professores do ensino secundário na rede pública estadual do Piauí -1953

Fonte: PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Pedro de Almendra Freitas à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1953.

Foi por conta das mudanças com o processo de expansão e reorganização do ensino secundário e, da conseqüente necessidade de crescimento numérico do magistério, que as regras para aplicação de provas de seleção ao ingresso foram sendo modificadas. Entretanto, com a continuidade do emprego precário na educação continuava a situação instável como adverte Castro:

Os governos estaduais, inclusive o do Piauí, só fazem admissão no magistério a título precário, com absoluto desprezo pela segurança e bem-estar do professor. Com as admissões a título precário os administradores pretendiam evitar o vínculo empregatício, para se safarem ao pagamento de indenização, 13º salário e outras vantagens aos seus servidores como se alguma atividade lícita devesse ser excluída da proteção dos regimes jurídicos vigentes.²⁹⁴

²⁹³ Os vitalícios eram professores que após dez anos de efetivo exercício ganhavam estabilidade, não podendo ser demitidos ao menos que fosse por justa causa ou por interesse público. Essa questão foi normatizada no Decreto nº 14 de 23 de agosto de 1944. Os interinos eram nomeados pelo governador até que as vagas fossem providas. De acordo com o Decreto Lei nº 827 de 1944, o servidor extranumerário é aquele que será sempre admitido, mantido e reconduzido a título precário, com salário pré-fixado, respeitando o limite de crédito. O mesmo se dividia em contratado, mensalista, diarista e tarefeiro.

²⁹⁴ CASTRO, 2006, p.89.

De acordo com o memorialista, uma luta jurídica começava pelo reconhecimento desses professores que viviam sob um regime esdrúxulo e desumano, sem outro direito senão o de receber o salário da aula ministrada. Isso vinha gerando reclamações e pronunciamentos de juízes sobre a ilegalidade das admissões a título precário, reconhecendo-se a relação de emprego e o direito desses professores existentes na legislação.²⁹⁵

Segundo Nunes, a expansão da escola secundária atingiu os professores de forma que:

Tal crescimento provocou a superutilização do professorado e, apesar das medidas destinadas a tornar o magistério secundário um grupo estável e numericamente importante (tais como o registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação das Faculdades de Filosofia), a maior parte dos professores desse nível de ensino utilizava o magistério como ocupação de tempo parcial. O crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais.²⁹⁶

No geral, a evolução do corpo docente não acompanhou a expansão do ensino secundário, embora a partir da década de 1960, a contratação fosse alterada significativamente. Os dados da Tabela 10 demonstram que o quadro de professores, nessa década, havia crescido bastante comparado com a década anterior. Os dados sobre a década de 1960 são importantes para a compreensão da dinâmica de crescimento do ingresso de professores na rede pública. No 1º ciclo do ensino secundário (ginasial) e no 2º ciclo (colegial), o grupo de profissionais era composto por 849 professores. Em 1971, esse número mais do que triplicou nos dois ciclos: 2.940. Os dados demonstram que houve uma evolução crescente do ponto de vista quantitativo durante o período.

²⁹⁵ Ibid.

²⁹⁶ NUNES, 2000, p.49

Tabela 10 - Evolução quantitativa do corpo docente secundário no Piauí. 1960 – 1971

Ano/ ciclo	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
Ginásial	585	674	666	715	867	912	970	1.119	1.103	1.378	1.562	1.817
Colegial	264	271	277	274	293	321	349	394	469	562	816	1.123
Total	849	945	1.043	989	1.160	1.232	1.319	1.513	1.571	1.940	2.378	2.940

Fonte: BRASIL. Estatísticas da educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Vol. I, p.1-107, 1972.

Na década de 1970, a quantidade de professores contratados a título precário era um dos maiores problemas para os professores. Esse tipo de contratação atendia a emergência com que os governos precisavam contratar os professores. Por conta da falta de docente graduados, o governo recorria a um contrato flexível e temporário. Bastava vontade de lecionar somada à uma indicação para se ingressar no corpo docente das escolas públicas estaduais. Os estudantes universitário eram prioritários e recrutados pelas coordenações dos cursos. Com o encaminhamento em mãos, a vaga era garantida e assim se começava a lecionar no ensino secundário.

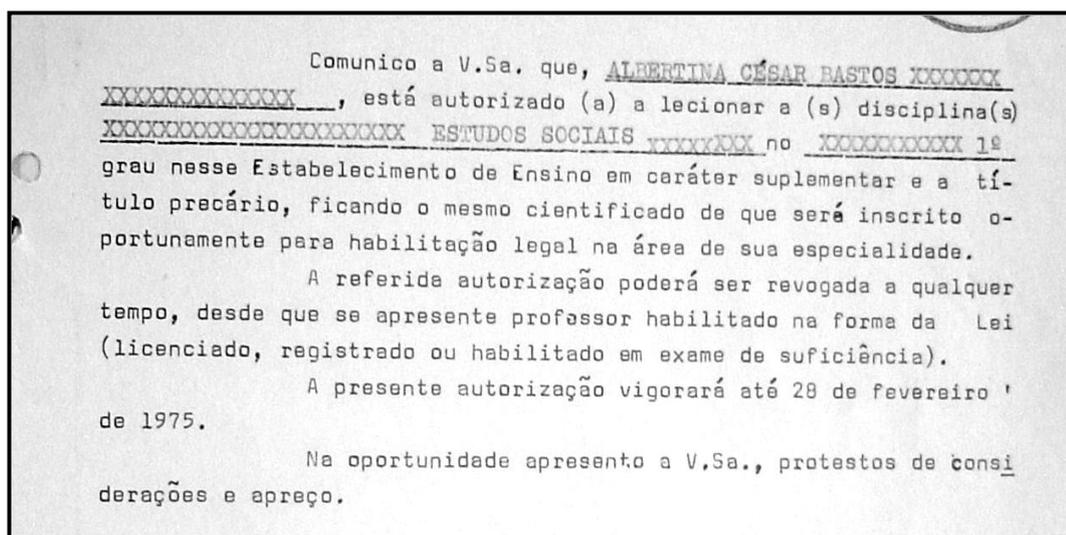


Figura 10: Encaminhamento para lotação de professore – 1974
Fonte: PIAUÍ. Ofício nº 51. Teresina – Piauí, Secretária de Educação, 1974.

Com a Lei nº 5.692/71, novas exigências para o ingresso foram sendo instituídas. A exigência passava a incluir concurso público de provas e títulos, porém mantendo o exercício do magistério apenas para os professores que tivessem registro nos órgãos competentes como o MEC. A flexibilidade do ingresso era tal, que o estado do Piauí foi obrigado a conviver, ainda durante a década de 1970, com um significativo número de professores numa situação instável, recrutado e mantidos de diferentes modos. Tal situação e a perspectiva de reconhecimento social motivavam as reivindicações pela regularização desses professores como demonstra Castro:

Era o professor Manoel Paulo Nunes, o inspetor. Então, fiz um trabalho junto à secretaria de educação, junto à inspetoria seccional e conseguimos que, no governo, do Alberto Silva, aqueles professores que estavam ali ameaçados de ficar fora do enquadramento, fossem beneficiados. Porque lhes fora dada a oportunidade do exame de suficiência para legalizarem-se no magistério. Eram professores, podemos dizer assim: um bom aluno de física, um bom aluno de química, de biologia e conseguia uma autorização precária para lecionar. Mas, no governo do Alberto Silva, conseguimos que a Universidade Federal do Piauí realizasse exame de suficiência na área para resolver a situação daqueles professores que não ficaram fora do enquadramento, mas iam ficar de fora. De modo que foi com muita dificuldade.²⁹⁷

Desse modo, o ingresso de professores na rede pública de educação secundária no Piauí, durante o período estudado, ocorreu de variadas maneiras, nem sempre respeitando as regras instituídas na legislação em vigor. Na prática, a expansão da rede de ensino exigiu flexibilizar e simplificar os modos de recrutamento do professorado como os programas emergenciais, assim como os concursos de provas e títulos, centralizados e padronizados. Via de regra, até os anos 70, os professores que eram contratados a título precário foram recrutados entre os estudantes universitários.

Por isso, o aumento acelerado da quantidade de docentes teve seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores. Passaria o magistério por um momento em que era possível a delimitação da competência profissional para um momento de desprofissionalização, motivado pela degradação das condições de trabalho e a contratação emergencial que implicou em relativização das exigências formativas.²⁹⁸ Além das questões relacionadas à formação e ao ingresso, faz-se necessário conhecer como foram sendo

²⁹⁷ CASTRO, 2011.

²⁹⁸ VICENTINI e LUGLI, 2009.

definidos os níveis e as formas de remuneração dos professores como parte do processo de profissionalização docente na rede estadual de educação de ensino secundário no Piauí.

3.2.3 O salário dos professores: entre os paliativos e a busca por um marco legal

Segundo Nóvoa, gozar de prestígio social e de situação econômica digna, essenciais para o cumprimento da missão confiada a eles, representa um dos eixos estruturantes de seu processo de profissionalização. Portanto, a busca por melhores salários, pela regularidade e regulamentação do seu pagamento, dava-se à medida que os professores passavam a defender sua legitimação, representada nas exigências por um estatuto profissional.

Castro²⁹⁹, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente dos salários dos professores, garante que a história da educação no Piauí, a partir da década de 1940, registra vários fatos que atestam o despreço das autoridades aos profissionais docentes. Até então, lecionando no Liceu e na Escola Normal, os docentes tiveram seus vencimentos equiparados aos dos juizes da capital. Contudo, posteriormente, vai se configurando uma nova política salarial e, apesar de equiparados com profissionais de mesmo nível de formação, os vencimentos dos professores vão ser bastante diferenciados. As lutas econômicas tinham como pano de fundo o resgate do prestígio social que vinham perdendo, um prestígio que ainda se fazia presente nas suas percepções. Aqui entram em jogo aspectos de uma tradição até então cultivada, emanada dos tempos passados de eruditos mestres que detinham um significativo prestígio social e uma relativa recompensa material.

A insuficiência de verbas nos estabelecimentos de ensino secundário da rede pública criaria problemas de descontinuidade no pagamento dos seus salários, assim como no funcionamento das escolas. Em ofício datado de 09 de setembro de 1949, o diretor do Liceu Piauiense, José Virgílio Castelo Branco, esclarece ao diretor do Departamento de Educação, o Sr. Almir Fortes Rebelo, a seguinte situação:

[...] desejo salientar a situação angustiosa por que passa este colégio. Aliás, em ofícios anteriores, já tenho explicado, reiteradas vezes, a situação das nossas verbas. Outrossim, já pedia suplementação da verba “Honorário de Professores”, bem como a de “Material de Consumo”, por isso que a falta de suplementação das mencionadas verbas impedirá o funcionamento deste estabelecimento.³⁰⁰

²⁹⁹ CASTRO, 2006, p.211.

³⁰⁰ OLÍMPIO, José. **APEP: organização, lutas e conquistas**. Teresina: World Gráfica, 2003, p15.

Para Castro³⁰¹, aqui já se sentiam os efeitos da crise sobre as contas públicas com a desvalorização da cera de carnaúba no mercado externo, sendo naquela década um dos principais sustentáculos de nossa economia. “Daí a dificuldade em manter em dia o pagamento do funcionalismo [...]”³⁰². Situação agravada pela postura dos deputados que, em função dos embates entre udenistas e mdbistas, votavam contra as matérias de interesse do governo na Assembleia Legislativa.

É importante perceber que os professores vinham sendo inseridos na carreira de servidores públicos, passando a enquadrar-se nos dispositivos salariais instituídos para estes. No Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado, Lei nº 441/41, que adotava o princípio geral de formação da carreira para todo o funcionalismo, o magistério público foi enquadrado. Assim, ficaram adotados padrões de vencimento mensais e anuais previstos, variando entre o menor e o maior salário mensal. No Apêndice C, apresentamos o enquadramento dos professores, definindo os cargos existentes na ocasião e seus respectivos salários.

Havia uma maior distinção entre os salários dos professores secundários e primários. Na tabela a seguir, percebemos que a professora primária recebia em 1951 menos de um terço do professor secundário. Com a isso, a política salarial provocava um nivelamento por baixo, na medida em que a diferença entre os salários iria diminuindo. Para as professora primárias, os aumentos seriam mais significativos do que para os professores catedráticos. Os professores do CEP recebiam melhores salários que os professores da Escola Normal, demonstrando uma distinção entre os cursos normal e colegial.

Professores secundários catedráticos*		
1951	1952	1953
2.250,00	2.400,00	3.000,00
Professoras primárias*		
656,10	806,10	1.156,10

* Em cruzeiro 1.

Quadro 7 - Salários dos professores secundários no Piauí – 1951-1953.
Fonte: PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Pedro de Almendra Freitas à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1953.

³⁰¹ CASTRO, op. cit.

³⁰² Ibid., P.17.

Para Olímpio³⁰³, o governo de Pedro de Almendra Freitas não logrou muito êxito na educação, esquecendo-se de melhorar as condições de vida e de trabalho do professor. Afirma que o ponto mais positivo desse governo com relação aos professores foi o recebimento dos vencimentos em dia, que, de certa forma, representava um “consolo” para quem ganhava um salário insuficiente, principalmente quando estes eram os primeiros a receberem seus salários.

Diante das constantes reclamações, o governo de Gayoso e Almendra chegou a sugerir, como parte de suas medidas voltadas ao magistério, mudanças nos salários dos professores do ensino secundário, estabelecendo relação com o salário dos professores do Colégio Pedro II³⁰⁴. Silva, que olhava os problemas da educação como de maior importância, chegou a comentar no seu artigo “Em torno do Ensino”:

O governador do Estado prometeu equiparar os vencimentos do nosso professorado secundário à metade dos vencimentos percebidos pelos professores do Colégio Pedro II, do Rio. Creio que ele cumprirá a promessa feita aos nossos abnegados professores do Colégio Estadual do Piauí e da Escola Normal e do Ginásio “Antonino Freire”, visto como em todos os países do mundo, os professores é a menina dos olhos dos governos.³⁰⁵

Sobre a importância de melhores salários, o professor Silva ponderava: “Os professores devem ganhar bem não em virtude tão somente de suas necessidades materiais, como também pela obrigação que possuem de se instruir cada vez mais e de se entregar, portanto, às elucubrações intelectuais, sobretudo àquelas que dizem respeito ao ramo de estudos da sua especificidade ou predileções”.³⁰⁶

No Brasil, em 1959, vivia-se uma situação particular com relação às lutas sindicais por salários. Havia uma grande intranquilidade em todos os cantos do país. A classe operária, servidores públicos, comerciários, aviários, marítimos e outras categorias viviam alarmados com a alta do custo de vida. Ocorriam greves com frequência. Cansados de esperar pela solução por parte dos poderes públicos e desiludidos, as categorias apelaram ao recurso

³⁰³ OLÍMPIO, 2003.

³⁰⁴ Esta tentativa de equiparar os salários dos professores secundários do Piauí do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, tinha sido feita em 1947, quando da elaboração da Constituição do Estado, quando o constituinte José Auto de Abreu apresentou emenda às disposições transitórias do novo texto constitucional, que ficou prejudicada porque um dos deputados, líder da oposição do PSD a Rocha Furtado, enxertou na emenda, depois do verbo ganhar, o advérbio atualmente e transformou aquilo que seria uma conquista da classe em mais uma vitória de Pirro. (CASTRO, 2006)

³⁰⁵ SILVA, Cunha e. Em torno do Ensino. **Jornal O Dia**. Teresina, 08 jun. 1958, Ano VIII, N. 570, p.1.

³⁰⁶ SILVA, op. cit.

da greve.³⁰⁷ Assim eram descritas as causas da crise que se instalara no país com suas repercussões na política administrativa no Piauí.

O Brasil nunca atravessou uma crise como a que verificamos nestes últimos anos. A alta do custo de vida sobe cerca de setenta por cento, ao ano. As instituições bancárias dificultam as indústrias, a população tem que apelar para o empreguismo, embora a situação financeira do Piauí não comporte qualquer aumento de despesas. O chefe do Executivo, assediado pelos políticos e país de famílias numerosas, vê-se na obrigação de criar cargos para satisfazer exigências dos seus correligionários, levando o Estado para uma situação financeira de consequência desastrosa.³⁰⁸

Em dez meses de governo Chagas Rodrigues (1959-1962), as despesas do Estado com a folha de pagamento aumentaram para 80% de sua renda, mas grande parte dos funcionários públicos estaduais percebia menos do salário mínimo estipulado por lei como acontecia com as professoras primárias.³⁰⁹

A movimentação em torno da busca dos direitos era bem maior no início dos anos 1960, havendo várias vozes descontentes ressoando suas demandas no interior do Liceu Piauiense e da Escola Normal. A fundação do sindicato certamente era uma das vias pelas quais procuravam arregimentar forças em prol dos seus interesses como grupo. E como explica Coelho³¹⁰: “Não havia, ainda, naquela época o rigor na aplicação da lei trabalhista. Não havia um rigor como há hoje a fiscalização do ministério do trabalho. Não havia preocupação que cada colégio tinha de estar pagando os professores rigorosamente dentro daqueles parâmetros legais”. Restava aos professores organizar-se, a exemplo do que faziam outras categorias de trabalhadores.

A situação salarial dos professores continuava difícil tanto no nível primário como secundário. Isso motivou, em 1960, as professoras primárias a realizarem uma campanha para reivindicar melhoria dos salários, tendo bastante repercussão na sociedade.³¹¹ Estas, portanto, foram pioneiras nessas ações, antes não utilizada pelos professores no Piauí.

³⁰⁷ FOME E GREVE. *Jornal O Dia*, Teresina, 13 ago. 1959, Ano IX, N. 728, p.1.

³⁰⁸ Id.

³⁰⁹ Id.

³¹⁰ COELHO, 2011.

³¹¹ Na matéria “Sobre o aumento das professoras” (*Jornal do Piauí*, Teresina, Ano IX, nº 832, p.3, 07/07/60) a imprensa divulgava a repercussão do que foi o primeiro movimento de professoras primárias, ocasionando audiência com e encaminhamentos do governo para resolução de parte dos problemas apresentada através de memorial pelas professoras. A situação salarial delas era grave, principalmente das que não possuíam diplomas de ensino médio.

Depois da transformação da associação de professores do ensino secundário em sindicato dos professores, a entidade foi ganhando mais visibilidade na luta pela melhoria salarial como na ocasião divulgada por A. Tito Filho numa de suas colunas de jornais.

Estas notas estão sendo redigidas às 11.15 da manhã de 31 de maio. Hoje, 9 horas, os professores Oscar Cavalcante, Afrânio Nunes, Tomaz Areia Leão Filho e João Borges de Alcobaça levaram ao Governador Chagas Rodrigues a redação do projeto que beneficia o magistério secundário oficial. Aliás, tôdas as reivindicações acolhidas foram prometidas pelo Chefe do Executivo, que terá agora oportunidades de praticar ato de justiça com os professores, tanto daqui como de Parnaíba, com o aumento de vencimentos de Cr\$ 7.600,00 para Cr\$ 12.000,00 e ainda gratificação de magistério de Cr\$ 3.000,00 ao completar o catedrático 10 anos de serviço.³¹²

Percebe-se o envolvimento de algumas lideranças em busca das soluções para os problemas salariais vividos pelo magistério através de reivindicações realizadas ao governador Chagas Rodrigues. O aumento pretendido foi em parte concedido, sendo o salário elevado para CR\$ 10.000,00, garantida ainda a gratificação de magistério.

Finalmente a mesma lei que garantiu as vantagens reduziu o número de aulas obrigatórias de quarenta para trinta e duas, elevou a remuneração por aula extraordinária de CR\$ 80,00 para CR\$ 100,00, estipulando ainda expressamente o direito de percepção dos respectivos honorários as férias.³¹³

Os professores recorriam também à justiça em busca da garantia de vantagens não reconhecidas pelo poder público como ocorreu em 1960, quando Arimathéa Tito Filho, então diretor do CEP, em várias circunstâncias se pronunciava em favor do magistério perante os governos na defesa da pauta e reivindicações dos professores. Este, também atuante como advogado, em conjunto com João Borges Alcobaça, James Azevedo, Helena Rocha, entre outros, foi um dos articuladores do mandado de segurança contra ato do governo do estado que lhes negou pagamento de férias relativo às aulas suplementares.³¹⁴ Por ter obtido vitória nos tribunais com relação a essa questão, em seguida, foi procurado por vários professores como Raldir Bastos, Paulo Nunes, Cunha e Silva, Cláudio Ferreira, Teresinha Nunes, João

³¹² FILHO, Arimatéia Tito. **Jornal O Dia**, Teresina, 02 jun. 1960, Ano X, n°777, p.1.

³¹³ PIAUÏ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Helvídio de Barros Nunes enviada à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1960.

³¹⁴ OS PROFESSORES RECEBERÃO FÉRIAS. **Jornal O Dia**. Teresina, 27 fev. 1960, Ano X, N. 749, p.6.

Antonio Leitão, Caluzinha Freire, Odílio Ramos, Teresinha Cadah, Alcides Lebre, entre outros para impetrar uma nova ação com vista a extensão da mesma garantia.³¹⁵

Até as vésperas do golpe militar, nada havia mudado significativamente e a situação salarial dos professores se somava com a crise econômica em que vivia o país. Os governos recorriam a paliativos como aumentar o valor do salário-aula das turmas excedentes como fez Petrônio Portela em 1963. A professora Cristina Leite adverte os efeitos da realidade econômica do país sobre o poder de compra dos seus salários:

Pois bem, desde que inventaram uma tal de inflação não há professor que não se agüente dentro do magistério se dele não fizer apenas um bico. O salário-aula de Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) aí está desafiando a capacidade de sofrer e engendrar resistência a esse profissional que dá vida a tanta gente, sem poder sequer prover a subsistência da sua.³¹⁶

Essas condições iriam provocar a organização da primeira greve na rede particular com reflexos na rede pública estadual e federal de ensino às vésperas do golpe militar no Brasil de 1964. Em fevereiro daquele ano, o sindicato dos professores havia formado uma comissão para negociar com os donos de escolas particulares e, diante da negativa, decidiram deflagrar o que ficou conhecida como primeira greve de professores do ensino secundários do Piauí. O sindicato representava os professores ambas as redes de ambas as redes de ensino. Os da rede pública em sua maioria lecionava também na rede privada.

Além da negociação com relação aos colégio particulares, em Assembleia Geral, realizou-se a discussão da extensão da greve para a rede pública, sendo acertada uma comissão para antes entrar em entendimento com o governo do Estado, levando as reivindicações salariais do professorado. Isso fez com que o governador Petrônio Portela, temendo a extensão para rede oficial e agravamento da situação na rede particular, negociasse antecipadamente as reivindicações da categoria.

