



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE PEDAGOGIA

SANDRA DE MOURA SOUSA

**OS MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE:
MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS**

PICOS (PI)

2022

SANDRA DE MOURA SOUSA

**OS MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE:
MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de graduada.

Orientadora: Dr.^a Maria Alveni Barros Vieira

PICOS (PI)

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S725m Sousa, Sandra de Moura

Os mestres-escolas no semiárido piauiense: memórias de alunos e alunas / Sandra de Moura Sousa – 2022.

Texto digitado

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-
CSHNB

Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia, Picos, 2022.

“Orientadora: Dra. Maria Alveni BarrosVieira.”

1. Alunos - Memórias. 2. Representações. 3. Mestres-Escolas - Piauí. I. Vieira, Maria Alveni Barros. II. Título.

CDD 370

Maria José Rodrigues de Castro CRB 3: CE-001510/O

SANDRA DE MOURA SOUSA

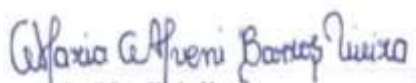
**OS MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE:
MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Piauí como parte dos
requisitos necessários a obtenção do título de
graduada.

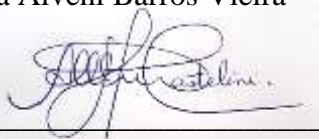
Orientadora: Dr.^a Maria Alveni Barros Vieira

Aprovado em 13 de abril de 2022.

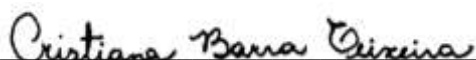
BANCA EXAMINADORA



Dr.^a Maria Alveni Barros Vieira – Orientadora/UFPI



Dr.^a Alessandra Lopes de Oliveira – Examinadora/UFPI



Dr.^a Cristiana Barra Teixeira – Examinadora/UFPI

Dedico esse trabalho a memória de meu pai José Martins, pela incansável luta para me proporcionar a melhor das heranças, o estudo. Que Deus o tenha. A minha mãe Teresa, por sempre acreditar em mim e aos meus irmãos Dalva, Maurício e Francisco, por todo o apoio durante essa trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha fonte de inspiração diária e por me conceder a força para alcançar este objetivo, pois sem ele eu nada seria.

Aos meus pais José (Im Memorian) e Teresa, por me guiarem pelos melhores caminhos, incentivar meus estudos desde o início e por me ensinarem a persistir e nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos Maurício, Dalva e Francisco, por todo o apoio psicológico e financeiro durante toda essa caminhada, vocês foram essenciais, gratidão.

Ao meu grupo de amigas da turma, Jayne, Kelly, Marina, Paloma e especialmente a Ysmélia por terem sido tão compreensivas e pacientes comigo, mesmo nos momentos difíceis, obrigada pela amizade e por sempre estarem dispostas a me ajudar.

A minha primeira professora, Dudy Leal, por ter me acolhido e alfabetizado de maneira tão humana e diferenciada, fazendo com que eu me apaixonasse pela docência já desde muito pequena, serei eternamente grata por tudo que fizeste por mim. E a todos os professores que passaram por minha vida, marcando positivamente o meu ser pela maneira brilhante de repassar seus conhecimentos, gratidão eterna.

E também a minha orientadora Alveni Barros por toda a paciência e compreensão, durante o desenvolvimento desta monografia, gratidão.

A história é tão pródiga, tão generosa, que não só nos dá excelentes lições sobre a atualidade de certos acontecidos, como também nos lega, para governo nosso, umas quantas palavras, umas quantas frases que, por esta ou aquela razão, viriam a ganhar raízes na memória dos povos.

José Saramago

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Relação dos partícipes da pesquisa..... | 18 |
| Quadro 2 – Características socioeconômica dos alunos no período da infância..... | 24 |
| Quadro 3 – Características socioeconômica dos alunos na atualidade..... | 26 |
| Quadro 4 – O tempo de aprender a ler, escrever e contar..... | 28 |

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise de 12 (doze) narrativas de pessoas que se predispuseram memorar suas rotinas escolares nos tempos em que foram alunos dos mestres-escolas no semiárido piauiense. O tempo de produção das narrativas situa-se no ano de 2018. O tempo a que se reportam as narrativas situa-se nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 do século XX. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa cuja produção tem como base teórico-conceitual o entendimento de memória coletiva e representação social elaborados, respectivamente, por Maurice Halbwachs e Roger Chartier. A análise das narrativas dos ex-alunos e ex-alunas dos mestres-escolas evidenciam os seguintes aspectos: foram alunos dos mestres-escolas meninos e meninas, com faixa etária entre 7 e 15 anos de idade, filhos de pequenos agricultores e/ou comerciantes de poucas posses que habitavam nas periferias de pequenas cidades, nos povoados, nas fazendas e nos sítios situados em municípios do semiárido piauiense. O contexto histórico e cultural em que foram alunos e alunas dos mestres-escolas está circunscrito ao período de 1940-1970, quando a escola primária pública e obrigatória no Piauí, assim como os serviços da escola particular, só conseguiam beneficiar crianças dos centros mais populosos. Nas pequenas vilas, sítios e povoados mais afastados o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias que lançavam mão de formas variadas de ensino para que seus filhos fossem iniciados no mundo dos letrados. As representações evocadas nos depoimentos dos alunos sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas foram marcadas pela imagem de pessoas simples, de pouco poder aquisitivo que precisavam de outros ofícios para sobreviverem, seus ensinamentos estavam centrados na leitura, na escrita, nas quatro operações de matemática e na assinatura dos nomes embora alguns, tentassem introduzir nas aulas algumas inovações das escolas públicas do período. Os registros das memórias também revelam fragmentos dos sentimentos construídos pelos alunos em relação aos mestres-escolas: medo, respeito e gratidão.

Palavras-chaves: Alunos. Memórias. Representações. Mestres-Escolas. Piauí.

ABSTRACT

This work aims to analyze 12 (twelve) narratives of people who were willing to memorize their school routines when they were students of schoolmasters in the semi-arid region of Piauí. The production time of the narratives is situated in the year 2018. The time to which the narratives refer is situated in the 1940s, 1950s, 1960s and 1970s of the 20th century. It was a bibliographic research with a qualitative approach, whose production has as its theoretical-conceptual basis the understanding of collective memory and social representation elaborated, respectively, by Maurice Halbwachs and Roger Chartier. The analysis of the narratives of the former students and ex-students of the schoolmasters show the following aspects: they were students of the schoolmasters, boys and girls, aged between 7 and 15 years old, children of small farmers and/or traders of few possessions who lived on the outskirts of small towns, in villages, on farms and on farms located in municipalities in the semi-arid region of Piauí. The historical and cultural context in which they were pupils of the schoolmasters is limited to the period from 1940 to 1970, when the public and compulsory primary school in Piauí, as well as the services of the private school, could only benefit children from the most populous centers. In the small villages, farms and villages further away, the schooling process took place under the direct responsibility of families who used different forms of teaching so that their children could be introduced to the world of the literate. The representations evoked in the students' statements about the schoolmasters and their educational practices were marked by the image of simple people, with little purchasing power who needed other jobs to survive, their teachings were centered on reading, writing, on the four operations of mathematics and the signature of the names, although some, tried to introduce in the classes some innovations of the public schools of the period. The records of the memories also reveal fragments of the feelings built by the students in relation to the schoolmasters: fear, respect and gratitude.

Keywords: Students. Memoirs. Representations. School Masters. Piauí.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I SESSÃO

| | | |
|-----|--|----|
| 1. | MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES..... | 12 |
| 1.1 | Memória Coletiva - Maurice Halbwachs..... | 12 |
| 1.2 | As Representações Sociais - Roger Chartier..... | 14 |
| 1.3 | As relações entre memórias e representações coletivas..... | 16 |

II SESSÃO

| | | |
|-----|---------------------------------------|----|
| 2. | ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS..... | 18 |
| 2.1 | Caracterização da Pesquisa..... | 18 |
| 2.2 | Sujeitos da Pesquisa..... | 18 |
| 2.3 | Fontes de Pesquisa..... | 19 |
| 2.4 | Recorte Temporal da Investigação..... | 20 |
| 2.5 | Tratamento das Fontes..... | 20 |

III SESSÃO

| | | |
|-----|---|----|
| 3. | OS ALUNOS DOS MESTRES-ESCOLAS..... | 22 |
| 3.1 | Os mestres de meninos e meninas..... | 22 |
| 3.2 | Os aprendizes do mestre-escola..... | 23 |
| 3.3 | O perfil dos alunos dos mestres-escolas no semiárido piauiense..... | 23 |

IV SESSÃO

| | | |
|-----|---|----|
| 4. | MODOS DE VER E PERCEBER OS MESTRES-ESCOLAS..... | 31 |
| 4.1 | O encontro com o mestre-escola..... | 31 |
| 4.2 | As rotinas das aulas..... | 34 |
| 4.3 | Modos de ver e sentir o mestre-escola..... | 47 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANEXO

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a profissão docente e privilegia como objeto de estudo as representações acerca dos mestres-escolas produzidas por um conjunto de alunos e alunas por eles alfabetizados no período de 1940 a 1970. O interesse pelo tema provém das leituras de trabalhos acadêmicos e obras literárias sobre o temário, das coletas de dados e das reflexões por nós realizadas durante o desenvolvimento de um trabalho de iniciação científica intitulado “História e Memória dos Mestres-Escolas no Semiárido Piauiense”. A pesquisa de iniciação científica esteve vinculada aos editais PIBIC e PIBIC nas Ações afirmativas (Af)/ CNPq\ Universidade Federal do Piauí (UFPI)\ Campus Senador Helvidio Nunes de Barros, nos interstícios temporais de 2018\2019, 2019\2020.

A referida pesquisa tinha como objetivo compreender as práticas educativas dos sujeitos que exerceram o ofício de mestre-escola no semiárido piauiense entre os anos de 1940-1970. Especificamente pretendia: identificar os sujeitos reconhecidos como mestres-escolas nas comunidades do semiárido piauiense; descrever e analisar as dinâmicas socioculturais que envolveram suas práticas educativas além de constituir um acervo com as fontes compiladas (orais e escritas) a fim de subsidiar e fomentar novos estudos sobre o tema.

Os principais dados da investigação foram obtidos através de entrevistas não diretivas realizadas com duas categorias de partícipes: os mestres-escolas e alunos por eles escolarizados no espaço do semiárido piauiense entre os anos de 1940-1970. As narrativas dos 6 mestres-escolas entrevistados foram vigorosamente analisadas e os resultados das discussões apresentados em eventos científicos na forma de artigos que também foram publicados como capítulo de coletâneas e em periódicos classificados pela *Qualis*.

No que tange às entrevistas realizadas com os 12 alunos e alunas alfabetizados por mestres-escolas, nada foi produzido. Embora os depoimentos dados por esse grupo já tenham sido transcritos, organizados e digitalizados, falta a análise rigorosa do material obtido, refletida à luz de um conjunto de fontes que possa conferir sentidos às vivências dos sujeitos narradores de suas histórias. Entretanto, como observa Queiroz (1994), devemos considerar que a análise de depoimentos obtidos através de entrevistas não é uma tarefa fácil e que a condução de reflexões críticas com rigor metodológico exigiria maior disponibilidade de tempo, o que conseguimos com os prazos estabelecidos para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No caso específico deste trabalho, adotamos como fio condutor dos estudos os seguintes questionamentos: quem eram os alunos dos mestres-escolas no estado do Piauí entre as décadas

de 1940 e 1970? Em qual contexto histórico cultural foram alunos dos mestres-escolas? Quais as representações evocadas nos depoimentos dos alunos sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas?

Para responder a estes questionamentos estabelecemos como objetivo geral compreender as representações construídas sobre os mestres-escolas do semiárido piauiense. Como propósitos específicos buscamos realizar a análise de 12 (doze) narrativas de pessoas que se dispuseram memorar suas rotinas escolares nos tempos em que foram alunos dos mestres-escolas no semiárido piauiense no recorte temporal das décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 objetivando: delinear um perfil dos partícipes desta investigação a fim de assinalar o universo social do qual provieram e no qual foram necessárias as atividades profissionais dos mestres-escolas; inventariar, a partir dos relatos orais dos alunos, as representações sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas no Piauí durante o período de 1940-1970; elaborar um conjunto de reflexões acerca das representações inventariadas à luz dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais do período em estudo.

Os resultados da investigação foram estruturados em 4 (quatro) sessões, assim organizadas: na primeira sessão, apresentamos detalhadamente os caminhos metodológicos que percorremos no transcurso de realização da pesquisa bibliográfica e produção das análises. Na segunda parte do trabalho, cuidamos em apresentar os referenciais conceituais que deram suporte as análises construídas sobre o tema. Na terceira sessão, apresentamos o perfil dos meninos e das meninas que foram alfabetizados pelos mestres no semiárido piauiense em quatro décadas: 1940, 1950, 1960 e 1970. Na quarta e última sessão, procuramos, por meio das memórias dos partícipes, revisitar os primeiros contatos deles com um mestre-escola, assim como alguns aspectos da rotina escolar – espaços, tempos, saberes, métodos de ensino, materiais didáticos utilizados, procedimentos de avaliação da aprendizagem e disciplinas. Ainda nesta sessão, apresentamos as formas de ver e perceber os mestres-escolas colocando em destaque os sentimentos evocados pelas recordações dos mestres.

Acreditamos que a realização deste trabalho significa lançar um olhar mais apurado sobre outros atores sociais, outros espaços de socialização escolar e outras formas educativas, que pouco aparecem nos documentos oficiais. Divulgar os resultados, as respostas dadas a estes questionamentos é impedir que os sujeitos dessas histórias sejam silenciados é, também, uma possibilidade de existência e de resistência ao esquecimento.

1. MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

Nesta seção, temos como objetivo apresentar os significados dos referenciais teóricos e conceituais que fundamentaram a construção das análises do trabalho. A primeira concepção, *memória*, será apresentada a partir das ideias elaboradas por Maurice Halbwachs (1990) acerca da distinção entre memória individual e memória coletiva.

No que tange a segunda concepção, *representações*, escolhemos aquela elaborada pelo historiador Roger Chartier (1990) em uma tripla definição que permite designar e ligar três realidades maiores: representações coletivas, as formas de exibição do ser social e a "presentificação".

Apresentamos, por fim, a complementaridade entre os dois conceitos, que embora de natureza diferente se fizeram necessários para a escrita deste trabalho: um da psicologia social e o outro da história cultural.

1.1. Memória Coletiva - Maurice Halbwachs

Não há uma definição simples do que seja a memória. Filósofos de tempos diferentes elaboraram teses complexas ao tentarem explicar a nossa forma de pensar e imaginar que tem como referência o tempo. Segundo Santos (2003, p.34), esses filósofos nos dizem que a memória “[...] excede o escopo da reflexão humana, como excede a noção que temos de passado e presente, uma vez que ela tanto faz parte da existência humana, e enquanto tal não pode ter uma única definição”.

Essa constatação obriga os pesquisadores do temário adotarem uma referência teórica ao utilizar a memória como categoria de análise. Por essa razão, neste trabalho, buscamos ancorar nossas análises acerca das memórias de ex-alunos de mestres-escolas no sertão do semiárido piauiense na concepção de memória coletiva delineado pelo sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945).

Halbwachs era de nacionalidade francesa, nascido em Reims. Graduou-se na Escola Normal Superior de Paris e no ano de 1904 completou seus estudos em Direito, Ciências Sociais e Matemática. Posteriormente, em 1909, se doutorou em Ciências Políticas e Econômicas e em 1912 doutorou-se em Letras. Segundo Frazão (2019), Halbwachs foi discípulo do sociólogo francês Émile Durkheim com quem aprofundou seus conhecimentos em sociologia e se inspirou como militante do partido socialista.

Frazão (2019) também registra a trajetória profissional de Halbwachs e afirma que o mesmo iniciou suas atividades docentes em diversos liceus onde exerceu o magistério como professor de filosofia. Após o ano de 1904, foi professor em Hannover e Gottingen na Alemanha até 1918, quando nomeado professor de filosofia na Universidade de Caen na França. A autora relata que em 1919 ele passou a ministrar aulas de sociologia na Universidade de Strasburgo (França) e no ano de 1930 sua presença é confirmada no rol de docentes da Universidade de Chicago nos Estados Unidos da América como professor visitante.

