

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

BALTAZAR CAMPOS CORTEZ

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª
A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO
LEIGO EM OEIRAS (PI) - 1970 A 2004**

TERESINA – PI
2006

BALTAZAR CAMPOS CORTEZ

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª
A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO
LEIGO EM OEIRAS (PI) -1970 A 2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profª. Drª. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

TERESINA – PI
2006

Banca Examinadora

- Prof^ª. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes -
- ORIENTADORA -

- Prof^ª. Dra. Antônia Edna Brito -
- MEMBRO -

- Prof^º. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues -
- MEMBRO -

- Prof^ª. Dra. Maria da Glória Barbosa Lima -
- SUPLENTE -

Defesa no dia 29 de agosto de 2006

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos Professores Rurais que, numa luta incansável, buscam a construção de um mundo melhor, acreditando na força transformadora da Educação.

Ao Dr. José Nogueira Tapety Neto (ex-prefeito de Oeiras/PI) que, acreditando no meu potencial e compromisso com a Educação, me oportunizou o exercício da gestão educacional do Município de Oeiras (1997-2003).

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da vida, da inteligência e do amor.

Aos meus pais (in memoriam) Maria das Mercês Campos e José Cortez de Almeida que, se neste plano terreno estivessem, com certeza, estariam exultantes com a conclusão de meu Mestrado.

Aos irmãos, sobrinhos e cunhados, por acreditarem em mim, partilhando juntos, todos os momentos da vida.

A Ana Cláudia Ramos, companhia, solidariedade, apoio e, acima de tudo, pela amizade devotada ao longo de tantas décadas.

Aos Professores da Escola Normal Presidente Castelo Branco que fizeram parte direta e indiretamente da minha formação inicial como docente: Prof^ª Rita Campos, Prof^ª Espírito Santo Rêgo, Prof^ª Marilene Rodrigues, Prof^ª Socorro Nazaré.

A Prof^ª Rosário Nunes, minha primeira mestra, que soube me iniciar no serviço público (Posto Cultural do Mobral), onde tudo começou.

Ao Prof^º. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues, pelas orientações e paciência em colaborar comigo desde os primeiros instantes deste trabalho.

Ao Prof^º. Dr. Antônio José Gomes, meu primeiro orientador, pelas lições introdutórias para a concretização deste trabalho.

Ao Prof^º. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, pela compreensão, orientações seguras e sugestões para o aprimoramento desta pesquisa.

A Prof^ª Dr^a Bárbara Maria Macêdo Mendes, minha segunda orientadora, que com carinho e respeito, soube conduzir-me e orientar-me para a conclusão desta dissertação.

A Marta Freitas, Idalina Barros, Rossana Ferreira, Rita de Cássia Neiva, por me indicarem o “caminho das pedras”.

A amiga e irmã Samara Mendes, pela força e apoio nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao amigo e compadre Elinton de Carvalho Matos, pela presença e apoio nas horas de solidão.

A tia Raizza, pelos cuidados e carinho cuidando de mim.

Ao Elimar da Conceição, pelo transporte no nosso “carro-táxi” e pela companhia nos trajetos para a UFPI.

A Mona Lisa e Lulu, pelo apoio nas transcrições das histórias de vida.

A Valdir José Gonçalves e sua esposa Marli, pelo apoio na digitação dos primeiros momentos deste trabalho.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras, pela crença de que este trabalho é um sonho realizado por causa do esforço de muitos profissionais da Educação.

Aos colegas de turma do Curso Mestrado em Educação, um brinde às nossas vitórias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, o nosso obrigado, pelo compromisso e competência com que encaram suas funções.

Aos Funcionários da UFPI, pelo zelo.

A Xerox Tim, Zé Filho e Tim, por serem amigos e colaboradores.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995: 10).

RESUMO

Este trabalho visou apresentar um estudo sobre a *formação do magistério leigo em Oeiras-PI entre os anos 1970 – 2004*. A exposição em foco constitui uma temática rica e interessante posto que, a pesquisa se propôs a analisar as *práticas de formação dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental no contexto rural oeirense*, utilizando no plano metodológico a pesquisa qualitativa que valendo-se do método da *história de vida*, objetivou conhecer as práticas de formação realizadas e as dúvidas e inquietações que afligem os docentes leigos. Os aportes teóricos apontados nesta dissertação a partir das categorias *habitus, saberes, práticas, prática social e cultura e organização escolar* e um profundo estudo realizado com professores, convidam a uma ampliação do nosso olhar sobre quais as concepções de competências que estão por trás das práticas de formação desses profissionais. Ao analisar as práticas de formação a que os professores rurais estão submetidos, pôde-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas (Escola Lauro Machado Torres, PROFORMAÇÃO, LOGOS I e II...) que não viabilizaram na prática docente emancipatória, visto que não respeitaram os diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas da clientela em discussão. Os resultados colhidos são oriundos de entrevistas e relatos de experiências dos sujeitos envolvidos, tendo como premissa conclusiva a discussão sobre a necessidade de formar qualitativamente estes profissionais, em virtude da educação contemporânea e contextual, suscitar docentes polivalentes e cômicos da tarefa de educar. A partir das discussões, espera-se evidenciar não somente a existência de programas de formação de professores leigos, mas sim, de políticas públicas que oportunizem formar docentes portadores de uma postura reflexiva, investigativa e progressista, no entorno rural, possibilitando a melhoria e o aperfeiçoamento para a escola do campo. Assim, sendo, destaca-se como considerações finais as políticas de formação dos docentes leigos como insuficientes no recorte cronológico em destaque para solução de tais dificuldades, deficiência na estrutura curricular, distanciamento da teoria com a prática a partir dos cursos de formação a nível de licenciaturas, práticas escolares e planejamentos pedagógicos da zona rural e urbana não possuem nenhum diferencial, prevalência do professor urbano no entorno rural em decorrência dos últimos concursos públicos realizados, criação das escolas-núcleo para minimizar salas multisseriadas e reduzir distâncias percorridas pelos alunos às escolas mais distantes, dentre outros aspectos observados e analisados neste trabalho investigativo.

ABSTRACT

This work shows a brief history about the growing up of uneducated magistry formation in Oeiras Piauí among 1970 – 2004. This work is very rich on its thematic, analyzing some teachers formation development of 1^a to 4^a of Ensino Fundamental on Oeiras country side. Making methodologic quality research and taking the history of life, wants to know some teachers behaviour, some doubts and worried that some uneducated teachers have. The theoretical support in many categories like, behaving, learning, practice, social practice, cultural and school organization this essay is a deep study made with teachers. It invites us a how to wide our think and conception of competency that are on behaviour of them. Analyzing the formation practice and formation that country side teachers have, help us to think about orientation programs. (Lauro Machado school, PROFORMAÇÃO, LOGOS I e II). It doesn't help to has independent docent practice, since that it doesn't respect the different moments of professional development and the specific needs of the teachers. Some results are from interview, tales from interview, tales from people involving on it. Concluding that, is very important to build them quality. Since that the contemporary and contextual new education make mult teachers wanting to teach. We want in the near future, some program to growing up of uneducated teachers, and public programs opportunizing build teachers with a reflexive behaviour, researching, and a progressiste attitude on the country side. Supporting a better education on it. It is necessary to make some politic of literate teachers formation., it is no sufficient to solution this problems. Curricular deficiencie structure, for a theory with practice, school practice, pedagogical planning in the country side zone and urban zone don't have any differences, superiority of many public concurses made. Making central school to reduce many crowded classrooms and short the distances among students and school, and others aspects researched and analysed in this investigative assay.

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

QUADRO 01: Programa PROFORMAÇÃO e Escola Lauro Machado Torres

QUADRO 02: Diretores e Supervisores da Rede Municipal de Educação

QUADRO 03: Diretores, Supervisores, Professores e Secretária da Escola Normal de Oeiras

QUADRO 04: Dirigentes Municipais de Educação, Supervisores e Coordenadores

QUADRO 05: Professores - Formadores e Tutores do Programa PROFORMAÇÃO e Escola Lauro Machado Torres

QUADRO 06: Professores Rurais Formados pelas Escolas Normais da Região

CAPÍTULO II

QUADRO 07: Professores por Nível de Qualificação

QUADRO 08: Demonstrativo Final PROFORMAÇÃO em Oeiras

CAPÍTULO IV

QUADRO 09: Demonstrativo Inicial PROFORMAÇÃO

QUADRO 10: Demonstrativo Final – PROFORMAÇÃO

QUADRO 11: Qualificação de Docentes Rede Municipal

QUADRO 12: Demonstrativo Final – Formação de Docentes Leigos Escola Lauro Machado Torres

QUADRO 13: Demonstrativo Situação Professores Municipais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I:	
NAS PEGADAS DA HISTÓRIA LOCAL	26
1.1. Oeiras e a sua história: onde tudo começou	26
CAPITULO II:	
A FORMAÇÃO DO DOCENTE LEIGO: breve histórico	35
2.1. Programas de Formação de Professores Leigos	47
CAPITULO III:	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO CONTEXTO RURAL	58
3.1. Histórias de Vida, Formação e Práticas Docentes	59
CAPITULO IV:	
FORMAÇÃO DO DOCENTE LEIGO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.1. As Concepções e Práticas Educativas no Contexto Rural	74
4.2. Formação Profissional e a Construção de Identidades	92
4.2.1. O Professor da Zona Rural e sua Formação.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

TECENDO A MANHÃ

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:

Ele precisará sempre de outros galos.

[...]

E se encorpando em teia, entre toldos,

Se erguendo tenda, onde entrem todos,

Se entreendendo para todos, no toldo

(a manhã) que plana livre de armação.

A prática de formação dos professores rurais no Brasil deu-se em contextos diferenciados atendendo a uma demanda do capital e a política implementada no país, configurando uma teia que foi sendo tecida pouco a pouco para, em seguida, apresentar um professor com formação adequada às condições que o contexto social exigia.

Nesse sentido, as histórias de vida dos professores rurais que, em determinado período, passaram por um processo de formação a partir dessas mudanças nos sensibilizaram a analisar e refletir como se deu esse processo e quais transformações têm modificado o sistema de ensino rural do município.

Vemos assim, que tais histórias não ocorreram e nem ocorrem por acaso, todas elas são revestidas de significados e representações que nos instigam a desconstruí-las para compreendê-las e dar continuidade à trajetória de formação do professor rural e suas conseqüentes transformações.

Partindo do pressuposto de que a formação identitária dos professores leigos foi marcada, de certa forma, por uma série de atributos de representações que tinha a intenção de

definir um perfil comum a todos os docentes: afetividade, desprendimento, vocação, conhecimentos pedagógicos, dedicação ao trabalho, capacidade de enfrentar desafios novos, entrega ao magistério, obediência e disciplinamento ético e moral. Observamos que todos esses atributos e características eram o que se esperava destes profissionais, e dessa forma, compreendemos que o processo de formação e a prática pedagógica são aspectos que merecem ser analisados cuidadosamente. Assim, decidimos neste trabalho, pela pesquisa qualitativa, nos valendo do *método história de vida*, como forma de nos aproximarmos dos professores leigos rurais e de alguns professores leigos urbanos, conforme a tendência que nos levou a tais contatos, na intenção de analisá-las e interpretá-las, de modo que uma complemente a outra, permitindo-nos um encontro com esses grupos sociais, geralmente esquecidos, marginalizados e excluídos mesmo da sociedade.

A escolha desse método para coleta de dados baseia-se dentre outros fatores nas seguintes considerações de Thompson (1981, pág. 69)

[...] o testemunho oral gera novas histórias, e a criação de novas histórias, por sua vez, pode, literalmente, contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos das narrativas históricas anteriores, ou foram marginalizados.

Partindo das considerações acima citadas desta prerrogativa, neste trabalho procuramos unir fontes escritas e orais na intenção de interpretá-las, de modo que uma complemente a outra. Desta forma, constituímos uma visão bem mais ampliada dos sujeitos da nossa pesquisa, postulando saber como se deu a história da formação destes professores, reconstruindo suas identidades bem como os contextos em que viviam e desenvolviam os seus fazeres pedagógicos.

Assim, acreditamos que esta pesquisa reflete aspectos significativos da nossa identidade e das nossas concepções de mundo, principalmente considerando a formação profissional e intelectual que recebemos e a vida profissional que estamos a construir. No entanto, há outros aspectos mais intimistas e subjetivos que não se revelam de imediato, mas que perpassam pela escolha da temática deste estudo. Nossas referências de vida são marcadamente urbanas, sempre vivemos na cidade, compartilhando valores, gostos e sentimentos que aprendemos a cultivar dentro dos parâmetros de urbanização. Porém, um

outro lado nosso parece estar perdido na infância, ou quem sabe, esquecido no olhar das paisagens rurais de Oeiras ou mesmo esquecido nas vozes, nos semblantes de tantos professores há tanto tempo. A escolha pelo desconhecido talvez seja uma tentativa de melhor conhecer esta realidade educacional e, quem sabe, buscar ressignificações para estas lembranças do passado.

O estudo aqui proposto é o resultado de muitos anseios vividos na adolescência, enquanto professor leigo através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), estudante do Curso Pedagógico (ensino médio), professor da Escola Normal de Oeiras e como professor-formador nos programas de formação de professores leigos em Oeiras e tem como objetivo resgatar a história da formação de professores leigos a partir das políticas públicas de formação, investigando inicialmente histórias das práticas de formação dos professores implementadas e operacionalizadas por professores da Escola Normal de Oeiras, Projeto Logos I e II, Proformação e Escola Lauro Machado Torres, como também identificar aspectos importantes das práticas pedagógicas dos professores do contexto atual, após a formação inicial.

Todas estas situações nos instigaram a fazer este percurso acerca das dificuldades, da formação e das práticas escolares vividas pelos professores nos eixos rurais de Oeiras. Assim, diante das inquietações que nos assolavam, traçamos no nosso projeto de pesquisa o questionamento sobre a constituição das histórias de vida e das práticas de formação dos professores leigos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental no município de Oeiras, a partir de um recorte cronológico estimado entre os anos 1970 a 2004.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2000), utilizando-nos do método história de vida e história oral (THOMPSON, 1992), bem como de outras fontes bibliográficas que nos proporcionarão uma melhor discussão sobre histórias de vida, tais como (DEMARTINE e TENCA, 1985; MENGA LÜDKE, 1996; BUENO, CATANI e SOUSA, 2000).