A greve foi interrompida com o governo do estado concedendo um aumento de 100% nos vencimentos dos professores públicos e se comprometendo a suplementar verba para a rede particular, o que levou os donos de escolas a negociarem com a categoria. O movimento se refletiu inclusive entre os professores do SENAC, e temeroso de que a greve chegasse até a instituição, seus dirigentes trataram de enviar ofício ao sindicato, informando o aumento dos salários dos professores de CR\$ 400,00 para CR\$ 500,00.³¹⁷

³¹⁵ OLÍMPIO, 2003.

³¹⁶ LEITE, 1964, p.7.

³¹⁷ Ibid

No final dos anos 1960, percebe-se que o magistério público sentia o processo de precarização das condições de trabalho, quando muitas vezes tinham direitos já garantidos negados pelo poder público como acontecia com as aulas excedentes. Esses eram alguns dos motivos que alimentavam o processo de organização e mobilização da categoria. Partiam de questões específicas, mas percebendo que isso era parte de um contexto mais geral da realidade da sociedade brasileira. Por isso ganha importância a defesa de uma legislação específica que os amparassem.

Como respostas às reclamações salariais, os governos recorriam frequentemente a mudanças nos padrões salariais como demonstra a Lei nº 2866/68, que fixava novos valores para o salário aula: “O Salário Aula atribuído aos professores do ensino médio, com exercício nos estabelecimentos oficiais, será deferido na base de CNR\$ 2,00 (dois cruzeiros novos)”³¹⁸. Mas, estes não geravam muita expectativa aos docentes, que agora defendiam como princípio norteador dos salários uma lei específica. Os salários, até 1968, eram pagos por hora aula considerando a formação dos professores conforme Quadro 8.

Docentes Titulados	Valor
Licenciados em Filosofia	Nc\$ 2,50 p/aula
CADES ou similares	Nc\$ 2,35 p/aula
Autorização precária	Nc\$ 2,20 p/aula

Quadro 8 - Salário do corpo docente por hora/aula no ensino secundário -1968.
 FONTE: PIAUÍ: Plano Nacional de Educação. Teresina: SEDUC, 1969.

Paralelamente às movimentações dos professores em busca de melhores condições de trabalho no final dos anos 1960, ganham notoriedade as opiniões sobre o significado do seu preparo, suas condições econômicas e a qualidade do ensino.

Se em parte já não é novidade debitar-se o fracasso do Ensino Médio à responsabilidade exclusiva do preparo de grande parte dos mestres piauienses, é preciso reconhecer igualmente, para que se possa definir com melhor justiça o quadro desalentador que se quer criar em torno do sistema educacional do Estado e, indiretamente, contra grande parte das técnicas de ensino condenáveis de muitos professores, que até agora também, não foi examinada a fundo, como deveria, a situação econômica do magistério no Piauí, na parte referente à sua remuneração e salário aula.³¹⁹

³¹⁸ SITUAÇÃO ECONÔMICA. **Jornal O Dia**. Teresina, 10 jan. 1969, Ano XXVIII, N. 2615, p.3.

³¹⁹ ENSINO MÉDIO NO...1969.

No início de 1970 as ações dos professores em favor da definição de uma política salarial se tornam mais permanentes. O Decreto Estadual nº 1269, de abril de 1971³²⁰ estabeleceu em 3,5% do salário mínimo regional o valor da hora-aula para os professores do ensino médio que tivessem concluído curso de nível superior. Essa lei ficou conhecida como lei salário móvel.

Uma das medidas que se refletiu na vida de muitos professores foi o decreto de enquadramento de todos os contratados a título precário que tinham mais de cinco anos de trabalho: “[...] eu entrei nesse enquadramento. Isso representou um ganho salarial, porque também já tinha concluído o curso de Licenciatura em Química, em torno de 70% no mínimo.”³²¹

Havia muitas expectativas de melhoria para o magistério do ensino secundário, uma vez que estes anos foram de “euforia para o magistério piauiense”³²². O primeiro estatuto do magistério chegou a ser chamada de *carta de alforria* do magistério, pois “[...] os salários foram reajustados de acordo com o quadro traçado no Plano de Carreira, contemplando o tempo de serviço e a qualificação dos professores [...]”³²³. Para Siqueira, o estatuto do magistério mudaria a situação da carreira de muitos professores:

Dentre todas essas questões, destacamos outra de valorosa importância: **a criação da Carreira do Magistério** (grifo do autor), onde os salários foram reajustados de acordo com o quadro traçado no Plano de Carreira contemplando o tempo de serviço e a qualificação do professor [...]. Nesse período, o professor teve condições de comprar o seu carro, sua casa e manter sua família com uma vida digna. Esse Estatuto que contemplava tudo isso, dava também paridade aos professores que já estavam aposentados. Podemos considerar uma época de ouro para o magistério.³²⁴

Mas torna-se necessário compreender o que representou esse estatuto e sua relação com a política educacional vigente. Queiroz³²⁵, buscando entender o discurso explicitado no plano de ação do governo estadual sob o qual se deu a elaboração do estatuto, destaca dois pontos importantes: i) o estatuto surge impregnado de uma ideologia que reverenciava a técnica e a racionalidade a ser exercida e disseminada por uma elite que pela sua capacidade

³²⁰ PODER EXECUTIVO. *Diário Oficial do Estado*, Teresina, Ano XXXVI, N. 101, p. 1, 12/04/71.

³²¹ CIRÍACO, 2011.

³²² CASTRO, 2011.

³²³ SIQUEIRA, 2011

³²⁴ Ibid.

³²⁵ QUEIROZ, Nilza Maria Cury. *A política do Estado do Piauí para o magistério de 1ª a 4ª Série do Primeiro Grau*. 1986. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1986.

técnica poderia resgatar e reordenar uma realidade subdesenvolvida, deficiente e caótica e ii) não estava nas cogitações dos seus elaboradores a participação dos professores senão secundariamente, ou se estava não era na condição agentes capazes, pensantes, mas de receptores e reprodutores passivos. Contudo, reconhece a autora que foi um exagero chamar carta de alforria, embora tenha sido uma conquista da classe, ainda que muitíssimo relativa.

Percebemos o salário como parte das diretrizes de profissionalização do magistério secundário no Piauí, pois este foi sendo instituído a partir da continuidade dos dispositivos legais anteriores³²⁶, dando origem a várias configurações que se estruturaram ao longo das quatro décadas. As quatro décadas estudadas foram marcadas por muitas disputas sobre o marco legal do salário dos professores. Em determinados momentos, como durante os primeiros anos de governo Lucídio Portela, vários direitos foram questionados ou até extintos. Essas disputas possibilitaram aos professores condições para refletirem sobre sua organização como grupo profissional, dando origem a um novo movimento associativo e sindical, tema que trataremos no próximo capítulo.

³²⁶ Decreto 1438/33, Lei 441/44, Lei 2887/68, Lei 41/70 e Lei 3278/74, entre outras.

3 MOVIMENTOS DE PROFESSORES: suas configurações e a busca pelo reconhecimento profissional do magistério do ensino secundário

*Ser só
É sentir-se desintegrado da unidade do mundo,
É sentir-se sozinho na multidão,
E sentir-se triste em meio a alegria,
É sentir o silêncio em meio ao barulho.
É sentir o mundo,
Sem gente,
Sem flores
Sem sons,
Sem cores,
Sem vida
Sem amor.³²⁷*

A poesia acima, “Ser só”, foi publicada no *Jornal do Professor*, órgão de divulgação da APEP, editado no mês de agosto do ano de 1978. O poeta Francisco Rosa chamou a atenção para a importância do pertencimento ao grupo, do envolvimento na sua multidão, de ser parte, de romper com o silêncio, de interagir no meio social ouvindo os demais, fazendo a vida em conjunto e, nesse fazer-se, agir e integrar-se conscientemente numa unidade do mundo. Os anseios expressos no pensamento do poeta se referem à abertura do homem às possibilidades de ação humana. A experiência vivenciada e pensada permite a formação da consciência social que precisa ser entendida como aspiração e especificidade histórica. Essa forma de compreender a constituição dos trabalhadores como classe, constitui-se no aspecto central do pensamento de Thompson.

Numa perspectiva que busca compreender a dinâmica do processo em que os professores passam a constituir-se e desenvolver-se como grupo profissional, Nóvoa³²⁸ chama a atenção para a importância do movimento social desses profissionais na defesa dos seus interesses frente ao Estado. Brzezinski enfatiza que os movimentos sociais de professores, assim como suas organizações representativas, a exemplo das associações e dos sindicatos, “[...] são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto, são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor”.³²⁹

³²⁷ ROSA, Francisco. Ser só. *Jornal do Professor*, Teresina, 8 ago. 1978, Ano I, nº 5.

³²⁸ Apud VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário S. Genta. Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: ROSSO, Sadi Dal. **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e luta**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

³²⁹ BRZEZINKI, 2002, p.9

Por isso, um aspecto significativo para apreensão do fenômeno da constituição dos professores como grupo profissional será o papel do movimento associativo e sindical, na luta em defesa dos interesses e pela sua legitimação frente ao Estado e a sociedade. O movimento associativo e sindical se organizou como resultado de uma série de experiências que os professores realizaram na movimentação em defesa dos seus interesses, o que corresponde a um aspecto central da estruturação de seu espaço de ação profissional.

Considerando esses pressupostos, o objetivo deste capítulo será esboçar a trajetória do movimento associativo e sindical dos professores secundários no Piauí, entre os anos de 1942 a 1982, discutindo o papel do movimento na busca pelo reconhecimento social desses profissionais. Para tanto, faz-se necessário conhecer suas iniciativas, seus articuladores e explicitar as configurações e estratégias do movimento com vista à legitimação profissional, assim como procurar entender a influência desse movimento na construção de algumas representações sobre o profissional docente.

Visitando os trabalhos produzidos até então sobre o movimento de professores no Piauí, identificamos algumas obras que se detêm sobre a temática da história do movimento de professores. Bomfim³³⁰ desenvolveu investigação sobre o movimento de docentes da educação básica estadual piauiense (1986-1998), analisando a influência da heterogeneidade e diferenças na construção do movimento. A tese da autora destaca o processo de organização e luta desses profissionais, abordando sua multiplicidade de atores, de orientações, de significados, de conflitos e de valores, de decisões, de negociações e de controle engendrados pelo movimento na disputa com o Estado. Esse trabalho se traduz numa importante contribuição para a história do movimento de professores no Piauí. Bomfim³³¹ também investigou as lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina (o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco Sul), durante os anos de 1976 a 1986, no contexto dos conflitos sociais que emergem da urbanização da capital e do modelo de industrialização/urbanização do Nordeste e do país. Parte do pressuposto da relação entre Estado e movimentos sociais num movimento de contradições e mediações marcado pelos interesses de seus atores e das conjunturas políticas. Na dissertação, estabelece uma análise das lutas populares pela escola pública refletindo sobre o papel do movimento de professores

³³⁰ BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina** (O caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/sul). 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, SP, 1991.

³³¹ _____. **Movimento de Docentes Piauienses: heterogeneidade e diferenças**. 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, SP, 2000.

e sua relação com essas lutas. No marco dos movimentos sociais, aborda as organizações de professores e seus atores e interlocutores.

Santos³³², por sua vez, pesquisou o movimento docente no período de 1978 a 1982, discutindo suas demandas reivindicatórias e seu protagonismo cidadão nos movimentos sociais no Piauí. Nesse trabalho, o autor repensa as práticas sociais e políticas do movimento de professores imerso e partícipe de um contexto notável da vida política nacional em que os trabalhadores e as classes médias, através dos sindicatos e outras organizações, descobrem-se enquanto sujeitos coletivos de direitos e reinventam sua própria história.

O movimento de professores foi estudado como um fenômeno histórico que se desenvolveu durante quatro décadas, necessitando, portanto, de uma sistematização da sua temporalidade. Nesse sentido, consideramos todo o período um ciclo composto por duas fases. O ciclo que se abre nos anos 1942, nos quais encontramos os primeiros vestígios das organizações de professores, fechando-se com a consolidação da APEP no início da década de 1982. A primeira fase está localizada entre a fundação da primeira associação, em meados dos anos 1940, e a data de realização da primeira greve no ano de 1964. E a segunda fase começa com a primeira greve em 1964 e se fecha com a consolidação da APEP no início da década de 1982, na transição para uma nova fase do sindicalismo brasileiro.

4.1 Reminiscências perdidas do movimento de professores

O modelo de análise de Antonio Nóvoa da profissionalização docente possibilita conhecermos as várias dimensões da constituição dos professores secundários. A iniciativa das primeiras associações de professores surge como parte de um processo de formação da consciência de seus próprios interesses como grupo profissional. Interesses que dizem respeito essencialmente à melhoria do estatuto, ao controle da profissão e à aspiração por uma carreira profissional. As associações de professores adotaram formas de organização e de ação muito diferenciadas, assumindo como referências seja o exemplo das ordens profissionais, seja o modelo do sindicalismo operário.³³³ Nóvoa destaca:

³³² SANTOS, 1996.

³³³ Ibid., p.127.

As associações vão ser portadoras das reivindicações dos docentes, as quais entre o fim do século XIX e o início do século XX dizem respeito essencialmente: à melhora do estatuto (condições de entrada mais exigente, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamento mais elevado, sistema de seguridade social eficaz, etc.); ao controle da profissão (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas, etc.); e à definição de uma carreira (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções de inspetorias e ao ensino nas escolas normais, etc.).³³⁴

Para Vicentini e Lugli³³⁵, qualquer tentativa de reconstruir a história do movimento docente precisa considerar que as iniciativas têm se desenvolvido, principalmente, em nível estadual por conta do caráter descentralizado do sistema de ensino. Isso vale para o Piauí, onde os professores secundários realizaram as primeiras tentativas de organização profissional em meados dos anos 1940, quando fundaram a primeira associação profissional. Encontramos dados superficiais, com os quais estabelecemos algumas inferências sobre esses primeiros momentos de organização do professorado. A forma de organização associativa atenderia naqueles anos à lógica do desenvolvimento de uma profissão docente de tipo funcionários público como foram sendo reconhecidos os professores do ensino secundário.³³⁶

Qual teria sido a primeira associação de professores do ensino secundários do estado do Piauí? Esta questão ainda não se acha inteiramente resolvida pelos pesquisadores. Aliás, sobre os primeiros momentos, provavelmente, existam mais dúvidas e imprecisões. Em São Paulo, os professores do ensino secundários se reuniram pela primeira vez em congresso em 1945 para tratarem os problemas que afetavam a sua função. Na ocasião, discutiram sobre a criação de uma entidade que representasse seus interesses junto às autoridades estaduais.³³⁷ Os professores também já haviam realizado diversas atividades tentando uma articulação nacional como lembra Monlevade³³⁸: “Em 1955 e em 1958 realizaram-se o II e o III Congresso Nacional de Professores Primários, em Belo Horizonte e Porto Alegre

³³⁴ SANTOS, 1996, p.128.

³³⁵ VICENTINI e LUGLI, 2009.

³³⁶ Com a Lei nº 41/44, era implantado o Estatuto dos Servidores públicos Civis do estado do Piauí, que normatizou uma série de critérios com relação aos funcionários públicos, passando a carreira do magistério, no âmbito da instrução pública, também ser regida por esta lei, especificamente, no tocante ao vencimento.

³³⁷ PAULA, Ricardo Pires de. **Entre o sacerdócio e a contestação**: uma história da APEOESP (1945-1989). 2001. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: www.unesp.gov.br>. Acesso em: 15/09/2011.

³³⁸ MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em: 08/03/2010.

respectivamente, “onde se discutiu a necessidade da criação de um órgão central que canalizasse os interesses dos professores”

No Piauí, até o início dos anos 1940, tudo indica que qualquer ação dos professores secundários se limitava ao âmbito de cada estabelecimento de ensino com a participação nas congregações escolares, que se conformavam como o único espaço de discussão de problemas voltados para os interesses das escolas.³³⁹ As reclamações aos governos por parte das escolas eram realizadas através de memoriais contendo a problemática em questão, quase sempre entregues pelos seus diretores aos representantes do Estado. Participar de uma Congregação escolar significava discutir problemas como as matrículas dos alunos, os conteúdos curriculares, o regimento disciplinar e a organização da escola em geral.

Uma das primeiras ações com vistas à organização dos professores no Piauí de que encontramos notícias teria sido a fundação de uma associação profissional em meados dos anos 1940. Apesar das dificuldades de localização de fontes sobre a entidade, pois as informações que se encontram nos arquivos são insuficientes, a partir de alguns editais de Assembleias Gerais ou vagas passagens por algumas matérias de jornais, conseguimos identificar a existência da entidade e dos precursores do movimento de professores.

A entidade fundada na década de 1940 era denominada de Associação Profissional de Professores dos Cursos Primário, Secundário e Classes Anexas (APPCPS), presidida em 1947 pelo professor Clementes Fortes. Este era um piauiense que desde jovem exerceu o ofício docente. Ajudou a fundar em 1931 a sociedade de jovens idealistas, “A *CATERVA*”. O objetivo dessa sociedade era o cultivo da literatura, jornalismo e agitação da juventude da época em Teresina. Lecionou no CEP durante alguns anos. Foi ainda professor e o 1º diretor da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí nos anos 1960.³⁴⁰ Antes dele, possivelmente, tenha havido apenas uma única gestão na APPCPS, na primeira metade daquela década. Essa data coincidiria com dois acontecimentos relevantes: fim do Estado Novo no país e criação da primeira associação de servidores públicos civis do estado do Piauí, havendo, portanto, uma conjuntura favorável à organização dos professores.

³³⁹ A estrutura de funcionamento da congregação escolar era semelhante aos colegiados de cursos atuais nas universidades públicas. Deles somente participavam os professores efetivos. De acordo com o Decreto 1.438/33, a congregação do Liceu era idêntica à das Escolas Normais Oficiais, que eram compostas pelos professores vitalícios do estabelecimento, presidida pela sua direção administrativa e regida por um regimento interno (aprovado pela congregação), cabendo a mesma discutir e decidir sobre questões direta e indiretamente relacionadas ao estabelecimento. A Lei 41/70 no seu Art. 69º mantém as congregações com essas mesmas atribuições.

³⁴⁰ ADRIÃO NETO, José. **Escritores piauienses de todos os tempos**: dicionário biográfico. Teresina, Gráfica e Editora do Povo, 1993.

Segundo Fausto ³⁴¹, o interregno populista localizado entre 1945-1964 foi um momento em que os sindicatos, com o fim do Estado Novo, embora ainda sob a força da legislação trabalhista de Vargas que tutelava o funcionamento dessas entidades, ganhavam importância na vida política nacional, quando se fortaleceram como instituição. Esse período seria marcado por intensas atividades sindicais que assumiriam também o conteúdo político. No movimento operário predominava a unicidade sindical e não era permitida a organização de centrais sindicais entre os trabalhadores. Essa tutela impunha um caráter corporativista ao movimento sindical brasileiro. Mesmo Vargas deixando o governo em 1945, essa estrutura permaneceu em muitos aspectos existindo.

Na gestão de Clementes Fortes, secretariou a entidade o professor Cláudio Francisco Ferreira, professor do Ginásio “Antonio Costa”, do CEP e da ETFPI. Nascera em Valença em 1911 e faleceu em 1980 em Teresina. Era latinista, professor e poeta. Foi formado em Direito pela Faculdade de Direito do Piauí e em Teologia pelo Seminário Arquidiocesano de Olinda. Colaborou com os jornais e revistas de Teresina. Provavelmente sua tese para o concurso de professor catedrático tenha sido um dos seus mais reconhecidos trabalhos, intitulado “Subsídios a Um Estudo dos Advérbios e das Preposições Latinas”, de 1948.

Pelo que aborda Adrião Neto sobre as biografias desses sujeitos, seriam pessoas talentosas, culturalmente influentes. Suas trajetórias profissionais estavam ligadas a uma expressiva produção intelectual que os fez entrar para a lista dos principais escritores piauienses.

Em fevereiro de 1947, no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Piauí, os professores secundários se reuniram em Assembleia Geral [...] “para o fim de eleger a nova Diretoria e Conselho Fiscal, bem assim estudar a transformação da Associação em Sindicato”.³⁴² A eleição da nova diretoria seria realizada naquela ocasião, quando seriam apresentadas as chapas concorrentes. O nome indicado para assumir a presidência da entidade no pleito realizado foi o do professor João Soares da Silva e para secretário o professor Celso Barros Coelho.

³⁴¹ FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

³⁴² PIAUÍ. EDITAL. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XVII, N. 57, p. 6, 06/04/47.

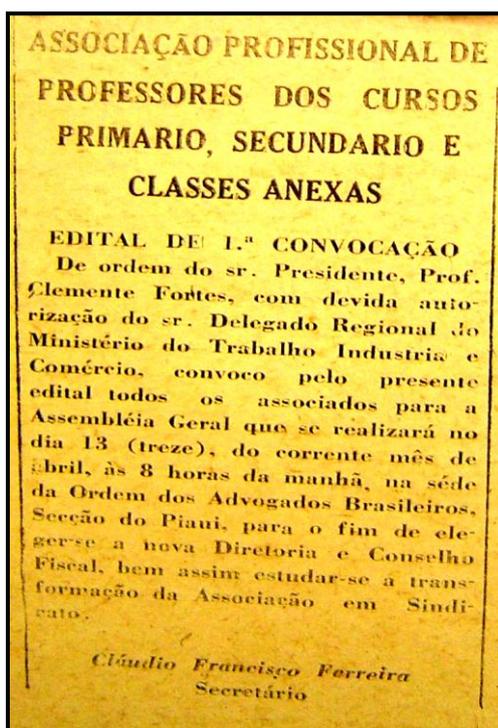


Figura 11 - Edital de Assembleia Geral de professores - 1947

Fontes: Imprensa Oficial, Ano XVII, nº 57 p.6, 06/04/47

Encontramos outros dois registros de convocação de Assembleias Gerais dos professores secundários. Um edital de 14 de maio de 1949 para renovar o pleito da diretoria da entidade e outro do dia 1º de abril de 1950 (quase um ano depois) para a transformação da associação em sindicato.³⁴³ O endereço para a realização da atividade seria a Rua Coelho Rodrigues, nº1610, onde funcionava a Biblioteca Pública de Teresina (“Casa Anísio Brito”).³⁴⁴ O local era uma sede provisória da entidade conforme indicava a convocatória, o que demonstrava que a associação não possuía estrutura física própria. Essas foram as atividades do movimento de que encontramos notícias naquela década. A entidade passou a ser presidida pelo prof. Wilson Brandão, eleito em 1949, sucedendo o professor João Soares da Silva, conforme dados apresentados nos editais a seguir:

³⁴³ Criar uma entidade nos anos 1950 exigia solicitação ao Ministério do Trabalho e adoção do seu estatuto padrão, além de que todas as suas atividades eram realizadas sob a tutela do Delegado do Ministério do Trabalho.

³⁴⁴ EDITAL. *Diário Oficial do Estado*. Teresina, Piauí, Ano XX, nº 31, p.3, 08/04/50.