Em 1935 retorna para a França em atendimento ao convite para lecionar na Universidade de Sorbonne (Paris\França), onde trabalhou com o sociólogo Marcel Mauss e em 1944 obteve a cátedra de Psicologia Social no Collège de France. Nesse mesmo ano de 1944, Halbwachs foi preso pelas tropas alemãs após a ocupação nazista de Paris e meses mais tarde, foi levado para o campo de concentração de Buchenwald na Alemanha, onde foi assassinado no dia 16 de março de 1945.

Em relação a obra deixada por Halbwachs, Frazão (2019) destaca suas referências no campo da psicologia social, especialmente na formulação de uma teoria acerca da memória coletiva que estabeleceu um vínculo psicossociológico entre o presente e o passado e sobre a qual ancoramos parte das análises por nós elaboradas neste trabalho.

Na obra póstuma publicada em 1950, intitulada Memória Coletiva, Halbwachs (1990) rejeitou qualquer definição de memória que tivesse como base apenas a consciência, assim como as teses estabelecidas no campo da psicologia que reduziam a memória a reações mecânicas do sistema nervoso. No entendimento do autor as memórias não estariam materializadas nos corpos ou nas mentes, mas na sociedade circundante, através dos diversos grupos que a compõe. É no convívio com o grupo que são produzidas e apreendidas as palavras e as ideias das coisas.

Mesmo reconhecendo que o indivíduo participa das memórias individuais, Halbwachs (1990) afirma que estas constituem uma simples combinação de inúmeras memórias coletivas que se interpenetram. Nessa perspectiva, a memória individual nada mais é do que a memória de uma pessoa formada pela vivência em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma não redutível destas várias memórias coletivas que se alocam na pessoa e representam a sua parcela individual de experiência.

Em outras palavras, a constituição da memória é, em cada indivíduo, uma combinação aleatória das memórias dos diferentes grupos nos quais ele sofre influência – e isso explicaria, em grande medida, porque pessoas de um mesmo grupo guardam memórias diferenciadas. A

memória também foi pensada pelo autor a partir dos laços sociais existentes entre indivíduos constituídos no presente. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual:

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWASCH, 1990, p.45).

Assim, a memória não é uma representação exata e linear dos acontecimentos e vivências do passado, mas um resgate dos acontecimentos influenciado pelos valores, interesses e entendimentos da atualidade de quem recorda. Em síntese, aprendemos que Halbwachs (1990) entende a memória como um fato social, que nunca lembramos sozinhos e que a memória se esvai quando nos afastamos do grupo que estava a ela ligado.

Segundo o autor, a memória individual não é nada mais do que a memória formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo, a soma não redutível destas várias memórias coletivas que se aloca no íntimo da pessoa e representam a sua parcela individual de experiência.

1.2. As Representações Sociais - Roger Chartier

A publicação de trabalhos do historiador francês Roger Chartier no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 contribuiu para a difusão de suas propostas teórico-metodológicas na graduação e pós-graduação, não só no campo da história, mas também na educação, nas letras, na linguística, na comunicação social, entre outros. Conforme biografia elaborada por Ferrari (2009) Chartier nasceu no ano de 1945, na cidade de Lyon na França. Filho de uma família operária, formou-se professor e historiador simultaneamente pela Escola Normal Superior de Saint Cloud, nos arredores de Paris, e pela Universidade Sorbonne, na capital francesa.

Segundo Ferrari (2009), em 1978 Chartier tornou-se mestre conferencista da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e, depois, diretor de pesquisas da instituição, posteriormente, em 2006, foi nomeado professor-titular de Escrita e Cultura da Europa Moderna do Collège de France. Está vinculado à quarta geração da Escola dos Annales e é membro do Centro de Estudos Europeus da Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Também leciona na Universidade da Pensilvânia, nos EUA.

Atuante no campo da história cultural e reconhecido pela realização de estudos sobre a história do livro, da edição e da leitura, seus trabalhos serviram de base teórica para obras de educadoras como as argentinas Emília Ferreiro e Delia Lerner (a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídas pelo

leitor). Ferrari (2009) registra, ainda, que os primeiros estudos de Chartier foram sobre a História da Educação em parceria com a historiadora francesa Dominique Julia com enfoque principal nas comunidades de estudantes e nas instituições.

Especificamente na história da leitura, Ferrari (2009) confirma que Chartier destaca a distância entre o sentido atribuído aos textos pelo autor e por seus leitores. Para o historiador, o mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula.

É dentro dessa área de investigação que Chartier (1990) formula o conceito de representação definida como as formas pelas quais os indivíduos e grupos constroem um sentido para os fatos históricos e, de uma maneira geral, para o mundo, a realidade. No entendimento do autor, a representação é o instrumento pelo qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, constroem significados para o mundo social, são imagens ou significados construídos, são práticas culturais e sociais dotadas de intencionalidade e correspondem a interesses específicos.

Chartier (1990) dá uma tripla definição para o conceito de representação, afirmando que o mesmo permitiria designar e ligar três realidades maiores:

[...] **primeiro**, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem; **em seguida**, as formas de exibição do ser social ou do poder político tais como as revelam signos e "performances" simbólicas através da imagem, do rito ou daquilo que Weber chamava de "estilização da vida"; **finalmente**, a "presentificação" em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade. (CHARTIER, 1990. p. 8. *grifo nosso*).

De fato, Chartier (1990), nos apresenta as representações como elementos de transformação do real e que atribuiriam sentido ao mundo. Assim a representação construída na relação entre o ser e o parecer, busca dar significados a realidade. O autor ressalva, ainda, que a experiência das pessoas está na cultura, portanto, elas só podem relatar se viveram, porque estavam inseridas num grupo social que produzia e reproduzia representações que eram e são ainda apropriadas e vivenciadas.

Portanto, poderíamos inferir que representar é o modo como nós apreendemos e decodificamos a realidade, é a maneira individual de ver o mundo perpassada pela nossa condição sociocultural de existência coletiva: classe, gênero, raça/etnia, cultura, idade, escolaridade,

profissão, religião, etc. É a maneira como o real nos aparece no tempo e no espaço em que estamos situados.

1.3. As relações entre memórias e representações coletivas

Em sua obra *Memória Coletiva* Halbwachs (1990) retira a memória de uma esfera meramente individual e a situa na esfera coletiva ao afirmar que as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade e que a memória se esvai quando nos afastamos do grupo que estava a ela ligado.

Materializada na sociedade em que o sujeito se encontra inserido, sujeita aos suportes socioculturais de sua existência, a memória do sujeito é submetida a lógica, aos modos de ver e interpretar os acontecimentos no contexto de um tratamento vinculadas as necessidades práticas do grupo. Segundo Halbwachs (1990) a memória evocada não narra simplesmente os acontecimentos passados, vai bem mais além, ela acaba por construir significados (representações) sobre uma determinada realidade social que está presente na memória coletiva atual.

Ao fazer uma análise da obra de Halbwachs, Santos (2003) afirma que o sociólogo não considerou a memória nem como um atributo da condição humana, nem a partir de seu vínculo com o passado, mas sim como resultado de representações coletivas construídas no presente, que tinham como função manter a sociedade coerente e unida. Pensamos que algo parecido se encontra nos escritos de Chartier (1990) acerca das relações existentes entre memória e representação coletiva, quando possibilita o entendimento da memória como uma representação do passado.

Para Chartier (1990), a representação de uma realidade social é formada por uma equivalência apreendida pelo indivíduo ou grupo social que atribui significados. Ou seja, o autor não considera a representação como um retrato fiel da realidade, mas sim resultado de um processo social de construção de significados. As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma "nova forma" por meio da atividade psíquica. Esta envolve uma mediação entre o sujeito e o grupo social no qual está inserido. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir esta realidade, ao mesmo tempo em que este sujeito recria a realidade social e suas representações ele é também modificado em sua própria relação com o mundo.

Portanto, acreditamos ser possível pensar no processo de evocação da memória, na narrativa das pessoas que relatam fatos, eventos ou acontecimentos como uma forma de

representação que tenta “resgatar” um tema do passado. Mas, não podemos deixar de ressaltar que essa forma de representar é uma visão presente de um tempo passado, marcada pelo contexto sociocultural de quem a evoca.

2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão do trabalho buscamos apresentar os métodos de investigação assim como os caminhos por nós percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.1. Caracterização da Pesquisa

Esta proposta de investigação segue a trilha de uma História Cultural em suas intersecções com a História da Educação, especificamente, com a História da Profissão Docente. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica (MACEDO, 1996) de abordagem qualitativa (FLICK, 2004) com ênfase na análise das categorias por nós selecionadas como fios condutores do trabalho.

2.2. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 12 (doze) pessoas que foram alunos (as) de mestres-escolas no semiárido piauiense entre as décadas de 1940-1970 e que participaram do projeto de pesquisa História e Memórias dos Mestres-Escolas no Semiárido Piauiense, desenvolvido nos anos de 2018\2019\2020 pela Universidade Federal do Piauí/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, sendo 4 (quatro) homens e 8 (oito) mulheres com idades que variam entre 88 anos e 59 anos.

Quadro 1- Relação dos partícipes da pesquisa

| Denominação | Sexo | Ano de Nascimento | Município |
|-------------|-----------|-------------------|--|
| Aluno 1 | Masculino | 1930 | Fazenda Cinco Umbuzeiros/Pio IX |
| Aluno 2 | Feminino | 1934 | Inhuma |
| Aluno 3 | Feminino | 1936 | Aroeiras do Itaim |
| Aluno 4 | Feminino | 1938 | Conceição do Piauí |
| Aluno 5 | Feminino | 1938 | Forte (povoado de Inhumas) |
| Aluno 6 | Masculino | 1942 | São Luiz do Piauí |
| Aluno 7 | Feminino | 1943 | Picos |
| Aluno 8 | Masculino | 1943 | Paquetá do Piauí |
| Aluno 9 | Feminino | 1944 | Mari (povoado de Picos) |
| Aluno 10 | Masculino | 1951 | Carreiras (povoado de Santa Cruz do Piauí) |
| Aluno 11 | Feminina | 1953 | São José do Piauí |
| Aluno 12 | Feminina | 1959 | Carreiras (povoado de Santa Cruz do Piauí) |

Fonte: entrevistas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia\CSHNB (2018)

Para melhor sistematização dos dados, as narrativas de vida (memórias) dos partícipes foram digitadas, paginadas e os alunos registrados por letras e números: A1, A2, A3, A4, A5, A6. A letra A corresponde ao termo Aluno e Aluna, a numeração corresponde a ordem cronológica que demos aos relatos.

2.3 Fontes de Pesquisa

O conjunto das fontes que utilizamos na investigação é composto por relatos orais e obras literárias. Os relatos orais foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com 12 pessoas em diferentes municipalidades do semiárido piauiense e por diferentes entrevistadores - alunos pesquisadores da disciplina História da Educação no Piauí, Curso de Pedagogia/UFPI/CSHNB. Tal grupo de alunos se encontravam vinculados ao projeto de pesquisa Histórias e Memórias dos Mestres-Escolas no Semiárido Piauiense, cuja proposta de investigação, assim como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o roteiro que serviu de suporte para a condução das entrevistas semiestruturadas, organizadas em 3 (três) eixos: dados pessoais, a infância e as aprendizagens escolares.

As fontes bibliográficas foram constituídas por duas modalidades de textos: aqueles que servem de suporte para as análises teórico conceituais e aqueles que fundamentam o quadro histórico, social e cultural das análises. Assim, considerando os propósitos da pesquisa, optamos por fundamentar sua elaboração sobre os construtos teórico-conceituais da memória coletiva e da representação. Ambos elaborados por sociólogo e historiador franceses: o primeiro por Maurice Halbwachs (1990) e o segundo por Roger Chartier (1990).

Segundo Halbwachs (1990) os processos memorativos estão relacionados aos campos de significação na vida do sujeito que recorda, todavia, a memória, por mais pessoal que possa ser, é construída socialmente (memória coletiva). A contrapelo, diríamos que a memória coletiva, nada mais é, do que a participação da memória individual de cada sujeito para com o fato. Assim, embora os atores sociais das nossas entrevistas tenham vivenciado suas experiências escolares com diferentes mestres-escolas, em diferentes temporalidades e espaços, sem conhecimento da existência um do outro, trabalharemos com a noção de memória social, reconhecendo que as memórias individuais são construídas a partir de vivências que os sujeitos experimentaram no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais, ou seja, a memória individual sempre envolve importantes dimensões coletivas.

Halbwachs (1990) destaca que a memória é composta por representações incorporadas nas relações do indivíduo com a natureza e o social. Nessa perspectiva vincular o entendimento da memória como uma apreensão do mundo pelo ator social que reflete suas maneiras de pensar, compreender, atribuir significados, as suas representações. A partir dessas premissas, de Halbwachs (1990) acerca da memória coletiva, acreditamos ser possível articular um diálogo com o conceito de representação elaborada por Chartier (1990).

Para Chartier (1990), a representação é o instrumento pelo qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, elabora um significado para o mundo social. São como construções sociais das experiências históricas, em que os indivíduos projetam suas visões de mundo, as representações permitem avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constroem e propõem para si mesmos e para os outros. Em suas palavras: representar é, pois, fazer conhecer as coisas pelas palavras.

Em relação as fontes utilizadas para fundamentar o quadro histórico, social e cultural das análises, lançamos mão de textos biográficos e autobiográficos, de artigos científicos, obras literárias e acadêmicas que fazem referência de forma direta e indireta ao temário em estudo a exemplo de Pereira (1996) Sousa (2016), Pinheiro (2017) e Vieira (2015, 2018, 2019 e 2021).

2.4. Recorte Temporal da Investigação

O período investigado, 1940-1970, teve como referência as datas de nascimento dos alunos identificadas nas entrevistas realizadas no ano de 2018. O cálculo levou ainda em consideração a idade em que os entrevistados foram alunos dos mestres-escolas, assim o recorte inicial do ano de 1940 foi definido a partir da data de nascimento do aluno mais velho, 1930, somada a sua idade escolar, 15 anos. Seguimos a mesma lógica para estabelecer o recorte final de 1970, qual seja: data de nascimento do aluno, 1959, idade escolar, 13 anos de idade. Por essa fórmula teremos um período de 4 (quatro) décadas para analisar os cenários histórico educacionais em que crianças e jovens foram alunos dos mestres-escolas.

2.5 Tratamento das Fontes

A organização e a análise das fontes a serem utilizadas nesta investigação foram realizadas de forma qualitativa, em consonância com suas naturezas e com a operacionalidade dos conceitos que pretendemos trabalhar. Assim, a análise dos depoimentos produzidos a partir

das entrevistas encontra-se ancorada nos pressupostos metodológicos da história oral preconizados por Hall (1992, p.157) ao orientar que “[...] os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que os historiadores costumam consultar”.

Nessa perspectiva, as análises dos depoimentos foram processadas a partir da leitura para a elaboração da trajetória de vida do entrevistado e assim identificar quem fala, de onde fala e com quais intenções fala. Em seguida, cada depoimento foi organizado por temáticas extraídas das falas para que pudesse ser feita a análise comparativa de forma a identificar e classificar as representações dos entrevistados acerca do objeto de estudo proposto.

Em relação às fontes escritas, depois de feito o levantamento bibliográfico, foram fichadas somente aquelas que apresentam afinidade teórica com esta pesquisa. Depois de fichadas, as obras foram agrupadas nos campos em que indicam entrelaçamentos temáticos com os relatos orais. Tanto as fontes orais, como as fontes escritas foram analisadas a partir do entendimento de que todo documento é produto de seu tempo, por essa razão expõem uma certa concepção do mundo e das experiências vivenciadas por quem as produz.