Na perspectiva das discussões mais ampliadas sobre a história da educação, recorreremos aos estudiosos: ROMANELLI, 1998; RIBEIRO, 1983; GHIRALDELLI JR., 2001; XAVIER et. al, 1994; ARANHA, 1996 e BRITO, 1996. Para melhor compreendermos a

discussão em torno da educação rural nos detemos em THERRIEN e DAMASCENO, 1998; sobre os conceitos de prática educativa e cultura, FREYRE, 1987 e para compreensão do conceito de *habitus*, BORDIEU, 1989, bem como os autores PERRENOUD, 1993 e TARDIF, 1996, para discutirmos práticas escolares.

A partir destes eixos teóricos, nos propomos a desenvolver o estudo numa abordagem qualitativa, na qual, nos valem dos depoimentos dos professores leigos bem como de várias instituições escolares municipais para, a partir daí, adquirirmos dados e informações importantes, fazendo um percurso que culminou com a proposta de pesquisa aqui enunciada.

Nestes termos, destacamos dois elementos considerados básicos para o desenvolvimento deste estudo: os procedimentos para *coleta de dados* e o *perfil dos sujeitos da pesquisa*, de acordo com as listas apresentadas possibilitando em quadros sinóticos ao leitor uma melhor e maior compreensão – quem são estes professores com os quais convivemos e trabalhamos ao longo deste percurso investigativo.

A partir do exposto aqui explicitado passaremos a delinear a proposta utilizada para, em seguida, discutirmos o teor que cada capítulo da nossa dissertação enfatizará.

Nas considerações iniciais, procuramos evidenciar o objeto e o objetivo da pesquisa, as fontes documentais utilizadas, revelando os motivos que nos fizeram optar por esta temática, situando o desenvolvimento do trabalho no bojo das escolhas teórico-metodológicas que consideramos importantes para essa pesquisa.

No Brasil, os estudos sobre história de vida têm ganhado destaque desde as últimas décadas, muito embora este tipo de pesquisa nessa perspectiva metodológica já havia se iniciado desde os anos de 1980 (Cf. DEMARTINE e TENCA, 1985). Na década de 1990, as investigações acerca das histórias de vida (MENGA LÜDKE, 1996), das biografias (LELIS, 1996 e 2001) e autobiografias (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000), têm sido uma tendência nacional especialmente quando as pesquisas abordam problemas relacionados à formação docente. Ainda fizemos uso dos recursos da história oral (THOMPSON, 1992), apenas para captar o contexto de relações em que se deram tais práticas de formação dos docentes leigos.

Assim, para que se tornasse mais fácil identificar os sujeitos da nossa pesquisa, procedemos da seguinte forma: - enviamos formulários à Secretaria Municipal de Educação de Oeiras, solicitando dados indispensáveis tais como: número de professores rurais, matrícula de alunos década a década, número de escolas existentes no município, relação nominal dos professores rurais, bem como o seu grau de instrução, tempo de serviço, regime de trabalho e vínculo empregatício, dentre outros aspectos necessários para as análises da pesquisa em curso.

De posse dessas informações, iniciamos o processo de identificação dos sujeitos que participariam do nosso trabalho. Num primeiro momento, havíamos dividido o município de Oeiras / PI (zona rural) em quatro grandes eixos, fazendo uma equalização a partir do número de professores por localidade. Porém, tivemos que abandonar esta estratégia, porque identificamos, a partir dos instrumentos coletados que muitos professores já não mais residiam nas localidades indicadas, bem como outros professores já haviam se aposentado e, noutra observação feita, muitos não mais exerciam a profissão de docente, tendo se aposentado ou mesmo desistido do trabalho de sala de aula.

Na escolha pelo método *história de vida*, fomos aos poucos, tecendo esta teia de significados e conclusões sobre as histórias de formação, das práticas escolares do ontem e do hoje, das perspectivas e dos sentimentos que envolvem os professores rurais, mas a busca pelos verdadeiros sujeitos desta proposta de pesquisa não parou apenas neste foco. No desencadear das histórias contadas e ouvidas, da observação e da análise de fotografias, da verificação de documentos pessoais como certificados ou diplomas de formação do Magistério, currículos e programas das instituições de ensino, livros e outros materiais didáticos utilizados durante a formação, possibilitou-nos ir elencando outros sujeitos importantes surgidos ao longo do trabalho de pesquisa como ex-professores da Escola Normal de Oeiras, ex-monitores do Logos I e II, ex-coordenadores e supervisores do Órgão Municipal de Educação (OME), ex-secretárias de educação que estiveram no cargo a partir do ano de 1986, todos estes sujeitos, de um modo direto ou indireto foram importantes e indispensáveis para a consecução do projeto de pesquisa aqui desenhado.

Sendo assim, foi listado um conjunto de mais de cinquenta sujeitos participantes desta investigação, procedendo com a gravação dos seus depoimentos, em seguida fizemos as transcrições destes depoimentos que, após as gravações dos referidos depoimentos, os sujeitos ouvidos assinaram documentos perante este pesquisador autorizando-nos a utilizar o material

gravado e transcrito, inclusive citando seus nomes e endereços, possibilitando-nos neste trabalho dissertativo expor, sem constrangimento ou ausência de comportamentos éticos, citar nomes verdadeiros, sem o auxílio de pseudônimos.

Os momentos foram oportunos, porque nos proporcionaram grandes encontros, muitas recordações. Emoções e alegrias foram lembradas com entusiasmo e saudosismo e, com certeza, servia como combustível para acelerar mais as nossas indagações acerca das suas histórias e práticas escolares, elementos indispensáveis para enriquecimento deste trabalho de investigação.

Munidos de um roteiro com questões abertas, negociamos com cada participante desta pesquisa o dia, a hora e o local para a consecução das entrevistas. Ocorreram fatos em que participantes tiveram que nos conceder até três sessões, devido ao rol de informações e riqueza de detalhes que estes detinham para nos repassar.

Pudemos ainda, nesta etapa, registrar algumas fotografias antigas e outras mais recentes, as quais foram gravadas em CD-rom, disponibilizadas nos anexos deste trabalho, como fonte ilustrativa. Foi utilizado mais de 20 fitas cassete para coleta dos depoimentos, perfazendo um total de mais de 50 (cinquenta) horas de gravações. Ocorreu ainda o manuseio de objetos de uso nas práticas escolares como livros didáticos, ábaco, tabuadas, quadros de giz, carteiras escolares e outros instrumentos escolares conservados como relíquias por alguns professores.

No segundo momento, recorreremos aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, aos arquivos da Escola Normal, da Prefeitura Municipal e da Câmara Municipal de Oeiras para identificarmos e conferirmos documentos necessários para melhor interpretação desta pesquisa, ou seja, conhecimento dos dados quantitativos de professores e a sua situação antes e depois, organização das grades curriculares dos cursos de formação, disciplinas e carga horária. Todos estes elementos foram importantes para que se compreendesse a história destas práticas de formação e os seus significados para o contexto histórico que ora passamos a averiguar.

O terceiro momento foi marcado necessariamente pela solidão. Era hora da sistematização dos dados, da transcrição das gravações, da interpretação de documentos e fotografias, enfim, de começar a escrever tudo aquilo que foi visto, ouvido, analisado e compreendido. Na verdade, o período do trabalho de campo foi ímpar para que melhor eu me compreendesse e me realizasse como profissional da Educação e, principalmente, me instrumentalizasse melhor para contribuir com a História, no resgate e na valorização daqueles que hoje encontram-se afastados do ofício de professor e ainda aqueles que insistem no trabalho instigante na educação dos meninos e meninas da roça que num contexto perverso e cheio de dilemas, de muitas negações e omissões, insistem em permanecer, fazendo do ofício do professor mais que uma profissão, uma vocação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa conforme afirmamos no corpo deste texto (MINAYO, 2000), a *análise dos dados* esteve presente desde os primeiros momentos da escolha e organização das informações, cujos indícios já sinalizavam alguma evidência sobre o modo como a atividade de ensino tem-se construído para o conjunto de professores investigados.

Assim, nos detemos a compreender todas estas relações da história das práticas escolares vivenciadas na zona rural, as concepções da formação do professor ao longo da história, o professor leigo e a sua ação docente, a sua compreensão de escola, de educação e as mudanças ocasionadas nos últimos tempos na escola rural. Buscamos investigar tais ocorridos em tempo hábil, dos anos de 1970 ao ano de 2004.

Na perspectiva de melhor situar e figurar os sujeitos desta pesquisa, organizamos quadros sinópticos contendo nome dos sujeitos, funções, formação escolar e situação atual no trabalho: ativo ou inativo, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Queremos ainda explicar nestes procedimentos metodológicos que os mais de 50 sujeitos aqui apresentados não necessariamente aparecerão no corpo deste texto, pois muitos estarão implícitos a partir das nossas discussões, assim como outros personagens que também foram importantes ao longo desta pesquisa, como ex-alunos da rede municipal de ensino, alunos atuais, servidores em geral que também prestaram informações e dados valiosos,

esclarecimentos, orientações e, por vezes, retificações de alguns dados. Enfim, contribuíram de modo direto e indireto para a construção desta pesquisa.

Os quadros aqui distribuídos, objetivam primeiramente, destacar o perfil dos sujeitos pesquisados. Enfatizamos que se trata de um conjunto de profissionais com os quais mantivemos diversos contatos, a partir de visitas, conversas formais e informais e verificação de documentos conferidos, e mais, relíquias e/ou atestados de seus trabalhos ao longo dos anos. Partimos de um diálogo interpessoal, transposto em horas e horas de conversas, depoimentos emocionados e apaixonados, incluindo-se, também, as visitas aos seus *locus* de trabalho, percorrendo quilômetros e quilômetros de distância ao longo do município.

Neste trabalho, as fotografias constituíram-se em material de suma importância para compreensão das emoções e *histórias de vida de nossos sujeitos*, pois tornaram ou adquiriram para estes sujeitos o significado de registro material e físico das situações vivenciadas durante sua trajetória de formação e atuação docente.

Assim sendo, evidenciamos nesta parte do trabalho os sujeitos ora enumerados em quadros que organizamos para melhor delimitação e fluência das análises contidas nos capítulos posteriores do texto.

QUADRO 01

Programa PROFORMAÇÃO e Escola Lauro Machado Torres operacionalizado no município de Oeiras-PI

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	ATUAÇÃO	
					ATIVO	INATIVO
01	Iracema de Moura Martins	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	RIACHÃO DE CIMA	X	
02	Conceição de Maria G. dos Santos	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	CACHIMBOS	X	
03	Maria Tércia Rodrigues de Sousa	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	MELANCIAS	X	
04	Maria do Rosário Ferreira da Silva	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	GONÇALVES	X	
05	Maria Barroso de Sousa	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	CURRAL VELHO	X	
06	Maria da Conceição B. Alencar	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	CORUMBÁ	X	
07	Antonia Dias da Rocha	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	MORRO REDONDO	X	
08	Sandra Maria da Silva Nunes	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	BREJO SALINAS	X	
09	Inácia Rodrigues da Silva	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	CASA NOVA	X	
10	Célia Maria da Silva Santos	Professora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	VARZEA TRANQUEIRA	X	
11	Marina de Oliveira Brito	Professora	PROFORMAÇÃO	TAPERA	X	

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	ATUAÇÃO	
					ATIVO	INATIVO
12	Maria Francisca de Sousa	Professora	PROFORMAÇÃO	VACA BRANCA	X	
13	Jose de Deus Carlos de Sousa	Professor	PROFORMAÇÃO	BUCAINA	X	
14	Manoel David Moura Fé	Professor	PROFORMAÇÃO	MORRO REDONDO	X	
15	Nileide de Carvalho Nunes	Professora	PROFORMAÇÃO	OEIRAS		X
16	Domingas de França Sousa Silva	Professora	PROFORMAÇÃO	TIUBA-SALINAS	X	
17	Francisca Nilta Seixas dos Santos	Professora	PROFORMAÇÃO	MORRO REDONDO	X	
18	Wanessa de Sousa Mauriz Ramos	Professora	PROFORMAÇÃO	BARRA DO MOCAMBO	X	
19	Honorina de França Sousa	Professora	PROFORMAÇÃO	MELANCIAS	X	
20	Marinalva Alves da C.Nascimento	Professora	PROFORMAÇÃO	BREJINHO-EXU	X	
21	Lucinete Lima Moura	Professora	PROFORMAÇÃO	FORTALEZA FAZ FRADE	X	
22	Francisca Pereira Santos	Professora	PROFORMAÇÃO	CORUMBA	X	
23	Maria do Carmo Brito	Professora	PROFORMAÇÃO	CONTENTAMENTO	X	
24	Creidimar Evaristo de Brito	Professora	PROFORMAÇÃO	TAMBORIL-SALINAS	X	
25	Maria do Espírito Santo da S. Sousa	Professora	PROFORMAÇÃO	FORMOSA	X	
26	Marcina da Silva Reis	Professora	LOGOS II	EXU-SITIO NAC.		X
27	Maria do Espírito Santo Silva	Professora	LOGOS I e II	OEIRAS		X

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pelo Departamento Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras - PI Julho / 2004

No **Quadro 01** tratamos dos professores, outrora leigos, eminentemente residentes na zona rural de Oeiras. Na sua maioria, mulheres, na faixa etária entre 30 a 50 anos e que possuem mais de dez anos de profissão. Atuam no meio social como trabalhadoras da roça e donas de casa. Apresentam características como lideranças comunitárias. Do total, 35% destas professoras são engajadas nos movimentos de Pastoral da Igreja Católica. São casadas e possuem entre três a quatro filhos. Vivem necessariamente da roça e o salário de professora entra como renda complementar para o sustento de toda a família.

Outra característica que se destaca nestas professoras pesquisadas é que elas passaram pelos cursos de formação para o exercício do Magistério, ocorridos ao longo dos anos, conforme recorte cronológico desta pesquisa: 1970 a 2004. Trabalham hoje em sala de aula, em regime de 40 horas/semanais = 24 professoras, geralmente, na mesma localidade onde residem, sendo que três delas já se encontram aposentadas.

Verificamos o quadro abaixo constando como o primeiro para apresentar o desenho dos sujeitos pesquisados formando um total de 27 professores.