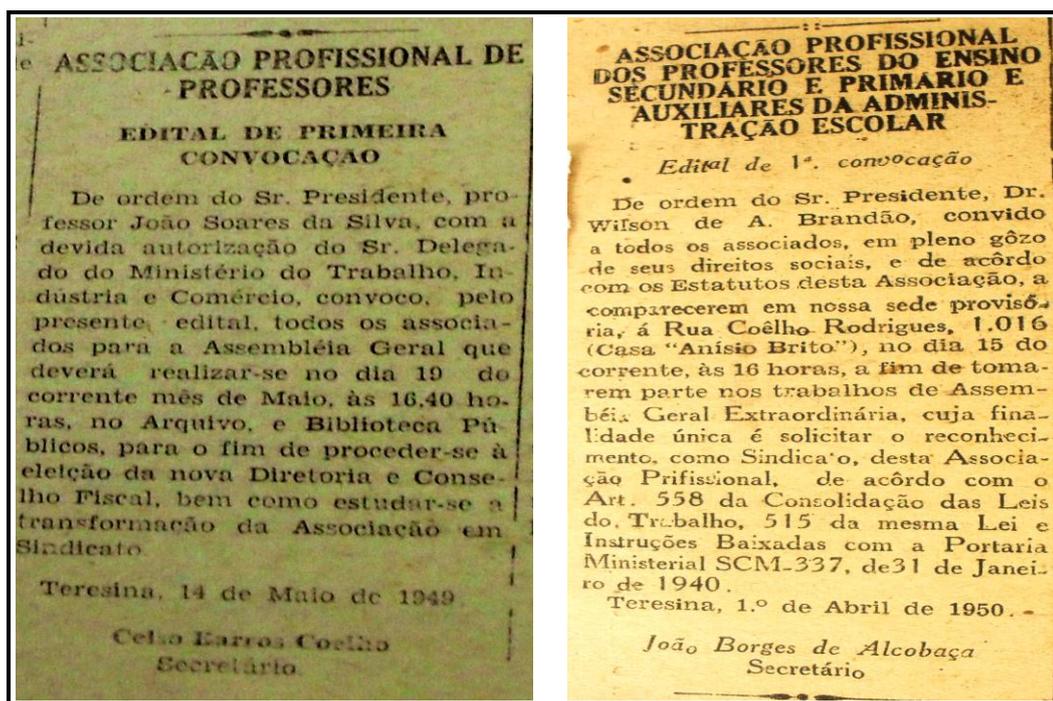


Figura 12- Editais das Assembleias Gerais de professores – 1949/1950
 Fonte: Diário Oficial do Estado. Ano XX, N. 31, p.5,18/04/50

Os sujeitos envolvidos na primeira fase do movimento de professores eram portadores de importante inserção sociocultural na sociedade piauiense nos anos 1940 e 1950. Era o caso também de Wilson Brandão, nascido em Pedro II e emigrado em Teresina, tinha formação superior de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Piauí, na qual se diplomou em 1946. Foi Professor Catedrático de Francês do CEP e professor de Língua e Literatura Francesa da FAFI. Na Escola Normal “Antonino Freire”, assumiu a cadeira de Sociologia e ainda exercia a docência em Francês no Colégio “Leão XIII” e no Colégio “Demóstenes Avelino”. Em 1951, esteve à frente da direção do CEP. Uma das suas obras relevantes para a educação foi o texto “Estado e o direito de Educar”, de 1958.³⁴⁵ Na sua gestão, assumiu a secretaria da associação o professor João Alcobaça, advogado, nascido em Piracuruca, formado em Odontologia e em Direito. Este ingressou por concurso como professor catedrático de Latim na Escola Normal e de Espanhol no CEP. Publicou: “Cervantes: El Fijador de La Literatura Espanhol”.³⁴⁶ Era também professor da rede particular nos anos 1950, lecionando no Ginásio “Antonio Costa”.

³⁴⁵ ADRIÃO NETO, 1993.

³⁴⁶ Ibid.

Durante o governo de Vargas, a criação dos sindicatos oficiais foi estimulada pelo Estado³⁴⁷. Como parte dessa mesma política, a criação dos sindicatos era também vinculada à concessão de benefícios.³⁴⁸ A maioria dos sindicatos e associações civis tinha estatuto oficializado pelo Ministério do Trabalho e estava sob a tutela do Estado personificado por Vargas. No Piauí, a política de incentivos à criação dos sindicatos obteve certo êxito, como confirma Medeiros³⁴⁹ ao mapear a criação de 55 entidades de trabalhadores entre os anos de 1941 e 1958. Estes foram subdivididos entre os trabalhadores do mesmo ramo de produção, tendo sua base territorial, sobretudo, nas cidades de Parnaíba, Floriano, Campo Maior e Piri-piri. Segundo o autor, no período de 1959 a 1964, foram criados 25 novos sindicatos, dos quais 22 representam os trabalhadores. Parcela desses sindicatos integraria o movimento reformista, aliando-se à ala nacionalista do PTB. Aumentavam as reivindicações voltadas para benefícios concedidos pelo Estado, numa conjuntura em que os confrontos trabalhistas eram reduzidos.³⁵⁰ “O movimento sindical passou a ser novamente tutelado, de forma mais autoritária que paternalista na zona urbana, e com boa dose de assistencialismo, na zona rural”.³⁵¹ As entidades dos funcionários públicos não se diferenciaram muito, mas esboçaram algumas reações, procurando melhorar seus níveis de organização como faziam os professores do ensino secundário.³⁵²

Existiria algum impedimento legal para que os professores organizassem um sindicato próprio até 1950 no Piauí? De acordo com a Lei nº 19.770/31, que regulava a sindicalização das classes patronais e operárias, valeria para as associações um estatuto legal decretado pelo governo, haja vista serem consideradas, na época, funções subordinadas a princípios da hierarquia administrativa. Isso levava a uma diferença acerca da representação entre os professores do ensino público e do ensino privado, cada qual tendo formas específicas instituídas pelo Estado, embora em Teresina optassem por se organizar na mesma entidade.

O Almanaque do Cariri³⁵³ divulgava, em 1952, a existência de várias associações profissionais em Teresina, entre estas, a Associação de Professores Secundários e Primários e Auxiliares da Administração Escolar. O endereço da sede desta associação indicado na revista localizava-se à Praça Landri Sales, nº 1125, onde funcionava o prédio do CEP e atualmente

³⁴⁷ Cf. BOITO, Armando Jr. **O sindicalismo de Estado no Brasil: análise crítica da estrutura sindical**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

³⁴⁸ MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

³⁴⁹ MEDEIROS, 1996.

³⁵⁰ Ibid.

³⁵¹ Ibid., p.117.

³⁵² Ibid.

³⁵³ 1º CENTENÁRIO DE TERESINA. **Almanaque do Cariri**. Teresina, 1952, p.212.

funciona o Colégio Estadual Zacarias de Góis. Até essa data, a entidade não possuía sede própria, sendo utilizada como referência para sua localização a maior escola de ensino secundário da capital. Naquela escola lecionavam boa parte das lideranças que articulavam o movimento de professores até então.

Depois de terem empreendido várias tentativas de transformação da associação em sindicato, alcançavam o objetivo que há muito vinha sendo tentado pelos professores do ensino secundário:

No dia 13 de setembro de 1959, a apática Associação dos Professores Secundários de Teresina (APPST) era transformada em Sindicato, conforme Carta expedida pelo Ministério do Trabalho. Presidia a entidade o professor Celso Barros Coelho, que convocou logo eleições para a renovação da diretoria. Depois disso não se ouviu mais falar nessa entidade. Antes, em 1957, já se tinha notícias de uma Associação Piauiense de Professores, da qual era presidente o professor Cláudio Ferreira.³⁵⁴

Entretanto, não se tratava apenas de fundar uma entidade, mas de construir uma coletividade. Encontramos nesse primeiro momento a gênese de um movimento que vai assumir diversas configurações ao longo das décadas posteriores. Essa experiência histórica permitiu desenvolver uma consciência coletiva, estruturada e desenvolvida no contexto das suas ações em defesa dos seus interesses profissionais.

Encontramos poucos achados sobre essa fase importante da história do movimento de professores, fato que nos impõe limitação na análise da configuração da entidade, suas iniciativas e lutas em prol do professorado. Os próprios continuadores das organizações de professores não reconhecem qualquer passado remoto do movimento, sendo esta uma história narrada por eles a partir do final da década de 1960. Segundo matéria publicada no jornal da APEP, o movimento era lembrado como algo de tempos mais recentes: “No ano de 1967, em 15 de novembro, foi fundada a primeira entidade para Representar o magistério [...]”³⁵⁵. As lideranças colocavam o começo da história do movimento de professores a partir de sua inserção no movimento, desprezando a história passada. Isso demonstra que, por trás da memória, existe uma seletividade e manipulação como indica Le Goff: “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos

³⁵⁴ OLÍMPIO, 2003, p. 19.

³⁵⁵ RESUMO DA APEP MOSTRA SUA VIDA. **Jornal do Professor**. Teresina, 14 out. 1977, Ano IV, n° 20, p.2.

indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores de mecanismos de manipulação da memória coletiva”.³⁵⁶

Tratando-se de um trabalho historiográfico, não se pode fazer afirmações sem ter um conjunto de fontes para embasá-las. Isso não apenas Thompson diz, mas toda a lição elementar de historiografia. Por isso seria arriscado continuar com inferências com as fontes escassas que temos a nossa disposição. Introduzimos até aqui apenas a primeira tentativa de pensar alguns dos aspectos gerais do movimento de professores na primeira fase.

O Piauí, nas décadas 1940 e 1950, sofreu um declínio das exportações e o Estado enfrentava uma queda na arrecadação tributária. Havia escassez de recursos que afetaria o funcionamento das instituições do Estado. Por conta do crédito complementar em 1949, ocorreu um déficit de Cr\$ 10.509.764,50 nas contas do governo. Essa situação se estenderia por alguns anos. Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em 1953, Pedro de Almendra Freitas assume:

Passamos por uma crise sem precedente, que se arraiga pelo Brasil inteiro. O povo sofre as consequências da extraordinária elevação do custo de vida, enquanto sente a desvalorização da moeda. Porém, os reflexos dessa crise se acentuam alarmantes no Nordeste, onde a calamidade da seca se agrava, por demais, a situação, oferecendo um panorama desanimador.³⁵⁷

Essa realidade adversa se traduzia numa baixa renda per capita de Cr\$ 3.990.60 que, mesmo comparada com o Nordeste, demonstrava-se muito baixa, limitando os investimentos por parte do governo piauiense.³⁵⁸ Isso se fez sentir sensivelmente nos investimentos em educação que refletiu nesses anos a paralisia. O governo argumentava essa insuficiência de recursos para coibir os gastos com os serviços públicos, atingindo a educação com restrições como em nenhum outro órgão se fez sentir. A crise da educação pública secundária era evidente, seja devido às condições adversas em que ocorria o ensino, seja pela defasagem do seu caráter propedêutico perante as transformações que o processo de urbanização da sociedade piauiense.

Antes dos professores do ensino secundários, os professores primários assumiram uma movimentação mais decidida em prol de melhoria das condições de trabalho com a realização

³⁵⁶ LE GOLF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Editores da UNICAMP, 2003, p.422.

³⁵⁷ PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Pedro de Almendra Freitas à Assembléia Legislativa do estado do Piauí em 1953.

³⁵⁸ PIAUÍ. Mensagem enviada pelo governador do Estado Francisco das Chagas Caldas Rodrigues enviada à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1959.

de um movimento reivindicatório no início dos anos 60. A distinção entre professores secundários e primários estava presente não só como parte da estrutura do ensino como analisamos no primeiro capítulo, mas também na formação profissional e em outros aspectos à exemplo dos salários. A situação das professoras primárias foi comentada da seguinte forma por Galvão:

É por demais compreensível e justa, a extraordinária repercussão que vem tendo presentemente a campanha por melhoria de salário do professor primário piauiense. Um movimento reivindicatório de nobre e justo propósito que há de encontrar por certo o apoio moral e a adesão das massas populares.³⁵⁹

Arregimentar as condições para a organização desse movimento que chamou a atenção da sociedade piauiense, tornou-se possível pela existência de uma entidade representativa dos professores primários, o Centro de Estudos e Recreação do Magistério Piauiense (CERMAP).

As duas décadas posteriores foram anos de embates na sociedade brasileira. O País vivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a UNE, militares subalternos organizavam-se, mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base - agrária, econômica, educacional e na estrutura da sociedade. Essa movimentação repercutiria no campo da cultura e da educação ³⁶⁰.

O edital do sindicato, a seguir, convocava seus associados para a Assembleia Geral Extraordinária, que se realizaria dia 7 de maio de 1964 na praça João Luiz Ferreira nº 1367, em Teresina, às 19 horas. A ordem do dia estava voltada para apreciação da resposta apresentada pelos estabelecimentos de ensino aos professores. A questão principal girava em torno dos salários.

³⁵⁹ GALVÃO, Edmundo. Professor Primário Verso Reivindicação. **Jornal do Piauí**. Teresina, 23 jan. 1960, Ano IX, nº 788, p.2.

³⁶⁰ SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

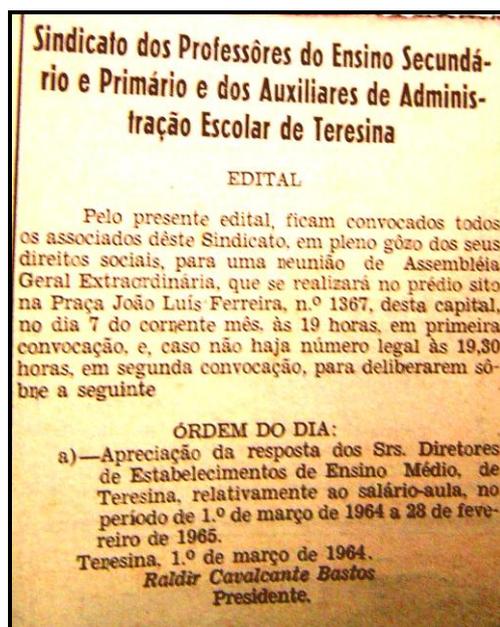


Figura 13 - Edital de convocação de Assembleia Geral -1964

Fonte: Jornal O DIA, Teresina, 04 mar 1964, Ano XIV, N. 1189, p. 02.

Os debates na Assembleia geral do dia 8 de março haviam indicado a extensão da greve também para os estabelecimentos públicos de ensino secundário, sendo acertado que antes uma comissão procuraria entrar em entendimento com o governo do Estado sobre as reivindicações desses profissionais.³⁶¹ O movimento foi deflagrado em 09 de março de 1964, um dia antes do previsto, como resposta à recusa dos donos de escolas em atender as reivindicações da categoria. Conforme Olímpio³⁶², a renúncia do presidente do sindicato, o prof. Raldir Bastos, abalou a organização do movimento, pois os professores precisariam eleger, em escrutínio secreto, uma Junta Governativa para assumir a entidade e os rumos do movimento grevista. Mesmo com a renúncia do presidente da entidade, o movimento foi deflagrado na iniciativa privada e se articulava nos estabelecimentos de ensino público.

Diante do conflito aberto, o governador Petrônio Portela e o vice-prefeito de Teresina, Wall Ferraz, resolveram mediar a solução do impasse na esfera particular, evitando que o mesmo estivesse colocado na rede pública, antecipando a negociação para a manhã do dia 09 de março. A nota a seguir expressa que as principais reivindicações dos professores estavam relacionadas com o valor do salário. Era reivindicado um aumento de 150%, o que elevaria o salário de Cr\$ 200,00 para Cr\$ 500,00 por aula.

³⁶¹ OLÍMPIO, 2003, p.29.

³⁶² Ibid.

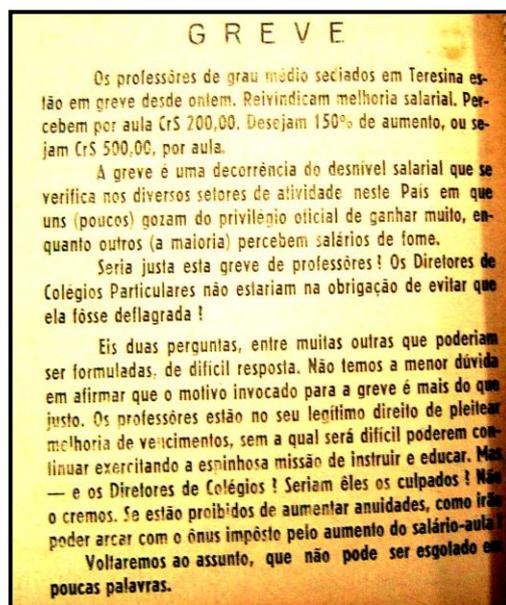


Figura 14 - Nota da imprensa sobre a greve dos professores – 1964
 Fonte: Jornal O DIA. Teresina, 11 mar. 1964, Ano XIV, nº 1190, última página.

O trecho a seguir foi parte de um noticiário da imprensa local sobre a realização daquela que ficou conhecida como uma das primeiras greves dos professores do ensino secundário no Piauí.

O professorado do Piauí – público e particular – viveu até há pouco tempo apático e indiferente às lutas reivindicatórias de melhores salários e vencimentos, como ocorreu com os demais funcionários do Estado, no governo Rocha, os professores do Colégio Estadual do Piauí entraram em greve, pelo que o governo se apressou logo em lhes pagar um mês de vencimento atrasado.³⁶³

Silva no trecho acima expressa a importância que foi o movimento grevista da categoria, embora, no geral, predomine muita imprecisão nas informações da imprensa local da época. Entretanto percebemos que teria sido também realizada uma movimentação na rede pública de ensino secundário em torno das reivindicações dos professores dos colégios oficiais.

É importante lembrar, conforme Medeiros³⁶⁴, que, no ano de 1963, ocorre um fato novo na conjuntura piauiense que foi a criação da Frente de Mobilização Popular, que se tornou um fórum de debates sobre as reformas de base. Nesse mesmo ano, eclode o movimento de paralisação na Polícia Militar gerando tensões sociais e crise no governo de

³⁶³ SILVA, Cunha e. Uma greve justa. **Jornal O DIA**. Teresina, 11 mar. 1964, Ano XIV, N. 1190, última página.

³⁶⁴ MEDEIROS, 1986.

Petrônio Portela em função das reivindicações que pautavam. O ano que antecedeu aquela greve dos professores foi marcado por uma conjuntura de importantes lutas sociais no Piauí, podendo isso ter interferido na disposição de luta dos professores.

A greve como instrumento empregado por diversas categorias de trabalhadores seria adotada como forma de luta pelos professores na busca por solução dos problemas existentes. O momento adverso por conta das ameaças do golpe militar como explica Castro:

Em 1964, quando eclodiu o golpe militar, professores da rede particular de ensino, organizados em torno do seu sindicato, tiveram a ousadia de realizar uma greve por melhores salários e, depois de muita luta, com a intermediação do governador Petrônio Portela Nunes, conquistaram o aumento desejado.³⁶⁵

Possivelmente por conta dessa conjuntura, o movimento tenha sido efêmero. Assim a imprensa local divulgava o fim do movimento grevista dos professores demonstrando que seu encerramento foi parte de uma articulação política que envolveu governos, lideranças sindicais e donos de escolas privadas.

Depois de manter entendimento com o Delegado do Trabalho, Dr. Pedro Lemos, Inspetor Seccional do Ensino, professor Paulo Nunes, diretores dos estabelecimentos particulares e representantes dos professores, decidiu, “tendo vista que é dever do Estado promover a paz social e defender os interesses da coletividade, proporcionando e sobretudo aos menos favorecidos, os meios necessários à concretização do direito à educação”, complementar os estabelecimentos particulares cujos professores se encontravam em greve, com a importância necessária a fazer face ao aumento pleiteado, até solução a ser dada pelo Governo Federal.³⁶⁶

Esta greve criou condições para uma melhor organização do magistério público desde então, transformando os rumos da luta dos professores nas escolas públicas de ensino secundário do Piauí. Avaliando a importância do movimento grevista para a união da categoria, Leite ressalta:

O que se deve ressaltar nesse momento; o que deve chamar a atenção da opinião pública, é que a classe, oprimida pelo salário de fome, sentiu na própria carne o doloroso agulhão da necessidade, e por isso transformou a indiferença, a passividade em ação decisiva. E que ação! Pujante de força e coragem, cheia de calor e compreensão manteve os sócios antigos e novos em Assembleia Permanente.³⁶⁷

³⁶⁵ CASTRO, 2011,

³⁶⁶ TERMINA A GREVE DOS PROFESSORES. **Jornal O Dia**, Teresina, 12 mar. 1964, Ano XIV, N. 1191, p. 1.

³⁶⁷ LEITE, Cristina. O sindicato dos professores. **Jornal O DIA**. Teresina, 17 mar. 1964, Ano XIV, N. 1195, p.07.

Nos anos que se seguem, os professores da rede pública de ensino repensaram suas formas de organização. O sindicato fundado no final da década de 1950 tinha mais legitimidade para os professores dos estabelecimentos particulares. Para o magistério público vai ganhando sentido construir uma entidade própria que tivesse respaldo legal e voltada para as especificidades da rede oficial de ensino. Esse movimento surge como um despertar do grupo de professores da rede pública, um sentir-se coletivo e movimentar-se em torno das suas especificidades.

Leite³⁶⁸, também, apresenta sua percepção sobre os primeiros momentos do sindicato que até então congregava os professores secundários. Sua fala como liderança e como quem vivenciou o exercício da docência naqueles anos, busca reconhecer a fragilidade que era a entidade e o esforço para construí-la: “Os professores do ensino médio em Teresina, desde alguns anos têm seu Sindicato, que é pouco conhecido no seio da classe. Talvez porque não tivesse publicidade, talvez por omissão da própria classe”.³⁶⁹ E continua: “O Sindicato teve por fundador o professor Raldir Bastos, que não mediu esforços, não poupou sacrifícios não se fugiu à canseira, no sentido de dar vitalidade a êsse importante organismo de reivindicações sociais”.

Os professores secundários, tanto públicos quanto privados, foram representados pela mesma entidade até 1967. Nesse ano, por iniciativa de muitos docentes ocorre o surgimento de uma entidade representativa dos professores do ensino secundário da rede pública estadual como porta-voz da categoria a partir de então. Tratou-se de um recuo da proposta original de sindicato? Que significado assume a iniciativa de optar pela construção de uma entidade própria voltada para a defesa de interesses específicos do magistério público do ensino secundário?

4.2 Da Apemop à Apep: continuidades e rupturas no movimento de professores

Para os professores da rede pública de ensino secundário, a criação de uma associação representava a escolha de caminho próprio para a busca da solução dos problemas vividos pela categoria, que nos anos 1960 começaram a se agravar: baixos salários, falta de condições para o exercício da função, necessidade de formação profissional e melhoria do estatuto profissional como condição para o reconhecimento enquanto profissionais da educação. Na primeira fase do movimento, os professores da rede pública estavam lotados em poucas

³⁶⁸ Ibid.