3. OS ALUNOS DOS MESTRES-ESCOLAS

Para melhor compreensão da análise dos dados, acreditamos ser necessário explicitar as condições da existência material dos partícipes desta pesquisa, afinal todo relator ocupa um lugar na sociedade que reflete nas suas significações. Segundo Orlandi (1998), as narrativas de um partícipe encontram-se agregadas as condições históricas e sociais em que foram produzidas. Desta feita, decidimos iniciar esta sessão apresentando um perfil geral dos alunos dos mestres-escolas para, em seguida, organizar e analisar o perfil de meninos e meninas que foram alunos dos mestres no semiárido piauiense em três décadas: década de 1940, 1950, 1960 e 1970.

3.1. Os mestres de meninos e meninas

A expressão mestre-escola foi comumente utilizada nas comunidades europeias para designar uma determinada modalidade de profissionais que tinha como objeto do seu ofício o ensino das primeiras letras. Era uma atividade exercida por homens letrados dos burgos medievais e das cidades renascentistas europeias, sua origem estava associada as formas artesanais de aprendizagem prática de um ofício de técnicas da escrita e da leitura. Essa feição, simultaneamente artística e técnica, lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual acontecia com outros ofícios urbanos. Segundo análises de Schueler (2005), tal fato ocorria porque:

Em primeiro lugar, não raras vezes, os mestres de primeiras letras, ou seja, as pessoas das localidades encarregadas de ensinar aos meninos e meninas a ler, escrever e contar, se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de ofícios especializados, como os carpinteiros, os ferreiros, os alfaiates, entre outros. A própria denominação –mestre– então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava a sua vinculação com as tradições das corporações de ofício. Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprendizagem de ofícios, muitos artesãos, ao mesmo tempo em que exerciam suas profissões manuais, executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir a sua sobrevivência. SCHUELER, 2005, p. 344)

No Brasil, a emergência do ofício de mestre-escola encontra-se vinculada ao processo de colonização do território pelos portugueses em tempos no período moderno. Segundo Vieira (2021), desde o princípio do processo de conquista e repovoamento, o Brasil herdou os ideais e as práticas educativas escolares trazidas pelos portugueses e que aqui se concretizaram através dos mestres do ensino das primeiras letras e suas diferentes formas de exercerem o ofício: mestres jesuítas, mestres régios, preceptores particulares, membros das famílias (pai, mãe, irmãos mais velhos, tios), párocos, capelães, senhoras prendadas, oficiais da burocracia real.

A presença dos mestres-escolas continuaria no cenário educacional brasileiro do século XIX. Meneses (1982) destaca a existência do mestre-escola doméstico considerado hóspede do patriarcalismo nordestino, um preparador de meninos para o ingresso em níveis mais elevados da escolarização. Já Pereira (1996), em testemunho da permanência da figura do mestre-escola no Piauí do século XX, indica a existência de duas modalidades desses mestres: aquele que desenvolvia o ofício no espaço de sua própria residência (cátedra cativa) ou no âmbito domiciliar dos alunos (cátedra errante). Essas modalidades influenciavam diretamente no perfil de seus aprendizes

3.2. Os aprendizes do mestre-escola

Variada, também, era a modalidade de seus alunos, estando essa vinculada à materialidade econômicas de suas famílias. Assim, existiam alunos, filhos de ricos comerciantes, grandes fazendeiros e altos funcionários da burocracia imperial que contratavam mestres-escolas dotados de uma bagagem cultural socialmente reconhecida entre as famílias de elite (VASCONCELOS, 2005), também existiam alunos entre as famílias de pouca condição financeira que, mesmo não dispendo de recursos para ensinar aos filhos ou os enviá-los às escolas dos centros adiantados, compreendiam a importância social da escolarização como um dos instrumentos facilitadores de melhores oportunidades de trabalho e ascensão social, por essa razão contratavam mestres-escolas detentores de poucos saberes rudimentares, geralmente assentes na trilogia ler-escrever-contar (VIEIRA, 2021).

Essa última modalidade de mestre-escola é a mais reconhecida entre os estudiosos do tema e sua caracterização como um humilde professor de primeiras letras dotado com frágil qualidade intelectual, com índole pouco moderada e com facilidade em aplicar castigos físicos nos alunos, constituem pontos asseverados nas descrições elaboradas sobre o perfil da maioria deles. Eram mestres ambulantes que desenvolviam o ofício da função docente instalando escolas temporárias em diversas localidades que ali funcionavam pelo lapso de tempo em que foram contratados pelos pais dos alunos, geralmente de 3 (três) a 6 (seis) meses.

3.3. O perfil dos alunos dos mestres-escolas no semiárido piauiense

Seguindo a trilha deixada pelas entrevistas utilizadas neste trabalho, podemos afirmar que foram alunos desses mestres-escolas meninos e meninas de pouca condição financeira que habitavam nas periferias de pequenas cidades, em becos e ruelas, nas vilas, nos povoados, nas fazendas e nos sítios situados na zona rural dos municípios. Os dados relacionados no quadro 2

acerca das características socioeconômicas dos entrevistados no período de suas segundas infâncias confirmam nossas ponderações.

Quadro 2: Características socioeconômica dos alunos no período da infância

| Denominação | Sexo | Ano de Nascimento | Estado Civil Dos Pais | Nº. de Irmãos | Profissão dos Pais |
|-------------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------|---|
| Aluno 1 | Masculino | 1930 | Casados | 2 | Pai: agricultor e comerciante; Mãe: prendas do lar e agricultora. |
| Aluno 2 | Feminino | 1934 | Casados | 10 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 3 | Feminino | 1936 | Casados | 10 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 4 | Feminino | 1938 | Casados | 6 | Pai: mestre-escola; Mãe: prendas do lar e costureira. |
| Aluno 5 | Feminino | 1938 | Casados | 12 | Pai: agricultor; Mãe: prendas do lar e artesã (redes e cochonilhos). |
| Aluno 6 | Masculino | 1942 | Casados | 10 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 7 | Feminino | 1943 | Casados | 12 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 8 | Masculino | 1943 | Casados | 11 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 9 | Feminino | 1944 | Casados | 7 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 10 | Masculino | 1951 | Casados | 8 | Pai: Agricultor; Mãe: do lar e agricultora |
| Aluno 11 | Feminino | 1953 | Casados | 10 | Pai: agricultor, professor e comerciante Mãe: prendas do lar |
| Aluno 12 | Feminino | 1959 | Casados | 8 | Pai: Agricultor; |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------|
| | | | | | Mãe: prendas do lar e agricultora |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------|

Fonte: entrevistas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia\CSHNB (2018)

Nossa intenção durante o processo de construção do quadro 2, era fazer uma síntese de informações que nos permitisse compreender o cenário em que meninos e meninas foram alunos e alunas dos mestres-escolas. Assim, juntando informações registradas no quadro 1 (metodologia) com essas apresentadas no quadro 2, podemos afirmar que os entrevistados nasceram e viveram suas infâncias em povoados e pequenas cidades: 4 (quatro) alunos indicam como espaço de suas habitações na infância os povoados de Forte (Inhumas), Mari (Picos) e Carreiras (Picos), enquanto 8 (oito) alunos citam as municipalidades de Pio IX, Inhumas, Aroeiras do Itaim, Conceição do Piauí, São Luiz do Piauí, Picos, Paquetá do Piauí, São José do Piauí.

É importante ressaltar, que no período em que os relatores foram alunos dos mestres-escolas (1940-1970), a maioria desses municípios consistiam em pequenas municipalidades recém desmembradas dos municípios de Picos e de Oeiras. Segundo Duarte (1995), entre as décadas de 1940 e 1950, nas povoações e pequenas cidades situadas no centro-sul piauiense, a agricultura familiar exercia uma força importante, tanto para a subsistência doméstica como para a comercialização em pequenas feiras locais. Assim como o comércio, a rede de educação escolar e outros serviços públicos estavam centrados nas cidades de Picos e de Oeiras. Poucas famílias tinham condições materiais de enviarem os filhos para estudarem nesses dois centros.

Entre as décadas de 1960 e 1970, algumas cidades situadas na região do semiárido piauiense, vivenciaram um processo de transformação e modernização pelo qual o Piauí começava a se inserir, a exemplo da construção e asfaltamento de rodovias, reformas de logradouros e praças públicas. Tomando Picos (PI) como exemplo, em 1970 era registrada na sede do município a existências de 204 (duzentos e quatro) estabelecimentos de ensino primário, 5 (cinco) de ensino médio, 3 (três) tipografias, e 3 (três) livrarias. Nesse período, apenas 34% da população vivia na área urbana. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1970).

No que tange aos arranjos familiares de suas infâncias, todos os entrevistados foram membros do modelo moderno tradicional de “família nuclear” (SHORTER, 1995), composto por marido, esposa e filhos. Tiveram em média 10 (dez) irmãos, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 12 (doze). 92% (noventa e dois) dos entrevistados declararam que a principal atividade econômica dos pais era a agricultura de subsistência familiar; 17% (dezessete) afirmam que além de agricultores, os pais eram comerciantes e professor, apenas um entrevistado ressalva que seu pai exercia somente o ofício de mestre-escola. Sem dúvida, todas as mães desenvolviam

as atividades domésticas em suas próprias residências, 92% (noventa e dois) trabalhavam juntamente com os maridos nas lavouras, uma mãe trabalhava “somente” nas atividades domésticas em sua residência e 2 (duas mães declararam outras profissões, além das prendas domésticas: uma declara que a mãe foi artesã na produção e venda de redes para dormir e cochonilhos para forrar montarias, outra era “alfaiata” (costureira por encomenda).

No período em que foram partícipes do programa de extensão Tradições do Semiárido Piauiense (2018), os entrevistados declararam ainda residir nas mesmas localidades em que nasceram, e apesar da emancipação de alguns povoados à categoria de cidades é possível afirmar, em observância a alguns dados registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) que mesmo nos dias atuais, essas cidades situam-se na confluência do urbano com o rural, apresentam pequeno porte populacional, com uma média de 2. 511 (dois mil, quinhentos e onze - Aroeiras do Itaim) a 18. 459. (dezoito mil, quatrocentos e cinquenta e nove - Pio IX) habitantes. A maior parte dos entrevistados ainda possui forte relação com práticas econômicas advindas de gerações anteriores, como exposto no quadro 3:

Quadro 3: Características socioeconômica dos alunos na atualidade

| Denominação | Sexo | Idade | Estado Civil | Nº. de Filhos | Profissão |
|-------------|-----------|-------|--------------|---------------|------------------|
| Aluno 1 | Masculino | 88 | Casado | 10 | Agricultor |
| Aluno 2 | Feminino | 84 | Solteira | 4 | Prendas do lar |
| Aluno 3 | Feminino | 82 | Viúva | 13 | Prendas do lar |
| Aluno 4 | Feminino | 80 | Viúva | 4 | Prendas do lar |
| Aluno 5 | Feminino | 80 | Viúva | 10 | Prendas do lar |
| Aluno 6 | Masculino | 76 | Viúvo | 9 | Agricultor |
| Aluno 7 | Feminino | 77 | Viúva | 5 | Prendas do lar |
| Aluno 8 | Masculino | 77 | Casado | 7 | Agricultor |
| Aluno 9 | Feminino | 78 | Viúva | 7 | Professora leiga |
| Aluno 10 | Masculino | 67 | Viúvo | 5 | Ajudante geral |
| Aluno 11 | Feminino | 65 | Casada | 5 | Professora leiga |
| Aluno 12 | Feminino | 59 | Casada | 2 | Prendas do lar |

Fonte: entrevistas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia\CSHNB (2018)

Fazendo uma leitura cuidadosa do quadro acima podemos afirmar no que tange aos alunos, a maioria absoluta declara exercer ou ter exercido a profissão de agricultor, somente 1(um) afirma ainda exercer o ofício de ajudante geral. Todos contraíram matrimônio na juventude, tiveram entre 10 (dez) e 5 (cinco) filhos, embora 2 (dois) estejam na condição civil de viúvos. Com relação as alunas 6 (seis) exerceram e ainda exercem as prendas do lar, enquanto 2 (duas) afirmam como profissão o exercício do magistério na condição de professora leiga. Apenas 1 (uma) declara como estado civil ser solteira e mãe de 4 (quatro) filhos, 5 (cinco) estão na condição de viúvas enquanto 2 (duas), as mais jovens, continuam casadas. Todas tiveram

filhos com média de 13 (treze), entre as entrevistadas com mais idade, à 2 (dois), entre as entrevistadas mais jovens.

Quando observadas as informações acerca da situação socioeconômica dos pais dos alunos e comparadas às informações socioeconômicas dos próprios alunos, as declarações corroboram para o entendimento de uma possível permanência geracional das condições materiais de existência, salvo algumas mudanças como o número de filhos nos entrevistados mais jovens.

Diante da realidade socioeconômica dos alunos como filhos de pequenos agricultores e/ou comerciantes de poucas posses, fica evidente que os mesmos vivenciaram o conflito entre a condição financeira da família, a rotina de trabalho a que estiveram expostos em suas infâncias e o tempo de frequentar a escola. Segundo Sarmiento (2000), o tempo escolar é uma estrutura secular que, por desconsiderar as diferenças existentes entre os alunos, continua a originar resistências e exclusão escolar e social, principalmente na zona rural, onde o tempo de suas experiências sociais (trabalho) confronta-se com o tempo sistematizado pela escola. O relato detalhado do Aluno 1 acerca da sua rotina de menino na década de 1940 revela como ocorria a distribuição diária do tempo em seu núcleo familiar:

Com meus 8 (oito) ou 9 (nove) anos eu acordava às 6 hs da manhã, todo dia me escovava no quintal com um copo de água e uma escova com pasta; meu café da manhã era café com farinha, beiju, ou leite de cabra escaldado, que meu pai ordenhava de uma cabra de criação antes do dia amanhecer; as 7hs eu já ia para roça junto de meu pai e Afonso. Meus afazeres mudavam de acordo com o tempo. Quando era verão ajudava a montar as cercas e quando o inverno chegava, começava a limpar a roça para começar a plantação de feijão, milho, melancia, abobora e fava; quando dava meio dia a gente voltava para almoçar. As vezes era pirão, ou arroz com feijão e carne de bode. Depois de tirar um cochilo no alpendre voltava ao trabalho; as vezes, as 17hs pegava o caminho de volta para casa, tomava banho com água do açude que era da minha família e quando o açude secava, o que sobrava era água que ficava no cacimbão; às 18hs a janta feita por minha mãe já estava na mesa, e quando dava 20hs ou no mais tardar 22hs todo mundo ia dormir para no dia seguinte acordar cedo. (ALUNA 1, 2018, p. 01).

A maioria dos alunos descreveram suas rotinas a partir das atividades de trabalho, salvo o Aluno 6, que delineou suas rotinas de infância entre as atividades na lavoura e as atividades na escola.

A organização das rotinas de infância em torno das atividades de trabalho também está presente em todos os relatos das alunas, revelando uma semelhança nos depoimentos. Aqui citamos o relato da Aluna 3 (década de 1940), por ser o mais detalhado em termos de cronologia:

Acordava 5:00h e ia tirar o leite lá na roça, eu tirava esse leite e trazia numa lata daquelas de querosene grande na cabeça. Ai quando chegava em casa deixava o leite pegava a lata e ia buscar água, e enchia um potão. Ai depois quando chegava ia tirar a massa do milho para fazer o cuscuz, tomava o leite com o cuscuz. Ai quando terminava de tomar o café da manhã ia trabalhar, ia varrer casa, lavar louça, as buchas era folha

de marmeleiro. As vezes depois do café a gente já ia cuidar do almoço. Quando almoçava ia da água ao gado lá nessa mesma distância de 2km, montava num jumento e ia, as roças eram longe. Voltava para casa e não era hora de chiqueirar os bezeros porque ainda era cedo, depois mamãe mandava voltar. A gente jantava umas 18h, jantava mais era mungunzá, outra hora era angu de milho no leite. A gente dormia era cedo, não tinha hora certa não e só quem tinha relógio era papai, devia ser umas 19h pra 20h. todos dormiam na rede, só quem tinha uma cama era os dois velhos, as meninas tudo num quarto e os meninos noutro. (ALUNA 3, 2018, p.6-7).