O **Quadro 02** é constituído por professores que ocupam cargos de direção ou supervisão na Rede Municipal de Ensino. As suas características também se adequam às das professoras do Quadro 01: geralmente são casadas, têm entre três a quatro filhos, estão na faixa etária de 30 a 45 anos. São líderes comunitárias e prestam serviços, também, como *cabos eleitorais* das suas regiões, em detrimento do cargo que ocupam e a sua formação deu-se nos Cursos de Magistério – PROFORMAÇÃO, Escola Lauro Machado Torres e Escola Normal de Oeiras, sendo que três destes professores estão, atualmente, cursando Licenciatura Plena na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

QUADRO 02

Diretores e Supervisores da Rede Municipal de Educação

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	ATUAÇÃO	
					ATIVO	INATIVO
01	Maria Medianeira de Menezes B. Silva	Supervisora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	BRIONA	X	
02	Edna da Silva Moura	Diretora	ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	VARZEA TRANQUEIRA	X	
03	Francimar Lustosa Pimentel	Supervisor	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	MORRO REDONDO	X	
04	Durvalina Mendes	Supervisora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	MORRO REDONDO	X	
05	Maria do Espírito Santo Marques da Rocha	Diretora	PROFORMAÇÃO	CARAIBAS	X	

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pelo Departamento Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras -PI – Julho / 2004

No **Quadro 03** constam as professoras que trabalharam na Escola Normal de Oeiras, tanto na função de docentes quanto ocupando cargos técnico-administrativos: diretores, supervisores, secretária. Dos sujeitos apresentados, três professoras se encontram aposentadas.

Destacamos tais sujeitos nesta pesquisa porque entendemos que elas são de fundamental importância, quando enfatizamos que a Escola Normal de Oeiras foi a instituição de ensino pioneira na formação de professores da região. Todas foram alunas da referida Escola Normal e em grande parte das suas carreiras prestaram serviços na instituição no processo de formação dos profissionais da educação ao longo de muitos anos, de acordo com o recorte cronológico estabelecido para o estudo deste objeto de pesquisa.

QUADRO 03

Diretores, Supervisores, Professoras e Secretária da Escola Normal do município de Oeiras – PI

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	ATUAÇÃO	
					ATIVO	INATIVO
01	Maria do Espírito Santo Rego	Professora Diretora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS		X
02	Marilene Rodrigues de Sousa Martins	Professora Supervisora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS	X	
03	Maria do Socorro Nazaré Rocha Mauriz	Professora Supervisora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS	X	
04	Maria das Graças da Silva Veras	Secretaria	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS		X
05	Rita de Cássia Campos	Professora Diretora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS		X
06	Eva de Holanda Moura	Professora Diretora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	OEIRAS	X	

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pela Secretaria da Escola Normal Presidente Castelo Branco - Oeiras – PI Agosto / 2004

No **Quadro 04** enumeramos aqueles profissionais que trabalharam nos projetos da educação municipal, quer como coordenadoras, supervisoras ou dirigentes municipais da educação. Três destes sujeitos, hoje, já estão aposentadas. Em sua totalidade são mulheres, necessariamente formadas pela Escola Normal de Oeiras, podendo-se ter percebido vasta experiência no campo da educação. As indicações para ocupar tais cargos deram-se a partir de critérios político-partidários da época, o que demonstra que estas pessoas possuem grande influência política na região.

QUADRO 04

Dirigentes Municipais de Educação, Supervisores e Coordenadoras no município de Oeiras PI

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	Atuação	
					ATIVO	INATIVO
01	Maria de Fátima da Silva	Coordenadora/Dirigente Municipal	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	O.M.E		X
02	Maria Amélia Reis Nunes	Coordenadora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	PROMUNICIPIO		X
03	Ana Cláudia Ramos	Secretaria	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	SECRETARIA MUN. DE EDUCAÇÃO	X	
04	Maria do Rosário Reis Nunes	Supervisora do Mobral	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	POSTO CULTURAL DO MOBREAL		X

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pelo Departamento Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras -PI – Julho / 2004

O **Quadro 05** destaca os professores-formadores e tutores do Programa PROFORMAÇÃO e Escola Lauro Machado Torres. São professores da Rede Estadual de Ensino de Oeiras. No quadro analisado todos estes professores possuem qualificação em nível superior e trabalharam como prestadores de serviço nos projetos citados na cidade de Oeiras entre o período de 1998 a 2002.

QUADRO 05

Professores - Formadores e Tutores do Programa PROFORMAÇÃO e Escola Lauro Machado Torres no município de Oeiras-PI

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	Atuação	
					ATIVO	INATIVO
01	Maria dos Remédios Santos	Professora Coordenadora	UESPI	PROFORMAÇÃO ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	X	
02	Patrícia Cardeal Marinho Morais	Tutora	UESPI	PROFORMAÇÃO	X	
03	Francisca Inez dos Santos Martins	Professora - Formadora	UESPI	PROFORMAÇÃO ESCOLA LAURO MACHADO TORRES	X	
04	Maria Vitória da Silva e Silva	Tutora	UESPI	PROFORMAÇÃO	X	

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pelo Departamento Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras -PI – Julho / 2004

O **Quadro 06** destaca os professores rurais, mas que foram formados por outras instituições de ensino, no caso as Escolas Normais da região. São professores que, de certa forma, possuem algum vínculo com o mundo rural e que, depois de formados, retornaram às suas localidades de origem para ali residirem, passando a trabalhar nas escolas rurais.

A situação destes sujeitos reflete, hoje, uma alternância na configuração do quadro docente das escolas localizadas na zona rural, ou seja, há a presença de um número bastante expressivo de professores que estudaram em Escolas Normais da região e que se deslocaram do eixo urbano para o rural e atualmente estão prestando serviço nas escolas rurais de Oeiras.

QUADRO 06

Professores Rurais Formados pelas Escolas Normais da Região do município de Oeiras-PI

Nº	ENTREVISTADO (SUJEITO DA PESQUISA)	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ESCOLAR	LOCAL DE TRABALHO	ATUAÇÃO	
					ATIVO	INATIVO
01	Virgília Vieira Dias Santos	Professora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	BARROÇÃO	X	
02	Gilcileide Gomes da Silva	Professora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	COQUEIRO SALINAS	X	
03	Francisca da Guia P. Lemos	Professora	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	MALHADA GRANDE	X	
04	Elenilson de Figueredo Sousa	Professor	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	CANTO DO SACO	X	
05	Jailton dos Santos Moura	Professor	ESCOLA NORMAL DE OEIRAS	CHAP. DAS CONTENDAS	X	
06	Maria da Guia de Carvalho Silva	Professora	ESCOLA NORMAL DE TERESINA	TIUBAS	X	
07	Emília de Araújo Costa	Professora	UESPI / ELESBÃO VELOSO	MALHADA GRANDE	X	
08	Maria de Jesus Dantas	Professora	ESCOLA NORMAL DE FLORIANO	FEITORIA	X	

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pelo Departamento Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Oeiras - PI Julho / 2004

Assim é a configuração dos sujeitos desta pesquisa, apresentados na sua maioria, como professores rurais, os quais ganharam voz e vida nas linhas e entrelinhas do nosso trabalho. São pessoas comuns, que no dia-a-dia vivenciam as experiências das práticas educativas nas salas de aula.

Por fim, a descrição de cada capítulo guiará melhor o leitor nessa trajetória de vida dos professores no projeto educacional. O trabalho consiste-se em 05 capítulos apresentando a temática pesquisada em uma contextualidade histórica, social, cultural e política dos sujeitos que viviam e ainda vivem a construção desta história da educação rural.

Na introdução, tentamos nos situar no espaço geográfico e cronológico, enfatizando a identidade do pesquisador bem como discutindo as propostas metodológicas da pesquisa, culminando com quadros que identificam o perfil dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

No primeiro capítulo, discutimos de modo breve, a história da educação no Brasil e no Piauí e necessariamente em Oeiras, ainda Capital da Província para melhor nos situarmos no contexto histórico e político da época que ora passaremos a atuar como agente investigador a partir da proposta de pesquisa aqui explicitada.

No segundo capítulo abordamos a questão histórica da formação dos docentes leigos tecendo comentários de como se deram as práticas de formação destes docentes no Brasil, no Piauí e em Oeiras bem como a implementação dos programas e projetos ocorridos ao longo das três últimas décadas no País.

A partir do terceiro capítulo, enfatizamos o trabalho com as histórias das práticas de formação dos docentes leigos. Aqui está a essência do nosso trabalho, pois é neste espaço que buscamos compreender quem são estes sujeitos, estes professores que, de certo modo, construíram e ainda continuam a construir saberes pedagógicos e desenvolver práticas escolares num contexto muitas vezes adverso ao mundo contemporâneo.

O quarto capítulo, também dando voz aos sujeitos enunciados nesta dissertação, abordamos a formação dos professores, discutimos as concepções elaboradas por eles sobre a prática educativa no contexto rural e as suas formações enfatizando também a construção das suas verdadeiras identidades.

Nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões e possibilidades de pesquisas referentes à história da formação dos professores rurais, dando ênfase às perspectivas centradas na formação continuada; as políticas educacionais para a escola do meio rural; o estudante e a sua aprendizagem na dimensão histórica; destaque também para a história das instituições escolares do meio rural; as histórias e as memórias de antigos mestres-escola que atuaram por muito tempo em diversos locais e situações destas localidades. Enfatizamos a necessidade da implementação e da consolidação de políticas educacionais que venham a valorizar os profissionais da educação como sujeitos indispensáveis para o desenvolvimento e a emancipação política do nosso Estado.

CAPÍTULO I:

NAS PEGADAS DA HISTÓRIA LOCAL

1. Oeiras e a sua História: Onde Tudo Começou

HINO DE OEIRAS

Letra: Dr. José Expedito de Carvalho Rêgo

Música: Maestro Dionísio Rosa Reis

Depois de vagar nos mais rudes labores

Mafrense estacou

Da terra entre morros

Tomados de amores

Aqui se plantou.

REFRÃO

Oeiras invicta

Tu sempre serás

Oh! Terra bendita

De amor e de paz!

Do Mocha a corrente

A mirar cristalina

Nasceste feliz

Ali do Rosário na doce colina

Que a lenda nos diz.

Agora cresceste do Morro do Leme

Ao Morro da Cruz

Levantas a fronte

De quem nada teme

Nos dias de luz.

Tu foste sem dúvida
O berço fadado
Do teu Piauí
E as glórias maiores
Dos tempos passados
Colhemos aqui.

Também no futuro
Nós cremos Oeiras,
Coberta de louros.
Serás, por teus filhos,
Malgrado as canseiras
Da sorte os desdouros.

O poema que compõe a letra do Hino de Oeiras narra, de modo ufânico, a sua história, palco da nossa pesquisa. Situando este município do Estado do Piauí, vamos identificá-lo como o primeiro núcleo populacional e a primeira Capital Província.

Para melhor nos situarmos vamos primeiro descrever o Estado do Piauí, que está entre 2° 44' e 10° 52' de latitude sul e entre 40° 25' e 45° 59' de longitude ocidental, ocupando uma faixa de terra de 251.529,186 km², a qual corresponde a 16,16% do Nordeste e 2,95% da área do Brasil. Pertence ao segundo fuso horário brasileiro e é o terceiro Estado nordestino e o décimo primeiro Estado brasileiro em extensão territorial (IBGE 2000).

A primeira divisão político-administrativa do Piauí data de 1761, quando as freguesias de Parnaguá, Campo Maior, Castelo (antigo Marvão), Valença, Parnaíba, Jerumenha e Oeiras, receberam, além de foros, categorias e classe de cidades. Decorreu quase um século para que novos municípios fossem criados. Em 1832 surgiram os municípios de Piracuruca, Poti, Príncipe Imperial e Amarante. Em 1852 foi fundada a cidade de Teresina para sediar a nova Capital da Província.

No ano de 1924 o Piauí contava com 35 municípios. Em 1964, 124 municípios, porém, sendo reduzidos a 114, e em 1988 possuía 118 municípios. Até 1993 o Estado possuía

148 municípios. A partir de 1^o de janeiro de 1997 os municípios emancipados em 1994 e 1995 foram instalados, perfazendo um total de 221 municípios. Atualmente conta com 223 municípios.

Como percebemos, Oeiras é apresentada como o primeiro núcleo populacional do Piauí. Todavia, há algumas controvérsias em torno da História do Piauí no que diz respeito ao seu desbravamento. Para alguns historiadores, o pioneiro da colonização do Piauí é Domingos Jorge Velho, mas para outros é Domingos Afonso Mafrense.

Segundo Vanhagem (apud RODRIGUES, 2004, p. 128), *Domingos Jorge Velho* não participou do desbravamento do Piauí. Outros autores também defendem a mesma tese tais como: Alencastre (1981), Odilon Nunes(1974), Abdias Neves (1985), Rocha Pita (19-) e João Ribeiro (19 -).

Para Pereira da Costa (1974, p. 36), um documento inédito esclarece as dúvidas e atesta a prioridade do desbravamento do Piauí a Domingos Jorge Velho, ou seja, a carta de sesmaria concedida pelo Governador de Pernambuco – Francisco Castro Morais, em 3 de janeiro de 1705, pela qual fez doação de umas terras às margens dos rios Poti e Parnaíba, a dona Jerônima Cardin Fróis, viúva do mestre-de-campo Jorge Velho e a alguns oficiais do terço que o mesmo organizava e ali estacionava, os quais no requerimento que dirigiram ao referido Governador, declaram que Jorge Velho marchou do Piauí para a Guerra dos Palmares, em 1687, com a sua gente, deixando todas as fazendas e lavouras situadas nas margens dos rios Poti e Parnaíba, onde ali tiveram seus domicílios por 24 ou 25 anos.

Porém, o que mais se aproxima e pela literatura que mais se discute, tendo em vista farta documentação é que foi realmente Domingos Afonso Mafrense o colonizador do Piauí. A ele é atribuído os feitos da colonização, quando assim se fixou e estabeleceu moradia nos Sertões de Rodelas. Na verdade, foi este desbravador que investiu na terra, arrebanhou populações, criou fazendas de gado, dando portanto, os contornos geográficos às terras piauienses.

Mafrense era natural de Mafra, cidade portuguesa. Era conhecido também como Domingos Afonso Sertão, pela sua intrepidez e coragem, quando assim residia no sertão de Pernambuco, às margens do rio São Francisco. Chegou ao Piauí em 1674, fundando cerca de 39 fazendas de gado, ligando os sertões do rio Parnaíba aos do rio São Francisco e instalando-se às margens do riacho Mocha, com a fazenda Cabrobó. A fazenda recebeu o nome de Nossa Senhora da Vitória do Brejo da Mocha do Sertão do Piauí, isto em 1697. Em seguida, a fazenda de gado foi elevada à categoria de Vila, em 1717, e depois à categoria de Cidade, em 1761, denominada Oeiras, em homenagem ao Conde de Oeiras (Portugal) - Sebastião José de Carvalho Melo, mais tarde Marquês de Pombal.