³⁶⁹ Ibid.

escolas de ensino secundário. A contratação foi alterada significativamente a partir dos anos 1960 e, no final dessa década, existiam quase 3 mil professores nos quadros da Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

Em 1967, no contexto de reestruturação do movimento de professores, segundo Castro³⁷⁰, numa sala do velho Liceu havia sido criada a Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial do Estado do Piauí (APEMOP). Para Santos³⁷¹ caracterizava-se como uma entidade de natureza semissindical voltada às demandas específicas da categoria. Por outro lado, esta visava questões básicas como aquisição de espaço próprio tanto para a entidade como para as atividades sociais, assim como buscava por resolver problemas de ordem social do quadro de funcionário relacionado a lazer, saúde e assistência.

Ficaram evidenciadas, na assembleia de fundação da entidade, duas posições divergentes acerca do projeto que estava em construção. Os docentes presentes se dividiram em dois blocos quanto ao caráter da associação que seria criada como lembra Castro³⁷²: “Alguns defendiam uma entidade de âmbito municipal, mas eu me coloquei no grupo que defendia a entidade de âmbito estadual. Até o Petrônio Portela, depois disse: você é que estava certo, a entidade tem de ser é de âmbito estadual para ter mais força, não de âmbito municipal”.³⁷³ A tese segundo a qual a criação da associação deveria ser de âmbito estadual saiu vencedora, sendo indicada a professora Cristina Leite³⁷⁴ para assumir a presidência da primeira diretoria da APEMOP.³⁷⁵

Para Vicentini e Lugli³⁷⁶, os problemas dos professores da rede pública se agravavam a cada governo, justificando o discurso que sugere a criação de diferentes entidades representativas do magistério. Discursos como esses quase sempre se valeram da falta de prestígio da categoria frente aos outros setores da sociedade. As autoras elencam um conjunto de problemas que vinha atingindo o magistério como o desprezo na hora da definição das políticas educacionais, a baixa remuneração, incompatível com as exigências da profissão, atrasos frequentes no pagamento dos salários e a contratação de professores a título precário.

³⁷⁰ CASTRO, 2011.

³⁷¹ SANTOS, 1996.

³⁷² CASTRO, op. cit.

³⁷³ Ibid.

³⁷⁴ Cristina Leite foi formada em Línguas Neolatinas pela primeira turma da FAFI. Uma mulher, católica, ligada aos movimentos pastorais, estaria incumbida de estar à frente da primeira gestão daquela associação de professores. Sua militância vinha do sindicato da categoria do final da década de 1950 e início dos anos 1960. Era também poetisa e escreveu, entre outras obras, o livro “Canções de hoje, canções de outrora”, editado em 1966 pela Secretária de Educação e Cultura do estado do Piauí.

³⁷⁵ OLÍMPIO, 2003.

³⁷⁶ VICENTINE e LUGLI, 2009

Tudo isso colocava tais profissionais em situação de insatisfação, oferecendo base para o discurso da criação de entidades próprias de professores como as associações profissionais. Com esse entendimento, as autoras argumentam:

Esses fatores foram frequentemente evocados para mostrar a necessidade de se criar associações representativas da categoria. Essas sempre foram tidas como a melhor forma para reverter tal situação, pois permitiriam ao professorado evidenciar a importância de sua missão e reivindicar um maior reconhecimento junto à sociedade – que lhe garantiria a melhoria do seu estatuto profissional e da sua remuneração, bem como a possibilidade de intervir na formulação das políticas educacionais. Os agentes que tomaram a iniciativa de criar tais entidades foram desenvolvendo estratégias para se legitimarem na qualidade de representantes da categoria (ou de um dos seus seguimentos). Tais estratégias eram reveladoras do conhecimento que esses agentes dispunham da lógica de funcionamento do campo educacional e do sistema de valores com base nos quais os professores estruturavam as suas ações e que, evidentemente estava (e estão) sujeitos às transformações pelas quais têm passado esse espaço e a própria categoria docente. Além disso, a posição ocupada por esses agentes no campo educacional (e fora dele) também era determinante para a obtenção de apoio para esse tipo de empreendimento que, de modo geral, precisava ser divulgado em veículos especializados e na grande imprensa e dependia, ainda, de um mínimo de estrutura para o início de seu funcionamento.³⁷⁷

No surgimento da APEMOP existiam muitas dificuldades para organização do movimento. No início, como explica Castro³⁷⁸, as lideranças do movimento sofreram algumas decepções, pois muitos de seus colegas mantinham-se ainda às margens do movimento reivindicatório da categoria. De tal modo que a mobilização para fundação e estruturação da mesma teve que extrapolar os limites da categoria e envolver outros agentes externos:

Muita gente participou do nosso esforço inicial para a organização da APEMOP. Comerciantes, radialistas, jornalistas, estudantes, bancários, autoridades e instituições culturais de outras unidades da Federação, todos, espontaneamente e generosamente, deram sua parcela de ajuda para o pleno êxito da iniciativa dos professores piauienses. Uns com livros e móveis e outros com publicidade e palavras de estímulo.³⁷⁹

Em 1968, depois de várias tentativas de negociar com o governo de Petrônio Portela suas reivindicações, no auge das tensões da Ditadura Militar, a categoria realizou o que ficaria conhecida como a segunda paralisação das atividades do magistério piauiense, tendo sido a primeira greve de professores do ensino secundários da rede pública estadual de educação. A

³⁷⁷ Ibid., p.107

³⁷⁸ CASTRO, 2006.

³⁷⁹ CASTRO, op. cit. p. 59.

nota a seguir, assinada pela presidente da entidade, Cristina Leite, informava aos professores a deflagração do movimento.

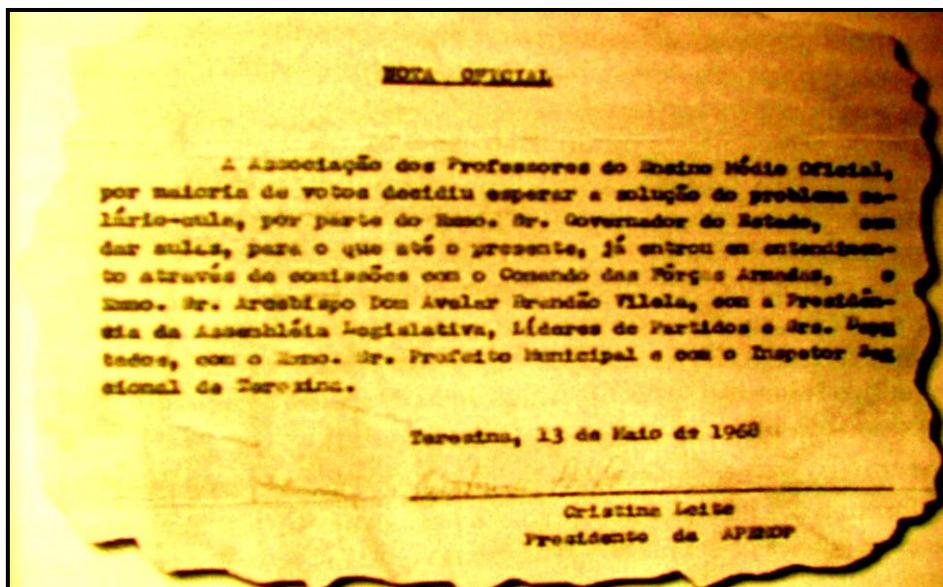


Figura 15 - Nota Oficial da APMOPI informando a greve -1968
Fonte: OLÍMPIO, José. APEP: Organização, Lutas e Conquistas. Teresina: Word Gráfica, 2003.

A nota divulgava a decisão da categoria de suspender as aulas. Mas as dificuldades de realização do movimento eram grandes, pois, para que a greve ocorresse, as lideranças da entidade tiveram que entrar em entendimento com o Comando das Forças Armadas, o Arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela, com o presidente da Assembleia Legislativa, líderes de partidos, deputados, com o prefeito de Teresina e o Inspetor Seccional de Teresina. Ante a ditadura militar, muitas eram as restrições ao movimento de professores devido às proibições, como analisa Rêses:

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, o movimento ascensional do associativismo docente foi submetido à repressão da Ditadura. Se, no caso dos trabalhadores em geral, as possibilidades de organização eram restritas, no que se refere aos professores as restrições podem ser consideradas mais severas ainda, visto que era vedada qualquer hipótese de organização na

função pública que mantivesse alguma perspectiva reivindicativa, sob pena de ser considerada sindical-subversiva.³⁸⁰

Em dezembro de 1968, o regime militar se intensificou em função do Ato Institucional nº 5 (AI 5), instituído pelo presidente Gen. Artur da Costa e Silva. Com isso, havia proibição de atividades ou manifestação de conteúdo político e a liberdade era vigiada. A censura atingia a imprensa, a música, o teatro e o cinema. Os movimentos sociais viviam restrições de uma época de perseguições e terror contra quem era oposição ao regime militar.

A princípio, a APEMOP era constituída apenas de professores de nível médio, ficando de fora os professores primários que eram representados pelo CERMAP. Depois, na vigência da APEP, passaram a ser aceitos em seus quadros professores de todos os níveis, inclusive os de nível superior.³⁸¹ Isso por força da reorganização da estrutura de ensino instituída pela Lei nº 5.692/71. Com essas mudanças, os professores sentiram a necessidade de se unificar numa entidade única. A nova entidade amplia sua base de representatividade, passando a ser a nova interlocutora dos professores frente aos governos nos anos que se seguem.

Encontramos vestígios da existência da organização dos professores também em Parnaíba, através da Associação de Professores de Parnaíba (APP), fundada em 1973, presidida na ocasião pelo professor Francisco de Assis Sousa.³⁸² A única informação a seu respeito, à disposição no Arquivo Público foram seus estatutos. Esse documento que regia o funcionamento da entidade, estabelecia como finalidade da entidade congregar o corpo docente da cidade, desenvolver o ideal de fraternidade e camaradagem, propugnar pela melhoria das condições do magistério. A entidade ainda tinha como finalidade [...] “Criar, com recursos próprios ou através de convênios com entidades Públicas e Privadas, Departamentos de BIBLIOTECAS, DISCOTECA, MAPOTECA, FILATELIA E ARQUIVO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE PARNAÍBA”. Isso demonstra que a APP tinha suas atividades voltadas para dois focos: i) primeiro era a defesa de melhorias das condições de trabalho para o magistério; ii) desenvolver ações com vistas à formação profissional dos seus associados. Não encontrar elos entre as atividades da APP e da APEP, mas a existência dessa entidade parnaibana, fundada no mesmo ano da entidade piauiense demonstra que o

³⁸⁰ RÊSES, Erlano da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Nacional de Brasília. Brasília, DF, 2008. p.75. Disponível em: <www.repositoria.bce.unb.br>. Acesso em: 25/08/2010.

³⁸¹ CASTRO, 2011.

³⁸² ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE PARNAÍBA. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XLI, N. 71, p.3, 20/06/73.

movimento associativo de professores se expandia para o interior do estado. Parnaíba, como foi demonstrado no Capítulo 1, foi uma das cidades, depois da capital, que ocupou maior importância no processo de urbanização piauiense e expansão das escolas de ensino secundárias no Piauí.

Mas inserir-se no movimento de professores nem sempre foi algo espontâneo para quem ingressava no quadro de docente do magistério no ensino secundário. A Adesão aos quadros de sócio da entidade exigiu uma intenção consciente de aproximação desses professores por parte das direções, principalmente porque se vivia uma época de supressão de liberdades políticas. Daí deveriam pensar em estratégias político-organizativas, visando aproximar e recrutar novos associados. Um exemplo eram as frequentemente chamadas nos jornais da APEP:

Professor. Associe-se à APEP, para torná-la mais forte e, conseqüentemente, mais eficiente na defesa de seus legítimos interesses. Não se esqueça de que, unidos e organizados, seremos uma associação poderosa: desunidos e dispersos, ninguém tomará conhecimento da nossa existência.³⁸³

Apelos como esse convinham para ampliar a ideia da importância do movimento de professores para a categoria. Alusões frequentes como estas estavam associadas aos propósitos dos seus dirigentes de multiplicar seus associados. Por outro lado, estava em jogo também sua legitimação enquanto interlocutores da categoria. O discurso da eficiência tinha então essa intenção. Por isso tentavam assegurar para seus sócios que

[...] estamos imbuídos dos melhores propósitos de dar à entidade que congrega os professores do ensino médio do Piauí, uma filosofia dinâmica que se caracteriza primordialmente pela coesão, isso porque achamos que só através do desenvolvimento do espírito de classe é que poderemos concretizar os nossos objetivos.³⁸⁴

As palavras acima foram retiradas do artigo intitulado “Libertando meu Pensamento”.³⁸⁵ Nele o autor, o professor Vitorino da Costa Oliveira, membro da entidade na gestão 1972/1975, expressa sua visão sobre a importância de os professores terem a

³⁸³ **Jornal do Professor**. Teresina, ago. 1978, Ano I, N. 5, p. 8.

³⁸⁴ OLIVEIRA, Vitorino da Costa. Libertando meu pensamento. **Boletim Informativo da APEMOP**. Teresina, dez. 1972, n.1.

³⁸⁵ *Ibid.*

consciência de que formavam um grupo profissional. Ainda destacava a necessidade da unidade em torno de objetivos comuns: “Lutemos de mãos dadas, visando apenas no soerguimento da classe”. No transcorrer do texto o autor analisa a situação da heterogeneidade dos profissionais. Daí aponta as dificuldades existentes e, em tom de apelo, informa que o plano de ação da sua gestão visava colocar a entidade numa situação que pudesse corresponder plenamente à posição do professor no seio da sociedade. Esse desenvolvimento do espírito de classe e a luta de mãos dadas de que fala Vitorino precisavam ganhar um significado coletivo. Um significado que só se formaria numa longa trajetória de avanços, recuos e retomadas na organização dos professores das escolas secundárias.

Na definição das finalidades da APEP estava delineada no Art.1º do seu Estatuto como uma entidade civil, sem fins lucrativos, alheia às atividades de caráter político e religioso, constituída de professores do ensino de 1º e 2º graus, do magistério oficial. O Art. 2º do citado documento enumera os seus objetivos, começando por promover a união do magistério e concluindo com a construção e manutenção da Casa do Professor, para recreio e repouso de seus associados.³⁸⁶

É importante considerar que a imprensa sindical, no processo de organização dos profissionais do magistério e na luta pelo reconhecimento profissional, cumpriu papel importante. Funcionava como instrumento de convencimento da legitimidade de seus interesses perante o Estado. A APEMOP divulgou seu primeiro periódico numa versão mimeografada datada de 1972. Divulgava ideias que começavam a chamar a atenção do professorado para o trabalho social, a coletividade, a inter-relação, a ajuda mútua e a solidariedade. Representava a semelhança social entre os membros da entidade como tentativa de construir uma identidade e uma organização coletiva. Com o tempo, essas ideias noticiadas pelos periódicos vão sugerindo mudanças na profissão como a formação profissional relacionando o reconhecimento dos professores com a valorização das suas capacidades intelectuais e de sua importância para a sociedade. Esses jornais foram importantes espaços de construção de imagens voltadas para a promoção do reconhecimento profissional.

Ao longo da história da associação, a comunicação sindical foi sendo aperfeiçoada. Seus editores lembraram-se da inovação da imprensa da entidade no próprio periódico: “Desaparece o boletim Informativo da APEMOP e no seu lugar, com fotografia e fartas matérias de interesse do professorado piauiense, surge o ‘Jornal do Professor’. E surge como

³⁸⁶ ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PIAUÍ (APEP). Diário oficial do Estado. Teresina, PI, Ano XLI, N.141, p.1, 27/08/73.

possibilidade de ser o mais eficiente porta-voz do magistério do Estado”.³⁸⁷ O novo jornal da entidade, agora publicado em off-set, oito páginas, circulação mensal, com uma tiragem de 2000 exemplares estava sendo destinado a ter grande repercussão no meio da categoria. Nas suas páginas, publicavam-se questões voltadas para a política, divulgava realizações dos governos, pronunciamento de parlamentares, temas pedagógicos e educacionais, artísticos, de funcionamento da entidade, entre outros. Também eram publicadas matérias de cunho acadêmico, literário e científico voltadas para desenvolver a formação cultural dos filiados. Ainda eram pautados temas educacionais como as reformas educacionais em andamento e questões científicas e culturais em debate naquele momento.³⁸⁸ Os conteúdos eram voltados para a valorização do magistério, procurando destacá-la como atividade profissional de relevante importância para a sociedade.

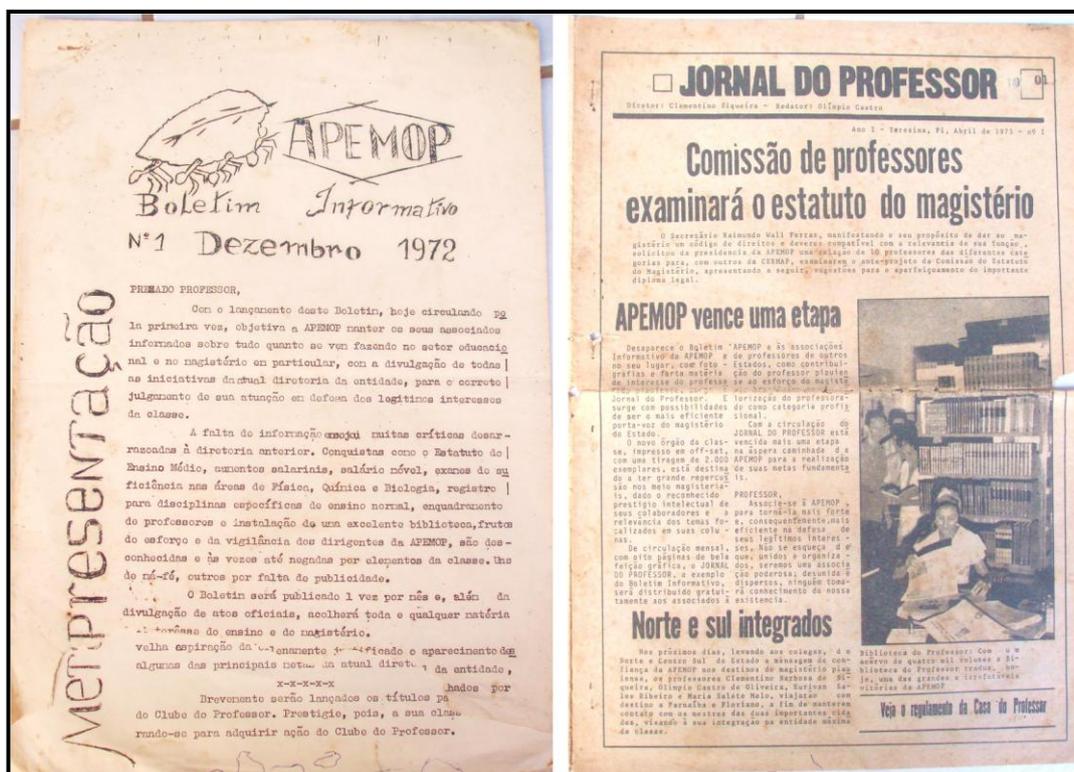


Figura 16 - Boletim e Jornal da APEMOP de 1972 e 1973
Fontes: Boletim Informativo. APEMOP, nº 1, dezembro/72
Jornal “O Professor”, Ano I, nº1, abril/73.

³⁸⁷ APEMOP VENCE UMA ETAPA. **Jornal do Professor**. Teresina, 04 abr. 1973, Ano I, N.1, p.1.

³⁸⁸ Até o final dos anos 1970, o periódico manteve-se regular na divulgação das demandas da categoria. Somente, em 1981, consultando algumas edições, percebemos um recuo na qualidade da reprodução do jornal. Foi quando o governo do estado, em retaliação aos líderes da APEP, resolveu suspender os descontos em folha que eram repassados para a entidade. Sem recursos financeiros regulares, algumas edições foram mimeografadas e depois até vendidas para seus sócios.

Porém, editar jornais nem sempre foi uma prática da entidade. Nos anos anteriores, as informações do movimento eram repassadas através de pequenas notas, sem periodicidade, a exemplo da gravura colocada anteriormente, “Nota Oficial”, que foi impressa em meia folha de papel informando decisão da categoria. As demandas da entidade indicavam que o movimento precisaria de novos instrumentos de comunicação que pudessem atender à amplitude que assumia a associação, principalmente quando se expandem filiados por diferentes cidades do interior do estado por onde proliferavam dezenas de ginásios da rede pública.

O investimento da APEP no seu órgão de comunicação era um indício do acúmulo de experiências que tinha transitado por diferentes formas, desde pequenas notas até a constituição de um jornal periódico. Representava todos os esforços de estabelecer uma comunicação entre a entidade e seus sócios, esforço esse que passou por várias fases, umas boas e outras ruins, para consolidar o jornal periódico como forma de ligação entre seus representantes e os associados. Constituiu-se principalmente numa estratégia de mobilização e discussão dos problemas do magistério.

Nos anos 1970, o processo de expansão e reorganização da rede de ensino secundária influenciou na organização da categoria. Em função da expansão para as cidades do interior, a diretoria organizou um cadastramento de professores encarregados pela distribuição do jornal nas cidades.³⁸⁹ Assim, da necessidade de distribuição de jornais e panfletos, nascia uma espécie de rede de solidariedade que expandia o movimento para várias cidades onde nasciam grupos de filiados que deram origem aos núcleos regionais existentes depois na estrutura da entidade. Os primeiros núcleos regionais a serem formados foram em Parnaíba, Picos, Floriano, Oeiras, União e Piripiri. A entidade chegou a ter cerca de 1.500 filiados em 1975³⁹⁰ e no final da mesma década atingia cerca de 5 mil filiados.³⁹¹

A APEP atuava em outras dimensões da docência procurando interferir na formação cultural dos associados como estratégias de legitimação do professorado perante o Estado. A “Semana do Professor”, realizada por ocasião da passagem do dia do professor, 15 de outubro, a partir do ano de 1975 foi adquirindo essa finalidade. Estas semanas eram realizadas

³⁸⁹Atualmente o SINTE-PI tem 27 Núcleos Regionais. De acordo com o estatuto da entidade, esses núcleos exercem suas atividades dentro das microrregiões integrantes da jurisdição da entidade, definida pelo Conselho Geral. Fonte: Estatuto do SINTE. Cadernos de Tese do X Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação. Teresina: SINTE-PI, p. 103-123, 2006.

³⁹⁰ SANTOS, 1996.