Mesmo a Aluna 11, filha de pai professor e mãe agricultora analfabeta, relata a rotina de sua infância na década de 1960 a partir das atividades de trabalho:

Acordava cedo para[trabalhar] quando eu já tinha meus 8 (oito), 10 (dez) anos. Meus pais, meu pai era professor, minha mãe trabalhava de roça, aí eu ajudava ela buscando água da lagoa de um açude lá perto de casa e ajudava a cuidar dos irmãos. Eu sou a mais velha, a minha mãe ia para a roça e eu ficava cuidando da casa, cuidando dos irmãos, aí aprendi a fazer comida logo cedo, com 10 (dez) anos eu já sabia fazer comida, para quando minha mãe chegasse já está o almoço pronto. Naquela época as casas não eram cimentadas, era só no ladrilho, aí a gente não tinha isso de lavar casa, passar o pano, só fazia varrer ariar os copos, varrer terreiro, no final de semana tinha que varrer os terreiros todos para ficar tudo limpo para receber os amigos no final de semana e quando eu tinha 10 (dez) anos quando meu pai botou um comércio, aí eu já passei a ajudar minha mãe no comercio. Quando era no domingo, próximo da minha casa tinha um campo de futebol aí juntava muita gente nesse campo e tinha aquele divertimento, os jogos contra, era muito divertido lá no interior que eu morava. A alimentação era tudo natural, a gente não comia produto químico como hoje, comprar enlatado, comer essas coisas que causa muita doença. Dormia de rede, naquela época meu pai plantava algodão, minha mãe apanhava o algodão e tratava aquele algodão, fiava a linha, o fio e mandava tecer. Só tinha cama mesmo para o casal, para o pai e a mãe. [dormíamos] no quarto, e quando chegava visita dormia na sala, de rede na sala. E a gente dormia cedo, quando era umas 8 horas já era para estar limpinho, a gente tomava banho mais cedo (...) ia brincar nos terreiros e se sujava aí tinha que 8 (oito) horas já se lavar de novo, para secar os pés para ir dormir, 8 (oito) horas era para ir dormir para levantar cedo para começar a lida (...) 6 (seis) horas era para esta de pé. [Para brincar a noite] a gente iluminava era com lamparina com querosene, quando dava 6 (seis) horas a mãe dizia “vai colocar querosene nas velas” (...) botava vela na varanda, outra na calçada, outra na sala, ficava a casa toda cheia de lamparina acesa. (ALUNA 11, 2018, p. 27).

De fato, as memórias dos partícipes da pesquisa acerca das suas rotinas na infância parecem estar intimamente ligadas ao universo do trabalho, por eles percebido como espaço de atividades primordiais à supressão das necessidades materiais do núcleo familiar. As brincadeiras, os estudos, os mestres só emergem nos relatos quando instigados diretamente através dos seguintes questionamentos: quando aprendeu a ler e a escrever? Com quem aprendeu as primeiras letras? Em qual localidade funcionavam as aulas? As respostas estão sintetizadas no quadro 4:

Quadro 4: O tempo de aprender a ler, escrever e contar

| Denominação | Sexo | Idade | O mestre | Espaço |
|-------------|------|-------|----------|--------|
|-------------|------|-------|----------|--------|

| | | | | |
|----------|-----------|-----------------------------------|---|--|
| Aluno 1 | Masculino | 14 anos, (Década de 1940) | Mestre Preta Rocha | Povoado de Barão no Ceará, divisa com o Piauí. |
| Aluno 2 | Feminino | 14 ou 15 anos (Década de 1940) | Mestre Francisco | Inhuma (PI) |
| Aluno 3 | Feminino | 15 anos (Década de 1940) | Com o marido e depois com o primo do marido – mestre Pedro ou Pêduga | Fazenda Nova/Picos |
| Aluno 4 | Feminino | 12 anos (Década de 1940) | Com o pai, mestre Antônio Isidoro de Abreu | Conceição do Piauí |
| Aluno 5 | Feminino | 10 anos (Década de 1940) | Mestre Lindalva | Ipiranga (PI) |
| Aluno 6 | Masculino | 7 anos (Década de 1950) | Mestre Antônio Pereira | São Luiz das (PI) |
| Aluno 7 | Feminino | 8 anos (Década de 1950) | Mestre Mundinha | Vila Caiçara/Picos |
| Aluno 8 | Masculino | 15 anos (Década de 1950) | Mestre Manoel Gonçalves Ibiapino | Povoado das Carafbas (PI) |
| Aluno 9 | Feminino | 10 anos (Década de 1950) | Mestre Antônio Paulo | Povoado Mari/Picos |
| Aluno 10 | Masculino | - | - | Povoado Carreira/Santa Cruz do Piauí |
| Aluno 11 | Feminino | 9 anos Década de 1960 | Mestre Geraldo de Sousa Leite (seu pai) | São José do Piauí |
| Aluno 12 | Feminino | 13 anos Década de 1970 | Mestre Domingos (Véi Sinhô) | Povoado Carreira/Santa Cruz do Piauí |

Fonte: entrevistas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia\CSHNB (2018)

Conforme o costume predominante no período, a cada ano a criança poderia ter aulas com mestres-escolas diferentes, tudo dependia do ritmo do seu aprendizado e do entendimento dos pais de que seria necessário mais um período de aula com outro mestre que fosse reconhecido como um bom “desarnador de crianças”. Todavia, convém ressaltar que no quadro acima apresentamos somente a relação dos primeiros mestres dos entrevistados como artifício para identificar a idade em que tiveram os contatos iniciais com a educação na forma escolar.

Assim, observamos nos relatos que, foram mestres das crianças na década de 1940 pessoas conhecidas que moravam nas redondezas de suas residências (2 mestres), familiares (pais, marido, primo), mestres que moravam em municípios circunvizinhos, mesmo quando pertenciam a outro estado, a exemplo da mestre Preta Rocha. No que tange as idades escolares, as crianças nascidas nesse período foram alfabetizadas na sua maioria com 14 e 15 anos. 1(uma) com 10 (dez) anos e 1(uma) com 12 (doze) anos. Pelos dados podemos supor que não havia distinção entre a idade de alfabetização de meninos e meninas.

Nos dados que fazem referência às crianças alfabetizadas na década de 1950 algumas diferenças se destacam em relação a idade em que meninos e meninas foram alfabetizados: apenas 1 (um) menino foi alfabetizado por um mestre de outra municipalidade com idade de 15 (quinze) anos. A média de idade dos outros varia entre 7 (sete), 8 (oito) e 10 (dez) anos, abaixo da média do período anterior que variava entre 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. Foram mestres dessas crianças senhores e senhora de outras municipalidades.

Das duas crianças que foram alfabetizadas na década de 1960, apenas uma informou sua idade escolar e o primeiro mestre. Afirma ter sido alfabetizada aos 9 (nove) anos de idade, pelo pai que era professor na localidade. A intenção do pai era que a menina ajudasse a mãe analfabeta a “voltar o troco” no pequeno comércio que tinha criado em casa. Em relação a criança que foi alfabetizada no início da década de 1970 (1971) aos 13 (treze) anos de idade, teve como mestre o senhor Domingos, mais conhecido como “Véi Sinhô”, que morava no mesmo povoado de Carreiras (PI).

Em trabalho elaborado sobre a produção histórica da idade escolar Gouveia (2012) ressalva que a emergência de um tempo escolar, nas sociedades ocidentais, encontra-se articulado a um marco cronológico da vida do indivíduo, ao longo do qual este deveria inserir-se na escola. Segundo a autora, esse marco não constitui um recorte absoluto, ao contrário, é fruto de uma construção histórica, sujeito, portanto, a modificações. Embora, desde o século XIX esse recorte cronológico estabeleceu, através das leis de obrigatoriedade escolar à idade da meninice (dos 7 aos 14 anos de idade) como a idade escolar, essas determinações legais de inserção da criança na escola, não tiveram desdobramentos uniformes quando observados em contextos regionais diferenciados projetos de escolarização da criança.

No caso do Estado do Piauí, desde o início do século XX a escola pública e obrigatória, oferecida pelo governo, assim como os serviços da escola particular, só conseguiram beneficiar crianças dos centros mais populosos do território brasileiro. Nas pequenas vilas, sítios e povoados, afastados desses centros, o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias que lançavam mão de formas variadas de ensino para que seus filhos fossem iniciados no mundo dos letrados. Vieira e Carvalho (2018) em trabalho sobre as práticas educativas dos mestres-escolas no sertão do Piauí observam que as aulas por eles ministradas eram frequentadas por alunos com idades variadas, não havendo uma faixa etária pré-determinada, bastava a contratação feita pelos pais ou grupos de famílias de uma mesma comunidade desejosos de que seus filhos (crianças e/ou jovens) aprendessem a ler, escrever e contar. Realidade por nós constatada neste trabalho.

4. MODOS DE VER E PERCEBER OS MESTRES-ESCOLAS

Nesta última sessão procuramos, por meio das memórias dos participantes, revisitar os primeiros contatos deles com um mestre-escola, assim como alguns aspectos da rotina escolar – espaços, tempos, saberes, métodos de ensino, materiais didáticos utilizados, procedimentos de avaliação da aprendizagem e disciplinas - por eles vivenciadas no tempo em que foram alunos dessa modalidade de mestres entre as décadas de 1940 e 1970. Finalizamos a sessão apresentando as formas de ver e perceber os mestres-escolas e a exemplo da sessão anterior organizamos as informações e suas análises nas quatro décadas que cobrem o recorte temporal do trabalho, a saber: 1930-1970.

4.1. O encontro com o mestre-escola

Analisar as mudanças e as permanências que caracterizaram a educação escolar no Piauí, no período compreendido entre a década de 1940 e início da década de 1970, exige o reconhecimento de que este é um período em que o mestre-escola continua exercendo ofício no cenário educacional piauiense. Segundo Ferro (1996), apesar do ensino primário no Piauí ter sido incrementado com a construção de prédios escolares, implementação de novas metodologias e incrementos didáticos de ensino como reflexo ideológico do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação, ainda permaneceria por décadas, um grande déficit escolar em vários municípios do Piauí. Diante da ineficiência do Estado na resolução das demandas educacionais do período os chefes de família tomavam para si a responsabilidade pela educação escolar dos seus filhos a partir da contratação de professores particulares.

Nos lugares mais distantes das sedes dos municípios o velho mestre-escola, mestre das primeiras letras, mestre de varandas e dos terreiros, representava uma das alternativas viáveis para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, portanto, conseguir contratar um mestre-escola para ensinar as pessoas a ler, escrever e contar ainda era considerado um grande feito, pois as vezes os pais só encontravam esses mestres em municípios vizinhos e até mesmo em outros estados, como consta no relato do Aluno 1 que morando na Fazenda Cinco Umbuzeiro (PI) foi estudar com a Mestre Preta Rocha no povoado Barão (CE), no ano seguinte estudou com o mestre Antônio Anselmo de Matos em Quixariú (CE). Nas palavras do Aluno 1, a existência dos mestres era conhecida naquela parte do Piauí na década de 1940:

[...] todos na região se conheciam, pai ficou sabendo de Preta Rocha e do que ela fazia, e resolveu ir atrás dela para me ensinar. Mais Preta já tinha uma turma no Barão o que fez com que eu fosse mandado para o Barão e lá fiquei na casa de parentes. Depois de um ano ficaram sabendo de outro mestre no Quixariú, só que, que nem Preta Rocha, Antônio Anselmo já tinha

turma no povoado dele e de novo, eu com quinze anos, fui para a casa de parentes para poder aprender mais. (ALUNO 1, 2018, p.2).

Ainda na década de 1940 havia outras formas de conseguir contratar um mestre-escola, fosse o próprio mestre-escola na modalidade de mestre ambulante viajando pelas cidades e povoados do semiárido oferecendo os serviços, como nos relata a Aluna 2:

Ele chegou oferecendo para ensinar os rapazes e as moças da região, tinha família que dava dinheiro, outras dava saco de feijão, cada uma dava o que tinha. Papai no tempo deu um saco de feijão. Mais tarde o governo começou a pagar os professores. (ALUNA 2, 2018, p.5).

Fosse os próprios familiares a exercerem o ofício de mestre para sua parentela e para quem os contratasse como no caso da Aluna 3 que foi alfabetizada inicialmente pelo marido e depois pelo primo do marido:

Eu aprendi o ABC e a contar com meu marido no ano que me casei, eu tinha uns 15 anos, papai não deixava porque dizia que é para não mandar carta para os rapazes, ai foi pior porque a gente não mandava carta, mas mandava recado. [...] no mesmo ano quando eu já sabia das silabas foi que fui aprender a escrever com o mestre-escola, até no outro ano eu ainda fui, mas ai depois, quando apareceu menino eu não pude mais ir não. O meu primeiro mestre foi Pêduga, o nome dele era Pedro. O mestre Pêduga morava na barrinha e toda noite ia de jumento ensinar na Fazenda Nova e Ana já morava na Fazenda mesmo, toda noite meu marido ia me deixar na garupa do cavalo, quando terminava nós voltávamos para casa. Pêduga era primo do meu marido. E minha sogra que era tia dele sabia que ele estudou bem, numa escola melhor aí era professor, não precisava ser formado não, se sabia já ia ensinar. (ALUNA 3, 2018, p.7)

Assim como da Aluna 4 que teve o pai como primeiro mestre:

Meu pai, Antônio Isidoro de Abreu, ele era professor particular e os alunos dava um agrado a ele para ensinar, e ele nunca ensinou aluno de outro lugar, só daqui da Conceição, era muito aluno. Ele era um bom professor, muito carrasco. E minha mãe foi Clotilde Alves da Silva, ela era dona de casa mesmo, mulher muito trabalhadeira, vivia na cozinha, bordava muito bem, fazia crochê, era alfaiata. (ALUNA 4, 2008, p.9)

Na década de 1950, a prática comum era que a própria comunidade organizasse uma turma de crianças e jovens e procurasse um mestre na própria comunidade ou noutras comunidades próximas e/ou distantes:

Ele [o mestre] era ali da mesma comunidade, então ele usava a casa dele e as pessoas era que ia para lá, e meu pai pagava ele, era assim, no final do mês todos os pais dos alunos ia fazer o pagamento como qualquer outro negócio que a gente fazia, tanto fazia está lendo o ABC, as primeiras letras como a cópia da carta, eu comecei a aprender lendo uma carta. (ALUNO 9, 2018, p.22).

Conforme o relato do Aluno 7, quando as aulas aconteciam no espaço das fazendas onde os pais de crianças e jovens trabalhavam e habitavam, a responsabilidade de contratar um mestre-escola recaía sobre o proprietário, que cuidava em pedir informações aos amigos e parentes (em dias de feira), acerca da existência de possíveis mestres-escolas nas redondezas.

Eu tive dois professores, minha primeira professora foi a finada Mundinha, ela ensinava a nós na Vila de Caiçara, vinha lá das bandas do vilarejo de cabeça, que hoje é Dom expedito. O segundo foi Simão, ele dava aula na vila Caiçara, aí ele ficava morando na fazenda. Seu Manelim, que era o dono da fazenda onde nós morávamos, contratava os professores para dar aula nos tempos que não era de colheita, de maio para junho. Me lembro que ele ficou sabendo quando foi na feira, que viu um compadre dele falando desse professor que dava aula em troca recebia um pedaço de terra, e as vezes tinha uns que recebia era cereais como arroz, feijão, milho, ou bichos da fazenda. (ALUNO 7, 2018, p.17).

Havia, também, a organização de turmas e contratação dos mestres-escolas por intermédio político. O Aluno 6 relembra que o primeiro mestre que teve “[...] foi um político, aquele Helvídio Nunes de Barros, que botou ele, o professor, para ensinar, aí ele era um velho muito consciente, bom, uma letra, tinha uma letra que todo pegou, redonda, letra bonita pouco demais. (ALUNO 6, 2018, p. 15). Achando os saberes ensinados pelo mestre insuficientes para a capacidade do filho, o pai contrata outro de forma exclusiva:

[...] papai botou um mestre lá dentro de casa, que era daqui de Picos, particular, que eu era muito adiantado aí ele queria que eu soubesse mais, aí eu passei 30 dias, aí eu era trabalhador demais ai deixou, assim papai deixou nós só na escola no que estava mermo. (Aluno 6, 2018, p.15)

É interessante observar que na década de 1960, quando já existia uma rede de escolas nas sedes de várias municipalidades do semiárido piauiense, os pais de crianças e jovens permaneciam exercendo a prática de contratar um mestre-escola para dar aulas particulares a seus filhos e filhas, mesmo quando estes estavam regularmente matriculados na escola pública.