Protagonizando o fato de a cidade de Oeiras ter nascido sob a égide da cruz e sob as invocações de Nossa Senhora da Vitória, pois segundo a tradição, nenhuma cidade é eminentemente portuguesa se não nascer à sombra de uma igreja foi que um historiador oeirense, no seu livro *Passeio a Oeiras*, assim escreve:

Passados uns anos, muitas fazendas beirando já o Mocha, chegou a Igreja pela mão zelosa de um padre que usava o título pomposo de “Visitador”. A Igreja que evangelizando, colonizava e, colonizando impunha, em nome de Deus, a vontade do Pai. Aqui chegou o padre Miguel de Carvalho em novembro de 1696, trazendo do bispo de Olinda, D. Frei Francisco de Lima, um carmelita bondoso a quem tanto impressionara sua hoje notável “Descrição do Sertão do Piauhy”, o documento canônico de ereção de nossa primeira matriz. Trazendo ainda um vigário para a nova freguesia e a imagem primeira que da Virgem nestas paragens se viu. Foi sim. A imagem é seiscentista e veio com ele. Vitória do bispo, do padre Miguel, daqueles brejeiros crentes. Vitória de todos somada à alusão das vitórias portuguesas de Lepanto e Aljubarrota. Vitória de Nossa Senhora da Vitória de Oeiras.

[...] no dia 11 de fevereiro de 1697 se fez na residência de um dos moradores, o Sr. Antonio Soares Toughia, acertar do lugar a construir-se a casa da Virgem. Feita a reunião da qual Antônio dos Santos Costa foi secretário, presidida, naturalmente pelo “Visitador”, acordaram todos que se “fizesse a Igreja no Brejo chamado a Mocha por ser a parte mais conveniente aos moradores de toda a povoação, ficando no meio della com iguais distâncias e caminhos por todos os riachos e partes povoadas...” Era o “taboleiro que se acha pegado a passagem do Jatubá pa. a parte do Canindê...”

[...] Padre Thomé de Carvalho e Silva, ungido primeiro vigário da humilde capela que ele mesmo ajudado pelos “homens bons de todos esses brejos”, lograra construir no espaço de vinte dias. [...] No dia 2 de março, seguindo-se no possível e litúrgico ritual romano de “fechar e abrir as portas, consertar altares, fechar e abrir missal, estender e dobrar corporais, dobrar e desdobrar ornamentos, e ultimamente lendo publicamente ao Povo a Provisão que trazia do Ilustríssimo e Reverendíssimo Senhor Bispo de Pernambuco”, sagrar-se ao templo, pedra angular da Igreja nesta parte do Brasil. A capela – diz o termo – “consta de 24 passos de comprido, e doze de largo, feita com a decência possível de taipa, e coberta de pindoba e nela se levantou um altar feito de tábuas com nove palmos de comprimento e quatro de largo. E assim mais benzeu o Rev. Vigário um quadro de que ao redor da capela consignou com marcos de pedra para sepultura de defuntos e donde se há de fazer a nova Igreja o qual tem cem passos de comprido e sessenta de largo”. Thomé de Carvalho foi incansável no pastoreio de seu rebanho, e inexcedível no amor a esta terra, valores

que traduziu na dedicação de quarenta anos de sacerdócio- [...]. Em 1736, três anos depois de concluída, de pedra e cal, a nova matriz, ainda batizava menino e assinava papéis na condição de vigário. Encheu páginas e páginas de livros pesados de tempo e de poeira. (CARVALHO JR; 1982, p. 15-16)

Assim, foi a partir da construção da Igreja de Nossa Senhora da Vitória que definiu, de fato, a vida da povoação nascente. A Carta Régia de 30 de junho de 1712 mandava El - Rei ao Ouvidor Geral do Maranhão, que indo ao Piauí, até o lugar em que está a Igreja, “crie uma vila com Senado da Câmara e mais governanças”. Ainda uma outra dava o soberano a notícia ao governador Eusébio Capely, o Ouvidor, não seguiu a letra da carta nem Costa Freire a entendeu tão bem, a despeito do real e contundente epílogo: “De que me pareceu avisar-vos para o terdes assim entendido!”

Também, conforme a discussão que faz Carvalho Júnior (1982), a instalação do Senado da Câmara tardou um pouco. Só veio em 26 de dezembro de 1717. Foi o mesmo Eusébio Capely, ainda na Ouvidoria Geral, quem estabeleceu, em nome do Capitão- General, a tal Câmara e nomeou-lhe o primeiro escrivão. Logo no ano seguinte era a Mocha, ainda Vila, elevada à categoria dignificante de Capital. O soberano reinante separada da do Maranhão a Capitania do Piauí. Porém, tal ação ficou apenas no alvará e na vontade do Rei. Somente em 1758, através da Carta Régia de 25 de julho, por Dom José I – rei de Portugal, tal desejo foi realizado. Em 19 de junho de 1761, outra Carta Régia foi enviada elevando a Vila à categoria de Cidade. No dia 13 de novembro do mesmo ano a cidade recebeu o seu primeiro governador, o Coronel de Cavalaria João Pereira Caldas. Em honra ao Rei, deu o governador o nome à capitania de São José do Piauí.

Segundo Pereira da Costa (1974, p. 83), “depois de quase meio século, em 1819, a cidade de Oeiras já apresentava um aspecto de desenvolvimento e grandeza de modo satisfatório”, como se verifica a partir de um quadro estatístico sobre os estabelecimentos comerciais e as oficinas da cidade, organizado pela municipalidade e dirigido ao governador da Capitania, em cujo quadro se vê que existiam: 31 casas comerciais de fazendas, ferragens e molhados; 14 sapateiros, 7 alfaiates, 7 carapinas, 4 ourives, 3 ferreiros, 3 mestres pedreiros, 2 marceneiros, 1 livreiro e 1 seringueiro, contando-se nas suas respectivas oficinas um pessoal de 53 aprendizes.

Em 1758, segundo o padre José Morais, na sua História da Companhia de Jesus, Oeiras já tinha um ouvidor, Ministro de Letras, juizes e mais oficiais da Câmara, e a Milícia da Ordenança e seu Capitão-Mor. Na verdade, Oeiras gozou o privilégio de ser Capital do Piauí por 91 anos – no período de 1761 a 1852, quando aconteceu a transferência da sede do Governo para a Vila Nova do Poti (atual cidade de Teresina), realizada pelo Governador Antônio Saraiva. Os motivos pelos quais levaram a cidade de Oeiras a perder a condição de Capital foram a difícil situação em que vivia, o desprovemento de gêneros alimentícios e o distanciamento dos grandes rios que faziam a comunicação com o Sul e o extremo Norte.

Quanto ao aspecto educacional, no Piauí, desde o período do seu desbravamento, no século XVII, até os anos de 1730, a educação popular não foi de interesse para os colonizadores, pois os jesuítas que por aqui ficaram, tinham a preocupação tão somente de administrar as fazendas de gado para que assim pudessem dar sustentação econômica aos Seminários da Bahia.

Muitas tentativas foram desencadeadas no intuito de instalar escolas no Piauí. Por volta de 1733, um Alvará foi concedido para funcionar uma escola na Vila da Mocha, mas esta não chegou a se concretizar por conta da pobreza do local, a grande precariedade da instalação da escola e a distância dos núcleos populacionais.

O Seminário do Rio Parnaíba, em 1749, foi outra tentativa frustrada, na Vila da Mocha. Na verdade, este Seminário não chegou nem a funcionar regularmente por conta de perturbações locais e conflitos envolvendo os padres jesuítas, obrigando-os a fazer a transferência do referido seminário para Aldeias Altas (hoje cidade de Caxias - MA), o qual, depois disso, passou a funcionar regularmente, segundo Nunes, 1966 (apud FERRO, 1996, p. 59).

Em 1757, duas escolas de instrução primária foram criadas na Capital da Província (Oeiras), sendo uma para meninos e outra para meninas. Na escola para meninos constava do currículo: doutrina cristã, aulas de ler, escrever e contar. Para as meninas o currículo constava de: doutrina cristã, aulas de ler, escrever, contar, coser, fiar, fazer rendas. (PEREIRA DA COSTA, 1974, p. 126) Assim, as possibilidades da instrução elementar foram escassas, ficando relegada a professores particulares contratados para trabalhar nas fazendas.

Após a separação da Capitania do Piauí da do Maranhão, foram criadas, em 1815, três escolas de primeiras letras, uma em Oeiras, outra em Parnaíba e uma em Campo Maior. Acredita-se que tais escolas não chegaram nem a funcionar, tendo em vista o reduzido salário anual proposto aos professores de 60\$000 (sessenta mil réis), em desacordo com o salário pago a um feitor de escravos, que era de 200\$000 (duzentos mil réis) este com direito a casa e comida.

Segundo Brito (1996, p. 16), por Resolução de 15 de julho de 1818, foi criada na cidade de Oeiras, uma cadeira de latim, pela qual o professor perceberia o honorário de 300\$000 (trezentos mil réis). Mesmo com o aumento do salário, não apareceu nenhum candidato para o exercício do magistério. Quatro anos depois, foi nomeado, por ato da Junta do Governo Provisório, de 15 de janeiro de 1822, o professor José Lobo Fróis, para exercer provisoriamente a cadeira, em aberto.

Nesse documento da nomeação, a Junta do Governo expressa sua preocupação pelas dificuldades com que se encontra a instrução na Capitania. Diz o texto:

Atendendo esta Junta do Governo que da falta de semelhante cadeira tem aqui resultado tão graves danos ao serviço público que as mais das vezes se não encontram pessoas hábeis para ocupar os empregos; acrescentando mais que ora não há nesta cidade, nem mesmo em toda a Província, uma só aula de instrução pública, qualquer que ela seja: e considerando outrossim que é muito tênue aquele ordenado de 3000\$000 para a decente subsistência de um professor nesta Província central, onde todos os gêneros de importação se vendem a muito alto preço pelas dificuldades do transporte; depois de se haver posto a concurso a referida cadeira, e ter-se o suplicante, único candidato, que compareceu, mostrado habilidade por exame, a que se procedeu por dois examinadores para isso nomeados, com assistência de um magistrado de letras, além de apresentar o título régio, e documentos com que prova ter ocupado outro igual emprego na Vila Nova da Rainha da Província da Bahia, onde se mostra livre de culpas por meio de folha corrida; e sendo ouvido o reverendo vigário-geral forense, como primeira autoridade eclesiástica da Província, com cujo parecer a Junta do Governo se conformou; por todos estes respeitos: há por bem nomear, como por esta nomeia ao sobredito José Lobo Fróis para servir provisoriamente por tempo de um ano, se entretanto este governo não mandar o contrário, o emprego de professor de gramática latina desta cidade com o ordenado de 400\$000, pagos pelos cofres da renda pública desta Província, na forma das reais ordens a semelhante respeito (Ato da Junta do Governo provisório, de 15 janeiro de 1822. Apud BRITO, 1996, p. 16 - 17).

Com o exposto no documento, vamos entender as preocupações que o Governo tinha com a instrução pública, pois não houve nenhuma medida, por parte de Sua Majestade,

no sentido de dar condições satisfatórias para solucionar o problema vivido na Capitania. A Junta, por sua vez, adotou medidas cabíveis como seleção do candidato habilitado para preenchimento da vaga, melhoria no que diz respeito ao salário e, quanto à provisoriedade da nomeação, ocorreu para que Sua Majestade pudesse providenciar tudo com a brevidade possível. Todavia, a contrapartida não aconteceu pois, outra vez, os projetos da Educação do Piauí foram frustrados.

Em 1824, foi promulgada no Brasil a Constituição do Império. No que se refere aos problemas da Educação, estabeleceu dois princípios fundamentais: gratuidade do ensino e universalidade da instrução primária. Neste período, a Província contava apenas com estes estabelecimentos de ensino, três escolas primárias em Oeiras, Valença e Campo Maior e duas cadeiras de latim, em Oeiras e Parnaíba. E no ano de 1828, foram criadas mais escolas de primeiras letras na Província do Piauí, nas vilas e povoados do Poti, Barras, Piracuruca, Piranhas e Jaicós, bem como duas na cidade de Oeiras, Parnaíba e Campo Maior.

Em 1844, já havia na Província do Piauí 21 cadeiras de instrução primária, sendo 18 do sexo masculino, 03 do sexo feminino e 07 de Ensino Secundário. Quatro cadeiras estavam localizadas na Capital Oeiras, 02 em Parnaíba e 01 em Príncipe Imperial.

De acordo com Brito (1996), em 1845 estavam registradas 19 escolas públicas de ensino primário, com matrícula de 381 alunos e mais 03 cadeiras de latim em Oeiras, Príncipe Imperial e Parnaguá. Os professores ambulantes eram uma demonstração da precariedade do ensino na Província, pois estes eram contratados para ministrarem aulas nas próprias casas dos proprietários rurais ou mesmo em alguns locais adaptados, sem as mínimas condições para funcionamento de uma escola. Ressaltamos ainda, que muitas escolas funcionaram em 1844, na zona rural, em precárias situações, conforme listagem apresentada por Brito (op. cit): Valença 09 escolas; Barras 07 escolas; Piracuruca 03 escolas; Príncipe Imperial 02 escolas e Parnaguá 07 escolas.

Percebemos assim, que os problemas da educação vêm de longo tempo; a precariedade do ensino, a falta de habilitação dos professores, as péssimas ou quase nenhuma instalação para as escolas, os interesses político-partidários para indicação dos professores,

tudo isso nos remete a crer no atraso que ainda vivemos na educação nos tempos atuais. Observando a debilidade com que a educação, principalmente a educação municipal vive, há ainda a reprodução do professor leigo, as péssimas instalações das escolas rurais, o clientelismo para indicação dos professores rurais, que atende a interesses partidários, o uso de material didático totalmente descontextualizado da realidade do estudante da zona rural.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DO DOCENTE LEIGO: breve histórico

Para discorrermos sobre a política educacional contextualizada historicamente nos anos 1970, necessário se faz, antes, abriremos uma discussão acerca da problemática que todo o sistema de ensino no Brasil vivenciou desde o Período Colonial: a presença do *professor leigo*. Conseqüentemente, a presença deste trabalhador no contexto da educação vai tão somente comprovar o estado de miséria e de atraso em que se encontra(va) o nosso país.