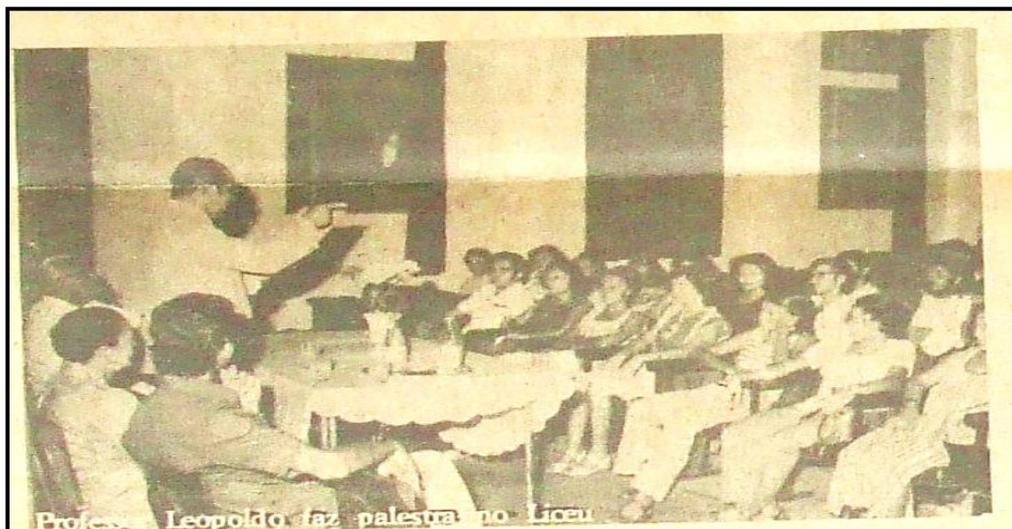
³⁹¹ RESUMO DA APEP... 1977, p.2.

com uma programação que envolvia uma mescla de atividades culturais, pedagógicas e sociais.

As atividades de cunho formativo se constituíam em espaço de “descoberta de valores favorecendo oportunidades para o professor pensar na sua profissão e sua importância na sociedade atual”³⁹². Para Nóvoa³⁹³, os

[...] valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e à profissão docente.

Por isso seria necessário reencontrar valores que permitissem atribuir significado à ação presente, cuja deontologia docente passaria a ser integrada também pelos componentes pedagógicos necessários para atuar na nova realidade. A figura a seguir registra uma palestra sobre ética profissional realizada pela entidade em 1977.



Figuras 17 – Conferência Código de Ética Profissional do Magistério 1977.
Fonte: Jornal do professor. APEMOP, N. 1, out., 1977.

No Brasil, segundo Vicentini e Lugli³⁹⁴, até 1970, foi se constituindo no âmbito do movimento um modelo associativo que trazia muitas marcas recorrentes do processo de constituição das entidades representativas de professores. Para as autoras, no geral, esse

³⁹² SEMANA DO PROFESSOR ALCANÇOU GRANDE ÊXITO. **Jornal do Professor**. Teresina, 14 out. 1977, Ano IV, N. 20, p.8.

³⁹³ NÓVOA, 1995, p.29-30

³⁹⁴ VICENTINI e LUGLI, 2009,

modelo caracterizava-se pelo objetivo de melhorar as condições de vida e trabalho dos professores que, mediante a arregimentação de associações profissionais, além de buscar melhorias, tentavam assumir a incumbência por resolvê-los, ofertando uma rede de serviços aos associados para amenizar suas dificuldades cotidianas. Somados a esses traços de sua constituição, podemos apontar outros fatores que influenciaram a opção por esse tipo da organização dos professores durante a segunda fase do movimento que estudamos.

Para Rêses³⁹⁵, como resultado das limitações impostas pelo novo regime obscurantista, as entidades do magistério tiveram suas ações ainda mais tolhidas, estimulando o desenvolvimento de um associativismo afeto ao Estado, colaborando com os propósitos do regime. É digno de nota que, durante o regime varguista, esse caráter predominou em grande parte dos movimentos sociais.

A crítica realizada por Santos³⁹⁶ à APEMOP afirma que a relação entre a entidade e o governo era de dependência. A entidade assume conteúdo mais assistencialista, embora desenvolvesse importantes denúncias e críticas aos atos do governo do estado na defesa dos interesses dos professores. Naqueles anos, essa não era uma característica peculiar das associações de professores como analisa Medeiros³⁹⁷: “*O movimento sindical urbano* (grifo do autor) no Piauí precisou praticamente se refazer, pois foi o movimento mais tutelado e neutralizado durante o período autoritário”.

Bomfim³⁹⁸ sugere que o movimento sindical urbano em Teresina passou, praticamente, todo o período da ditadura militar com características assistencialistas, de lazer, de cultura e de apoio ao patronato, desenvolvendo uma política de conciliação. Somente em fins da década de 70 é que as lutas do magistério assumem uma prática sindical contestatória e reivindicatória. A primeira categoria a iniciar um processo nessa perspectiva foram os professores do 1º e 2º graus da rede estadual, que tinham como liderança setores ligados ao MDB, oposição ao governo de Lucídio Portela (PDS), influenciados pelo movimento nacional em torno da CPB. Para a autora: “Além disso, militantes da ACO pertencentes a essa categoria começam a discutir e participar do movimento, exigindo posições mais firmes da diretoria da APEP, frente ao governo do Estado (Lucídio Portela) que deixou de cumprir a

³⁹⁵ RÊSES, 2008.

³⁹⁶ SANTOS, 1996.

³⁹⁷ MEDEIROS, 1996.

³⁹⁸ BOMFIM, 1991.

determinação do Estatuto do Magistério que estabelecia o salário móvel para os professores, ou seja, a remuneração destes aumentava de acordo com o salário mínimo nacional”.³⁹⁹

Essa ocasião de intervenção das correntes políticas católicas no movimento de professores se inicia no final da década de 70 com o processo de reorganização dos movimentos sindicais que culminaria no surgimento das oposições sindicais.⁴⁰⁰ A categoria de professores foi uma das primeiras a ver surgir esses grupos, o que caracteriza um novo momento de reorganização da categoria. Como declara Ciríaco, esses grupos começaram a encontrar espaço de atuação no movimento de professores, embora atuassem de forma clandestina no final dos anos 70 como rememora Ciríaco.

Nas escolas básicas, esse movimento político não havia, mas à medida que foram saindo alunos da universidade, que já faziam parte dessas organizações dentro da universidade, passaram a trabalhar muito sutilmente dentro das escolas em que trabalhavam. Inclusive nós tínhamos uma orientação partidária que era criar células do partido por local de trabalho. E foi a partir daí que houve uma contribuição muito grande para se reativar a APEP, que hoje é o SINTE, onde uma série muito grande de companheiros egressos da universidade federal, não só alunos e ex-alunos quanto professor, passou timidamente a trabalhar, e não só a trabalhar, mas ver quais eram os alunos que a gente poderia confiar e discutir política com eles, discutir a situação econômica, a situação política, a situação de ditadura no Brasil. Era crime, por exemplo, falar em uma nova constituição para o país, tudo muito difícil, muito complicado.

Ferreira Jr.⁴⁰¹ reconhece que ocorreriam mudanças no conteúdo do movimento de professores no final dos anos 1970, demonstrando que aquela situação mudaria:

O comportamento social que caracterizava os movimentos grevistas da categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus, no final da década de 1970, era do tipo que já engendrava uma “consciência da solidariedade de interesses gestada entre todos os membros do grupo social” e que questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro.⁴⁰²

³⁹⁹ Ibid., p.82

⁴⁰⁰ Oposição Sindical foi a forma que assumiu o processo de reorganização do movimento sindical no Brasil no final da Ditadura Militar quando o antigo sindicalismo foi sendo substituído pelo Novo Sindicalismo. O Novo Sindicalismo foi marcado, particularmente, pela recusa aos mecanismos de controle sindical estatais, subordinando as entidades ao Ministério do Trabalho, tutela que era realizado através de instrumentos como adoção do imposto sindical. Sobre “sindicalismo de estado” é importante consultar Boito Jr. 1991, obra que realiza uma análise crítica sobre a relação entre sindicalismo e Estado no Brasil.

⁴⁰¹ FERREIRA JR. Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas. vol. 27, n. 97, p. 159-179, set./dez. 2006, p.166. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/06/2011.

⁴⁰² Ibid.

É importante perceber que a mudança na composição do movimento de professores traz consigo alterações importantes no processo de formação da consciência desses profissionais, o que se reflete na posição das novas lideranças que vão surgindo na categoria no final da década de 70. A maioria dos professores contratados a título precário para lecionarem no 1º e 2º graus vinha dos cursos universitários, muitos das áreas das ciências exatas. Foi o caso de Ciríaco que começou o magistério ainda estudante universitária. Como militante dos movimentos de esquerda, começou a realizar atividades políticas no interior das escolas de 1º e 2º graus, divulgando suas ideias.

Os grupos de esquerda no movimento de professores, além de defenderem formas mais radicais de luta, entendiam que a atuação do professor deveria ser pautada na luta pela transformação da estrutura social do país. Essa concepção, de ver o exercício da profissão de professor como parte de um processo político-ideológico com vistas a reverter os quadros da sociedade, iria se evidenciar no discurso de algumas lideranças nas páginas dos jornais da APEP no final dos anos 1970, como Ciríaco:

É evidente que a “Formação do educador e da escola só mudarão com a mudança global da sociedade”. Já se pode sentir que ela agora mais do que nunca luta contra uma educação imposta pelo governo. Todo o conjunto da sociedade quer a luta por mudanças radicais, não aceitando mais a truculência e o autoritarismo e um regime que cai aos pedaços. E é aí que o educador pode jogar peso, pois, não obstante as dificuldades ele precisa provar que não sabe apenas ensinar a ler e escrever, mas pensar, a falar, a gritar, e lutar por uma transformação social que venha fazer justiça às classes trabalhadoras.⁴⁰³

Isso indica que a origem e formação das lideranças de professores são marcadas por experiências e iniciativas diversificadas no campo das práticas sociais. Entrar no movimento nem sempre partia de uma consciência político-sindical formada. Alborino Teixeira da Silva, por exemplo, que era professor de Religião, teve sua formação profissional a partir das ações da Arquidiocese de Teresina. Entrou na rede de ensino secundário depois de ter trabalhado anos educando adultos numa palhoça na Rua Beneditinos, na Zona Sul. Após entrar para o ensino regular, começou a participar do movimento se tornando uma de suas lideranças. Sua entrada na categoria e posteriormente no movimento ocorreu por influência de amigos como narra:

⁴⁰³ CIRÍACO, 2011.

Quando entrei, porque entrei em 1976, já havia movimento de professores. Como já disse, fui trabalhar na biblioteca, lá no Monte Castelo. Tinha contato com alguns professores e professoras, inclusive, com o professor Alberico, que já era professor na época e o professor Manoel, que hoje mora em Parnaíba. Inclusive foram eles que me incentivaram a entrar no magistério. E tinha uma parte de professores que só davam aulas, não se engajavam em nada. Mas já tinham outros professores ligados à APEMOP, que era a associação de professores presidida pela mãe do professor Alex Leite, que já movimentava, fazia muito movimento, ligado também ao professor Olímpio Castro. E eles já faziam muito movimento, mas muito tímido, contudo já apontavam... Dizíamos vamos crescer. Quando a gente entrou para o magistério nos juntamos com esses professores que já eram mais antigos.⁴⁰⁴

Percebemos como as experiências na participação no movimento são diferenciadas. No caso da professora Ciríaco, sua concepção política vinha sendo formada desde a universidade; no caso do professor Alborino, uma relação de amizade e camaradagem foi decisiva no despertá-lo para a importância do movimento de professores e sua inserção naquela prática social. Thompson não estabelece uma hierarquia entre essas experiências com uma melhor do que a outra, porque toda experiência tornar-se única, particular, histórica. A experiência é o campo onde os homens se deparam com a realidade material, percebem esta realidade de diferentes formas, e elaboram-na como cultura, instituições e rituais. Após longos processos vai se formando uma consciência coletiva.

Realizando uma análise da organização sindical dos anos 1970 no Piauí, Medeiros, caracteriza APEP como uma entidade forte. Comenta:

Ainda durante os anos 70, os professores da rede estadual de ensino mantêm uma entidade forte, a APEP [...]. Muitas são as lutas salariais e greves; o movimento e a entidade conseguem se firmar como interlocutores legítimos ante os governos. Em alguns momentos, conforme a mudança de governo chega haver alguma cooptação. Mas o movimento continua mantendo identidade própria e hoje se articula nacionalmente com a Confederação dos professores do Brasil.⁴⁰⁵

As lutas de que fala o autor tornaram o movimento mais visível e presente na vida dos professores durante os anos 1970. Isso envolveu várias mobilizações em defesa dos interesses da categoria como a luta pelo Estatuto do Magistério, que na primeira metade da década, tornou-se o centro da ação da direção da entidade. O Estatuto do Magistério nutria as esperanças de alcançar o reconhecimento profissional tão sonhado pelos professores. No período que vai até o final dos anos 70, as mudanças na legislação profissional se transformam quase sempre na principal bandeira do magistério público.

⁴⁰⁴ SILVA, 2011.

⁴⁰⁵ MEDEIROS, 1996, p.121.

Quando Alberto Silva assumiu o governo em 1971, adotou uma política de racionalização da sua administração, implantando as mudanças no ensino decorrentes da Lei nº 5.692/71. Com isso, procura o apoio do movimento de professores à reforma do ensino, mas para isso se comprometeu em instituir um plano de mudanças da carreira do magistério que estava previsto por força de determinações legais. Entretanto, Estatuto do Magistério só foi instituído pelo governo de Alberto Silva, em junho de 1974, com a aprovação, pela Assembleia Legislativa, da Lei nº 3278/74⁴⁰⁶, mas sua execução como política voltada para o magistério só ocorreria no início do governo Dirceu Arcoverde.

Com o Estatuto, os professores foram reconhecidos pelo Estado como profissionais da educação, amparados por uma legislação específica. O [...] Estatuto organiza o magistério público de 1º e 2º graus, do Sistema Estadual de Ensino, estrutura a respectiva carreira e dispõe sobre sua profissionalização e aperfeiçoamento, estabelecendo normas gerais e especiais sobre o regime jurídico de seu pessoal [...]. Siqueira viu nessa legislação o que de mais importante os professores conquistaram na estruturação da carreira nos anos 1970.

Dentre todas essas conquistas, destacamos outra que julgamos de valorosa importância: *a criação da carreira do Magistério* (grifo do autor), onde os salários foram reajustados de acordo com o quadro traçado no Plano de Carreira contemplando o tempo de serviço e a qualificação do professor, através do Estatuto do Magistério. Nesse período, o professor teve condição de comprar o seu carro, sua casa e manter sua família com uma vida digna. Esse Estatuto que contemplava tudo isso, dava também paridade aos professores que já estavam aposentados. Podemos considerar uma época de ouro para o magistério.⁴⁰⁷

No âmbito de uma política de reorganização e expansão do ensino marcada pela racionalização da administração pública, a lei atendia a um processo bem mais amplo, compreendida somente a partir de uma análise mais crítica dos fundamentos dos planos mais gerais que envolviam a educação. Queiroz⁴⁰⁸ lançou um olhar crítico sobre a implantação da Lei nº 3278/74. Avalia, por exemplo, que a lei esteve muito longe de atender as aspirações dos profissionais, embora possa ser considerada uma conquista relativa dos professores. Mesmo priorizando a análise da situação do magistério de 1ª a 4ª série, podemos perceber que, no geral, a lei se enquadrava dentro de uma política de racionalização baseada na teoria

⁴⁰⁶ Lei nº 3278, de 10 de junho de 1974. Dispõe sobre o estatuto do magistério público de 1º e 2º e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 14 jun. 1974, Ano XLII, nº 100, p. 1-11.

⁴⁰⁷ SIQUEIRA, 2011.

⁴⁰⁸ QUEIROZ, 1986.

do capital humano. Argumentando, a autora analisa os condicionantes ideológicos que envolviam a adoção daquela política.

O que se deseja ressaltar com a repercussão do discurso explicitado no plano de ação do governo estadual sob o qual se deu a elaboração do Estatuto do Magistério são dois pontos: primeiro, este discurso aparece impregnado da ideologia que reverencia a técnica e a racionalidade, a serem exercidas e disseminadas por uma elite, que pela sua capacidade técnica parece deter o monopólio do ato de pensar e descobrir soluções, e que, por sua ação “técnica-racional-ufanista”, terá o poder de resgatar e reordenar uma realidade subdesenvolvida, deficiente e caótica, em descompasso com o desenvolvimento desejado; em segundo lugar, a considerar o perfil dessa “elite técnica” aí traçado, fica claro que os professores, e mesmo a população em geral, não estavam nas cogitações dos elaboradores desse plano senão secundariamente, ou se estavam, não era na condição de agentes capazes, “pensantes”, mas de receptores e reprodutores passivos, de pouca relevância e da ação diretiva, qualificadora e civilizadora dessas elites.⁴⁰⁹

Partindo de outro parâmetro, Silva⁴¹⁰ avalia que “O Estatuto do Magistério foi uma conquista dos trabalhadores. Agora, como era o chefe de Estado... porque tinha que passar realmente pelo crivo da legalidade, o governador terminava sendo o pai da criança.” Castro rebatendo os questionamentos sobre as chamadas “conquistas do magistério”, durante o governo de Alberto Silva, afirma que o

Interessante é que o prestígio de que o magistério desfrutou naquele período era interpretado por algumas lideranças de esquerda como fruto da cooptação das entidades por parte do governo. Essas lideranças não acreditavam na força do diálogo e torciam pelo confronto, mas as grandes conquistas do professor, como o estatuto do magistério, o salário móvel, o enquadramento, o Clube do Professor, a Colônia de Férias em Luis Correia, a aposentadoria especial, a paridade de remuneração do professor com a de outros profissionais, entre tantas outras, datam daquela época.⁴¹¹

O alinhamento político das direções da APEMOP e depois da APEP com os governos se evidenciava nos jornais da entidade quando percebemos o apoio às iniciativas políticas desses governos. No ano da eleição do governo de Dirceu Arcoverde (1975), a direção da entidade publicou uma matéria de capa com a seguinte manchete: “APEP COM O GOVERNADOR DIRCEU ARCOVERDE”. Na chamada da matéria estava dito:

⁴⁰⁹ Ibid.

⁴¹⁰ SILVA, 2011.

⁴¹¹ CASTRO, 2011.

A Associação dos Professores do Estado do Piauí dirigiu-se ao governador Dirceu Mendes Arcoverde para manifestar-lhe o apoio da classe e pedir a valorização do magistério. Bem recebida pelo Governador, a comissão da APEP ouviu a promessa de que, em sua administração, os professores terão ampla participação nas decisões de caráter educacional.

[...]

Com a admissão de quase 3.000 professores, entre nomeados e contratados com observância do Estatuto do Magistério e do Decreto Federal nº 71.224, de 11 de outubro de 1.972, o governador Dirceu Arcoverde conquista a confiança do professorado piauiense, que espera continuar sendo prestigiado na sua administração.⁴¹²

Existia uma relação entre as lideranças do movimento de professores com grupos partidários na política local. O grupo de Olímpio Castro que, segundo Bomfim⁴¹³, era ligado ao MDB, dirigiu a APEMOPI e a APEP durante as décadas de 60 e 70, sendo hegemônico entre os grupos que faziam parte do movimento de professores. Por se tratar da maior categoria profissional do Estado, era de interesse dos governos terem as direções das associações em apoio às suas administrações. O que dependia do nível da atenção dos governos aos projetos que se desenvolviam na entidade. Contudo essa relação teria se alterado no final da década de 1970.

4.3 Consolidação e transição do movimento de professores

As desavenças políticas levaram os mdebistas para a oposição ao governo, afetando a relação da direção da APEP, que se alinhava com o Alberto Silva e Dirceu Arcoverde, com o novo governo Lucídio Portela. As relações até então amistosas com os representantes do Estado foram abaladas, conformando um campo aberto de disputas e enfrentamentos entre os dirigentes apepianos e o governo de Lucídio Portela, que assumiu em 1979. Mas para que isso ocorresse, a categoria precisou ter seu reconhecimento profissional questionado.

Com a supressão da Lei nº 1269/71 que estabelecia o salário móvel e da Lei nº 3600/78, dos especialistas de educação, esteios da política salarial até então adotada, Lucídio recusa as bases do pacto de conciliação que vinha sendo posto em prática entre as lideranças de professores e os governos até então. Além disso, também recusava-se a continuar patrocinando a política assistencialista, suspendendo o financiamento das obras e serviços que teriam sido definidos como projetos prioritários para a gestão de Clementino Siqueira à frente da entidade.

⁴¹² APEP COM O GOVERNO. **Jornal do Professor**. Teresina, 11 maio 1975, Ano III, N. 12, p.1.

⁴¹³ BOMFIM, 1991.

Agindo dessa maneira, o governo de Lucídio Portela iria questionar as conquistas vistas pelos professores como a “redenção do magistério”. Por isso, o movimento de professores assumiria uma postura mais reivindicatória. Nos trechos a seguir, Castro relata a sua percepção das perdas que o magistério sofreu e a relações de conflitos entre o governo e as lideranças de professores:

No governo Lucídio Portella, instalou-se no Palácio de Karnak o complô da má vontade contra o professor, que lhe mantinha sobre a cabeça, afiada e ameaçadora, a terrível espada de Dâmocles. E foi nesse clima de insegurança e apreensão que o professor viu tornar-se letra morta o decreto 1.269, de 21 de abril de 1971, instituidor do salário móvel, antes mesmo que o STF declarasse a sua inconstitucionalidade.

[...]

Com a queda desse decreto, voltou a vigorar no estado a política do pires na mão, quando as lideranças da classe compareciam ao Palácio de Karnak para reivindicar e, depois de tomarem um bom chá de cadeira, de lá voltassem de mãos abanando prestar contas aos colegas de sua missão fracassada.

[...]

As portas se fecharam para o magistério. O governador não recebia mais as lideranças do magistério. Nem mesmo o presidente da Confederação dos Professores do Brasil foi recebido no Palácio de Karnak. Por que professor, fosse daqui ou de fora, era considerado *persona non grata* para o governo do Piauí.⁴¹⁴

O não reconhecimento das bases da política salarial vigentes no início do governo de Lucídio Portela, alegando inconstitucionalidade do salário móvel, levou à ruptura do alicerce que sustentava a relação de conciliação entre governo e a direção da APEP.

Peralva⁴¹⁵ reconhece que a questão salarial foi um dos eixos sob o qual se articulou o movimento de professores de 1º e 2º graus no Brasil. Ou seja, sobre a questão salarial assenta sem dúvida a ampla base de massa do movimento. Como explica a autora, a reivindicação salarial e outros elementos como a organização adequada de carreira, através dos estatutos do magistério possui mais forte capacidade de mobilização. Colocava na ordem do dia a necessidade de uma inversão mais abrangente de recursos na área da educação pública.

A direção da APEP continuaria insistindo na adoção da mesma política na busca pela relação de conciliação com o governo, mas sem recuar das reivindicações da categoria. Para tanto, protocolou no Palácio do Karnak um memorial reafirmando suas reivindicações a fim de encontrar solução para a problemática enfrentada pelo magistério. O documento justificava da seguinte forma a realidade vivida pelo professorado:

urante alguns meses, diretores da APEP, professores e interessados na qualidade do ensino, estiveram repensando a educação, tendo identificado as causas que estrangulam o canal de qualificação do ensino. A burocracia, a lentidão, as

⁴¹⁴ CASTRO, 2011.