Ela (a escola) já era publica, agora (as aulas) lá no baixio a gente pagava, pai pagava, eram aulas assim... tipo um reforço. Sei que os pais de família contratavam aquele professor, ai de acordo com o tanto de aluno aí era... dividia aquele salário que tinha contratado ele e dividia para não sei quantos pai de família pagar. (ALUNA 11, 2018, p. 28).

Talvez, a qualidade dos professores do ensino primário contratados para as escolas públicas das pequenas cidades e povoados do semiárido, não atendessem a expectativa dos moradores que aguardavam, quem sabe, uma professora normalista ou um professor leigo, mas com o prestígio e o reconhecimento das normalistas. Seja qual for a razão, o fato é que no transcurso da década de 1940 para os primeiros anos da década de 1970 ainda era possível contemplar mestres-escolas, a exemplo do Vêi Sinhô, andando nos povoados do semiárido piauiense, de casa em casa, a procura de meninos e meninas para ensinar a ler, escrever e contar, talvez em uma tentativa de transmutar do ofício de mestre particular para o de professor público:

Ficamos sabendo das aulas por que ele saiu de casa em casa entregando umas tabuadas e falando que naquele interior tinha muitas crianças que não sabiam se quer escrever o nome ou conhecer as letras e ele sabia pouco, mais o que ele sabia, ele queria ensinar para nós e as aulas eram

na sala da casa dele e ele não cobrava nada para ensinar, não sei se ele recebia algo da prefeitura, mais nós alunos não pagava nada. (ALUNA 12, 2018, p.31).

Observamos que, mesmo na década de 1970, quando supomos que a educação estava compreendida como o principal meio para que a modernidade fosse alcançada no Brasil e quando já predominava o entendimento de que era necessário instruir as pessoas que moravam na zona rural a se adequarem às transformações sociais e econômicas e assim compreenderem as ideias de progresso emergentes no país, muitas ainda serão as adversidades que acompanham a educação de meninos e meninas na zona rural, a exemplo daquelas elencadas por Almeida (2011):

Poucas e precárias escolas distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, faltas de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (ALMEIDA, 2011, p.286)

Entendemos que essas condições relacionadas por Almeida (2011) acerca das escolas localizadas na zona rural na década de 1970 estavam presentes no cenário da educação piauiense no período em estudo, favorecendo a permanência dos velhos mestres-escolas exercendo seu ofício na modalidade de aulas particulares nas casas dos alunos e/ou na modalidade de aulas públicas quando contratados para atuarem como professores primários nas escolas do governo.

4. 2. As rotinas das aulas

Os relatos dos alunos acerca das práticas escolares conduzidas pelos mestres-escolas, nos informam, implícita ou explicitamente, alguns aspectos do cotidiano escolar abrangendo a disposição dos tempos e espaços escolares, dos conteúdos, materiais didáticos e métodos de ensino, dos procedimentos de avaliação e das estratégias de disciplina que ficaram registrados em suas lembranças.

a) O tempo de ensinar meninos e meninas

Ao recordarem sobre suas vivências cotidianas na escola, os alunos e alunas destacaram os tempos escolhidos pelos pais e acordados com os mestres-escolas, considerados ideais para ministrarem suas aulas. A escolha dessas temporalidades, para a aprendizagem de saberes escolares, estava vinculada à disponibilidade de tempo tanto por parte dos alunos e das alunas como por parte do mestre.

Em relação ao tempo disponível, ao recordarem suas vivências escolares alunos e alunas afirmam que a escolha estava diretamente vinculada à disponibilidade dos aprendizes e dos mestres escolas. Assim, havia os tempos de aulas escolhidos com base nos ciclos da natureza que determinavam o período de plantar e colher, como registrado nos relatos da Aluna 3, alfabetizada na década de 1940:

[As aulas] Começavam em junho e terminava em novembro. Era esse tempo, porque no inverno, fim de ano, começo do ano, todo mundo ia plantar, ninguém não tinha tempo de ir para escola não. Ai junho já tinha feito a colheita, aí podia ir. Não era todo dia que a gente podia ir não, mas era de segunda a sexta, tinha noite que ele só tinha três, quatro alunos. (ALUNA 3, 2018, p.08).

Nos relatos do Aluno 7, alfabetizado uma década depois, em 1950, permanece o testemunho dos mesmos critérios de escolha do tempo das aulas:

As aulas era na semana e tinha que ser na hora que não atrapalhasse no trabalho da roça, naquele tempo todo mundo ia para roça trabalhar, aí as aulas tinham que ser nos meses que não tinha colheita, que não tinha planta: era nos meses de maio e junho, entre o verão e o inverno que não tinha trabalho. (ALUNO 7, 2018, p.18).

A escolha do período em que as aulas aconteceriam poderia ter outros aspectos determinantes, a exemplo da disponibilidade dos mestres-escolas que poderiam fazer acordo com núcleos familiares diferentes em um mesmo período. Nas lembranças do Aluno 9 (década de 1950) os meses de aula não eram contínuos, “[...] as vezes eu entrava no mês de junho aí naquele mês nós estudava todinho, aí no outro [mês] o professor já ia para outro lugar distante, aí a gente não podia ir, mas se aparecesse outro professor perto a gente ia”. (ALUNO 9, 2018, p.22).

Dependia, principalmente, do objetivo estabelecido pelos pais para a alfabetização dos filhos: seis meses para aprender “quase tudo que era ensinado nas escolas públicas”:

Eu acho que eu tinha pelo menos uns oito anos, oito ou dez anos, por aí. Só estudei seis meses de aula, só que a professora ensinava mesmo, nós estudávamos a semana, e no sábado ela ensinava a gente a brincar, marchar, no domingo era doutrina, ela ensinava religião, por isso que o povo de primeira tinha educação, né, porque os professores ensinavam a doutrina, e isso eu aprendi, hoje em dia eu só fico com minha bíblia na mão... porque a professora ensinava. (ALUNA 5, 2018, p.12)

Trinta dias como reforço para que as crianças se destacassem na escola pública, como no relato do aluno 6:

O horário [das aulas] era de 7 as 11 horas, eu acordava cedo, quebrava o jejum ai pegava a malinha e ia pro colégio, ai quando chegava[em casa] papai mandava ir da água ao gado, ai nos tinha que ir, o sol quente, mas tinha que ir, eu e meu irmão João, nós sofremos, ai chagava só fazia almoçar, trocar a farda, ai eu ia dar agua aos bicho, trazia pra vaca do curral e ia naquela luta do dia. Eu entrei com 7 anos e quando sai já tinha uns 15, papai botou um mestre lá dentro de casa, que era daqui de Picos, particular, que eu era muito adiantado ai ele queria que eu soubesse mais, ai eu passei 30 dias, ai eu era

trabalhador demais, ai deixou, assim papai deixou nós só na escola [pública] no que estava mesmo. (ALUNO 6, 2018, p.15).

O tempo necessário para aprender a ler e escrever, como dito no relato da Aluna 10 (década de 1960) ao recordar que as aulas com o mestre-escola aconteciam “[...] de manhã para meio dia, mais ou menos às 10 horas, todo os dias da semana e quando aprendia a ler e escrever ele liberava a pessoa aí vinha outros alunos de fora, ele ensinou muito lá nas carreiras”. (ALUNO 10, 2018, p. 25). O tempo necessário para aprender a “fazer o nome” como nos relatos da Aluna 12 (alfabetizada na década de 1970): “As aulas eram de segunda a sexta, eu estudei muito tempo lá, não foi só um mês ou dois não, estudei até aprender a fazer meu nome, ler alguma coisa [...]” (ALUNA 12, 2018, p.32).

b) O tempo escolar organizado em rotinas diárias

Segundo os relatos, a rotina escolar era organizada conforme a modalidade de ensino para o qual o mestre-escola era contratado: aulas em tempo parcial ou aulas em tempo integral. No povoado de Barão, divisa do Ceará com o Piauí as aulas aconteciam durante o dia todo com um intervalo para o almoço. O Aluno 1, que ali estudou na década de 1940, informa não lembrar em qual época do ano funcionavam as aulas da mestre Preta Rocha, mas afirma recordar que “[...] a aula começava de manhã e seguia o dia todo, meio dia a gente parava para comer, como eu ficava na casa dos meus parentes eu almoçava por lá e voltava para a aula depois, até que acabava de tardezinha”. (ALUNO 1, 2018, p. 3).

Da mesma maneira, em tempo integral, aconteciam as aulas frequentadas pelo Aluno 8, no povoado das Caraíbas que duravam no máximo três meses (junho, julho e agosto): “O horário era de sete às onze horas e de duas às cinco horas da tarde. No começo tinha a reza. Ai depois tinha o intervalo, a merendinha, quem tinha naquela época merenda para fazer ia, e quem não tinha ficava sentadinho, esperando a hora dos outros comerem, o negócio era sério viu?” (ALUNO 8, 2018, p.20).

A maioria dos entrevistados (10 pessoas) relatam que suas aulas aconteciam em apenas um período do dia e o horário dependia das tarefas que eles tinham que desempenhar com os pais em casa e na lavoura. Os relatos abaixo descritos comprovam a afirmação:

Era assim, dependia do mês que ele estava dando aula, era mais no verão e o dia das aulas era de segunda a sábado, de segunda a sexta a gente estudava e no sábado você ia fazer o argumento que era quando você ia falar sem o papel, vinha até aluno de fora, mais só podia participar do dia do argumento e o horário que a gente estudava era de manhã de 07h as 11h. (ALUNO 9, 2018, p.22).

[...] eu estudava de 13:30hs até 17:00hs, tinha de manhã também, mais eu tinha que ir de tarde, por que de manhã eu tinha que fazer os serviços de casa. A gente começava as 13:30hs a aula, a primeira coisa que a gente fazia era rezar depois ia aprender as letras

e os números e para terminar cantava o hino do Brasil, tinha um intervalo de 15 minutos que ele dava para nós ir no pé de imbu que tinha lá perto, ele deixava nós ir, que era nosso lanche, mais era só esse tempinho mesmo. (ALUNA 12, p. 31-32)

Os relatos aqui postos, acerca das temporalidades escolares trazem à tona não somente que um dos principais critérios para a escolha dos pais em relação ao mestre-escola, como mestre desarnador de seus filhos nas letras, mesmo em tempos de escolas públicas, parece ser a flexibilidade temporal. Ou seja, a possibilidade do mestre adequar seu tempo de ensino ao mundo do trabalho das crianças e jovens, ao volume do conteúdo a ser aprendido, aos ciclos da natureza responsáveis pelo ordenamento na vida das famílias que habitavam na zona rural do semiárido piauiense.

c) Espaços escolares de improviso

“Me lembro que, tanto Barão como no Quixariú, as aulas eram no alpendre da casa de quem tinha chamado eles para dar aula”. Esta foi a resposta dada pelo Aluno 1 (2018, p.3), ao ser questionado em quais espaços funcionavam as aulas dos mestres Preta Rocha e Antônio Anselmo na divisa do Ceará com o Piauí. A história da educação piauiense nos mostra que, de fato as escolas domésticas sob a responsabilidade dos pais de alunos e dos mestres de primeiras letras funcionavam em espaços improvisados (PEREIRA, 1996). Ao recordarem as suas aulas com os mestres-escolas os partícipes da pesquisa relacionam diferentes espaços onde o ensino escolar se efetivava destacando 4 (quatro) modalidades: aulas que funcionavam na casa de quem contratava os mestres; aulas nos terreiros das casas, debaixo de árvores; aulas em salões de pau-a-pique feitos para durarem a temporada de aula e aulas na casa do próprio mestre.

As casas que funcionavam de espaço escolar também funcionavam como hospedagem para o mestre que morava distante. Quando o mestre contratado morava na mesma comunidade, ele fazia o deslocamento diário para a residência que serviria de escola:

Ele ensinava na sala da casa da minha sogra lá na Fazenda Nova, ela todo ano colocava professor na casa dela. Ele ia para casa toda noite, era perto a casa dele, na Barrinha, montava num jumentinho e ia embora, quando ele vinha, trazia gente cum ele, um bocado de aluno que acompanhava ele. A Ana já era de lá, era bem pertinho a casa dela, só atravessar o riacho. (ALUNA 3, 2018, p.08).

Os relatos do Aluno 9, revela que era costume na década de 1960, as aulas e a hospedagem do mestre ser nas residências de quem os contratou:

Ele ensinava era nas casas das pessoas o único que eu fui que deu aula na casa dele era Antônio Paulo, os outros era assim, uma pessoa contratava aí você ia, o mestre Já saía de Aroeira do Itaim para dar aula nos Mari. Com os professores que morava ali perto da gente era bom, como nos interiores que todo mundo conhece todo mundo. Já os mais carrascos como o mestre Já não tinha aquele trânsito de dizer que ele vivia nas casas dos outros, nós só via mais ele era nas aulas, ele não tinha aquela amizade com ninguém.

Na maioria das vezes ele voltava para casa, ele só ficava nas casas das famílias quando o lugar era muito distante. E andava num jumento. (ALUNO 9, 2018, p.23).

Como o tempo de funcionamentos das aulas aconteciam no período em que o semiárido esquentava e já passado o tempo de plantar e colher, as aulas poderiam ocorrer nas casas de quem os contratava, porém em espaços inusitados a exemplo dos terreiros, debaixo de árvores frutíferas como a mangueira e o tamarineiro:

Eles davam as aulas na sala da casa da fazenda, ai na maioria ele dava nos terreiro debaixo de pés de tamarindo ou de manga. Eles ficavam morando na casa do dono da fazenda ou então na igreja quando dava certo, quando o professor ia para casa dos parentes de alguém ele ficava na casa de quem contratasse ele e vivia com as pessoas da casa como se fosse da família. Eu lembro que na hora da merenda, do almoço ou da janta quem sentava primeiro era o pai e depois era ele, e só depois era que o resto da família sentava para comer. (ALUNO 7, 2018. p.18).

O Aluno 8 relembra a organização do espaço escolar que funcionava nas sombras das árvores: “Olha, muitas vezes ensinava debaixo de um pé de árvore, pegava ali, era frio e botava uns bancos de madeira e as pessoas sentavam e ele ficava em pé. (ALUNO 8, 2018, p.20). Quando o período era de ventanias ou mesmo de chuva, era construído um espaço coberto para as aulas funcionarem sem interrupções como uma casa de palha com um salão grande (ALUNO 10, 2018), em uma casa reformada para ter um salão (ALUNA 2, 2018), nas varandas das fazendas (ALUNA 11, 2018).

Apenas uma aluna relata que as aulas aconteciam na casa do próprio mestre:

Ele ensina na sala da casa dele, era uma sala grande e cabia todos os alunos, que também não eram muitos. Ele ficava na casa dele mesmo, ele dava aula para nós que morava perto mesmo, mais a convivência dele, Palomino, com meus pais era muito boa, inclusive meus pais deram minha irmã para ele ser padrinho de tão querido que ele era. (ALUNA 12, 2018, p.31).

O improvisado de espaços escolares não consistia em recurso utilizado somente pelos mestres-escolas. Segundo Cardoso (1998), entre o século XVIII e XIX havia, no Brasil, reclamações pela construção de espaços adequados para o ensino, impedindo que a educação escolar cumprisse suas funções sociais. Segundo a autora, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres.

Havia, também, a rede de escolarização doméstica do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, com aulas ministradas por mestres-escolas, que não trabalhavam sob a tutela dos chefes de famílias, em locais improvisados:

[...] tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

Foi esse modelo de escola funcionando em espaços improvisados, porém adequados às necessidades das famílias de poucas posses que sobreviveu no semiárido piauiense até princípios da década de 1970.

c) Saberes escolares, métodos de ensino e materiais didáticos

Em artigo produzido sobre as práticas de ensino dos mestres-escolas que exerceram o magistério no semiárido piauiense entre os anos de 1940 a 1970, Sousa, Verçosa, Sousa e Vieira (2019) ao apresentarem parte dos resultados de uma investigação acerca da História da Educação no Piauí que teve como partícipes 6 (seis) mestres-escolas pontuam que os conteúdos escolares trabalhados pelos mestres “[...] configuram como os primeiros saberes tradicionalmente presentes nas instituições escolares dedicadas ao ensino das primeiras aprendizagens, ou abordados fora do âmbito escolar por serem consideradas aprendizagens prévias ao ingresso da criança na escola: ler, escrever e contar (SOUSA, et al. 2019, p.7).