Mas, o que vem a ser *leigo*? Quem é esse profissional que, na sua consciência, faz a educação, reproduz saberes e ensinamentos a milhares de crianças, nos mais distantes pontos do Brasil?

Segundo Rodrigues (2001), a expressão *professor leigo* representa uma dupla negação. A primeira, diz respeito à importância do seu trabalho e a segunda é a negação profissional, quando este é excluído do espaço profissional docente, como categoria e como professor.

Há, nesse sentido, uma contradição entre concepção e realidade deste professor quando executa tarefas no âmbito escolar ou comunitário, estando aí imposta a sua inclusão na ordem educacional e social. Na escola, o espaço lhe exige saberes especializados ou mesmo competências específicas atribuídas a vários profissionais como é o caso do diretor escolar, coordenador, supervisor, secretário e merendeira, enfermeira, agente de saúde, catequista ou político. No seu contexto, os apelos da comunidade para o exercício de tarefas diversificadas são constantes. Daí, o questionamento, como ser leigo, dotado de tantas habilidades no seu meio social?

Para compreender esta particularidade do professor no contexto rural, ilustramos com a discussão que Nóvoa (1999) faz acerca das origens do magistério enquanto uma profissão. Assim, retornando à segunda metade do século XIX, esclarece que é neste período que os professores passam a formar um “corpo profissional”, ou seja, é construída a imagem do professor calcada em atributos, responsabilidades, posturas comuns determinantes das suas identidades. O autor explica que os professores:

[...] são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter boas relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar ostentação, não devem exercer seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Deste modo, a constituição da identidade do professor no eixo rural, embora leigo ou não, se deu ao longo dos tempos. A história do surgimento desse termo tem sido explicada em vários estudos, a partir de vários enfoques e incorporando diversos significados no seu processo evolutivo.

Um dos primeiros empregos do termo *leigo* tem origem no âmbito religioso para representar os indivíduos ignorantes dos mistérios sagrados ou para distinguir religiosos e fiéis ou para os não-iniciados nas ordens religiosas ou ainda, para distinguir o religioso padre e o religioso não-padre, chamado de *irmão leigo*; aquele que, embora pertencente ao grupo religioso não tenha recebido a ordenação sacerdotal, portanto, não habilitado para ministrar os sacramentos e criando uma hierarquia que os distingue quanto aos graus de saber alcançados.

Maria Amaral (1991, p. 43) e Sônia de Vargas (1995, p. 314) evidenciam alguns outros conceitos próximos destes quando enunciam que o termo *leigo* foi e ainda é empregado por meio da palavra *profano* pelas ordens iniciáticas oriundas das Corporações de Ofício da Idade Média, representando aqueles não iniciados nos mistérios sagrados destas instituições e, portanto, desconhedores de tais segredos.

A expressão *leigo*, no contexto atual é comum ser usada para designar profissionais de uma área que não dominam os conhecimentos específicos de um outro campo científico ou não-habilitado naquela área.

No campo educacional, o termo *leigo* é usado como forma de referir-se aos profissionais não habilitados para o exercício docente no nível onde atuam. Na expressão do termo *professor leigo*, na prática, passa a ter uma conotação além do legal e do pedagógico, uma vez que este profissional não é totalmente desconhedor ou ignorante das tarefas que realiza e dos limites do ethos cultural e escolar do contexto onde vive.

No Brasil, a denominação de professor serve para todo aquele que ensina qualquer coisa em qualquer campo do saber e em qualquer nível formal ou informal. O nível de profissionalização do ofício de ensinar pode se manifestar na hierarquia que o termo professor assume nas diversas culturas. Porém, por um outro lado, a diferença entre *professor leigo* e *professor titulado* evidencia uma analogia com a oposição histórica entre o *prático* e o *técnico* (especialista legalmente reconhecido).

Desse modo, os cursos destinados tanto à capacitação quanto à habilitação de professores leigos, em geral, tentam transformar o prático em um técnico como forma de legitimá-lo social e legalmente, ignorando que esse profissional se submete a outros critérios de legitimação, quais sejam os da prática social e pedagógica. Os cursos de aperfeiçoamento de professores leigos, como observamos no decorrer desta pesquisa, são, na verdade, uma preocupação no sentido de evidenciar a incompetência técnica destes profissionais para ensinar, que de fazê-los superar o senso comum através da compreensão de sua prática, articulando saberes cotidianos e científicos para a construção de novos saberes. Os certificados e diplomas representam mais uma outorga simbólica de saberes e legitimação de espaço social que a preparação deles para responder às necessidades culturais da população rural.

Neste sentido, visando à melhoria da qualidade do ensino rural, Nóvoa (1995), considera ser fundamental abordar a formação de professores leigos a partir de três eixos estratégicos: 1º - a pessoa do professor e sua experiência, 2º - a profissão e seus saberes e o 3º - a escola e seus projetos.

Referindo-se ao primeiro eixo – a pessoa do professor e a sua experiência, o autor relata que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Quanto ao segundo eixo – a profissão e seus saberes – diz que se deve investir nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual de produção de saberes.

No que concerne ao terceiro eixo – a escola e seus projetos, o autor enfatiza que, de um lado, as mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação; de outro, dependem também da transformação das práticas pedagógicas nas salas de aula. Por isso, falar de formação de professores leigos é falar de um investimento educativo nos projetos da escola.

A educação rural, manifesta-se como suporte e elemento que possibilita a capacitação de seus discentes para um processo especial em que as experiências sócio-culturais não acontecem por acaso, mas compõem-se dialeticamente no embate dos antagonismos existentes entre saber / práxis / realidade e da ação histórica camponesa. Desta feita, devemos

[...] tratar a educação rural como uma área específica da política educacional, e que se propõe como saída, a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das populações carentes do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: à condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em constante, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982).

Tendo por sustentação a assertiva acima, não se pode pensar na atividade, em “educações” ou sistemas educacionais direcionados exclusivamente para determinadas classes. Há que se pensar sobre a qualificação dos docentes que protagonizam o processo ensino-aprendizagem. No entanto, o sistema em si, centralizado no poder de alguns e objetivando a manutenção de uma democracia fictícia, não permite com rapidez a extinção do docente leigo.

Quando discutimos na introdução deste trabalho, a nossa trajetória em busca de uma identidade profissional, no caso, o Magistério, nos remetem ao intuito desta pesquisa que foi buscar necessariamente conhecer o contexto histórico em que se deram as práticas de formação destes professores leigos, nas décadas de 1970, 1980, 1990 e início dos anos dois mil. A partir de tais vivências como professor leigo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL¹), estudante do Curso Pedagógico da Escola Normal Presidente Castelo Branco na cidade de Oeiras(PI), nas práticas sociais como ativista cultural no posto cultural do MOBRAL da mesma cidade, como professor da Escola Normal Presidente Castelo Branco, como gestor da educação municipal de Oeiras(PI) e como professor-formador nos cursos de formação de professores leigos pela Escola Lauro Machado Torres e Programa de Formação de Professores

¹ O MOBRAL foi criado pela lei Nº 5.379 de 15 de Dezembro de 1967 e deveria escolarizar pessoas com idades acima de 14 anos. *O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos, entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975* (PAIVA, 1987:292-3).

em Exercício (PROFORMAÇÃO²) e, como professor dos Cursos de Licenciatura Plena do Período Especial da Universidade Estadual do Piauí, no Campus da Cidade de Oeiras(PI), nos impulsionaram a mergulhar de forma sistemática nestes estudos que ora passamos a discernir.

As histórias das práticas de formação a partir das histórias de vida e dos depoimentos dos professores, constatamos que tamanha realidade se homogeneiza ao longo das regiões do Estado ou mesmo do Nordeste brasileiro, considerando o contexto histórico, das políticas mal-versadas, de cunho mandonístico que imperam nas regiões mais atrasadas e ainda, pelas inúmeras negações e privações que vive o povo brasileiro e, em se tratando de educação, o que resta à população menos favorecida é uma educação sem qualidade, onde inúmeros dilemas e conflitos permeiam a escola pública, principalmente na baixa qualidade de formação dos professores.

Rodrigues (1999), faz um estudo bastante acentuado a partir desta questão. A formulação de políticas educacionais pelo governo, tanto a nível Federal como Estadual, referentes ao magistério, está contida, principalmente, nas leis de reforma do ensino, nos Planos de Desenvolvimento e Planos Setoriais de Educação.

Para uma melhor compreensão deste debate, tomemos como base o estudo da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que trata de modo vago esta problemática porém, não nos cabe esta discussão no momento, pois precisamos, antes, retroceder no tempo para podermos compreender como se deu a inserção do professor leigo no ensino piauiense.

Na verdade, a presença do professor leigo no ensino piauiense, é bem antes da criação das primeiras escolas públicas, quando a única forma de ensino existente era a escola particular onde, em sua própria casa, lecionavam as primeiras letras, pessoas inabilitadas. A

² O PROFORMAÇÃO é um curso criado pelo Governo Federal especificamente para qualificar docente em grau médio. Este curso tem a duração média de dois anos. Em 2001, havia um total de 27.372 professores (as) cursistas em todo o Brasil e, no Estado do Piauí, 2.580 (cf. *Boletim Trimestral do Programa de Formação de Professores em Exercício, Ano I, Nº 1, março/maio 2001*). O PROFORMAÇÃO é “destinado aos Professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola. O curso funciona na modalidade de educação à distância, incluindo atividades de estudos individuais e coletivas a serem desenvolvidas com apoio de um tutor e de um serviço de comunicação que orientam e auxiliam a aprendizagem do professor cursista” (CUNHA, 2000: 13). O conteúdo curricular está estruturado em seis áreas temáticas: Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica, Vida e Natureza, Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico (Idem, 2000).

partir da criação da escola pública elementar, o professor leigo era nomeado vitaliciamente e sua prática pedagógica dava-se através dos métodos de ensino *mútuo*³ e *simultâneo*⁴.

De acordo com Alencastre (1981), o Piauí foi a última das Províncias a receber o benefício da instrução pública que até 1814 era dada por particulares inabilitados. Em “A instrução pública no Piauí” (1922, p. 48), consta que o período anterior à Independência do Brasil caracterizou-se pela inexistência de escolas públicas neste Estado, muito embora a escola elementar tivesse sido criada por Decreto, desde 1815. Somente em 1825 foram instaladas três escolas oficiais em Oeiras, Parnaíba e Campo Maior, com a utilização do ensino mútuo. Este método de ensino fora imposto pelo Governo da Província, mesmo sendo informado que no Piauí não havia um só indivíduo instruído para executá-lo, o que provocou o fracasso do ensino público.

O mesmo documento ainda afirma que, após a elevação de Capitania, em meados do século XVIII, seu primeiro governador não encontrou, aqui, quem lesse: “*era toda uma população de rigorosos analfabetos*”. E quanto à economia, o Piauí, estava baseado apenas na criação de gado *vacum*⁵ em grandes fazendas, paralelo a isso, uma agricultura de subsistência.

Muitas literaturas apontam, com unanimidade, do desinteresse dos colonos pela agricultura, quer seja por causa da impropriedade do solo para tal fim, quer seja pelas vantagens econômicas atribuídas à pecuária, por conta dos grandes pastos naturais. A zona rural do Piauí, pela sua organização espacial fortemente concentrada na mão de poucos, provoca um estado de carência que se reflete nos vários setores, essencialmente na educação, onde grande parte dos recursos humanos não são habilitados.

Neste contexto, o professor leigo representa a grande massa de excluídos da vida escolar e social, uma vez que estes não detêm o capital cultural necessário para a promoção de

³ O Ensino Mútuo ou dos monitores foi introduzido na Inglaterra em 1773, trazido de Madras (Índia) pelo Padre Bell e pelo pedagogo Joseph Lancaster. É o tipo de ensino onde os mais capazes, tornam-se monitores e desempenham o papel do professor junto a seus colegas com maiores dificuldades.

⁴ Ensino Simultâneo método de ensino em que se dá aula a alunos de vários níveis (séries) ao mesmo tempo ou por etapas, dividindo-se um período de tempo para cada série. Enquanto uma está ocupada com trabalho de repetição ou aplicação, o professor está dando aula para outra. Permite instruir, ao mesmo tempo, um grande número de alunos; favorece o bom emprego do tempo e mantém os alunos constantemente ocupados. Cada aluno aproveita com as explicações do professor e com as respostas dos outros alunos.

⁵ Gado Vacum diz-se do Gado constituído de vacas, bois e novilhos (AURÉLIO, 2001: 700).

uma educação de qualidade, nem tampouco a habilitação necessária e exigida pela lei maior da educação.

Afirma Rodrigues (1999), a solução do professor leigo no ensino rural, no Estado do Piauí, depende de decisões políticas e das prioridades de desenvolvimento. No entanto, isso demanda um processo a longo prazo desde que sejam adotadas medidas concretas de âmbito intra e extra-escolares, visto que decisões políticas voltadas para esta questão implicam em mudança de interesse do poder vigente.

Assim, em um tempo que aspira avassaladoramente educação de qualidade, torna-se excludente e sem nexos, a formação de professores leigos como produto de práticas pedagógicas conservadoras e obsoletas.

É salutar questionar aqui uma reflexão sobre a história do professor leigo: como este profissional pode oferecer educação de cunho progressista e de nível emancipatório, se lhes falta o conhecimento pedagógico especializado? Contudo, não podemos esquecer as condições que são oferecidas aos professores leigos, haja vista, que estas não favorecem recursos didáticos variados adequados, infra-estrutura das escolas, nem tampouco bons salários. A profissionalização do professor rural está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder.

A demora do processo urbanizador no Piauí é explicado num desses aspectos que, com a criação de gado em campos abertos, vai-se impondo uma formação populacional dispersa e, conseqüentemente, vai enfraquecendo a economia.

Quanto ao setor educacional, as políticas voltadas para tal fim dão-se no ano de 1864, quando é criada a primeira Escola Normal, através da Lei Provincial nº 565, na Capital Teresina. Porém, logo esta escola foi extinta, por falta de professores habilitados. Em 1910, esta escola é restabelecida definitivamente.

Quanto aos métodos de ensino, o único conhecido e praticado no Piauí era o ensino mútuo, há quase um século, mas, com a criação da Escola Normal, em 1910, são difundidos os ideais do escolanovismo⁶ e assim, passa-se a conhecer o método intuitivo.