⁴¹⁵ PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 64, p.64-66, fev. de 1988.

conveniências políticas partidárias, muitas vezes o desinteresse, aqui visto sob o ângulo do descompromisso, são alguns dos pontos que bloqueiam o sistema. Ele funciona mais com o professor, sua peça mais importante, continua colocado à margem das poucas vantagens que sua frágil estrutura poderia estar gerando para o magistério. Ele - o professor - recebe a carga maior, a responsabilidade maior e, quase sempre, paga pelos erros que minam o desenvolvimento normal do sistema de ensino.⁴¹⁶

A situação apontada na justificativa, em parte, deve-se aos transtornos causados pelas medidas do governo, mas seria preciso analisar a questão para além disso, nos remetendo ao aprofundamento das transformações sofridas pelo magistério nas décadas de 1960 e 1970. O governo questionava as conquistas que se traduziam num relativo reconhecimento que os profissionais vinham acumulando durante os anos 70. Mesmo com todas as críticas apontadas com relação à política educacional e as medidas tímidas adotadas, o Estatuto do Magistério e a lei do salário móvel representavam para os professores um amparo legal para a profissão. Entre outras questões, as reivindicações mais importantes da categoria levantada pela direção da APEP e apresentadas ao governo de Lucídio Portela, seriam:

a) regulamentação e execução das Leis 3.600 e 3.599; que beneficiavam professores e especialistas da educação, paridade dos proventos do professor aposentado com os vencimentos do professor da ativa; concurso público para todas as categorias profissionais do magistério; inclusão entre os requisitos para a admissão no magistério do cadastramento do professor na sua entidade de classe; implantação do código de ética do professor e profissionais do magistério; participação da entidade em comissões de estudos de assuntos do interesse da educação e do magistério, em particular, representante da entidade no Conselho Estadual de Educação.⁴¹⁷

As questões do magistério continuavam girando em torno de problemas históricos como a profissionalização e a continuidade da política social da entidade para a qual continuavam requerendo do governo verbas para “[...] criação de uma estrutura solidária a classe onde lazer e a conquista institucional, completassem um quadro de satisfação para todos”⁴¹⁸, “[...] e contemplação da entidade no orçamento do estado com subvenção ou auxílio para ampliação ou melhoria dos serviços de assistência ao professor, inclusive nas cidades do interior”⁴¹⁹.

⁴¹⁶ APEP DIRIGE-SE AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO. **Informativo**. Teresina, Agos. 1979

⁴¹⁷ APEP EXPÔE PROBLEMAS A LUCÍDIO. **Jornal O DIA**. Teresina, 10 jan. 1979, Ano XVII, N. 6069, p. 3.

⁴¹⁸ SIQUEIRA, Clementino. **Prezados Colegas**. Teresina, 27 out. 1979.

⁴¹⁹ APEP EXPÔE... 1979.

Porém, o governo de Lucídio Portela não só recusou o reconhecimento das questões relativas ao magistério, mas resolveu interferir na condução da APEP com o intuito de retirar da entidade o grupo liderado por Olímpio Castro, que a conduzia desde sua fundação. Isso se fez sentir no pleito da entidade que aconteceria em dezembro de 1979, quando surgem para a disputa da direção dois blocos adversários: a “Chapa Integração” e a “Chapa Clementino Siqueira”. A primeira assume seu alinhamento como o governo e a segunda assume a atitude de opositores ao governo.⁴²⁰ A chapa da situação venceria a eleição com 1.144 votos contra 213 da chapa de oposição. Avaliando as interferências do governo no pleito da entidade, Castro se pronuncia:

Nas últimas eleições da APEP instalou-se um clima de verdadeiro terror nas escolas do Piauí. O professor viveu dias de sobressalto e apreensão. E cada superintendente e diretor via um delator ou um verdugo sempre disposto a colocar-lhe a cabeça numa bandeja para entregá-la de presente ao Secretário de Educação. E muito administradores escolares, esquecendo a sua condição de educador, exercem, de fato, o papel de autênticos policiais. Acompanha os passos dos colegas, relacionavam-lhes os nomes e delatavam-no aos altos escalões do governo do Estado, para serem punidos por exercerem o direito de pensar e escolher. Toda essa felonía para segurar ou conquistar um cargo que só deveria ser ocupado por um educador de verdade. No dia do pleito, coagido e humilhados, professores do interior e da periferia da capital, transportados em ônibus pagos com o dinheiro do Estado, eram escoltados e vigiados por superintendentes e diretores até o pé da urna. E alguns fugiam ao contato de velhos amigos, como o diabo foge da cruz, para não caírem em desgraça perante a Secretaria de Educação. Tinham medo de ficar marcados.⁴²¹

O sigilo do voto não estava sendo garantido, o que motivou um alto percentual de abstenção de 60% dos filiados, na época cerca de 2.500 aptos a votar. Aquelas eleições foram decisivas para demonstrar a hegemonia do grupo de Olímpio Castro e Clementino Siqueira no movimento de professores, confirmando o domínio desse agrupamento sobre a organização da categoria. Lucídio Portela adotaria uma política de confronto com a APEP, lançando mão de instrumentos contra a entidade, na tentativa de inviabilizar seu funcionamento. Chegou a autorizar o Secretário de Fazenda a reter as contribuições dos associados da entidade ou a repassá-las com atraso.

Usurpando os direitos assegurados em lei aos professores e especialistas de educação, a prepotência investe contra os orientadores de seus filhos, explorando-os em todos os níveis e, o que é ainda pior, retendo ilegalmente as contribuições dos associados que garantem assistência social aos professores e seus dependentes[...]⁴²²

⁴²⁰ CASTRO, 2009.

⁴²¹ CASTRO, Olímpio. Clima de terror e abstenção. **Jornal do Professor**. Teresina, 12 dez. 1979, p.4.

⁴²² MASSACRE DOS PROFESSORES. ALERTA AOS PAIS. **Apep**. Teresina, agos.1980.

Essa declaração foi realizada pela direção da entidade em carta aos pais de alunos. Em tom de contestação, a direção da entidade denuncia o corte do repasse financeiro para a APEP, que afetaria também sua atuação no campo social.⁴²³

No final da década de 1970, a situação profissional do corpo docente do ensino secundário seria discutida como parte da crise na implantação da profissionalização compulsória e integral desse nível de ensino. De acordo com Nunes⁴²⁴, entre os principais problemas da reforma estavam imprecisão no conceito de ensino profissionalizante, escassez docente, indefinição do papel social do ensino técnico de 2º grau, deficiência e precariedade dos recursos físicos, carência de material didático e das instalações para as práticas. Tal situação levaria, no início da década seguinte a revogação da Lei que revogava a Lei 5.692/71.

Algumas iniciativas vinham sendo realizadas em nível de organização geral do movimento sindical, tendo influenciado os movimentos de professores durante os anos 1970. No final dessa década, as iniciativas nacionais se multiplicam com uma série de encontros e congressos nacionais que giravam em torno das discussões sobre a organização dos professores, sobre o caráter que deveriam assumir suas entidades representativas e os rumos das lutas do magistério público.

⁴²³ As mensalidades dos professores sócios da entidade eram recolhidas em folha do pagamento do estado, que eram repassadas para a conta da entidade, o que facilitava sua arrecadação mas deixava, de certa forma, a entidade na dependência dos órgãos do governo para terem os repasses.

⁴²⁴ NUNES, Manoel Paulo. **Conferência proferida no Colégio Estadual Zacarias de Góis**. Teresina-Piauí, SEC, 4 out.,1980.



Da esquerda para a direita: Soares, Olímpio Castro e Clementino Siqueira
 Figura 18 - Representantes do Piauí no Congresso da CPB em BH - 1974.
 Fonte: Siqueira, Clementino. **História de uma vida**. Teresina: Gráfica do Povo, 2003.

A Confederação dos Professores Primários Brasileiros (CPPB) foi a primeira associação nacional, fundada em 1960, mudou o caráter até então vigente das organizações sociais de professores. Mudanças também foram se operando no movimento em função do processo de expansão e reorganização da educação secundária no país. Em 1979, no contexto da emergência do movimento de professores de 1º e 2º graus da rede pública, colocava-se a necessidade de ampliação do raio de representação da CPPB, que foi transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB)⁴²⁵, entidade que no futuro se transformaria na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Mesmo depois da consolidação das entidades nacionais, a categoria seguiu se organizando regionalmente, de acordo com o estado ou a cidade onde exerciam o magistério.

O movimento nacional de professores, através da CPB encaminhava-se vários projetos junto ao Congresso Nacional. Entre estes, existia a proposta do Deputado Siqueira Campos que estabelecia um salário para os professores correspondente a três vezes o maior salário mínimo existente no país. Tramitava também um projeto que instituía a Ordem dos Professores do Brasil, de autoria do Deputado Alcir Pimenta, do MDB da Guanabara. Outro tema encaminhado era a situação dos professores contratados a título precário, cerca de 350 mil em todo país sem nenhum amparo legal. A direção da CPB chegou a entregar um memorial ao Ministro do Trabalho, solicitando intervenção nos Estados para resolver a regularização desses professores.⁴²⁶

Os professores encaminhavam nacionalmente a luta pela instituição de um Código de Ética para o professorado. Justificava-se esse Código, visto que “[...] o comportamento do

⁴²⁵ SANTOS, 1996.

⁴²⁶ PROFESSOR ANALISA O ENSINO. **Jornal O Dia**. Teresina, 02 fev. 1979, Ano XVIII, N. 8069, p.1.

educador é algo constante de análise e observação de todos. A cátedra lhe outorga o privilégio de ser observado por todos que fazem o meio social; pois a confiança que nele a sociedade deposita é decorrência da análise de seus atos públicos e particulares”.⁴²⁷ O Código de Ética somado à instituição da Ordem dos Professores do Brasil do ensino médio, seriam iniciativas que visavam melhorar a delimitação desse campo profissional e promover condições para o seu reconhecimento social.

⁴²⁷ CÓDIGO DE ÉTICA DO MAGISTÉRIO. **Jornal O DIA**. Teresina, 21-22 jan. 1979, Ano XVII, N. 6080, p.2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Piauí, a partir dos anos 1940 do século XX, o fenômeno da sociedade urbana tornava-se uma realidade, influenciado pela chegada da produção de bens em larga escala, decorrente do crescimento industrial, que se estende como forma de organização do consumo, das cidades ao conjunto das regiões do país. No estado este crescimento foi lento e tímido, em especial pelo domínio da cultura oligarca alicerçada no latifúndio. O processo de comunicação e interligação das regiões e cidades facilitaria esse processo de urbanização. Nesse contexto, ocorrerão mudanças importantes no processo de escolarização da sociedade piauiense.

Nessa década, a espacialização das escolas de ensino secundário se limitava às regiões que se caracterizavam como núcleos urbanos mais desenvolvidos no estado. Essas cidades, embora não sendo homogêneas, tinham algumas características em comum, a exemplo do comércio varejista, em vias de desenvolvimento, que promovia a oferta de produtos básicos e uma localização em áreas cujas vias de ligação permitiam que pessoas de várias outras cidades se deslocassem e circulassem em busca desses produtos para o consumo coletivo.

Por conta das novas relações sociais originadas por esse fenômeno, nos anos 1940, inicia-se uma maior procura pelo ensino secundário no Piauí.

Naqueles anos, este nível de ensino caracterizava-se como propedêutico, voltado para a formação cultural das elites, de acesso restrito e muito seletivo. O desgaste desse caráter propedêutico começava a se fazer presente nas críticas e representações que circulavam pelos jornais, em discursos de intelectuais, articulistas, governos e professores. Começavam as tentativas de implantação de uma nova escola secundária voltada ao preparo para o trabalho, condição apresentada como via para o desenvolvimento do Estado.

Durante os anos 1960, observa-se o crescimento dos ginásios, movimento também capitalizado pelas escolas confessionais. A CNEG/CNEC cumpriria um papel importante na instalação de estabelecimentos em várias cidades, contando com o apoio do governo municipal, estadual e federal, além do apoio da comunidade. Aqui é importante colocar o papel de dom Avelar Brandão Vilela nesse processo, o que demonstra as preocupações e interesses da igreja católica para com a educação.

Posteriormente, a rede oficial de ensino inicia processo de reorganização com a política racionalizadora de instalação dos complexos e centros interescolares no Piauí. A escola para o trabalho começava a ser implantada com a Lei nº 3278/74, quando a rede de

ensino secundário foi profissionalizada integral e compulsoriamente. Como concepção de ensino passava a predominar a pedagogia tecnicista voltada para a formação do capital humano.

Para Azevedo⁴²⁸, vários fatores concorreram para a expansão do ensino médio que se tem alargado à medida que se estende a rede de escolas primárias e a lentidão dos progressos do ensino universitário. Contudo, essa extensão do ensino e da cultura como processo de democratização, realiza-se senão por uma redução da qualidade ou um nivelamento por baixo, em que o antigo privilégio das elites se estende a um público mais largo da sociedade.

Todas as mudanças ocorridas no ensino secundário ao longo dessas quatro décadas tiveram seus efeitos sobre o fazer-se professor, modificando seu perfil, sua formação profissional e as condições ofertadas para o ingresso e o exercício do magistério. A formação do corpo docente no ensino secundário ocorre como processo relacionado à constituição da rede de escolas secundárias na sociedade piauiense durante o período, portanto, à escolarização da sociedade e aos interesses que se colocam nesse processo.

Desde os anos 1940, constatamos que os professores experimentaram diferentes propostas de formação inicial e continuada, desde o preparo nos seminários católicos até realizadas pelas agências criadas para este fim como a CADES, a FAFI e os diversos centros de formação criados pelos governos piauienses. Com a Lei nº 5.692/71, mudam os rumos do processo de formação, instituindo-se a obrigatoriedade de formação superior para atuar no ensino de 2º grau. A nova legislação consubstanciou uma série de experiências, sistematizando a formação gradual correspondente aos níveis de atuação de cada profissional. Nessa fase, percebe-se um conjunto de estratégias emergenciais em diferentes instituições públicas voltadas para formação docente.

Clarice Nunes⁴²⁹ avalia que, no tocante à legislação para a formação do magistério secundário durante o período, leis gerais reguladoras dos cursos de formação docente criaram e reforçaram escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, traduzidas, inclusive, em nível de critérios diferenciados de admissão, duração e currículo. Ou seja, homogênzaram a formação docente para escolas de tradições culturais pedagogicamente falando heterogêneas.

Quanto ao ingresso, percebemos o mesmo sendo influenciado pela necessidade de recrutamento de uma quantidade cada vez maior de professores e através de formas

⁴²⁸ AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: melhoramentos, 1976.

⁴²⁹ NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, nov. 2000.

diferenciadas e cada vez mais reflexíveis, determinadas pela urgência do ingresso para atender ao crescimento das matrículas. Havia o recrutamento via concursos públicos, desde o final do século XIX, mas nem sempre estes eram respeitados, dando origem a um contingente cada vez maior de professores contratados a título precário.

Quanto ao salário, identificamos problemas relacionados ao valor e à frequência do pagamento em função das verbas destinadas à educação. O poder público buscou adotar paliativos, visando contentar conjunturalmente os professores. Estes recorreram às reivindicações por melhoras nos salários realizando greves em 1964, 1968, 1979. Como questão central julgavam o que ganhavam incompatível com o nível de titulação e as atividades que realizavam em sala de aula, sempre comparando seus salários aos dos profissionais com mesmo nível de formação.

A regulamentação dos salários e jornada de trabalho integral, ou seja, dedicação às atividades docentes como exclusivas, torna-se elemento importante no processo de profissionalização dos professores secundário, um sonho aspirado a partir de várias estratégias de ação e luta na defesa dos seus interesses. Tudo isso possibilitou a mudança no perfil de um professor relativamente autônomo para um professor de tipo funcionário público cuja relação com o Estado era regulamentada por um regime jurídico.

A movimentação dos professores vai construindo uma imagem coletiva da profissão como forma de valorização social dos professores do ensino secundários. Essas ações foram desenvolvidas pelas associações, colocando como centro a aprovação de leis que melhorassem a carreira profissional do magistério. Mas este foi um sonho negado, pelo menos nos termos em que os professores pretendiam, embora muitas lideranças acreditem que as relativas melhoras no estatuto profissional ocorridas nos anos 70 tenham se traduzido em prestígio para o magistério do ensino secundário.

As formas de organização do magistério atenderam a critérios de ordem legal, à diversificação da categoria, a questões políticas e a interesses específicos do professorado do ensino secundário. O associativismo foi a primeira forma de organização utilizada pelo magistério do ensino secundário, depois substituído pelo sindicato. Estas associações constituídas por professores catedráticos das redes públicas e privadas de ensino secundário já se movimentavam em torno dos interesses profissionais. No final dos anos 50, a transformação da associação em sindicato acalentava esperanças num instrumento mais legítimo de representação. Esses profissionais adotaram essa nova configuração organizativa até 1967, quando abandonaram esse espaço e iniciaram um movimento específico com a

fundação da APEMOP, que em 1973 se transformou em APEP. No final dos anos 70, consolidou-se a 2ª fase do movimento associativo, abrindo a transição para o Novo Sindicalismo na categoria de professores no Piauí.

Mesmo com poucas fontes sobre a primeira fase da história do movimento de professores, percebe-se que as iniciativas de organização dos professores vêm da primeira metade década de 1940 e coincidem com a época de uma categoria caracterizada como *elite intelectual* predominante nas escolas secundárias do Piauí. É época em que havia inclusive uma distinção com relação às professoras primárias, organizadas em entidades diferentes.

A primeira fase do movimento de professores foi significativa para a legitimação dos professores enquanto categoria profissional, principalmente pelas primeiras ações coletivas engendradas pelo movimento. Este ora testou o modelo associativo, ora o modelo de sindicalismo, como formas organizativas, tendo, como momento de maior expressão das ações político-sindical, a greve de 1964. Esse movimento teve importância decisiva para os rumos que o movimento adotou nos anos posteriores.

O reconhecimento profissional perpassou as aspirações do professorado, principalmente durante as duas últimas décadas, quando se intensifica a busca da regulamentação da carreira, exigências de mudanças na remuneração, adoção de vantagens, formação e condições oferecidas para o exercício do trabalho docente. Todas essas questões são pautadas no sentido de pleitear a valorização social que em certo sentido procurava também construir um prestígio para o magistério.

Por último, gostaríamos de deixar algumas indicações para o aprofundamento de alguns aspectos do objeto investigado que percebemos serem importantes na continuidade do estudo. A primeira seria a necessidade de compreender o processo de escolarização da sociedade piauiense, o que levaria a compreender os motivos da procura desse nível de ensino e suas implicações culturais para a população piauiense. Ainda resta espaço também para procurar entender o movimento associativo dos professores durante o Estado Novo (vez que por conta do recorte temporal utilizado nesta pesquisa, iniciamos a discussão sobre o movimento no ano 1942) e o período da ditadura militar, que também tem muitas questões a serem investigadas sobre o movimento. Existe ainda a necessidade de aprofundar os estudos acerca das políticas governamentais emergenciais de formação de professores, durante o período, inclusive, de forma comparativa, entre o que ocorreu no período e os programas mais recentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jaime. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XXIII, abril-junho, n. 58, p. 26-105, 1955.
- ADRIÃO NETO, José. **Escritores piauienses de todos os tempos**: dicionário biográfico. Teresina: Gráfica e Editora do Povo, 1993.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite, A “revisão bibliográfica” em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIACHETTI, Lucídio. (et. al.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **A formação do Educador**. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia – Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BACELLAR, Olavo Ivahoé de B; LIMA, Gerson Portela. **Causas de tendências do processo migratório piauiense**. Teresina: Fundação CEPRO, 1990.
- BANDEIRA, Hilma Maria M; MENDES, Bárbara Maria M. Profissão docente: organização do processo pedagógico. In: IBIAPINA, Maria Lopes M. CARVALHO; Maria Vilani C. **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. (Org.). Teresina: EDUFPI, pp.87-109, 2007.
- BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BOITO Jr, Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil: análise crítica da estrutura sindical**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina** (O caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/sul). 1991. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1991.
- _____. **Movimento de Docentes Piauienses: heterogeneidade e diferenças**. 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2000.
- BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BOSI, Ecléa. **Memórias da cidade, lembranças paulistanas**. São Paulo: Estudos Avançados, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAGNIR, Kátia Mitsuko Zuquim. A escola como “simulacro da vida” e o fim do prestígio do ensino secundário nos anos de 1950. **Cadernos de História da Educação**. n.7, pp. 93-104, jan/dez. 2008.

BRASIL. A cidade de Floriano e sua área de influência. Rio de Janeiro, IBGE, 1971.

_____. Censo Demográfico. Rio de Janeiro. IBGE, 1940.

_____. Censo Demográfico. Rio de Janeiro. IBGE, 1950.

_____. Convênio MEC/Estado do Piauí para investimento dos recursos do Programa de Expansão do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XXXVII, nº 86, p. 08, 13/12/1970.

_____. Decreto nº 34.630, de 17 de novembro de 1953. Cria o Fundo Nacional de Apoio ao Ensino Secundário. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acessado em: 25/08/2011.

_____. Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955. Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 20/10/2010.

_____. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro, IBGE, 1959.

_____. Estatísticas da Educação Nacional. Rio de Janeiro, MEC, SEEC. v. I, 1972.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 20/10/2010.

_____. Lei Ordinária nº 2342, de 25 de novembro de 1954. Dispõe sobre a Cooperação Financeira da união em favor do Ensino de Grau Médio. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acessado em: 20/10/2010.

_____. Subsídios ao planejamento da área nordestina. Parnaíba. **IBGE**. Rio de Janeiro, 1971.

_____. Subsídios ao planejamento da área nordestina. Floriano. **IBGE**. Rio de Janeiro, 1971.

_____. Subsídios ao planejamento da área nordestina. Picos. **IBGE**. Rio de Janeiro, 1971.

_____. Portaria nº 187, de 24 de junho de 1939. Regulamenta critérios para participação em concursos para professores. **Diário Oficial da República**. Brasília, DF. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 20/10/2010.

BRITO Itamar de Sousa. **História do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRZEZINSKI Iria (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALAÇA, Neuton Alves de Araújo; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de Professores Secundaristas de Matemática no Piauí: um breve retrospecto histórico da CADES. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; DMAZIO, Ademir (Orgs.). **Educação matemática: contextos e práticas**. Teresina: EDUFPI, pp.61-79, 2010.

CAMPOS, Moaci Madeira. **Reminiscências de um mestre-escola**. Teresina: Gráfica da UESPI, 1996.

CASTRO, Olímpio. Clima de terror e abstenção. **Jornal do Professor**. Teresina, 12 dez. 1979.

_____. **Vestígio da caminhada**. Teresina: Gráfica São João, 2006.

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, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. XXVIII, n.100, Especial, p. 80-82, out. 2007.

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Editora Massangana, 2010.

DUBAR, Claude. Das profissões à socialização profissional. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUIITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria e Debate**. Porto Alegre: Panónica, n. 4, pp. 41-61, 1994.