As autoras ressaltam que, vez por outra, um mestre decidia incrementar o plano de estudos por sua conta. Assim, além das primeiras letras também ensinava aos seus alunos alguns conhecimentos básicos de ciências, história, geografia e desenho. O acréscimo gradual de conteúdos se dava em conformidade ao adiantamento do próprio aluno, os modos de ensinar estavam assentes no uso tanto do método de ensino individual como do método de ensino simultâneo, dependendo do conteúdo, mas predominava o ensino individual.

A partir das narrativas dos ex-alunos dos mestres-escolas podemos confirmar as práticas de ensino relatadas na pesquisa acima citada. No que tange aos saberes ensinados pelos mestres-escolas na década de 1940, o Aluno 1 afirma que os mestres ensinavam “tudo” dependendo do interesse do aluno, assim “[...] quem quisesse aprender tudo aprendia, se não só o nome já estava bom”. (ALUNO 1, 2018, p.03).

Apesar da flexibilidade no conjunto de saberes a ser trabalhado pelos mestres-escolas, por esse período vai predominar o ensino das primeiras letras, ou seja, ler, escrever e contar, seguindo uma metodologia prática de soletrar sílabas, escrita de letras maiúsculas e minúsculas, ditados, cópias de cartas, as quatro operações de aritmética, como descrito no relato da Aluna 2:

Ele colocava para fazer contar, ler e responder tarefas. Fazia as cópias de carta e dava para gente ler e acabar a gente lia e dava uma lição. Os que não sabiam ler, ele só ia ensinar a soletrar e juntar as letras, ele mostrava letra de uma por uma, ele ensinava do

começo das maiúsculas, depois das minúsculas e enquanto você não conhecesse o que era um A, o que era um B, ele não passava para frente e depois disso aí era que ia ler as sílabas, um B com A, BA. Depois disso era que lia o nome e depois as cópias de carta, [que] já era uma coisa mais adiantada. As vezes a gente escrevia um ditadinho, como se fosse uma cópia de carta também para ver se a gente sabia escrever, tinha que inventar umas frases e o professor corrigia. Ele mandava os mais adiantados comprasse um livro. As rodas de argumentação ele perguntava uma letra a cada, aí perguntava que nome formou e se errasse palmatoria, o que acertasse corria a roda todinha dando palmatoria nos outros. Ele tinha a tabuada e ensinava as quatro operações para quem já adiantado, os que eram apagadinhos, era só besteira que ele ensinava. Os livrinhos dele tinham umas historinhas para gente ler, feito na máquina. (ALUNA 2, 2018, p.05)

Nesse mesmo período, que foi a década de 1940, alguns mestres seguiam algumas práticas escolares e eventos cívicos e patrióticos, que coincide com as rotinas das escolas públicas. Nos relatos da Aluna 3 fica evidente a presença de um civismo típico do regime político Estado Novo no Brasil que, segundo Vaz (2006), com seu viés autoritário muito presente e com a educação e os meios de comunicação muito utilizados como meio de propaganda política as escolas tornavam-se instrumentos para difundir a civilidade e ordem no País.

A aula começava as 19 horas, cantava o hino com todo mundo em pé, tudo cantado, o hino que ele cantava era assim: ‘Brasil tu es a inspiração de Pedro Alvares Cabral, Brasil tu es a inspiração das maravilhas são iguais, abençoadas caravelas que Deus lançou em altos mares, ligeiras são as brancas velas, o meu Brasil vai enfrentar. Oh meu Brasil, terra adorada, da santa cruz, abençoada’. Aí depois tinha as lições, as atividades, prova e um intervalinho no meio da aula. No finzinho da aula a gente rezava o pai nosso normal e a ave maria. (ALUNA 3, 2018, p.08-09).

Ao recordar da mestre que ficava hospedada na sua casa durante o período do contrato para ministrar aulas, a Aluna 5 confirma o caráter cívico e patriótico das aulas que funcionavam em tempo integral de segunda à domingo:

Nos sábados ela saía na rua marchando, ensinado a pessoas marchar, cantando e ela no meio com o pandeirinho, aí no domingo era a doutrina, ela ensinava tudo, ensinou até as rezas, as palavras da bíblia, ela ensinava a nós tudinho. Era aula emendada, só na hora do almoço meio dia, ela parava, a gente almoçava e depois continuava de novo. (ALUNA 5, 2018, P.13).

É interessante destacar que, embora um ou outro mestre tentassem fazer uso de práticas educativas em consonância com o ideário político vigente à época, a maioria dos mestres-escolas, permanecia apegado às suas práticas e conteúdos tradicionais (ler, escrever e contar), mesmo nas décadas posteriores como nos mostram em seus relatos o Aluno 6, alfabetizado na década de 1950, a Aluno 11 alfabetizado na década de 1960:

Foi para eu aprender o ABC eu passei 16 dias, eu tinha 7 anos, meu amigo aí esse ABC me deu chuva na coivara, eu fui dá a lição ao mestre, a gente tirava a lição, ele cobria a letrinha para nós dizer qual era e eu não dizia, aí fui quando ele saiu eu fui e rasguei o abc, aí ele fez um escrito pra papai, aí ele disse: ó entregue lá a seu pai o bilhete, ah quando chegou lá o ‘véi’ fez outro ABC do mermo jeito, aí eu fui e cobri e disse tudinho,

e olha ali o chicote encostado pra a eu. Aí eu passei para silaba um B com A primeiro, as silaba tudo completa, aí eu fui rapidamente, aí depois foram os nomes, ai quando eu pensei que não, já estava era com umas cartinha assim escrita, ai logo eu passei pra ler aa carta que vinha de São Paulo, (ALUNO 6, 2018, p. 15-16).

Eles [os mestres] botavam umas cartilhas para você lê e ia ensinando a soletrar as palavras depois que a gente estudava, o [mestre] Antônio Holanda colocava os alunos em fila para dar a lição, era ruim ficar atrás porque ia ficando nervoso, mas como ele não era carrasco acaba se controlando. (ALUNO 9, 2018, p. 23)

Era variado, eu por exemplo estava na segunda série mas tinha outros mais adiantado, tinha outros mais atrasado que eu, não era por serie naquela época, era de acordo com o que o aluno sabia. Ele lia as escritas para gente e botava para ler. A gente rezava antes de começar a aula e no final, o professor botava a gente para decorar a tabuada e ler as cartas. Tinha intervalo era de meia hora, a gente brincava meia hora. (ALUNA 11, p.28-29).

Os materiais didáticos utilizados nas aulas pelos mestres-escolas eram pouco diversificados. Livros, cartilhas, um caderno e um lápis, quando o aluno errava no treino da escrita apagava com o dedo. (ALUNO 1, 2018). A Aluna 2 declara que além do livro caderno, lápis e tabuada, o mestre usava um quadro de giz. Pelo depoimento da aluna 3, parece que o mestre na década de 1940 ainda utilizava material didático que era mais frequente no século XIX e primeiras décadas do século XX.

A gente comprava o caderno, uma folha que já era encadernada, os lápis, a borrachinha, ele não dava para ninguém. E o tinteiro, era um vidrinho assim redondinho, azulzinho e tinha uma pena de escrever, era um negocinho mais cumprido parecendo uma caneta, mas que na ponta era rachado, aí molhava e escrevia. Tinha um caderninho que só ele tinha e usava para perguntar (ALUNA 3, 2018, p.08-09).

O material semelhante é relacionado no depoimento da Aluna 4 quando a mesma faz uma descrição da sala de aula do mestre:

Tinha quadro de giz, tinha uns bancos de madeira para os alunos sentar, cada um tinha seu lugar, tinha o lugar de botar livro, caderno, lápis. Nesse tempo era tinta, o tinteiro, escrevia com uma pena, botava o bico da pena no tinteiro e escrevia. Todo mundo usava livro e caderno, nos aprendia as silabas, depois aprendia a tabuada só aprendia a contar se tivesse tabuada. Ele levava umas cartas que ele mesmo fazia e botava cada um para cobrir. (ALUNA 4, 2018, p.10).

A mesma relação de materiais, encontramos na relação feita pelos Aluno 8 e Aluno 9, alfabetizado na década de 1950:

O sistema que ele ensinava, pegava a folha de papel e escrevia o ABC, com lápis né, pegava um tinteiro com a pena para gente cobrir aquelas primeiras letras e aí ia até o fim nesse rojão. Era somente a tinta, a caneta, quer dizer a pena para colocar dentro da tinta e o lápis de madeira (ALUNO 8, 2018, p. 20).

Tinha livro, tinha aquela folha de papel grande que ela já vem pautada, a gente escrevia tudo a mão e não era essa caneta de hoje, era uma caneta que você pegava um bico que parecia um bico de galinha aí a gente colocava e tinha um vidrinho redondinho de tinta, molhava e escrevia, tinha lápis e borracha, não tinha giz, ele explicava as coisas só falando e mostrando, também tinha umas tabuadas feita a mão, usava o a, b, c, as letras ele cortava e colocava dentro de uma caixinha aí misturava tudinho e depois mostrava pra gente. (ALUNO 9, 2018, p.23).

De forma geral, nas décadas de 1960 e 1970, os materiais didáticos utilizados pelos mestres-escolas consistiam em livro, tabuada, cartilha, cópias de cartas, caderno, lápis, quadro de giz, giz branco e livrinhos de historinhas, estes pertenciam ao mestre para usar com futuros alunos.

As narrativas dos Alunos e Alunas dos mestres-escolas acerca dos saberes escolares, métodos de ensino e materiais didáticos nos permitem perceber a possibilidade da construção de uma memória representativa de como o processo de ensino aprendizagem se dava naquelas décadas. Constatamos que as práticas educativas dos mestres-escolas durante o período por nós estudado guardavam certas semelhanças sem e que alguns mestres tentavam buscar inspiração na concepção de educação e nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas. Talvez como uma forma de demonstrar conhecimento sobre a modernidade educativa que os governantes exigiam dos docentes ao recrutarem docente para as escolas públicas primárias, como ocorria desde o tempo imperial (GONDRA e GARCIA, 2000).

d) Avaliação da aprendizagem: palmatória como estratégia de ensino

Ao longo do século XX, apesar da emergência de novas tendências pedagógicas a avaliação da aprendizagem nas escolas primárias continuou sendo utilizada como instrumento de controle disciplinador e classificatório, usadas por alguns professores como meio de ameaça, uma tortura antecipada, pensando ser um estímulo (negativo) à aprendizagem. Em estudos sobre a avaliação escolar, Luckesi (2000) afirma que no sul do Brasil do século XX era comum o uso da régua escolar para bater no aluno, caso não respondesse a lição corretamente, no Nordeste era usada à palmatória, que, dependendo da gravidade do erro, o professor analisava a quantidade de palmadas.

De fato, as memórias dos alunos e das alunas dos mestres-escolas sobre a avaliação da aprendizagem no semiárido piauiense remetem ao uso da palmatória como estratégia de ensino e aprendizagem, ao papel da família nessa prática e às magoas entre os alunos que recebiam as palmadas dos seus colegas embora já houvesse uma tímida busca pela objetividade do

conhecimento do aluno fosse através das sabatinas orais, fosse através da aplicação de provas escritas.

A Aluna 3 que iniciou sua vida escolar na década de 1940 relatou que as práticas de avaliação utilizadas pelo mestre-escola contratado para ensiná-la a ler e escrever, consistiam em argumentação, lição e ditado:

Fazia as cópias de carta para gente ler, se errasse ia perguntar e ele ensinava, voltava e ia estudar mais, quando aprendia aquela [carta] e lesse desembaraçado, já fazia outra mais difícil. Escrevia os nomes para gente lê, botava aqueles nomão, Bartolomeu, para soletrar. Tinha a argumentação, as lições e os ditados. (ALUNA 3, 2018, p.09)

Embora não reconheça a existência de avaliação na forma de “prova” na década de 1940, a Aluna 4 confirma a rotina de verificação da aprendizagem dos alunos nas aulas do mestre-escola e relatou o uso de castigos corporais no seu tempo de escola: “Não, fazia não, não tinha esse negócio de prova não. Tinha o argumento, no sábado. Todo sábado. O argumento era, ele fazia uma roda e ficava fazendo as perguntas, perguntando 1, aí o outro dizia 2, se não respondesse ‘bolo’. (ALUNA 4, 2018, p.11).

De forma diferente, a Aluna 5 reconhece os argumentos orais como uma forma de avaliação, que vinha acompanhada da palmatória: “Tinha prova, o argumento, ela perguntava a pessoa, se a pessoa não dissesse, perguntava a outro aluno e palmatoria na gente que não dizia. Ela botava no castigo, se não desse a lição, que ela botava”. (ALUNA 5, 2018, p.13).

Os quatro entrevistados que foram alunos do mestre-escola na década de 1950, reconhecem a existência da avaliação em modalidades que variavam conforme os mestres e a duração do contrato. Assim, a avaliação poderia ocorrer duas vezes por semana: “Ai nas quartas e sextas tinha o argumento, ai eu achava bom porque os menino num dizia e eu pá dizia, nas mulheres ele fazia só triscar, nos homens arrastava a palmatoria chega tinia”. (ALUNO 6, 2018, p.16). Ou uma vez por mês: “Uma vez por mês tinha uma prova para saber se nós tínhamos aprendido, era assim que fazia o ABC e alguns cobrindo de lápis, quando já sabia escrever, olhando pelo dele, e fazia do mesmo jeito com as cópias das cartas”. (ALUNO 7, 2018, p.18). “Depois do mês que ele ia catar, aqueles mais inteligentes, ia dar a avaliação de cada um, depois de encerrar tal dia vou dar a prova ao pai de vocês, aí somava tudo e dava”. (ALUNO 8, 2018, p.20). O Aluno 9 lembra que existia uma rotina semanal de avaliação na forma escrita: “Ele chamava decorar. Era um tipo de prova, a gente estudava a semana todinha o que botava [conteúdo dado] e no sábado ele juntava tudo e botava na folha, aí ele liberava, você não ficava na sala, só se quisesse, podia ir pra debaixo de uma arvore contanto que voltasse pra sala com a tarefa feita”. (ALUNO 9, 2018, p.23).

As lembranças do processo avaliativo acompanhado pelos castigos físicos também foram verbalizadas pela Aluna 11 que foi aprendiz na escola dos mestres na década de 1960:

“Naquela época fazia era argumento, aí quando era no sábado todo mundo ia estudar até mais ou menos umas 9 horas, aí começava o argumento, aí pra gente o que tinha aprendido na semana, ai ia soletrar nome, ai ficava em círculo, ai dizia por exemplo a palavra ‘boneca’ ai dizia:

- B com O? Aí você dizia ‘BO’, aí bem acolá um outro bem despercebido dizia:

- N com E? Aí se ele tivesse ligado no assunto ele já dizia ‘NE’ aí outro acolá:

- Um C com A?

- ‘CA’

Aí para outro:

- Que nome foi que formou?

Ôoooo, mais dava bolo menino! Porque estava despercebido... (ALUNA 11,2018, p.29)

Podemos observar que as formas de avaliação utilizadas pelos mestres-escolas não pareciam ter como objetivo as notas e as classificações dos alunos para medir objetivamente as características dos alunos. Nem mesmo os mestres que desenvolveram seu ofício nas décadas de 1960 e 1970, quando emerge no cenário educacional brasileiro a pedagogia tecnicista inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, demonstraram interesse pelas notas e classificações.