As políticas para a educação no Estado do Piauí, neste período, não tiveram um direcionamento do Governo Central, porque os Estados, na verdade, seguiam os princípios *escolanovistas*, mesmo porque era uma febre que invadia o país, tendo em vista as grandes mudanças sociais, econômicas e as reformas da educação, operadas em cada Estado, principalmente na escola primária, com grandes tendências para o profissionalizante. Mas a questão da formação profissional ficou limitada para um outro momento. A partir dos anos de 1950, é que algumas ações para formação de docentes leigos são desencadeadas com os exames de suficiência⁷ que, na verdade, não atingiram os professores leigos rurais, levando em consideração a incompatibilização entre a realidade legal e a situação destes professores.

Muitas tentativas foram realizadas no intuito de implementar políticas para capacitação dos docentes leigos da zona rural como os treinamentos em períodos de férias. Porém, tais empreendimentos não lograram êxito por conta da incompatibilidade e inadequação destas capacitações com as reais condições dos professores e os custos que se tornavam altos para transporte e alojamento dos instrutores e professores que tinham que se deslocar para as sedes dos municípios.

Com a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), no ano de 1963, através do Governo Federal, o Estado do Piauí recebeu algumas ações mais concretas como a implantação de cursos conveniados com o MEC, para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, através de metodologia do *ensino direto* (período de

⁶ Escolanovismo – ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte americana encetada pelos educadores John Dewey e William Killpatrick, que desembarcou no País, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupam com os problemas educacionais.

⁷ Exame de Suficiência – eram exames realizados pelas Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primária e secundária. O exame de suficiência tem base, além da lei que o instituiu na Lei 2.340/55, que determina para a Diretoria do Ensino Secundário a responsabilidade dos exames de suficiência e no Parecer 175/63 que propõe uma comissão para estudar a regulamentação do exame de suficiência, e ainda a Portaria Ministerial nº 49/64 que estabelece normas para a realização dos exames. Para os exames de suficiência a nível secundário, eram oferecidos curso preparatório pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

férias) e no *período indireto* (período letivo), o qual foi denominado de *pedagógico parcelado*⁸. Esta experiência tinha a limitação de não poder atender grande parte do professorado leigo rural pelas suas características metodológicas, embora fosse eficiente qualitativamente.

Nos anos de 1970, ganhou destaque no Piauí a capacitação do magistério leigo rural a nível pedagógico com a implantação do “Pedagógico Parcelado”⁹, seguindo-se a experiência do Projeto LOGOS I¹⁰ e Projeto LOGOS II¹¹, a partir de estudos através de módulos¹².

No Piauí, as medidas tomadas frente ao problema do magistério leigo rural não responderam positivamente em termos de redução dos efeitos de atuação desses leigos no ensino de primeiro grau rural, nem de quantidade desses professores.

Com a implantação da Lei 5.692/71, na década de 1970, constando-se um grande número de professores leigos principalmente nas zonas rurais do Brasil, o MEC implantou, em convênio com alguns Estados com maior concentração de docentes leigos, entre os quais o Piauí, a experiência do Projeto LOGOS I, através de metodologia personalizada, o que favorecia um atendimento quantitativo, embora o nível qualitativo não tenha sido possível comprovar em termos de atuação desses docentes leigos, a não ser pelos dados quantitativos que ficaram desta experiência.

Mesmo tendo sido tomadas as providências e o desenvolvimento de projetos para a capacitação de professores leigos, o problema continuava a desafiar o desenvolvimento do Estado que, na verdade, era apenas a representação do descompasso cultural do Piauí com as demais regiões do país, prejudicando, portanto, o seu desenvolvimento sócio-econômico.

9 Pedagógico Parcelado – de 1963 a 1969, a experiência conhecida como “Pedagógico Parcelado” objetivou complementar a qualificação dos professores leigos dos cursos de emergência.

10 LOGOS I – curso de qualificação de professores leigos, equiparado às quatro últimas séries do primeiro grau (Secretaria da Educação - PI. Projeto Logos I – Síntese – Mimeografado, apud RODRIGUES, 1999: 34)

11 LOGOS II – curso de habilitação de docentes leigos a nível pedagógico para lecionarem nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Em sua primeira fase (Experiência Piloto) foi implantado em cinco Estados Brasileiros com maior quantidade de professores leigos: Paraná, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rondônia, no ano 1976. Com base nos resultados da Experiência Piloto o projeto expandiu-se para os demais Estados Brasileiros, exceto São Paulo (projetos Logos II o quê? Como? Secretaria da Educação-PI. Mimeografado, idem).

12 Módulos – são instrumentos de Ensino (pequenos livros) onde o conteúdo é ensinado por etapas obedecendo uma seqüência de passos os quais o aluno deve seguir: Pré-requisito – Pré-Avaliação – Objetivos de Ensino - Atividades de Ensino – Pós-Avaliação – Atividades Suplementares. Cada disciplina tem seu conteúdo dividido em fascículos numa lógica onde cada um é pré-requisito para o seguinte.

Ressalta Bicudo (2003), que o projeto de formação de professores leigos é complexo, visto que, a sua grande maioria, encontra-se despreparada para enfrentar de modo sensato as contradições que são lançadas tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ética, da política e da cultura, no aspecto racional e no aspecto emocional, à racionalidade teórica e à racionalidade prática.

Verificamos que, em geral, os cursos para professores leigos são tão restritos à realidade local que eles perdem de vista o aspecto da universalidade do conhecimento, transformando-se num instrumento de métodos.

Urge para tanto, não somente habilitar perante a lei o professor leigo, mas principalmente conhecer este profissional, sua trajetória escolar, suas habilidades, suas competências, suas limitações, sua formação inicial. Desta forma, necessitamos implantar programas que viabilizem políticas educacionais capazes de ultrapassar os limites da simples inclusão desses sujeitos na escola regular.

Historicamente, o professor leigo é visto como professor genérico, já que no contexto social sempre foi desvalorizado. Por isso, faz-se necessário investir em capacitações que forme, informe, que vá além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática.

Sabemos que a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação de professores leigos, não há soluções para todos, há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Muitas pesquisas acerca da questão do professor leigo foram realizadas nestes últimos tempos. Estudos e discussões têm colaborado para melhor compreender e apontar soluções para o fenômeno dos docentes leigos no processo educacional do País.

De acordo com Lúcia Marques Pinheiro (1970), o professor é importante do ponto de vista do processo produtivo, mas, partindo da idéia do professor leigo, a produtividade desta escola estaria comprometida.

Spagnolo (1979), também afirma a importância do trabalho do professor no processo de organização e funcionamento da escola, uma vez que as escolas rurais são, em geral, desprovidas de diretores, isso dá ao professor poder nos setores de ensino (currículo), de ordem (“disciplina”) e de direção (“administração”).

A idéia do autor (op. cit.) é aceitável, porém, se a posição de polivalência do professor leigo, dentro da escola, parece lhe dar autonomia, como então garantir que este professor tenha uma preparação suficiente para usá-la, ou seja, quanto ao currículo, a manutenção da ordem ou administrativamente? A polivalência do professor leigo, é importante e é também significativa, mas se for observada pela ótica do capital. Pela ótica do trabalho, estar-se-ia exigindo atribuições que não são da sua competência, sobrecarregando-o e assim, contradizendo os objetivos do querer, ao menos, que ele saiba ensinar bem e, além disso, expropriando o seu trabalho, talvez com base na idéia tecnicista de alta produtividade e baixo custo, como se já não bastasse a exploração em função dos salários reduzidos e submetidos a uma situação de pobreza, principalmente na zona rural.

Para Barreto (1983), houve uma contradição da política educacional expressa nos documentos oficiais. O destaque que se deu à educação rural nos últimos tempos, essencialmente ao professor leigo, às questões salariais, aos objetivos de melhoria das condições de vida do povo do campo, tudo isso com a transferência de grandes somas de recursos para serem investidos a partir de inúmeros projetos na área da educação rural. Mas, o que se percebeu? O quadro continuou o mesmo, nada se modificou. O que falta mesmo, na verdade é “uma vontade política de mudança efetiva”, assim conclui a autora.

É importante ressaltar que os inúmeros projetos implantados pelo Governo Federal nas zonas rurais do Nordeste, embora aparentassem ter um objetivo social explícito a nível de discurso, mas na prática orientavam-se por um objetivo político implícito. A função primordial desses projetos não foi servir como um recurso para reduzir a miséria, mas sobretudo como um instrumento para acalmar as inquietações sociais que estavam cada vez mais crescentes no meio rural.

Segundo Rodrigues (1999), o problema do professor leigo assumiu maior relevância quando se soube que ele coexistia ao ensino regular, tornando-se recurso de aprendizagem em áreas urbanas e rurais, seja ele professor leigo particular, mestre-escola, professor autorizado ou regente de ensino, atuando através de ensino mútuo ou simultâneo.

O professor leigo, através do ensino mútuo, constituiu num recurso de aprendizagem o qual foi usado pelo ensino regular, através de outras denominações e em projetos educacionais implantados no Brasil, talvez por ser uma opção significativamente econômica, mas não comprovadamente qualitativa.

As políticas estaduais de educação para o magistério leigo rural no Piauí teve seu marco decisivo com a implantação do Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus, em 1974, muito embora o Decreto do Governo Estadual de 1971 tenha estabelecido parâmetros para a remuneração do magistério primário estadual. O referido Decreto definiu duas categorias de leigos para efeito de remuneração: uma composta pelos professores que tinham curso normal regional e curso de emergência; outra, pelos que não tinham curso de qualificação, estipulando vencimentos na ordem de 100% e 75% do salário mínimo regional, respectivamente. Os professores leigos ficaram enquadrados no Quadro Suplementar.

Ao longo da década de 1970 e 1980, foram implantados projetos de capacitação de professores leigos rurais a partir de convênios com o MEC e as Prefeituras. Não houve nenhuma iniciativa independente por parte das prefeituras municipais, embora tenham tido sua participação na execução destes projetos a partir dos convênios realizados com os Estados.

No Piauí, algumas ações foram desenvolvidas através de diversos programas, que é o que iremos discutir no item seguinte deste capítulo.

2.1 – Programas de Formação de Professores Leigos

Nas décadas anteriores a de 1970, as políticas e programas de formação de professores leigos, excetuando-se a Escola Normal, eram ações isoladas e efêmeras de um plano de desenvolvimento do país, caracterizando-se por cursos de férias e treinamentos dada a preocupação existente de habilitação de profissionais para o ensino fundamental. Merece destaque como parte das políticas do Governo Federal para a formação de professores leigos dessa época o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) e o Pedagógico Parcelado, que tinha o objetivo de complementar a qualificação de professores leigos dos Cursos de Emergência, em períodos presenciais durante as férias e não-presenciais no período letivo, voltando-se mais tarde para a habilitação de professores leigos em nível de Curso Normal.

A Escola Normal, no entanto, concentrava suas ações na zona urbana e atuava em nível de grau médio e em nível de grau ginásial (antiga 5ª a 8ª séries). O Artigo 116 da Lei 4.024/61 prescreve que, na falta de professores habilitados para o exercício do Magistério, seria admitido professores em nível precário, após exame de suficiência a que eram submetidos os candidatos desejosos de atuarem no magistério. O exame requerido destinava-se a comprovar se o candidato tinha os conhecimentos para a função. Vale ressaltar que tais iniciativas não contemplavam os professores leigos da zona rural.

Somente a partir de 1970 com a Lei 5.692/71 enfatiza-se a preocupação com a formação de professores. No entanto, é com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (III PSECD¹³ – 1980/85) que se estabelece como prioridades de Políticas do Governo Federal a educação no meio rural e valorização de recursos humanos, inserindo-se aí a preocupação com a formação de professores leigos.

¹³ III PSECD (1980/85) – o referido Plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudança e transformações sociais (LEITE, 2002: p.50).

A Lei 5.692/71, a partir de seus objetivos gerais e de caráter conservador, dada sua ênfase liberal, não trouxe de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as diversidades sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.

De certa forma, quando a legislação fala sobre peculiaridades regionais, o enfoque é particular, localizado, isto é, para atendimento das microeconomias. Tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação, isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do conseqüinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

As políticas estaduais para a habilitação de professores leigos rurais no Piauí foram implantadas pela Secretaria Estadual de Educação. O serviço de Treinamento do Pessoal da Educação (SETRED), realizou um curso de qualificação para professores leigos, a nível de 1º Grau completo (1ª a 8ª séries) e um curso de habilitação de professores leigos, a nível pedagógico. Pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU), foi realizado em todo o Estado curso de habilitação de professores leigos (LOGOS II). Já o Departamento de Educação Rural (DERU), implantou, àquela época, um curso de qualificação para professores leigos, a nível primário (1ª a 4ª séries) denominado de Autodidaxia¹⁴.

O Projeto Logos II teve como objetivo habilitar professores em nível de 2º grau para lecionar até a 4ª série do 1º grau. Tinha caráter de suplência do 2º grau contendo assim uma parte de formação geral correspondente aos conteúdos acadêmicos do 2º grau (e, no caso de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, conteúdos também do 1º grau) e uma parte profissionalizante, compreendendo disciplinas teóricas e práticas relativas à formação pedagógica ou formação para a docência.

¹⁴ autodidaxia – curso realizado sem a presença de professores. O professor leigo estudava através de módulos, por disciplina que ele adquiria no Órgão Municipal de Educação. Concluídas as etapas este passava para a série seguinte. Foi oferecido curso de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Advogando a visão behaviorista, o Logos II adotou o microensino como modelo de treinamento didático, onde o conteúdo era tratado de forma grosseiramente elementar e fragmentado e terminando por se reduzir a um simples meio para evidenciar-se um comportamento específico ou para afirmar-se numa habilidade instrumental. Assim, na estreiteza desse modelo, não foram esses conteúdos considerados numa dimensão ampla, de contextualização e de historicidade, além de se apresentarem profundamente desvinculados da realidade política e social dos professores leigos.

Os municípios do Estado do Piauí não inovaram quanto à qualificação, a nível de curso magistério para os professores leigos. O que aconteceu foi realizado através de convênios firmados entre Governos Federal, Estaduais e Prefeituras Municipais.