FAÇANHA, Antonio Cardoso. **Desmistificando a geografia: espaço, tempo e imagens**. Teresina: EDUFPI, 2004.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano: sociedade e política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 3, 2004.

- FERRAZ, Wall. Universidade e formação de professores. **Jornal O DIA**. Teresina, 5 jun. 1969, Ano XVIII, N. 2611, p. 6.
- FERREIRA JR. Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas. vol. 27, n. 97, p. 159-179, set./dez. 2006, p.166. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/06/2011.
- FERRO, Maria do Amparo. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina, 1996.
- FILHO, Arimatéia Tito. Algumas considerações. **Jornal O DIA**. Teresina, 25 de dez. de 1960, ano X, N. 836, p.1.
- _____. **Jornal O Dia**. Teresina, 02 jun. 1960, Ano X, N.777, p.1.
- _____. **Liceu Piauiense: memória histórica e sentimental**. Teresina: SEDUC, maio, 1989.
- FILHO, Lourenço. Educação como problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 79, n. 191, p. 07-28, jan./abr., 1968
- GALVÃO, Edmundo. Professor Primário Verso Reivindicação. **Jornal do Piauí**. Teresina, 23 jan. de 1960, Ano IX, N. 788, p.2.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo:Vértice, 1990.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, n. 4, p.3-21, 1991.
- _____. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** Campinas: Papyrus, 1999.
- LEITE, Cristina. O professor de nível médio. **Jornal O Dia**. Teresina, 26 mar. 1964, Ano XIV, N. 1178, p.7.
- _____. O sindicato dos professores. **Jornal O DIA**. Teresina, 17 mar. 1964, Ano XIV, N. 1195, 17/03/64, p7.
- _____. CNEG. **Jornal O DIA**. Teresina, 23 mar. 1958, ano VIII, N. 548, p.6.
- LE GOLF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Editores da UNICAMP, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 2001, Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2001.

_____. As transformações do ensino secundário e as modificações do trabalho docente no Piauí: 1950 – 1980. In: VIII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, São Luís: Ago. 2010.

_____. Formando elites condutoras: a expansão e a interiorização dos ginásios no Piauí (1942 -1971). VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Vitória: maio, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MARTINS, Agenor (et.al.). **Piauí**: realidade e desenvolvimento. Teresina: Fundação CEPRO, 2002.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Antonio José. **Movimentos sociais e participação política**. Teresina: CEPAC, 1996.

MENDES, Felipe. **Economia e desenvolvimento no Piauí**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 344-345, 1990.

MILLS, Wright. **A nova classe média**. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 1976.

_____. A promessa. In: **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 2000. Tese (doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em: 08/03/2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão**: Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & educação**. Porto Alegre: Pannonica, v.4, pp. 109-139, 1991.

NUNES, Clarice. **Escola & dependência: o ensino secundário e manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

_____. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: nov. 2000.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp.35-60, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

NUNES, Manoel Paulo. Conferência proferida no Colégio Estadual Zacarias de Góis. **Secretaria de Educação e Cultura**. Teresina, 04, out. de 1980.

_____. **O Discurso imperfeito: notas para a história da educação brasileira**. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1988.

_____. Faculdade Católica de Filosofia. In: RÊGO, Maria do Perpétuo S. N. Nunes do. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Ed. da UFPI, 1991.

_____. Uma visita sentimental. **Jornal Diário do Povo**. Teresina, 22 de set. de 2001, Coluna Opinião.

_____. **A educação piauiense no contexto da educação brasileira**. In: O fracasso da educação brasileira. Teresina: Editor Corisco, 2003.

NUNES, Maria Célia Portela; ABREU, Ir Lane Gonçalves de. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (org.). **Piauí: formação, desenvolvimento e perspectivas**. Teresina: FUNDAP, Teresina: Halley, p. 83-112, 1995.

OLÍMPIO, José. **APEP: organização, lutas e conquistas**. Teresina: World Gráfica, 2003.

OLIVEIRA, Maria Chistina de Moraes Souza. **Parnaíba: das primeiras escolas aos cursos universitários**. Teresina: FUFPI, 1993.

OLIVEIRA, Vitorino da Costa. Libertando meu pensamento. **Boletim Informativo da APEMOP**. Teresina, dez. 1972, N. 1.

PAULA, Ricardo Pires de. **Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989)**. 2001. Tese (doutorado) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: www.unesp.gov.br>. Acesso em: 15/09/2011.

PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 64, p.64-66, fev. de 1988.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAUI. Decreto nº 1500, de 5 de setembro de 1972. Aprova o regimento do Centro de Treinamento para o Pessoal da Educação e Cultura da Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XLI, n. 165, p.1, 1972.

_____. Convenio entre MEC/ Estado do Piauí para implantação do Ginásio Orientado para o Trabalho. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, Ano XXXVII, n. 102, p.01, 17/06/1970.

_____. Convênio MEC/Estado do Piauí para investimento dos recursos do Programa de Expansão do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, Ano XXXVII, n. 123, p.08, 13/12/70.

_____. Decreto nº 1438, de 31 de janeiro de 1933. Rever e altera as disposições do Regulamento Geral do Ensino. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano...N....p...

_____. Decreto nº 1053, de 29 de dezembro de 1969. Cria o colégio Lourival Parente. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, Ano XXXVII, N. 1, p.1, 1969.

_____. Diagnóstico da situação educacional. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**, Teresina, PI, 1972.

_____. Educação no Piauí – 1979/1981. **Secretaria de Educação**. Teresina, 1982.

_____. Edital nº 13/49. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XIX, n.53, p.3, 17/05/49.

_____. Edital nº 6/51. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano I, p.7, 25/09/1951.

_____. Edital. **Diário Oficial do Estado**. Teresina, PI, Ano XVII, N. 57, p.6, 06/04/47.

_____. Edital. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, Ano XX, n. 31, p.3, 08/04/50.

_____. Lei nº 2887, de 5 de julho de 1968. Dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino do Piauí e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 16 jul. 1968.

_____. Lei nº 41, de 13 de maio de 1970. Dispõe sobre o Estatuto do Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 14 maio 1970, Ano XXXVI, n.141, p.1.

_____. Lei nº 3278, de 10 de junho de 1974. Dispõe sobre o estatuto do magistério público de 1º e 2º e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 14 jun. 1974, Ano XLII, nº100, p. 1-11.

_____. Piauí: uma nova realidade. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura** Teresina, PI, 1973.

_____. Plano Nacional de Educação: Exercício de 1969. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**, Teresina, PI, jun., 1969.

_____. Plano Prévio de Implantação do 1º e 2º Graus. **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**. Teresina-Piauí, SEDUC, 1971.

_____. Plano Prévio de Implantação do 1º grau (1972-1973). **Secretaria de Estado de Educação e Cultura**. Teresina, PI, SEDUC, 1973.

_____. Programa MEC-BIRD-ESTADO: ensino de 1º e 2º Grau. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, Ano XXXVI, nº 101, 1973.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Walesca; XAVIER, Libânea Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 50/60**. Brasília: INEP, 2008.

PONTE, Maria Glaucia Ferreira da. **As representações sociais da escola pública nos jornais de Teresina (1960 – 1989)**. 2005. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2005. Disponível em: <www.ufpi.gov.br>. Acesso em: 20/06/2010.

QUARESMA, Desidério. Ensino sem política. **Jornal O DIA**. Teresina, 6 fev. 1959, Ano XX. N. 52., p.1.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **A política do Estado do Piauí para o magistério de 1ª a 4ª Série do Primeiro Grau**. 1986. Dissertação (mestrado em educação) – Potifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1986.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Do singular ao plural**. Recife: Edições Bagaço, 2008.

REBÊLO, Emília de Maria Carvalho Gonçalves. **Relações entre urbanização e educação escolar no município de Esperantina/PI, no período de 1960/1980**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 1997.

_____. A urbanização no Piauí. **Carta CEPRO**. Fundação CEPRO. Teresina, v.1, p.99-114, nov., 2000.

RÊGO, Maria do Perpétuo S. N. Nunes do. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Ed. da UFPI, 1991.

RÊSES, Erlano da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. Tese (doutorado) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <www.repositoria.bce.unb.br>. Acesso em: 25/08/2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ROSA Francisco. Ser só. **Jornal do professor**. Teresina, 8 ago. 1978, Ano I, N. 5, p. 8.

ROTMAN, Marta Isabel. **Uma avaliação da reforma educativa no 2º Grau: o caso do Piauí.** Teresina, Fundação CEPRO, 1979.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Bousquet; COSTA, Vânia Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SANTOS VILLELA, Heloísa Oliveira. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Kleber Montezuma Facundes dos. **Movimento de professores e cidadania: O movimento de professores da APEP e a construção de uma nova cidadania em Teresina.** Teresina: Halley S/A Gráfica, 1996.

SANTOS, Milton. **Urbanização brasileira.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Socorro. Educação. **Jornal do Piauí.** Teresina, 01 fev. 1962, Ano XI, nº 995, p. 2.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Cunha e. Em torno do Ensino. **Jornal O Dia.** Teresina, 08 mar. 1958, Ano VIII, N. 570, p.1.

_____. Problema educacional. **Jornal O DIA.** Teresina, 03 mar. 1962, Ano XII, N. 854, p.5.

_____. Ensino secundário. **Jornal O Dia.** Teresina, 21 mar. 1958, Ano I, N. 141, p.6.

_____. Reforma do ensino. **Jornal do Piauí.** Teresina, 18 dez. 1960, Ano X, N. 273, p.5.

_____. Uma greve justa. **Jornal O DIA.** Teresina, 11 mar.1964, Ano XIV, N. 1190, última página.

SILVA, João Batista. **A trajetória das escolas da Companhia Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC - no Piauí – 1952 – 1997.** 2010. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2010.

SILVA, José. O ensino e suas aberrações. **Jornal do Piauí.** Teresina, 23 nov. 1960, Ano X, N. 872, p.3.

_____. Reforma do ensino. **Jornal do Piauí.** Teresina, 18 dez. 1960, Ano X, N. 273, p.5.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **À luz dos valores religiosos: escolas confessionais e a escolarização das mulheres piauienses (1906-1973)**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em <www.ufpi.org.br>. Acesso em: 20/07/2011.

SIQUEIRA, Clementino. **História de uma vida**. Teresina: Gráfica do Povo, 2003.

_____. Prezados Colegas. **Jornal do Professor**. Teresina, 27 out. 1979, Ano VII, N.15, p. 4

SOUSA, F.M de; BOMFIM, M do Carmo Alves; PEREIRA, M das Graças M. **Presente e passado: A Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2002.

SOUSA, Jane Bezerra. **Picos e a consolidação de sua rede escolar: do grupo escolar ao ginásio estadual**. 2005. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2005. Disponível em: <www.ufpi.gov.br>. Acesso em: 23/06/2010.

SOUSA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino secundário e primário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília Ponte. **O povo vai a escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Educação: problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.29, n.70, p.21-32, abr./jun. 1958.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

_____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2002.

VASCONCELOS, Maria Inêz Bandeira de. **Liceu Piauiense (1845-1970): desvendando aspectos de sua história e memória**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2007. Disponível em: <www.ufpi.gov.br>. Acesso em: 23/06/2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI; Rosa Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário S. Genta. Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: ROSSO, Sadi Dal. **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e luta**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

VIEIRA, Sofia Lecher; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da educação no decênio de 1950-1960. In: MENDONÇA, Ana Valeska. XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional: O Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: INEP, 2008, p.131.

MENSAGENS GOVERNAMENTAIS

PIAUÍ. Relatório enviado pelo Interventor Federal no Piauí Leônidas Melo, ao presidente da república, em 1942.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Pedro de Almendra Freitas à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1953.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Francisco das Chagas Caldas Rodrigues enviada à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1959.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Helvídio de Barros Nunes enviada à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1960.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Francisco das Chagas Caldas Rodrigues à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí em 1961.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Helvídio de Barros Nunes à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1962.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Helvídio de Barros Nunes à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1970.

_____. Mensagem enviada pelo governador do Estado Dirceu Mendes Arcoverde à Assembleia Legislativa do estado do Piauí em 1976.

JORNAIS E REVISTAS

1º CENTENÁRIO DE TERESINA. **Almanaque do Cariri**. Teresina, 1952.

ALMANAQUE DA PARNAÍBA. Parnaíba, Tipografia Minerva, 17ª ed. 1940.

APEP DIRIGI-SE AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO. **Informativo**. Teresina, Agos. 1979

APEMOP VENCE UMA ETAPA. **Jornal do Professor**. Teresina, 04 abr. 1973, Ano I, N. I, p.1.

APEP EXPÕEM PROBLEMAS A LUCÍDIO. **Jornal O DIA**. Teresina, 10 jan. 1979, Ano XVII, N. 6069, p. 3.

APEP COM O GOVERNO. **Jornal do Professor**. Teresina, 11 maio 1975, Ano III, N. 12, p.1.

A REFORMA DO ENSINO. **Jornal O DIA**. Teresina, 05 fev. 1975, Ano XVIV, N. 4122.

BALDUÍNO REGRESSA DO INTERIOR. **Jornal O DIA**. Teresina, 04 nov. 1969, Ano XIX, N. 0846, p8.

BOLSAS CONCEDIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - 1959. **Jornal do Piauí**. Teresina, 12 jun. 1960, Ano IX, N. 825, p.3.

CECINE E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TRABALHAM PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS BÁSICAS. **Jornal O DIA**. Teresina, 21 dez, 1968, Ano XVIII, N. 2600, p.6-7.

DE UM OBSERVADOR. A grave situação do magistério. **Jornal O DIA**. Teresina, 04 abril 1963. Ano XII, N. 1087, p.01.

ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ. **Jornal O Dia**. Teresina, 29 jan. 1969, Ano XVIII, N. 2661, p.3.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE PARNAÍBA (APP). **Diário Oficial do Estado**. Teresina, Ano XLI, N. 71, p.3, 20/06/73

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PIAUÍ (APEP). **Diário Oficial do Estado**, Teresina, Ano XLI, N. 141, p.1, 27/08/73.

ESTATUTO DO COLÉGIO FELISMINO WESER. **Revista Zodíaco**. Teresina, Ano XVII, nº XXVIII, p. 19-26, 01/12/58.

ESTATUTO DO COLÉGIO DES. ANTONIO COSTA. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, Piauí, Ano XVII, N. 57, p.5, 06/02/47.

EXAME DE ADMISSÃO. **Jornal O Dia**. Teresina, 01 jan. 1961, Ano XI, N. 838, p.6.

FELIPINO OZANO. **Jornal do Piauí**. Teresina, 10 mar. 1960, Ano IIX, N.799, p.2.

FOME E GREVE. **Jornal O Dia**, Teresina, 13 ago. 1959, Ano IX, N.728, p.1.

GINÁSIOS E COLÉGIOS SUBVENCIONADOS PELO GOVERNO FEDERAL. **Jornal do Piauí**, Teresina, 19 jun. 1960, Ano IX, N. 827, p.4.

GINÁSIO “DES. ANTONIO COSTA”. **Jornal O DIA**, Teresina, 14 jan 1954, Ano XIII, N.161, p.3.

JORNAL DO PROFESSOR. Teresina, agos. 1978, Ano I, N. 5, p. 8.

MASSACRE DOS PROFESSORES. ALERTA AOS PAIS. **Apep**. Teresina, agos. 1980.

O DESASTRE EDUCACIONAL. **Jornal O Dia**. Teresina, 15 fev 1979, Ano XXIII, N. 6099, p. 2

OS PROFESSORES RECEBERÃO FÉRIAS. **Jornal O Dia**, Teresina, Ano X, N.749, p.6, 27/02/60.

PIAUI NO QUADRO BRASILEIRO. **Jornal O DIA**, Teresina, 22/23 dz. 1969, Ano XVIII, N. 2601, p.3.

PODER EXECUTIVO. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, Ano XXXVI, N. 101, p. 1, 12/04/71.

PROFESSOR ANALISA O ENSINO. **Jornal O Dia**. Teresina, 02 fev. 1979, Ano XVIII, N. 8069, p.1.

RESUMO DA APEP MOSTRA SUA VIDA. **Jornal do Professor**. Teresina, 14 out. 1977, Ano IV, N. 20, p.2.

SEMANA DO PROFESSOR ALCANÇOU GRANDE ÊXITO. **Jornal do Professor**. Teresina, 14 out. 1977, Ano IV, N. 20, p.8.

SITUAÇÃO ECONÔMICA. **Jornal O Dia**, Teresina, 10 jan. 1969, Ano XXVIII, N. 2615, p.3.

TERMINA A GREVE DOS PROFESSORES. **Jornal O Dia**, Teresina, 12 mar. 1964, Ano XIV, N. 1191, p. 1.

ENTREVISTAS

CASTRO, Olímpio. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 16 jun. 2011.

CIRÍACO, Maria da Graças Silva. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 04 jul. 2011.

COELHO, Celso Barros. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 21 jun. 2011.

NASCIMENTO, José Luiz. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 29 dez . 2011.

RIBEIRO, Eurivan Sales. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina 13 agos. 2011.

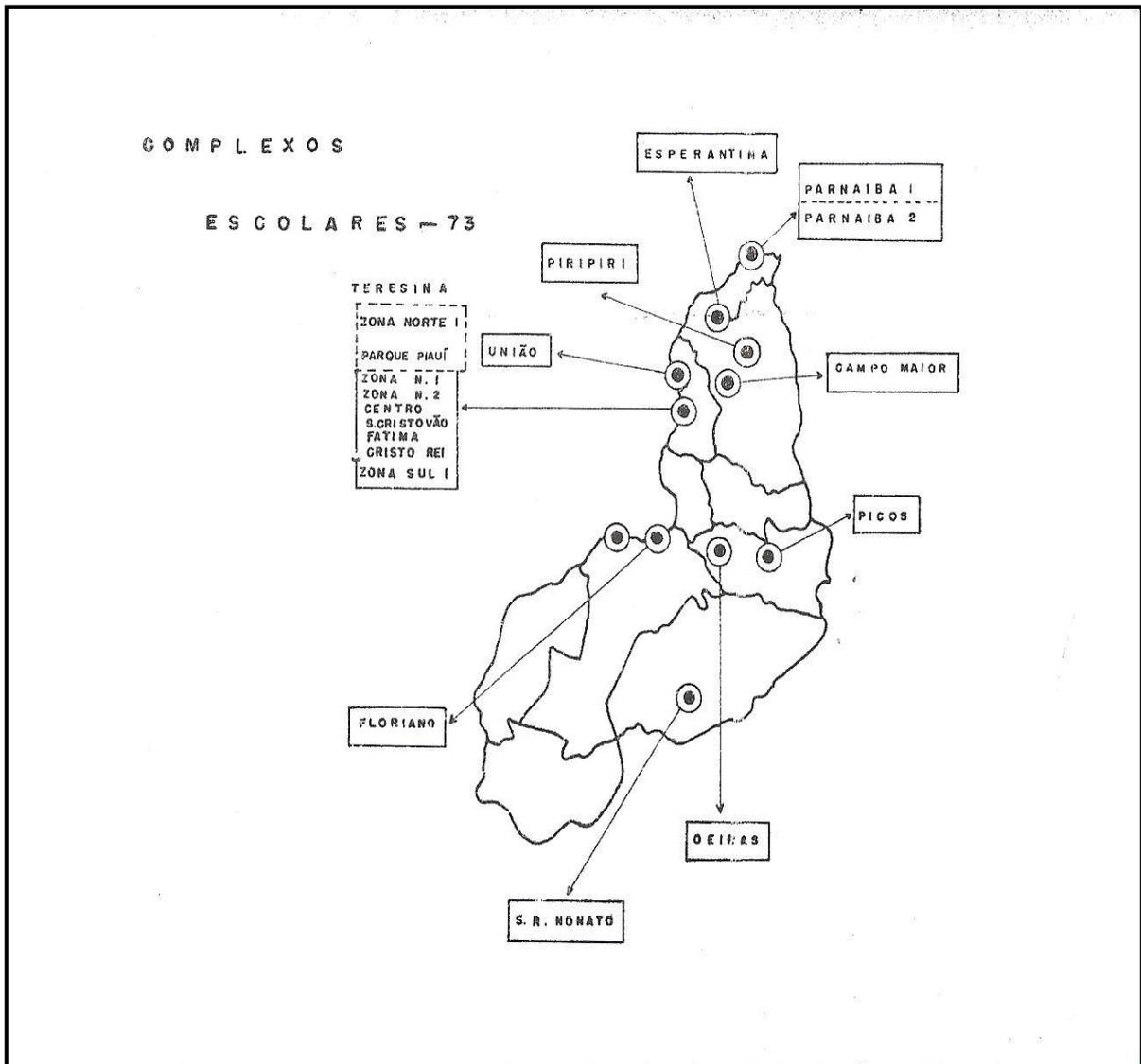
SILVA, Alborino Teixeira da. **Entrevista concedida por a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 14 jun. 2011.

SILVA, Francisco Cunha e. **Entrevista concedida a Revista Educação Hoje.** Teresina, Ano III, n° 6, revista trimestral, SEDUC, p.17-22, out. 1986.

SIQUEIRA, Clementino de Jesus Barbosa. **Entrevista concedida a Romildo de Castro Araújo.** Teresina, 10 agos. 2011.