A Aluna 12 não relembra ou não reconhece ter havido algum tipo de avaliação da aprendizagem no início da década de 1970, período em que foi aluna do mestre-escola: “Bom a gente não fazia prova não, era só as aulas mesmo, ele pedia para nós treinar o nome em casa e quando chegasse na aula fazer pra ele ver, era a única prova que a gente ainda tinha”. (ALUNA 12, 2018, p.32). De qualquer maneira, um ou outro mestre-escola já procurava incrementar seus procedimentos avaliativos a exemplo do que acontecia na instituição escolar, a exemplo da prova escrita.

e) Vivências e significações da relação professor-aluno

Ao recordar o passado, as questões afetivas envolvem boa parte das lembranças evocadas acerca das relações estabelecidas entre os mestres e seus alunos e alunas. E foi com muita subjetividade que os alunos e alunas dos mestres-escolas fizeram seu relato. Ao recordarem sobre suas vivências na escola destacaram a rigidez dos mestres para assegurar a ordem e a disciplina e, com isso, garantir os ensinamentos e as aprendizagens dos alunos, mas uma vez os castigos voltam à cena escolar somente como estratégias de ensino, mas como artefato amplamente utilizado para punir comportamentos considerados em desacordo com as regras estabelecidas pelos mestres garantindo, supostamente, o respeito nas relações em sala de aula.

Segundo o relato da Aluna 2 os castigos aplicados, palmatória e ficar de joelho em cima de caroços de milho, despertavam sentimentos de medo e vergonha.

Sim, tinha a palmatória e colocava de joelho no milho se respondesse errado. Uma vez ele me pediu para responder uma conta no quadro e eu não acertei e levei uma palmada na mão com a palmatória. Os alunos que levavam o castigo, chorava em silêncio com vergonha dos outros colegas. (ALUNA 2, 2018, p.05).

Também a Aluna 4, que foi a aluna que teve como mestre-escola seu pai na década de 1940, relata as formas de controle na sala de aula: “Ah, na sala de aula ele era valentão, para sair tinha que botar uma pedrinha em cima da mesa, pedir licença, se quisesse sair para beber água eu pedia licença a ele, se não pedisse licença quando entrava pegava uma dura de bolo”. (Aluna 4, 2018, p.10). A Aluna 5, também rememora os castigos aplicados rotineiramente na sala de aula como forma de controle:

Era palmatoria na mão, um pedaço de pau. Ai ele, mandava soletrar, aquela letra diga A e o outro TA, ATA, aí se o outro não respondesse, aquele outro ia dar o bolo nesse. [Além da palmatória havia] Castigo de joelho em cima dos caroços de milho, fica lá por muitas horas e caladinho, sem dizer nada. Tinha aluno que chorava. (ALUNA 5, 2018, p.11).

As mesmas formas de impor a ordem na sala de aula permaneceram vigentes na década de 1950:

Os castigos que tinha, era aqueles que era meio pesado, ele mandava botar de joelho, os que eram mais danados. Mas eu nunca levei uma palmatoria, porque quando eu saí eu era o aluno mais desarnado que tinha, dizia tudo na ponta da língua. Aí para quem errava tinha os bolos na mão, mas nós não chorávamos não, já era acostumado. Dentro da sala de aula até para ir no banheiro tinha que pegar uma ordem, ele tinha uma pedrinha aí ele dizia: ó quem for no banheiro tem que pegar essa pedrinha aqui, aí pegava e depois voltava. (ALUNO 6, 2018, p.16).

Nos relatos analisados foi possível perceber que a família não estava alheia aos castigos físicos e reconheciam a autoridades dos mestres-escolas como detentores de um saber e de um poder de modo a não questionar a autoridade deles em relação aos modos como ensinavam e corrigiam o comportamento dos filhos:

Nessa época não existia castigo não, o professor era o seguinte, ele ia ao pai, se o menino desobedecesse, quando tinha um dia de argumento, tinha uma palmatoria, para dá um bolo ou dois, isso era quem não acertasse. Os alunos ficavam triste, não tinha que dizer nada, só ficava triste, chorava também, tinha desses que não queria mais vim, com medo do professor. (ALUNO 8, 2018, p.20).

Talvez os pais acreditassem que os castigos seriam aplicados com cautela, com o domínio das emoções e tomando diversos cuidados. Entretanto, estes provocam raiva, dor, choros, medo e até desistência das aulas como relatam os alunos:

Os dois que eu falei primeiro o Antônio Holanda e o Antônio Paulo não gostavam de castigar mais os outros dois gostava. Tinham a palmatoria para bater nos que errava. Aí,

os alunos que recebiam castigos com a palmatoria saiam tudo com raiva e com as mãos vermelhas, também tinha uns que depois dos castigos saiam da escola e não voltavam mais para aulas. (ALUNO 9, 2018, p.24).

Havia alunos que ameaçavam contar para os pais, todavia não era possível informar aos pais o castigo recebido, porque seria uma confissão de que ou não estava se dedicando aos estudos, ou não estava se comportado na sala de aula:

[...] ele botava nós de joelho e dava bolo nas mãos da gente com palmatória, ele era carrasco, meu pai [também] era carrasco, sobre isso aí meu amigo, se não soubesse a resposta ele botava de castigo até a pessoa dizer, quando não dizia: 'pois vai embora para responder isso assim no outro dia'. Os alunos choravam. Naquele tempo menino chorava, eles diziam: 'vou dizer para meu pai que o senhor está me batendo, e ele dizia: 'não sou eu, é o castigo que vai ensinar'. Uns ficavam calados e outros incentivando, triscando no outro, aí ele fazia: 'psiu, para deixa de movimento'. Quando um errava a resposta pedia para o outro castigar ele. (ALUNO, 2018, p.26).

Quando o uso da palmatória era feito por um aluno autorizado pelo mestre, a mágoa se estendia ao colega que aplicava o castigo e gerava o desejo de vingança:

Agenor Florêncio era um colega de aula. Um dia estava despercebida, [o mestre Chagas Moura] fez uma pergunta a mim e eu não soube, perguntou a Agenor e ele soube. Aí menino, ele queimou um bolo, mas numa força em minha mão. Meu Deus, não esqueci nunca desse bolo! Aí eu falei assim: 'Deixa está Agenor, um dia eu te pego!' Mas toda vida quando na ordem da gente sentar ele só sentava depois de mim e aí não dava certo [dar o bolo nele]. Os alunos ficavam quietos quando levava bolo com medo do professor reclamar para os pais, que aí era pior. (ALUNA 11, 2018, p.29).

O uso de castigos físicos para impor respeito e conseguir controlar os alunos era uma prática cultural escolar, (CHARTIER, 1990) corrente nas práticas educativas dos mestres-escolas mesmo na década de 1970, quando a sua representação simbólica surtia os mesmos efeitos de sua utilização:

[...] ele deixava a palmatória pendurada perto da cadeira que ele sentava para a gente ficar vendo e se comportar. Uma vez, um menino estava conversando muito na sala e só saindo e entrando, ele [o mestre] pegou a palmatória e bateu não mão dele e os outros ficaram com medo e se comportaram, por isso ele não usava muito não, por que na primeira vez que ele usou colocou medo nos outros, então nós, como alunos ficávamos quietos, calados, para não ser castigados também. (ALUNA 12, 2018, p. 32).

Os relatos sobre os castigos vivenciados pelos alunos e alunas dos mestres-escolas, são lembranças individuais de suas vivências no universo escolar, mas são também reminiscências coletivas, memórias de um grupo social (HALBWACHS, 1990) que viveu em tempos e municipalidades diferentes do semiárido piauiense e foram alunos de mestres variados. Existe um intervalo temporal de 30 (trinta) anos de diferença entre o primeiro relato (1940) e o último (1970), mas em todos eles, meninos e meninas experimentaram em seus corpos e mentes maneiras consideradas adequadas de ensinar e controlar seus comportamentos em sala de aula.

4.3. Modos de ver e sentir o mestre-escola

O momento de reviver acontecimentos do passado é repleto de afetividade e sentimentos, que na maioria das vezes apresenta-se de forma viva e rica de detalhes. Assim, as memórias das pessoas que foram alfabetizadas pelos mestres-escolas no semiárido piauiense entre as décadas de 1940-1970 dedicam especial atenção a algumas “disposições” que caracterizam não somente as vivências escolares, mas as descrições que incluem as percepções dos alunos e alunas em relação a seus mestres:

a) A representação física

As aparências físicas dos mestres-escolas lembradas pelos alunos e alunas não remetem unicamente às características objetivas materiais dos mesmos, mas representam, igualmente, o status socioeconômico real ou suposto de suas existências. Assim, os alunos da década de 1940 descrevem seus mestres como pessoas simples, pardas ou morenas, com idades entre 50 e 60 anos, de pouco poder aquisitivo. O Aluno 1 descreve seus mestres da seguinte forma: “Lembro que Preta Rocha era uma mulher de meia idade, morena, meia baixa e de cabelos negros cacheados, simpática e alegre sempre. Já o mestre Antônio Anselmo era um homem alto, pardo, já com 60 anos, e muito respeitado”. (ALUNO 1, 2018, p.03). A Aluna 2 lembra que o mestre “[...] era baixo, claro, já era de idade, cabelo branquinho, sempre ia de calça e camiseta social e um sapato surrado. (ALUNA 2, 2018, p.05). De maneira semelhante a Aluna 3 recorda que seu mestre “[...] vestia uma camisa de tricolina, um pano mais maciinho, e uma calça mescla, era baixo, moreno e feio, Pêduga era feio. Tinha barba e bigode, nem era gordo e magro, era médio, a voz era bem séria”. (ALUNA 3, 2018, p.8). A Aluna 4 inclui nas suas descrições a instabilidade financeira do mestre, que exercia outras funções para garantir a sobrevivência:

Ah, ele era um professor, inteligente. Ele aqui era tudo, era professor, era doutor, ele era quem passava escritura de terra, dessas coisas tudo. Era quem media as terras tudo daqui. Era quem fazia consulta, quando uma pessoa adoecia ele era quem passava a receita para mandar para o médico, ele era quem aplicava injeção, ele fazia tudo. Ele foi quem construiu igreja. Ele foi até político aqui. [Sempre vestia] calça comprida e camisa manga comprida. Ele não usava short. E sempre usava sapato também. Ele era sanfoneiro, tocava muito, eu aprendi dançar com ele tocando”. (ALUNA 4, 2018, p.10).

Às memórias que faziam referências às mestres, detinham-se nas descrições da sua prática educativa:

Era simples, simples e séria. Aquela ali o que a gente falasse a gente, o aluno, tinha que responder, se não atendesse ela batia a palmatoria, ela dizia mesmo, se não parar, ela batia com a palmatoria. Aí tinha o argumento, você sabe de primeira era de outro jeito. Uma voz dura, era carrasca. Ela ensinava num modo de a gente, respeitar, porque ela falava e era duro, sabe, se chegasse a pessoa, não era para gente nem olhar, cuidar do seu papel, por isso a gente aprendeu, (ALUNA 5, 2018, p.13).

Os relatos dos alunos e alunas alfabetizados na década de 1950 são marcados por descrições detalhadas do aspecto físico, assim como da personalidade dos mestres-escolas: pacientes, carrascos, bonitos, feios, bem vestidos, desleixados, velhos, jovens:

[O primeiro mestre]. Ele era altão, cacunda, branco, careca e magro. Vestia calça e camisa de manga cumprida, umas calças folgadas. Era uma voz paciente, excelente, o velho era um ouro mesmo, ele foi muito boa gente. [O segundo mestre]. Esse outro mestre era Justino, ele era um senhor alto, magro, esse era barrigudo, ele usava chapéu de couro, era mais zangado que o outro, tinha uns olhos brabos, mas para nós era tudo bom, nós nunca demos trabalho a ele, logo papai estava ali perto. (ALUNO 6, 2018, p.15).

A finada Mundinha era uma moça muito bonita, ela era alta, bem branquinha e tinha uns cabelos tão bonito, bem pretinhos, eu lembro até que ela deixou de ir da aula porque tinha se casado e o marido dela não deixava mais ela sair de casa para ficar muito tempo fora. E Simão era bem magrinho parecia uma vara seca, ele era moreno, bem novinho tinha uns 25 anos ou menos, esse parece que nunca quis se casar. (ALUNO 7, 2018, p. 17).

Né Gonçalves, foi professor muitos anos aqui, bom de letra de admirar! Contava bem e lia bem. As roupas chamavam-se caforiano e mescla Santa Isabel, era a roupa que vestia mais bonita que tinha e durou vários anos. O mestre, ele vinha bem vestido, se apresentava, dava bom dia e começava a trazer o assunto. (ALUNO 8, P.18-20)

Eu lembro das características do Antônio Paulo, ele era um senhor moreno claro, barbado, uma barba fechada, ele era alto, magro, não era dessas pessoas da voz muito grossa e também não muito carrasco, não era duro demais, ele era um bom professor. Eu lembro também que fui para umas aulas de um mestre chamado Fransquim Medrado, agora esse era brabo, ele era um velho carrasco, se errasse um til ele castigava.

(...).

O finado Jé mestre, ele morava perto de Aroeiras do Itaim, era um homem muito carrasco, ele era moreno, bem moreno mesmo e era velho e muito sábio, ele conhecia coisas que ainda se ver nos ensinamentos de hoje, ele era muito rigoroso na cobrança da leitura (ALUNO 9, 2018, p.22-23).

De modo semelhante, aparecem elementos de reflexão sobre a aparência e a postura dos mestres nos relatos das alunas das décadas de 1960 e 1970:

Aprendi com Maria do Carmo Bezerra Moura, mas eu frequentava também essas escolas lá no Baixio para adiantar mais. O professor era Chagas Moura, lá da casa de Joaquim Florêncio. Ele dava aula do jeito que estava com a roupa normal que estava em casa. Naquela época professor era muito respeitado, era um privilégio ser professor. O jeito dele era de ser grosseirão. (ALUNA 11, 2018, p.28).

Ele usava calça social e camisa normal, tinha vezes que ele usava camiseta também mais era bem raro, ele era alto, magro, moreno, e a voz era bem grossa. A convivência dele, Palomino, com meus pais era muito boa, inclusive meus pais deram minha irmã para ele ser padrinho de tão querido que ele era. (ALUNA 12, 2018, p.31).

As narrativas dos alunos e alunas acerca dos aspectos físicos e comportamentais dos mestres-escolas indicaram semelhanças significativas entre as representações construídas durante o processo de rememoração. Tais representações apresentam os mestres-escolas como figura reais em suas diferentes compleições físicas: altos, corcundas, baixos, gordos, magros,

magros com barriga, secos que nem vara, morenos, bem morenos, branquinha, bonitinha, feios, usavam roupas comuns, típicas de suas épocas, na maioria percebidos como velhos, a exceção estava no professor novinho de 25 anos poucos possuíam barbas. Na maioria, um detalhe se destaca em comum: a voz dura, firme, de carrasco.

b) Os sentimentos em relação ao mestre-escola

Como vemos, a forte visão subjetiva dos relatos encontra-se presente nas descrições dos tempos, lugares, sujeitos e das práticas educativas, por conseguinte, como não poderia deixar de ser, as representações das memórias narradas pelos alunos e alunas também apontam para os sentimentos afetivos em relação aos mestres-escolas. Destacamos, a seguir, as descrições que incluem as percepções afetivas dos alunos e alunas em relação a seus mestres.

Dos 12 (doze) alunos e alunas entrevistados, 8 (oito) definem os sentimentos em relação aos mestres-escolas a partir de dois termos: medo e respeito, ambos associados às punições, aos castigos. A Aluna 2 declara que o respeito advinha do “[...] medo de faltar com respeito com ele e ele castigar a gente”. (ALUNA 2, 2018, p.06). A Aluna 3 afirma que “Tinha medo e respeito deles, mais era medo de ser reclamada. Só que ele era brincalhão e a gente também brincava quando dava”. (ALUNA 3, 2018, p.09).