No início dos anos de 1980 é criado o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL). Este Programa teve uma ação mais ampla, englobando outros projetos menores existentes, que passaram a ser metas deste, tais como:

- *Administração do Programa;*
- *Fortalecimento dos OME's (Órgãos Municipais de Educação);*
- *Rede física;*
- *Capacitação de recursos humanos;*
- *Estrutura e avaliação do programa;*
- *Desenvolvimento de currículo e supervisão.*

O EDURURAL abrangeu, na época, apenas trinta e cinco municípios, dos 115 existentes em 1983. Está incluído, nesta perspectiva, o município de Oeiras, que à época, contava com o Programa do Promunicípio¹⁵.

¹⁵ Promunicípio – Programa de Coordenação e Assistência Técnica e Administrativa aos Municípios. Através deste programa foram implantados os OME's (Órgão Municipal de Educação) que representava o embrião das futuras Secretarias Municipais de Educação.

O EDURURAL, que teve vigência de 1980 a 1985, sob orientação do Governo Federal e Universidade Federal do Ceará e financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), seu objetivo principal era a ampliação das condições da escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia ainda a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural e intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

Sabemos que, mesmo havendo programas que propiciaram a melhoria da educação no meio rural do Nordeste, como é o caso do EDURURAL, percebemos um sentido centralizada, e desqualificação latente dos professores leigos, em virtude destes programas não permitirem que esta categoria alcançasse um nível de consciência crítica, como homem, como mulher e como profissional.

Formar professores sejam estes leigos ou não, torna-se um processo complexo tendo em vista que a escola, nos dias atuais, se encontra numa situação paradoxal, distinguindo-se às suas possibilidades e limites de atuação como instituição de resgate da cidadania. Vemos, como dois entraves, dois principais aspectos: o primeiro deles diz respeito à própria concepção paradigmática utilizada pela escola no seu dia-a-dia na dinâmica de produção e de repasse do conhecimento e o segundo aspecto diz respeito ao contexto no qual a escola está inserida. Assim, acrescentamos ainda o desinteresse de entidades governamentais em efetivar e aprovar leis que advogam tanto a consolidação quanto a qualidade destes programas.

Com base em um currículo diversificado e apropriado à realidade sócio-cultural-produtiva das mini-regiões onde se localizavam as unidades escolares atendidas pelo EDURURAL, esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veementemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e, a partir daí, criar uma “autonomia” pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade do campo.

No âmbito municipal, no caso específico – Piauí, os trinta e cinco municípios contemplados com o Programa EDURURAL, manifestaram-se, (por exigência do Programa), a criação do Estatuto do Magistério Municipal, a partir de 1983. O Estatuto foi elaborado, as

Câmaras Municipais votaram e sancionaram a referida lei no plano: executivo e legislativo. Todavia, esta tal ação não foi posta em prática, tendo em vista a estrutura político-partidária com características clientelísticas e autoritária, persistindo na zona rural em detrimento de critérios democratizantes.

O município de Oeiras-PI, através de documentação e depoimentos, a estrutura e as condições da escola rural ainda se encontram com grandes déficits. Na verdade, há a necessidade do aprimoramento de políticas educacionais mais urgentes referentes à qualidade do ensino, financiamento e gestão escolar democrática para que se possa oferecer melhores condições de estudo para os habitantes da zona rural. Os projetos de qualificação de professores leigos têm dado resultados bastante satisfatórios. Ao longo dos anos, com a execução dos inúmeros projetos para a qualificação dos professores leigos, o município hoje conta com toda a sua rede composta de professores habilitados, a nível de Ensino Médio – Magistério e, de acordo com os dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, essa mudança vem ocorrendo gradativamente.

Vejamos o quadro que apresenta a situação atual do magistério municipal.

QUADRO Nº 07
Professores por nível de qualificação

NÚMERO DE PROFESSORES MUNICIPAIS	QUALIFICAÇÃO DOCENTE			
	MAGISTÉRIO 2º GRAU		GRADUAÇÃO 3ª GRAU	
	ZONA URBANA	ZONA RURAL	ZONA URBANA	ZONA RURAL
497	161	206	77	53

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI
Ano: 2004

O número de professores lotados na rede de ensino municipal dos anos de 1970 a 1990 era bastante significativa, tendo em vista o município de Oeiras abranger grande área

territorial, chegando a possuir mais de 60 mil habitantes, porque depois foram desmembrados cinco municípios: Colônia do Piauí, São João da Varjota, Cajazeiras, Santa Rosa do Piauí e Tanque do Piauí. Assim, a média de habitantes em Oeiras ficou em torno de 33.910 hab. (IBGE, 2000). Até então, anterior ao processo do desmembramento, o órgão responsável pela educação no município, encontrava muitas dificuldades no sentido de instalar ou acompanhar as escolas na zona rural. Com a implantação de nova política nacional de educação, no final dos anos 1990 e com o advento do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF¹⁶), houve uma mudança bastante significativa na educação, principalmente nos municípios, quanto à valorização do professor, melhoria salarial, qualificação docente, ampliação do número de vagas para os estudantes, dentre outros benefícios. A nova política educacional implantada provocou a substituição de parte dos professores leigos por professores com curso de magistério, a partir da realização de concursos públicos.

Sabemos que, por mais que se avançasse, tanto na valorização quanto na qualificação do docente, verificamos um alto índice de professores leigos do ponto de vista pedagógico. Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Atestaram que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico está estritamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir da experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional.

16 FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério foi instituído pela Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996 e regulamentada pela Lei 9.424 de dezembro/96, juntamente com o Decreto 2.264, de junho/97. O Programa foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998. Sua maior inovação consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries, antigo 1º grau). O Fundo compõe-se, basicamente, de recursos dos próprios Estados e Municípios, acrescido da parcela da União, sendo 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI exp) proporcional às exportações. Os recursos do FUNDEF são distribuídos para capacitação do magistério (40%), conforme Art. 70 da Lei 9394/96 (LDB) e para remuneração do magistério (60%), conforme Resolução 03 de 08/10/97 do Conselho Nacional de Educação. As implicações do FUNDEF no Ensino Fundamental se concretizam através da participação da comunidade nos Conselhos de Acompanhamento da execução do Programa; da profissionalização da carreira docente, através dos planos de carreira, capacitação, melhores salários e melhores condições materiais e de trabalho (aspectos físicos dos prédios), equipamentos, acervo bibliográfico, geração de empregos em função das alterações de construção e compra de material, manutenção de transporte escolar e, em consequência de tudo isso, a universalização do acesso à escola e melhoria da qualidade da educação escolar.

Neste contexto cabe duas indagações: Será que estes professores leigos aproveitados como professores titulares em qualquer modalidade de ensino, estão providos de uma sólida formação inicial? Ou será que adentram o entorno escolar como meros reprodutores de uma educação bancária e acrítica?

É preocupação relevante do nosso estudo, não somente levantar possibilidades de transformação do professor leigo em exercício, mas sobretudo de prepará-lo para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Na sociedade da informação e do conhecimento multidimensional, não há espaço para o professor desprovido de saberes científicos, políticos, literários, psicopedagógicos, culturais e contextuais. Alguns professores leigos que já possuíam estabilidade foram aproveitados na pré-escola, na 1ª série, na alfabetização ou como auxiliares de classe ou ainda nas funções de merendeiras e zeladoras.

O concurso público, por um lado, atraiu professores habilitados, mesmo para trabalharem na zona rural em função da mudança da realidade salarial, não obstante ainda não ter evoluído o desejado e, de outro, gerou pressão das famílias sobre as autoridades para terem professores formados no Curso Pedagógico.

O quadro que apresentamos acima deixou claro essa tendência. Há, aos poucos, uma evolução no sentido de otimizar a qualificação dos professores, tanto da zona urbana, quanto da zona rural.

Nas perspectivas de melhoria e na formação de professores, o município investiu nesse projeto. Como ainda não havia nenhuma iniciativa dos Governos Estadual ou Federal, algumas escolas particulares da Capital, de curso magistério, inovaram, oferecendo curso pedagógico parcelado, o qual era feito um contrato com as prefeituras municipais, a partir de um projeto de execução do curso, em regime parcelado.

O município de Oeiras de imediato contratou uma destas instituições - a Escola Lauro Machado Tôrres¹⁷, a qual passou a realizar curso de formação a nível magistério para os professores que já possuíam o ensino fundamental.

No ano de 1999, a Prefeitura Municipal assinou o *Acordo de Participação com o Governo Federal e Estadual* para a realização de mais um curso de qualificação de professores leigos, o PROFORMAÇÃO.

Todo o Estado do Piauí aderiu a este Programa. A qualificação era realizada no próprio município. Oeiras funcionou como sede para os municípios circunvizinhos, formando um pólo abrangendo seis cidades.

Com a adesão ao Curso PROFORMAÇÃO no município de Oeiras, presenciamos um novo cenário profissional para os professores leigos em virtude da meta maior deste Programa de Capacitação ser a aquisição de conhecimentos atitudes e procedimentos necessários à formação de um professor reflexivo, uma vez que o referido curso propunha tarefas de desenvolvimento curricular, planejamentos e, em geral, melhoria da instituição educativa no âmbito da resolução de situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Em decorrência disso, o PROFORMAÇÃO propôs saberes e estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa, trabalhos em grupo, projetos, resolução de problemas com a comunidade, atividade sociocultural etc; e uma nova concepção do papel do professor rural na contemporaneidade.

O professor ou a professora rural não deveria ser um técnico que desenvolve planos de ensino prescritos, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu habitat educacional, em um processo dinâmico e flexível.

¹⁷ Escola Lauro Machado Tôrres – instituição de ensino privado, localizada na cidade de Teresina, à avenida Miguel Rosa/ norte, com curso de Ensino Fundamental, Pedagógico e Pedagógico Parcelado. Autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, ministrou o referido curso em vários municípios do Estado, através de contratos para prestação de serviço.

Conforme demonstrativo final do curso PROFORMAÇÃO, na cidade de Oeiras, cento e três professores aparecem no quadro da Matrícula Inicial. Desse montante, temos o seguinte: no decorrer do curso quatorze desistentes, duas mortes, dois reprovados e oitenta e cinco aprovados. O desfecho do referido Programa apresenta-se com uma Matrícula Final de 87 professores formados. Veja o quadro abaixo:

QUADRO Nº 08

Demonstrativo Final Proformação em Oeiras

SITUAÇÃO DOS DOCENTES	QUANTIDADES
Matrícula Inicial	103
Desistentes	14
Mortes	02
Reprovados	02
Aprovados	85
Matrícula Final	87

Fonte: AGF (Agência Formadora do Proformação)
Núcleo de Oeiras-PI/2003

Com a realização de concursos públicos na área da educação, no sentido de legalizar a situação dos professores municipais e que estavam como prestadores de serviço, constatamos um dado interessante na pesquisa: dos oitenta e sete professores habilitados, dezenove apenas foram aprovados no concurso público para o cargo de docente; dois professores foram aprovados para o cargo de serviços gerais.

Tal dinâmica nos remeteria a uma outra pesquisa, investigando a eficiência da formação dos professores, bem como a atuação e execução desses programas junto aos docentes leigos da zona rural. Assim, as escolas rurais desprovidas dos seus antigos professores, começaram há pouco tempo a receber professores concursados formados pela Escola Normal do município ou outras instituições, na sua maioria, provenientes do eixo urbano.

A partir de todas essas mudanças ocorridas nas políticas de formação de professores, a Secretaria Municipal de Educação implantou no ano de 2004 um Departamento

de Formação Continuada de Professores, no intuito de melhor instrumentalizar estes docentes de competências técnico-pedagógicas para melhor atuação em sala de aula.

Na formação permanente destes professores rurais, o Departamento de Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação - Oeiras-PI, oportunizou, através de capacitações, os eixos de atuação:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico acontecendo por meio da prática educativa;

- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;

- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática e possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Quando os programas de capacitação de professores advogam as premissas anteriores, a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente.

Por sua vez, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí, criou também o Departamento de Educação Rural, todavia, é um projeto que ainda se encontra em fase de estruturação, não possuindo suporte para prestar orientações e acompanhamento a esta parcela de professores na zona rural.

A problemática da presença do professor leigo nas instituições de ensino, na realidade ainda não foi superada, em virtude de não adotar um contexto de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria dos professores rurais.

Stenhouse (1987) diz que “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. A formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma coletiva dos profissionais.

Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções.

Com a implantação dos Programas de Alfabetização de Adultos – Brasil Alfabetizado e Alfabetização Solidária (nível Federal) e Piauí Nova Abolição (nível Estadual) adotam a sistemática de contratação de pessoal não-habilitado para prestar serviço como professor alfabetizador nos respectivos Programas, o que, no nosso entendimento, contraria o conjunto das políticas educacionais que visa a redução do número de professores leigos nas várias modalidades de ensino, tornando-se assim, difícil de atenuar tamanha dificuldade vivida na educação brasileira.

Assim sendo e diante do exposto, criticamos severamente as políticas públicas que reforçam a permanência do professor leigo, tendo em vista ser paradoxal aos propósitos da educação assegurada pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96.

As instituições educativas evoluíram no decorrer do séc. XX, mas o fez sem romper as linhas diretoras que lhes foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista. Para educar necessariamente na vida e para a vida e para superar desigualdades sociais, as instituições educativas devem superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se ao contrário de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, rejeitando também as políticas públicas educacionais que apenas informam e que proporcionam empregos provisórios, posto que, em educação não cabe improvisação e nem assistencialismo. Estes órgãos necessitam que outras instâncias sociais se envolvam e ajudem no processo de educar.

CAPÍTULO III

HISTÓRIAS DE VIDA E DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO CONTEXTO RURAL

Pretendemos neste capítulo analisar histórias de vidas e de práticas de formação de professores rurais a partir da identificação de aspectos recorrentes, nestas histórias, que possam auxiliar na compreensão da história das práticas de formação docente. Os trechos de falas, às vezes longos, reproduzidos em meio às análises são extremamente necessários tanto para garantir a fidelidade de histórias e práticas de vida e formação docente quanto também ser coerente com a proposta desta dissertação de dar voz ao contexto cultural rural através dos professores enquanto um dos elementos importantes destas relações.

Desse modo, partimos do pressuposto de que os profissionais da educação, enquanto cidadãos pertencem a um grupo social com uma identidade cultural; enquanto indivíduos inserem-se em um processo de construção histórica e enquanto profissionais constituem-se em sujeitos de práticas ou de um ciclo de práticas. Assim, estas práticas inscrevem-se num processo de construção social e é este caráter social que as legitima enquanto ação e lhes dão sentido.