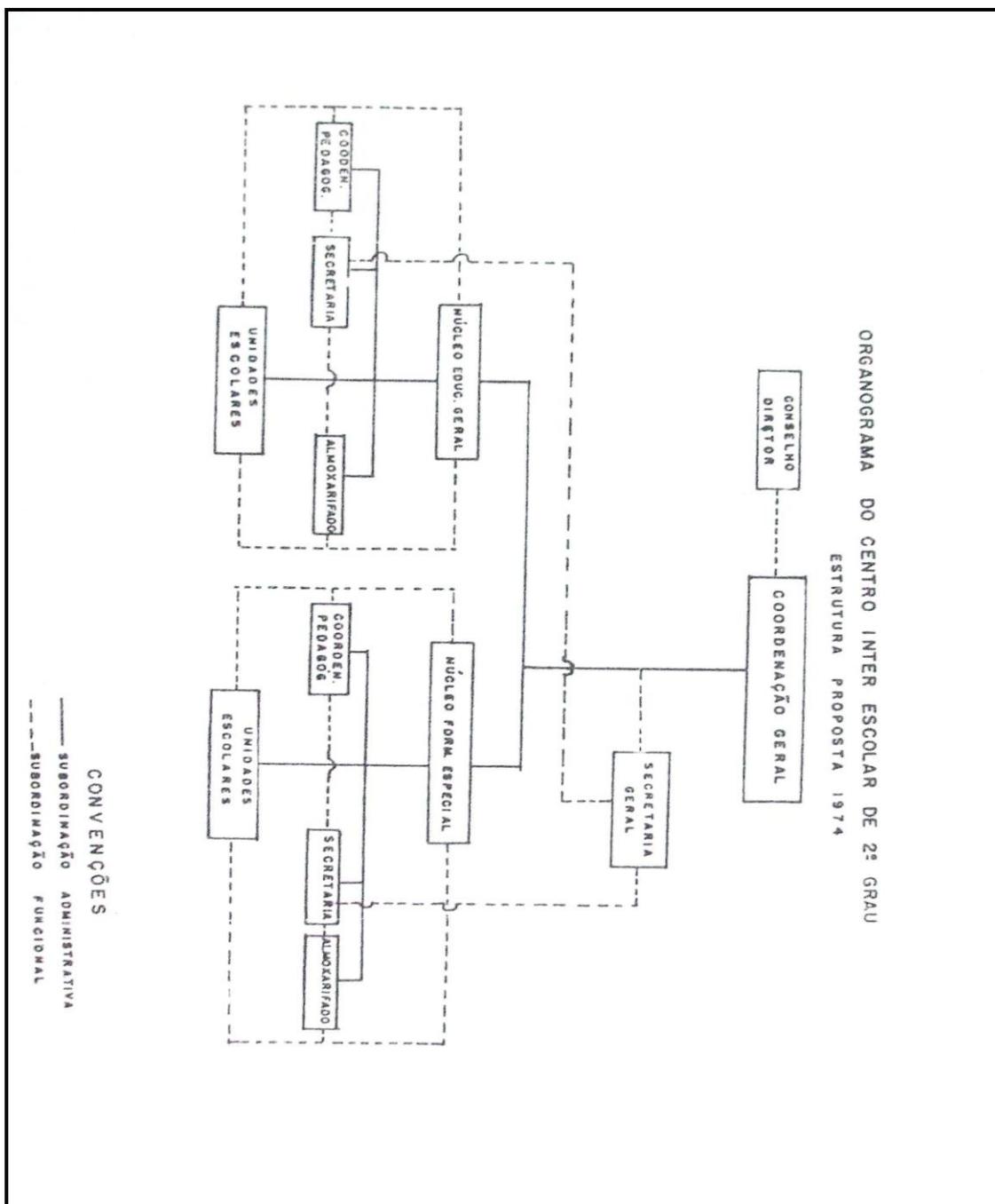
ANEXOS

ANEXO A – LOCALIZAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DOS COMPLEXOS ESCOLARES EM 1973

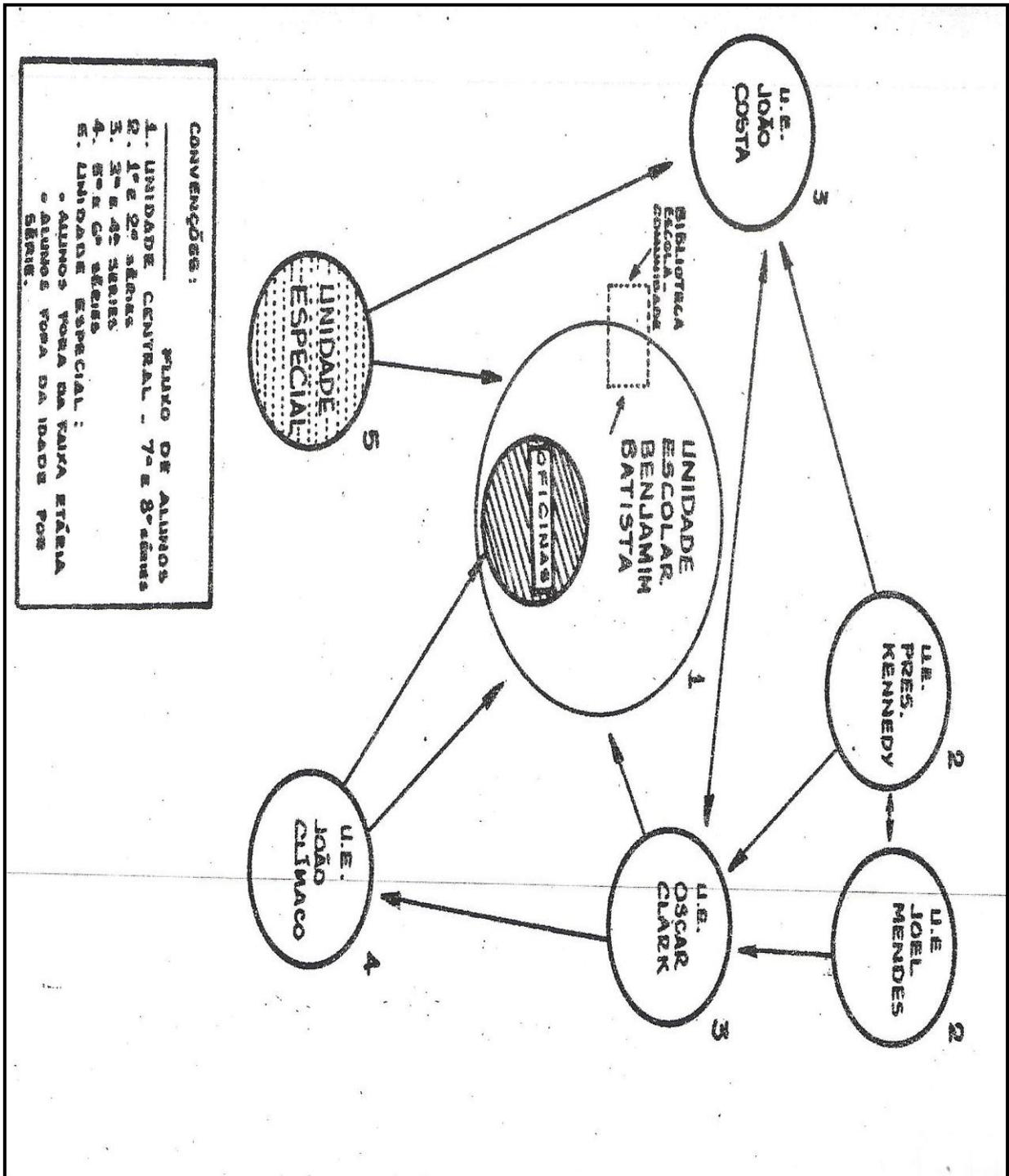


Fonte: PIAUÍ. **Piauí: uma nova realidade.** Teresina: SEC, 1973.

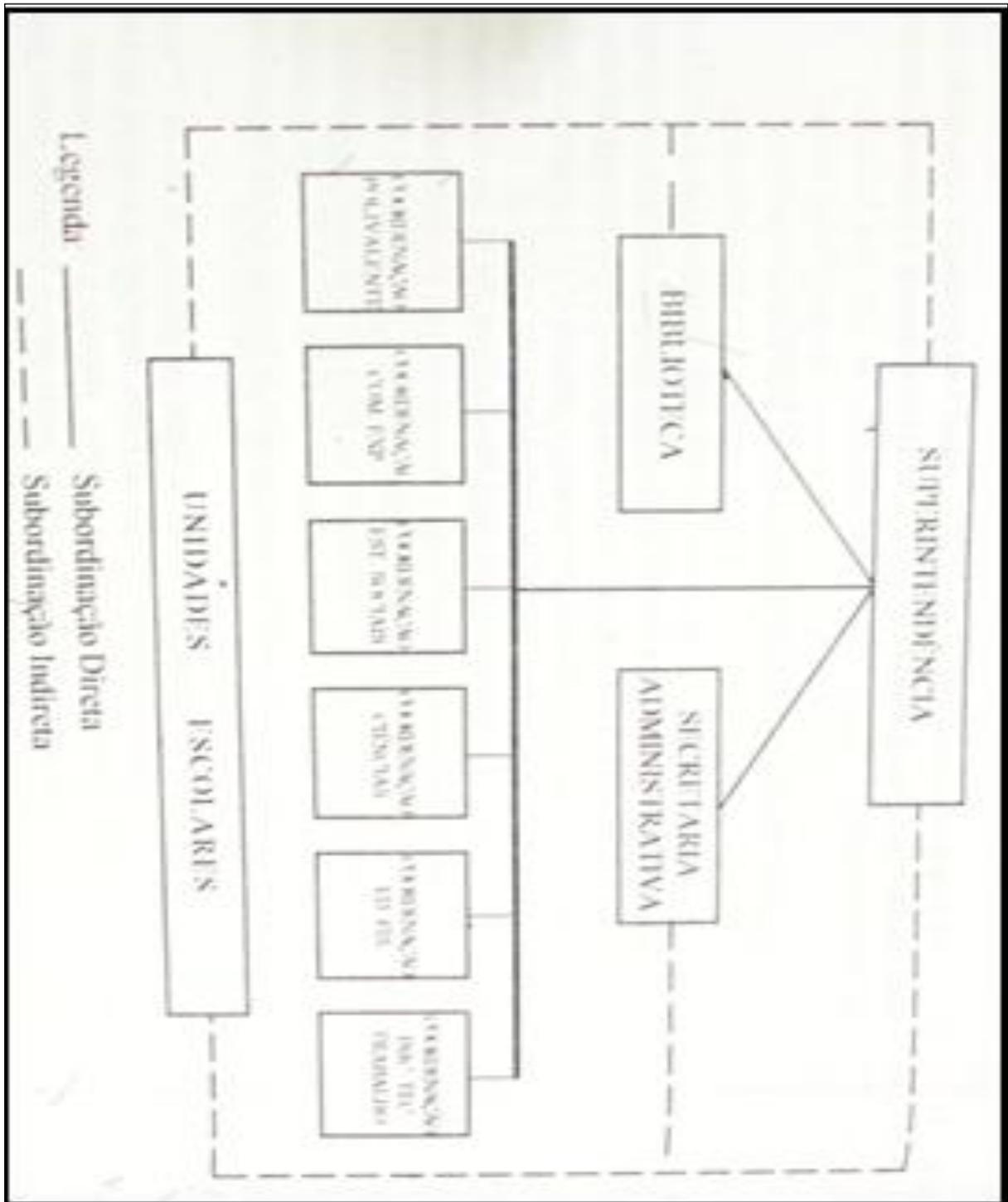
ANEXO B – ORGANOGRAMA DO CENTRO INTER ESCOLAR DE 2º GRAU



**ANEXO C – ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO CENTRO INTERESCOLAR
ZONA NORTE I**



ANEXO D – ESTRUTURA ORGANIZATIVA DA SUPERINTENDÊNCIA DO COMPLEXO ESCOLAR



ANEXO E - RELAÇÃO DOS APROVADOS NO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR EM JULHO DE 1970

DIÁRIO		ESTADO DO PIAU	OFICIAL	
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL		ESTADO DO PIAU	DIRETOR - PROF. ANTÔNIO DOS SANTOS ROCHA	
ANO XXXVII - 90ª DA REPÚBLICA Nº 122		TERE SINA	SEGUNDA-FEIRA, 20 DE JULHO DE 1970	
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MÉDIA				
RELAÇÃO DOS CANDIDATOS APROVADOS NO CONCURSO PARA PROFESSOR E INSTRUTOR DO ENSINO MÉDIO				
Nº de Ordem	EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA	Ciclo	Média Final	
01	Maria Augusta Soares da Silva Bastos	2º		
02	Isabel Valente Lima	1º	6,75	
03	Jocelina Feitosa Pinheiro	1º	6,37	
04	Edith Almeida Moreira	2º	6,37	
			6,25	
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS				
01	Carlos Augusto Daniel	1º e 2º	3,25	
02	Acelino Leite de Oliveira	1º	7,12	
03	Rita de Lima Veloso	1º	6,99	
04	Juventina Maria de Amaral Sobreira	1º	6,87	
05	Joseline Feitosa Pinheiro	1º	6,75	
06	Maria Laura Vasconcelos Melo	1º	6,75	
07	Maria Vânia Barjud de Carvalho	1º	6,62	
08	Maria do Rosário Siqueira Dantas	2º	6,62	
09	Francisco da Costa e Silva Sobrinho	1º	6,37	
10	José Rocha	1º	6,37	
11	Benedito Mendes de Melo	1º	6,31	
12	Adalgisa Nunes Arcoverde	1º	6,25	
13	Jesus Vieira de Farias	1º e 2º	6,25	
14	José Luis da Silva	1º	6,25	
15	Leopoldina Silva de Abreu Martins	1º	6,12	
16	Cleonice Gomes de Oliveira	1º	6,11	
17	Expedita Gomes Monteiro Rêgo	1º	6,00	
HISTÓRIA				
01	Conceição de Maria Marques Quintela	1º	8,37	
02	Miriam do Socorro Guimarães Borges	1º	8,24	
03	Maria Aizirene Rios Nogueira	1º	8,11	
04	Carmem Dolores Neiva Nunes	1º	7,79	
05	Izabel de Castela Marques da Silveira	1º	7,75	
06	Maria Hilda Moura Fé	1º	7,67	
07	Maria do Socorro Rocha	1º	7,57	
08	Enequina Ribeiro da Cruz	1º	7,49	
09	Maria Almira da Silva Lopes	1º	7,33	
10	Raimunda de Castro Vieira	1º	7,19	
11	Maria Escórcer Loureiro	1º	6,99	
12	Maria Simone Rodrigues Clark	1º	6,83	
13	Manoel Madeira Martins	1º	6,87	
14	Jacionira Rocha Silva	1º	6,87	
15	Vitorino da Costa Filho	1º	6,86	
16	Didácio Silva	1º	6,84	
17	Regina da Rocha Oliveira Coêlho	1º	6,72	
18	Izalia Lustosa Nogueira Araújo	2º	6,71	
19	Maria Lúcia de Oliveira	1º	6,69	
20	Francisca Barbosa Loureiro	1º	6,62	
21	Francisca Antônia Moreira	1º	6,57	
22	Yêda de Souza Ribeiro	1º	6,25	
23	Maria da Conceição do Rêgo Costa	1º	6,24	
24	Aginaldo Camilo da Silveira	1º	6,17	
HISTÓRIA DO PIAU				
01	Maria da Salette Melo	2º	9,24	
02	Josias Carneiro da Silva	2º	8,74	
BIOLOGIA				
01	Marilza Mota	2º	7,75	
02	Acelino Leite de Oliveira	2º	7,25	
03	Antônio Coêlho de Resende	2º	6,00	
04	Leopoldina Silva de Abreu Martins	2º	6,00	
05	Maria Diva Neiva Eulálio	2º	6,00	
06	José Resende Leite	2º	6,00	
FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS				
01	Maria Dulce Loureiro	2º	6,12	
02	José Vieira Arcoverde	2º	6,00	
GEOGRAFIA				
01	Maria Zenaide Aguiar	1º	8,56	
02	Emilia Maria de Carvalho Gonçalves	1º	8,37	
03	Raimundo Nonato Galvão	1º	8,25	
04	Conceição de Maria Pereira da Silva			
	Marques Quintela	1º	8,00	
05	Maria Augusta Ferreira da Silva	2º	7,50	
06	Mariadastrea Teixeira e Silva	1º	7,25	
07	Juarez Carlos de Siqueira	1º	7,06	
08	Edwyges de Castro Rêgo	1º	7,00	
09	Raimunda Nonata de Sousa Ribeiro	1º	7,00	
10	Maria Amorim	1º	6,62	
11	Raimunda de Castro Vieira	1º	6,25	
12	Francisca Ferreira Lima Lopes	1º	6,25	
13	José Virgolino de Meneses	1º	6,25	
14	Maria Núbia Machado	1º	6,00	
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA				
01	Francisco Antonio Moreira	1º	8,00	
02	Izabel de Castela Marques da Silveira	1º	8,00	
03	Rosemary Machado de Oliveira	1º	7,62	
04	Francisca Barbosa Loureiro	1º	7,37	
05	Maria do Socorro Rocha	1º	7,25	
06	Didácio da Silva	1º	7,12	
07	Manoel Madeira Martins	1º	6,50	
08	Maria Ferreira dos Anjos	1º	6,00	
ESTUDOS SOCIAIS DO PIAU				
01	Maria Zenaide Aguiar	1º	6,87	
02	Maria do Socorro Lopes Veloso	1º	6,62	
03	Raimunda Nonata de Sousa Ribeiro	1º	6,00	
PORTUGUÊS				
01	Francisco Caminha Aguiar	2º	8,75	
02	Francisco das Chagas Marques Figueirêdo	1º e 2º	7,27	
03	Maria Barbosa de Araújo	1º	6,75	
04	Josias Soares Batista	1º	6,42	
05	Vera de Jesus Barbosa	1º e 2º	6,02	
06	José Paulo do Rêgo	1º e 2º	6,02	
MATEMÁTICA				
01	Maurício Camilo da Silveira	2º	8,10	
02	Otávio de Oliveira Costa Filho	2º	7,90	
03	Apurian Leal Braga	2º	7,82	
04	José Ribamar dos Santos	2º	7,15	
05	Ednar Lolola Silva	2º	6,90	
06	Rita Nair Braga Castelo	1º	6,75	
07	Raimundo Nonato Lira Rabêlo	2º	6,40	
08	Gregório Antônio da Luz	1º	6,25	
09	Acelino Ferreira Ramos	1º	6,05	
10	Clementino de Jesus Barbosa Siqueira	1º	6,37	
11	Antônio da Paixão Freitas e Silva	1º	6,02	
FÍSICA				
01	Otávio de Oliveira Costa Filho	2º	6,45	
02	José Luiz da Cunha Tôrres	2º	6,32	
QUÍMICA				
01	Regina Glória Carvalho Mendes	2º	7,33	
02	Júlio Ferreira Ramos	2º	6,00	
03	Jesus Vieira de Farias	2º	6,08	
PRÁTICA DE ENSINO				
01	Raimunda de Carvalho Sousa	2º	6,09	
LÍNGUA PATRIA				
01	Patrícia Anne Vaughn	2º	7,02	
02	Elza Paiva	2º	6,09	
03	Maria Antonieta Lopes	2º	6,02	
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA				
01	Maria Augusta da Silva Bastos	2º	7,40	
02	Maria do Socorro Franco	2º	6,20	
ARTES APLICADAS				
01	Tracy Lopes Soares	2º	7,70	
02	Maria Ivone de Oliveira Eleutério	1º e 2º	6,10	
03	Raimunda Mendes Brandão	2º	6,43	

APÊNDICE

**APÊNDICE A - COMPARATIVO ENTRE ESTRUTURAS DO ENSINO
SECUNDÁRIO**

Decreto Lei. 4.244/ 42 - Lei 4.024/61			Lei 5.692/71	Idades	
Ensino Secundário		Estágio na empresa	Ensino de 2º Grau	18	
	2º ciclo Colegial	Secundário		Clássico	17
				Científico	16
				Outros	15
	1º Ciclo Ginasial	Técnico	Industrial	Ensino de 1º Grau	14
			Comercial		13
			Agrícola		12
			Outros		12
	1º Ciclo Ginasial	Secundário			11
		Comercial			10
		Industrial			9
		Agrícola			8
		Normal			7
Ensino primário					

Fonte: BRASIL. Subsídio para XXXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação. Bureau Internacional de Educação UNESCO, Genebra. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília — DF, 1973.

APÊNDICE B – ENQUADRAMENTO SALARIAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Nº Cargos	Professor/Cargo	Repartição	Vencimentos em Cr\$	Nº Cargos	Cargo	Repartição	Vencimentos em Cr\$
1	Biologia	CEP	1.000,00	1	Biologia Educacional	E.N*	720,00
2	Canto Orfeônico	CEP	1.000,00	2	Desenho	E.N	720,00
1	Ciências Naturais	CEP	1.000,00	1	Didática	E.N	720,00
3	Desenho	CEP	1.000,00	1	Educ. Física	E.N	720,00
1	Economia Doméstica	CEP	1.000,00	1	Física e Química	E.N	720,00
2	Ed. Física	CEP	1.000,00	1	Francês	E.N	720,00
4	Francês	CEP	1.000,00	1	Geografia	E.N	720,00
2	Geog.do Brasil	CEP	1,000,00	1	Hist. Do Brasil	E.N	720,00
3	Geografia Geral	CEP	1.000,00	1	História da Civilização	E.N	720,00
1	Grego	CEP	1.000,00	1	História da Educação	E.N	720,00
2	Hist. do Brasil	CEP	1.000,00	1	História Natural	E.N	720,00
3	Hist. Geral	CEP	1.000,00	1	História do Piauí	E.N	720,00
3	Latim	CEP	1.000,00	1	Inglês	E.N	720,00
4	Matemática	CEP	1.000,00	2	Matemática	E.N	720,00
4	Português	CEP	1.000,00	1	Metodologia	E.N	720,00
2	Química	CEP	1.000,00	1	Noções de Agricultura	E.N	720,00
2	Trab. Manuais	CEP	1.000,00	2	Português	E.N	720,00
3	Inglês	CEP	1.000,00	1	Psicologia da Educação	E.N	720,00
				2	Trab. Manuais e Econ. Doméstica		720,00

Nota: Os dados são da parte permanente de provimento efetivo

*E.N – Escola Normal

Fonte: PIAUÍ. Decreto-Lei nº 830 de 25 de agosto de 1944. Reorganiza os quadros do funcionalismo do Estado e dá outras providências.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO/18ª TURMA

Título do projeto: A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SECUDÁRIO:
CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ANOS DE 1942 A 1982.

Mestrando: Romildo de Castro Araújo

TERMO DE CONSENTIMENTO

EU, _____ RG _____
CPF _____, abaixo assinado aceito participar da pesquisa “A
CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SECUDÁRIO:
CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ANOS DE 1942 A 1982”, fornecendo
informações sobre a sua história, contribuindo assim, com a reconstituição da trajetória
histórica da profissão docente no Piauí, através da nossa memória e de nossa visão, pelo
fato de termos sido partícipes deste processo. Autorizamos a utilização destas informações
nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e
divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos. Como se trata de pesquisa
de natureza histórica cujos dados dependem da credibilidade de quem os relata, autorizo a
indicação da autoria das informações que forneci e a minha imagem.

Teresina, de 20____.

NOME DO ENTREVISTADO (A)

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Título do projeto: “A PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SECUNDÁRIO: CONSTITUIÇÃO NOS ANOS DE 1950 À 1970.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

Mestrando: Romildo de Castro Araújo

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome _____
Idade _____
Data de nascimento ____/____/_____
Local de Nascimento _____
Endereço de e-mail _____

2. DADOS DA ENTREVISTA

Data: ____/____/_____
Local de realização _____
Início _____ Término _____
Impressão sobre a entrevista _____
Impressão sobre depoimento _____

3. QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS TÓPICAS

a) Buscar lembranças do entrevistado (a) sobre as mudanças no contexto político-social da década que atuou como professor e suas lembranças de como estas influenciaram nas mudanças que ocorreram na educação secundária e no seu trabalho neste nível de ensino.

b) Indagar o entrevistado (a) sobre as formas de ingresso de professores na rede pública estadual de educação na década que ele lecionou, procurando entender o que isso significou para estes profissionais.

c) Dialogar com o entrevistado (a) sobre as modificações na escola secundária, por exemplo, sobre sua organização interna e as relações socioculturais entre os professores e entre a escola.

d) Indagar sobre a formação dos professores secundários na década que o entrevistado atuou como profissional, de forma a entender as formas de realização do processo de formação.

e) Obter informações sobre a organização dos professores secundários, buscando conhecer suas entidades representativas suas ações e movimentos.