A Aluna 4 confirma que o medo advinha das ameaças de castigos corporais: “Tinha medo de mais e respeitava de mais ele, por que qualquer coisinha ia para palmatoria, levava bolo, ele era carrasco. Todo aluno tinha muito medo dele, por que quando ele batia, na mesa os alunos já tinham medo”. (ALUNA 4, 2018, p.11). Na mesma perspectiva encontram-se as respostas dos alunos 9, 10, 11 e 12: “Eu tinha respeito e medo por eles, mas mais era medo”. (ALUNO 9, 2018, p.24). “Eu tinha medo dele e o maior respeito, eu respeitava demais, Ave Maria, não dizia nada de ofensivo porque a taca comia”. (ALUNO 10, 2018 p.26). “Tinha mais medo era dele reclamar para os pais da gente, mas respeitava muito ele também”. (ALUNA 11, 2018, p.29). “Bom, nós tínhamos medo dele, por que ele era um pouco bravo, mais a gente gostava e respeitava ele sim”. (ALUNA 12, 2018, p.32). Em suas narrativas o Aluno 7 relembra sentir respeito, medo pelos mestres, mas era por obrigação do dono da fazenda que contratava o mestre: “Todos nós da fazenda eram obrigados a respeitar, mas eu tinha mais medo de que respeito, mas nos gostava das aulas era uma forma de distração, quando eles iam embora dava um vazio, nós sentíamos era falta. (ALUNO 7, P.18).

Gratidão é o sentimento expresso por 2 (dois) alunos em relação aos mestres: “Eu gostava de mais dos dois [mestres] eram boas pessoas, que Deus os tenha, só tenho a agradecer”.

(ALUNO 1, 2018, p.04). “Nós gostávamos dela, gostava, porque ela estava botava nós num bom caminho, ensinando, nós gostávamos dela”. (ALUNA 5, 2018, p.13). Da mesma forma, 2 (dois) alunos declararam o sentimento de respeito pelos mestres:

[...] papai era muito amigo, tinha dia que ele vinha almoçar lá em casa, tinha fim de semana no domingo que matava porco e mandava dizer: diga a ele que é para vir almoçar aqui. Nós tínhamos uma amizade limpa, hoje não tem amizade não, mas naquele tempo tinha. Era um respeito grande, era mesmo que um pai. (ALUNO 6, 2018, p.16).

Era admirável quando vinha uma pessoa assim que sabia, que tinha conhecimento assim mais avançado que outro né; Eram tementes as crianças né; menino não se alterava de maneira nenhuma, nem os que já era adolescente não se alteravam, era o sistema daquela época, de muita obediência. Era muito respeito, mas era mesmo, era cumprido o respeito, era um regime cumprido. (ALUNO 8, P.20-21).

Os registros das memórias dos alunos e alunas selecionados para este trabalho, nos mostram fragmentos dos sentimentos construídos pelos alunos em relação aos mestres-escolas, porém, nos permitem observar que o conjunto de sentimento identificados (medo, respeito e gratidão) estava vinculado a forma como os mestres exerciam sua autoridade em sala de aula, geralmente os castigos físicos que teimavam em permanecer como alicerce das relações pedagógicas no século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de elaboração da proposta de investigação que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho nos propomos responder 3 (três) questionamentos: quem eram os alunos dos mestres-escolas no estado do Piauí entre as décadas de 1940 e 1970? Em qual contexto histórico cultural foram alunos dos mestres-escolas? Quais as representações evocadas nos depoimentos dos alunos sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas?

A memória produzida, através de entrevistas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, no ano de 2018, com um conjunto de 12 (doze) pessoas que foram alunos de mestres-escolas no semiárido piauiense entre as décadas de 1940-1970, foi possível descortinar parte da história da educação escolar e da profissão docente na região.

Constatou-se por meio da pesquisa que foram alunos dos mestres-escolas meninos e meninas de pouca condição financeira, filhos de pequenos agricultores e/ou comerciantes de poucas posses que habitavam nas periferias, becos e ruelas de pequenas cidades, nos povoados, nas fazendas e nos sítios situados em municípios do semiárido piauiense. Eram meninos e meninas que vivenciaram o conflito entre a condição financeira da família, a rotina de trabalho a que estiveram expostos em suas infâncias e o tempo de frequentar a escola. Por conseguinte, foram alfabetizados com idade média que variava entre 7 (um aluno) e 15 anos de idade (quatro alunos). Nas entrelinhas dos seus relatos fica evidenciada a dificuldade de frequentar a escola, tanto pela rotina de trabalho vivenciada em suas infâncias, como pela idade em que aprenderam a ler e escrever. Incapazes de cumprirem as rotinas da escola pública a saída seria a contratação de um mestre particular que atendesse em casa.

O contexto histórico e cultural em que foram alunos e alunas dos mestres-escolas está circunscrito ao período de 1940-1970, quando a escola primária pública e obrigatória no Piauí, assim como os serviços da escola particular, só conseguiam beneficiar crianças dos centros mais populosos. Nas pequenas vilas, sítios e povoados afastados desses centros o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias que lançavam mão de formas variadas de ensino para que seus filhos fossem iniciados no mundo dos letrados. Na região, que ora estudamos, a rede de educação escolar e outros serviços públicos estavam centralizados nas cidades de Picos e de Oeiras e poucas eram as famílias que habitando em pequenas povoações e pequenas cidades circunvizinhas, sobrevivendo da agricultura e pecuária familiar, tinham condições materiais de enviarem os filhos para estudarem nesses dois centros e lançavam mão dos mestres-escolas.

Mesmo em tempos de uma política educacional que previa a instalação de escolas primárias em espaços improvisados, sob a tutela de professoras normalistas, os mestres-escolas se faziam presentes. Segundo Sousa (2009), naquele momento, era difícil encontrar professoras que se deslocassem para a zona rural, em virtude das dificuldades de acomodação e locomoção, além de terem de deixar a sua cidade de origem e sua família. Por esta razão, quando os contratos dos mestre-escola foram superados no cenário educacional do semiárido piauiense, estes passaram a ocupar as vagas ociosas de professores públicos, contratados pela prefeitura, geralmente indicados por membros das comunidades onde costumavam desenvolver seu ofício. Lembrando que, sempre quando requisitado, continuaram a alfabetizar meninos e meninas, nas varandas, nos terreiros e nas salas das casas de família, por contrato particular.

As representações evocadas nos depoimentos dos alunos sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas (CHARTIER, 1990), foram marcadas pela imagem de pessoas simples, de pouco poder aquisitivo que pareciam não sobreviver exclusivamente do ofício de mestre, seus ensinamentos estavam centrados na leitura, na escrita, nas quatro operações de matemática e a assinatura dos nomes. Alguns, tentavam introduzir nas aulas algumas inovações das escolas públicas do período como cantar o hino brasileiro e ensinar meninos e meninas a marcharem. Conforme as lembranças dos alunos e alunas, de forma geral os mestres-escolas eram praticantes de uma severa metodologia de ensino, exigindo do alunado uma rotina rigorosa que tinha como principal estratégia de aprendizagem a memorização e os castigos, ficando o avanço e/ou o fracasso escolar sob a responsabilidade dos alunos. Assim quando questionados acerca dos sentimentos que guardaram na memória em relação aos mestres-escolas, a maioria utilizou os termos medo e respeito (este provocado pelo medo dos castigos) para representarem seus sentimentos. Somente dois recordaram o sentimento de gratidão.

Concluimos, por fim, que a análise das memórias dos partícipes apresentadas nesta investigação, são reveladoras do contexto em que se encontrava o ensino primário e o exercício do magistério no semiárido piauiense nas décadas de 1940-1970, tendo em vista não só a permanente presença de mestres leigos em sala de aula, aqui representados pelos mestres-escolas, mas o fato de suas existências estarem vinculadas a efetiva implantação de uma política de qualificação de professores e expansão do ensino, comprometida com os ditames da época. Nossas ponderações, aqui expostas, se baseiam nas reflexões elaboradas por Halbwachs (1990) a respeito da memória coletiva quando afirma que mesmo que aparentemente particular a memória remete a um grupo, pois o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMANAQUE DA PARNAÍBA. Picos, o Gigante do Sertão. Parnaíba: Editora Ranulpho Torres Raposo, 1970.
- ALMEIDA, D. B. A Educação Rural como Processo Civilizador. STEPHANOU. M. & BASTOS. M. H..In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. C. Vozes. 4ª ed. Petrópolis. 2011.
- CARDOSO, Tereza M. Rolo Fachada Levy, (1998). **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834. Doutorado em História. IFCS/UERJ.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DUARTE, Renato. **Picos: verdes anos cinquenta**. Recife (PE): Liber, 1991.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, p. 19 -34.
- FERRARI, Mácio. **Roger Chartier, o especialista em história da leitura**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2529/roger-chatier-o-especialista-em-historia-da-leitura>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Maurice Halbwachs**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maurice_halfwachs/#. Acesso em: 08, jul. 2021.
- GONDRA, José; SACRAMENTO, Winston; GARCIA, Inara. Estado imperial e educação escolar. Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz. 1854. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2000.
- GOUVEIA, M. C. S. DE. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], p. 265-288, 14 fev. 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38339/1/Memoria%20coletiva>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- HALL, Michael M. História Oral: Os Riscos da Inocência. in: **O Direito à Memória**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: população e habitação; censos econômicos: agrícola, industrial, comercial e dos serviços. Brasília, 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, Neusa Dias de Macedo. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.
- MENEZES, José Rafael de. O mestre-escola brasileiro. Recife (PE): Conselho Municipal de Cultura, 1982.
- PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas - grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. **Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938- 1971)**. Tese (Tese em Educação), Universidade Federal do Piauí. Teresina, 283 f.: il. 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. História, História Oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003. Disponível em <https://digitalis-usp.uc.pt/bitstream/10316.2/38339/1/Memoria%20coletiva%20e%20teoria%20social.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SARMENTO, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação: como utopia realizável. **Educação Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, 13-32.

SCHUELER, Alessandra. De mestres-escolas a professores públicos: a história da profissão docente na Corte Imperial. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/421/318>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SHORTER, E. **O nascimento da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.

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

SOUSA, J. B. . De Mestre Escola a professora Pública: A História de vida de Maria Pureza Cardoso Araújo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, p. 93-103, 2016.

SOUSA, Viviane da Luz; VERÇOSA, Ysmélia de Lima; SOUSA, Sandra de Moura; VIEIRA, Maria Alveni Barros. **O fazer pedagógico dos mestres-escolas no semiárido piauiense (1940-1970)**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA3_ID5002_13082019184218.pdf. Acesso: 18 Fev. 2022.

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

VIEIRA, Maria Alveni Barros; CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. Os mestres-escolas e as tiranias do tempo. **Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará**. V.1, 2018, ISSN 2237-2229. P. 415-425.

_____. **Educação e sociedade picoense: 1850-1930**. Teresina: EDUFPI, 2005.

_____. Dilemas Metodológicos da Escola Pública no Piauí em Meados do Século XIX. In: Gustavo Silvano Batista; José Leonardo Rolim de Lima Severo; Maria Alveni Barros Vieira; Maria das Dôres de Sousa. (Org.). **Sobre Educação, Processos e Sujeitos Educativos**. 1ªed. Curitiba: Editora CRV, 2015, v. 01, p. 09-215.

_____. Elt all. **Os mestres-escolas do semiárido piauiense: percursos investigativos**. In: SANTOS, Cleberton Correia (org.). *O semiárido brasileiro e suas especificidades* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, págs. 41-51.

_____, Maria Alveni Barros. **Educação e educadores no sertão do Piauí**. In: VII Congresso Nacional de Educação - Conedu online em casa. 2021. <https://www.conedu.com.br/evento-online/>.

ENTREVISTAS

ABREU, Maria Helena de. Maria Helena de Abreu: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Mikely de Abreu Araújo. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

BATISTA, Domingas Pereira de Sousa. Domingas Pereira de Sousa Batista: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Aurielly de Sousa Nunes. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

BARROS, Luís de Moura. Luís de Moura Barros: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Ysmélia de Lima Verçosa. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

LEITE, Alberto Carvalho. Alberto Carvalho Leite: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Thais Pereira Vitor. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

LEITE, Rosa Sousa. Rosa Sousa Leite: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Johwnna Kelry Pacheco de Holanda Cavalcante. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

LEOPOLDO, Teresinha Isabel Holanda. Teresinha Isabel Holanda Leopoldo: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadoras: Yonara Maria de Sousa; Elane Fontes. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

NASCIMENTO, João Batista do. João Batista do Nascimento: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Antônia Maria Vitória do Nascimento Fernandes. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

NEGREIROS, Irene Maria de Holanda. Irene Maria de Holanda Negreiros: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Nathyelle Holanda Macedo. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

OLIVEIRA, Francisco Pereira de. Francisco Pereira de Oliveira: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Maria Luana de Sousa. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

SOARES, Maria da Silva. Maria da Silva Soares: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistador: Paulo Jardel Alves de Oliveira. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

SOUSA, Jovina Alves de. Jovina Alves de Sousa: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Ellen Cristina do Nascimento. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

VALE, Ana Maria de Oliveira. Ana Maria de Oliveira do Vale: **depoimento** [mai. 2018]. Entrevistadora: Josiene Martins. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

ANEXOS

(Roteiro de Entrevista com os Mestres-Escolas do Semiárido Piauiense)

| I EIXO Caracterização Sociodemográfica |
|---|
| Nome: Data de Nascimento: Naturalidade: Estado Civil: Número de filhos: Profissão: Escolaridade: Mestre-Escola () ; ou Aluno(a) de um Mestre-Escola () |

| II EIXO Reminiscências Sobre o Período da Infância |
|--|
| Quem foram seus pais? Quantos irmãos? Onde passou sua infância? Quais as brincadeiras e brinquedos da sua infância? (brincadeira predileta, horário em que podiam brincar) Qual a rotina da sua infância? (acordar, tomar o café da manhã- o que comiam- fazer alguma tarefa doméstica – quais-, almoçar – o que comiam-, atividades da tarde, jantar- o que comiam- dormir- onde dormiam, como dormiam, que horas) Possui fotos da sua infância? |

| III EIXO A Aprendizagem dos Saberes Escolares |
|---|
| Quando aprendeu a ler, escrever e contar? Com quem aprendeu? (nome do mestre, moradia do mestre); Como o mestre (a) foi contratado (como sabiam da sua existência, qual a forma de pagamento) Descreva o seu professor (a) (porte físico, roupas, a voz, trejeitos); Qual o período das aulas (quantos dias, qual os meses do ano e o porquê da escolha do tempo escolar)? Como ele (a) ensinava? Em qual espaço? Onde o mestre (a) ficava hospedado no período das aulas? (se na casa da própria família, como era a convivência com ele (a)). Qual o material didático (livros, textos tabuadas, quadro de giz, caderno, papel, lápis)? |

Como eram feitas as avaliações da aprendizagem?
 Existiam os castigos corporais? Quais? Relate um caso ou mais? (como os alunos se sentiam em relação aos castigos, reclamavam, choravam, silenciavam)
 Como era a rotina das aulas (horário de começar, rezavam, cantavam, tomavam lições, tinha intervalo, fim da aula)?
 Qual o sentimento em relação ao professor (medo, respeito)?
 Possui fotos, documentos, cadernos que registram sua trajetória escolar?

IV EIXO

A Decisão de Ser Mestre-Escola (apenas para aqueles que desenvolveram o ofício)

Quando decidiu ser mestre-escola? Por que?
 Como foi sua primeira experiência como mestre-escola (onde, quando, quem foram os alunos, por quem foi contratado, qual a forma de pagamento, quais os temores, relato da primeira experiência)
 Quais os conteúdos escolares comumente trabalhados?
 Os pais solicitavam algum conteúdo específico?
 De qual material didático dispunha para as aulas?
 Em quais espaços ministrava suas aulas?
 Quantos alunos atendia por contrato?
 Qual o seu método de ensino (a rotina da aula, ensina um de cada vez, ou a todos ao mesmo tempo)?
 Aplicava castigos? Quais? Por que?
 Quanto tempo duravam as aulas (horas por dia; período todo- um mês, dois...)
 Como sabia que o aluno estava aprendendo e o que acontecia se o aluno não aprendesse? (como contava aos pais, era descontado do pagamento)
 Existiam outros mestres-escolas no seu tempo? Quem eram eles e em que parte do semiárido residiam?
 Qual sua maior satisfação como mestre-escola?
 Qual sua maior decepção como mestre-escola?
 Na sua opinião, porque os mestres-escolas desapareceram do cenário educacional?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- Tese
- Dissertação
- Monografia
- Artigo

Eu, Sandra de Moura Sousa autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação Os mestres-escolas no semiárido piauiense: memórias de alunos e alunas de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 08 de Junho de 2022.

Sandra de Moura Sousa

Assinatura