A história das práticas de formação docente, de modo geral, está incrustada nas próprias relações sociais estabelecidas pelos docentes no contexto social onde se inserem e de modo específico nas formulações de políticas públicas na área em foco, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação e por elas determinada. Desse modo, é possível que a história das práticas de formação docente permeie, também, a história de vida dos indivíduos.

A compreensão dessas relações deve considerar o contexto das desigualdades econômico-culturais do país que por sua vez influenciam na construção de diferentes histórias de vida e de práticas de formação. Além disso, os fatos econômicos e sociais refletidos em cada época, especialmente no período industrial e na globalização, repercutem tanto nas histórias de vida quanto nas das práticas de formação docente, limitadas pela necessidade

constante, de um lado, de adequar a formação de profissionais da educação ao modelo de desenvolvimento econômico, vinculado a uma ordem sócio-econômica mundial e de outro, as polêmicas discussões teóricas dos educadores sobre o processo de formação.

Coerente com este ideário, apoiamos nossa análise em algumas categorias teóricas como *Habitus*, de acordo com PIERRE BOURDIEU (1992); Saberes, segundo MAURICE TARDIF (1996); Prática, segundo DONALD SCHÖN (1992); Prática Social e Cultura de acordo com PAULO FREIRE (1982); MARIA LUIZA SANTOS RIBEIRO (2003).

A análise deve orientar-se pela questão: Como e em que espaços sociais as histórias de vida e de práticas de formação docente germinam e se desenvolvem?

3.1. Histórias de vida, formação e práticas docentes

A análise da trajetória de vida e prática docente de professores rurais revela aspectos humano-existenciais e profissionais muito importantes para a compreensão do contexto sócio-cultural e político das relações sociais mais amplas onde se dão as práticas educativas nas zonas rurais, especialmente do processo de ensino e aprendizagem.

A trajetória de vida do professor Manoel David de Moura Fé que analisamos a seguir revela o quanto aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas docentes em sala de aula.

Neste sentido, o professor Manoel diz:

Comecei a vida escolar um pouco atrasada, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola, sendo elas analfabetas. Não davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor. Portanto, fiquei dois anos na 1ª série. Desistia antes do final do ano letivo. Já no terceiro ano de escola, fui aprovado e conseguindo aprovação em todas as séries do ensino fundamental. Meus professores do ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas, como profissionais, usavam muito o tradicionalismo, não deixando seus alunos expor suas idéias. Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem me expressar. Por outro lado, a escola não tinha estrutura. Cadeiras não existiam. Os alunos sentavam-se em pedaços de madeira, que sobrava de construções. O ensino era de péssima qualidade. Na época, os professores não passavam por treinamentos. Tudo era feito aleatoriamente. As dificuldades eram grande. Eu morava a 3 Km da escola. Esforcei-me bastante, tentando conseguir o melhor na vida.

As atividades curriculares da escola se confundem com os costumes e festividades locais quando o professor leigo incorpora estas tradições em sua prática cotidiana. Estas práticas docentes refletem a força do currículo oculto na atividade de sala de aula ou para preencher o tempo em razão do despreparo profissional do professor ou pela força das tradições da identidade cultural local que prevalecem sobre o currículo oficial. A ênfase em atividades da cultura local na prática docente do professor leigo em sala de aula, entende-se, poder-se constituir em elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos, no entanto, torna-se um escamoteamento dos conteúdos do currículo oficial em razão dos poucos conhecimentos científico-pedagógicos do professor leigo. Na realidade, a inserção das atividades da cultura local no desenvolvimento do currículo oficial escolar poder-se-ia transformar em uma rica alternativa de um currículo vivo e de uma prática interdisciplinar na escola rural.

No excerto, a seguir, do professor Manoel David, ilustra esta prática:

As brincadeiras preferidas eram: ciranda – cirandinha, brincadeiras de roda e do pega. As festas juninas era uma maravilha. Brincava também de bola com os amigos e assim fazia crescer os nossos laços de amizade com cada um deles. Na semana da pátria, cantávamos o Hino Nacional, naquela fila em ordem indiana, demonstrando muito amor à pátria. Daí, crescia o amor pela escola e a vontade de vencer, esquecendo até do início da minha história. A vida era muito difícil, pois lembro muito bem que na hora do recreio eu e os colegas tínhamos de fazer carvão para as merendeiras prepararem a merenda da semana e assim seguia aquela trajetória.

O processo de formação do professor rural incorpora parte da trajetória de vida dele. Isso significa a prevalência da experiência sobre os conhecimentos científicos exigidos para o exercício do processo de ensino e aprendizagem. Ao lado disso, as exigências para admissão no serviço público revelam o mesmo traço cultural de critérios subjetivos sobre os critérios intelectuais. Assim, pode-se identificar nas relações culturais e na prática do professor rural a origem de sua formação e atuação em sala de aula onde cotidiano e exercício profissional se fundem, sendo este último determinante do primeiro, conforme expressa o professor Manoel David:

Fiz a 4ª série em 1988 e fui aprovado. Em 1989 repeti a 4ª série novamente. Depois, parei de estudar, porque eu não tinha condição de morar e estudar na cidade, onde na época, só existia o ensino fundamental de 1ª a 4ª série na zona rural. Fiquei parado de 1989 até 1997, quando na época, (nome do prefeito), passando a ser prefeito de Oeiras e mesmo eu tendo apenas a 4ª série, fui ingressado no serviço público como

professor leigo. Já em 1998, o prefeito, juntamente com o secretário de educação, implantaram no município uma educação de qualidade, procurando qualificar os professores leigos da época. Então comecei a estudar novamente. Só que tive de me submeter a um teste diagnóstico de 1ª a 4ª série, porque na minha documentação eu estava como desistente na 4ª série, impedindo-me de ingressar na 5ª série do curso de qualificação. Fui aprovado e passei a fazer 5ª e 6ª séries, depois 7ª e 8ª séries, adquirindo mais um pouco de conhecimento no setor de educação. Os encontros eram quinzenais e os trabalhos eram quase todos realizados em casa e as dúvidas eram tiradas junto com os professores nos encontros que acontecia.

O professor rural embora investido no cargo sente a contradição entre o exercício docente e a sua legitimação enquanto profissional junto à comunidade. O processo de formação é concebido como uma ruptura e não como uma sistematização da experiência e de sua reflexão científica. Além disso, professores rurais percebem a relação entre nível de escolaridade e melhor condição de vida, mas para isso torna-se necessário o compromisso dos dirigentes, agentes políticos e representantes da população o que fica implícita a compreensão do que se conhece como políticas públicas. O depoimento abaixo do professor Manoel David revela estas concepções:

O Proformação acrescentou muito na minha vida, pois foi um curso que preparou o aluno para concursos e vestibulares, bem como para o melhor desempenho das suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Em 2002, enfrentei o concurso público e tive a felicidade de ser aprovado, me estabilizando como professor na rede municipal de ensino. Para a mim, foi uma grande alegria porque representava já os frutos que eu colhia do Proformação.

Em 2003, mais uma vez, concorri ao vestibular. Depois de feita a prova, fiquei ansioso pelo resultado. Somente em 2004, no mês de fevereiro, numa sexta-feira 13, onde as pessoas usam da superstição e dizem que dá azar, mas para mim foi um dia de grandes alegrias na minha vida, pois fui aprovado. Passei a agradecer a Deus e no mesmo momento me lembrava do passado, onde eu só tinha apenas a 4ª série, perspectiva de conhecimento não existia, porque implantavam no município uma política rasteira, na qual não procuravam melhorar as condições de vida das pessoas, que viviam na zona rural.

Mas um dia isso acabou, pois entrava na política e na educação profissionais voltados para o desenvolvimento e o progresso do povo, dando melhores condições a toda sociedade rural, implantando nas escolas o ensino de 5ª a 8ª séries e trazendo para os docentes qualificação continuada, o que antes só existia professores que faziam que ensinavam e alunos que faziam que aprendiam.

Hoje, pelo contrário nós já temos frutos na Universidade. Sementes essas que foram semeadas desde 1997. Já estou cursando o III módulo no curso de Pedagogia onde a cada momento, cresce-me a vontade de crescer, aumentando o sonho de poder me especializar e quem sabe, tornar-me um profissional de mão cheia, como diz o ditado popular.

O professor rural também demonstra uma percepção crítica da realidade em relação a uma situação anterior de vida deles e mostra que esta evolução tem relação com o seu processo de formação profissional, cujos conhecimentos também desenvolvem valores necessários ao exercício da cidadania qual seja na participação e na contribuição comprometida com a democracia ou seja, com os interesses da maioria. Neste aspecto, diz, ainda, o professor Manoel David:

Atualmente estou trabalhando na direção da escola, fazendo um trabalho mais amplo dentro da sociedade, porque trabalhar na educação não é viver só entre quatro paredes e cumprir com seu dever, mas também fazer o trabalho social, pois é lutando que se cresce e eu desejo crescer muito profissionalmente.

Portanto, durante os momentos de derrotas e vitórias, em toda essa caminhada, aprendi que é vivendo que se aprende e é aprendendo que se conquista algo de importante na vida. Para isso, tenho buscado para poder contribuir na transformação de um país e que ainda existe uma grande desigualdade social, com pessoas vivendo amontoadas nas periferias das cidades, sofrendo duas vezes: de um lado, por falta de tudo, do outro, porque o luxo de uma minoria é um insulto à miséria da grande maioria do nosso povo sofredor.

A história de vida do professor Manoel David mostra fatos de como a origem familiar, a dificuldade de acesso à escola, o retardamento do acesso, as limitações de manifestação de idéias, impostas aos alunos pelos professores, as atividades desenvolvidas no âmbito da família, da escola e da igreja contribuem decisivamente para uma história das práticas de formação uma vez que esta se constrói com base na cultura de cada época e de cada sociedade e em diferentes níveis e espaços sociais.

Os fragmentos, abaixo, retirados da história de vida do Professor Manoel David evidenciam que a história das práticas de formação se delineia muito antes das práticas de formação legalmente legitimadas.

Diz o professor Manoel:

Comecei a vida escolar um pouco atrasada com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola, sendo ela analfabeta. Não davam importância ao conhecimento formal [..] Meus professores [...] usavam muito tradicionalismo não deixando seus alunos expor suas idéias. Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem de me expressar [...] As brincadeiras preferidas eram ciranda, cirandinha; brincadeiras de roda e do pega. As festas juninas...brincava também de bola com os amigos e, assim, fazia crescer os nossos laços de amizade com cada um deles [...] a parte da supervisão era feita por uma coordenadora geral, a qual com as suas exigências, contribuía muito para o meu

crescimento, pois ela sempre cobrava de cada aluno os memoriais, os projetos de pesquisa, fazendo cada pessoa construir seu conhecimento, entrevistando, estudando e expondo seus trabalhos ao público em amostras como a feira de ciências [...] Já estou cursando o III módulo no curso de Pedagogia onde a cada momento, cresce-me a vontade de crescer, aumentando o sonho de poder me especializar e quem sabe, tornar-me um profissional de mão cheia, como diz o ditado popular [...] Portanto, durante os momentos de derrotas e vitórias, em toda essa caminhada, aprendi que é vivendo que se aprende e é aprendendo que se conquista algo de importante na vida.

Nestes excertos, o professor Manoel David percebe diferentes espaços e níveis de formação onde se constroem a história de vida e a história das práticas de formação. Isso é possível observar quando as práticas de formação docente e as práticas pedagógicas dos professores estão impregnadas de aspectos incorporados da cultura e que vão fazer parte destas histórias. Portanto, fica evidente que as práticas de formação estão imbricadas com a história de vida porque a prática docente fundamenta-se não só no conhecimento científico como também nas crenças e valores incorporados da cultura cotidiana.

A história seguinte, da professora Maria do Espírito Santo, revela como uma história de vida se funde com uma história das práticas de formação e vice-versa.

O professor rural percebe não só sua exclusão profissional, como também sua exclusão social, mas o exercício do magistério mesmo em situação de leigo ajuda a resgatar sua auto-estima em relação às experiências anteriores, inclusive assumindo função de doméstica para garantir alguns anos de escolaridade. Os depoimentos da professora Maria do Espírito Santo Bruno, a seguir, é esclarecedor a respeito do fato:

Em 1961 eu vim para a cidade de Oeiras, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora e que me prestou esse grande favor, quer dizer, essa grande dádiva de me colocar para estudar, pois era uma coisa que eu tinha muita vontade de fazer e à época era muito difícil. Os meus pais não tinham condição de me colocar em casa própria, e assim, pude aqui.

Era uma vida sofrida, como eu estou lhe dizendo. Eu vivia nas casas. Naquela época, a gente vinha para a casa das pessoas, com aquela finalidade de estudar mais. Era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa. Sei bem no meu caso, as duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária e olha que eu era, no início, eu tinha 11 anos de idade, no qual eu ficava nessa casa para fazer tudo: carregando água mesmo porque não tinha água encanada na época. Eu carregava de duas casas, porque uma era de poço, a água não era muito boa e a gente tinha que pegar de outra casa que servia para beber, e eu fazia todo esse trabalho.

Estudava à tarde. Quando elas chegavam, eu já estava com o almoço pronto, e tudo arrumado e já esperando para a gente almoçar. Ia fazer as “queimadinhas”, que na época era o auge “queimadim”. Ela vendia “queimados”, vendia saladas e tudo isso eu preparava. Ela ia para escola eu ficava e preparava essas merendas para a gente vender.

Por outro lado, ser professor leigo era um quase-professor já que havia uma concepção de profissionalização descaracterizada onde o sentido de valor ligava-se a idéia de ajuda e não de retorno econômico para suprir a sobrevivência de um indivíduo. O sacerdócio sustentava a esperança de legitimação e dignidade. O exercício da docência leiga fundada nesta crença alienava o profissional quanto à percepção da exploração das relações de trabalho e a negação de auto-realização. Este processo de alguma maneira anestesiava a formação de uma consciência reflexiva e determinava a reprodução das relações de vida local, eliminando as perspectivas da formação de uma cidadania ativa.

Os excertos abaixo da história da professora Maria do Espírito Santo Bruno retratam esta realidade vivida pelo professor leigo rural. A história da professora Maria do Espírito Santo Bruno ressalta a luta de grande parcela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia no sentido da igualdade dos direitos e, por fim, a luta pela conquista da cidadania. Fica evidente, na fala da professora, a vida de uma coletividade, historicamente excluída da participação e das decisões do país. Dentre outros fatores, destacam-se o processo de acesso ao trabalho, as precárias condições econômicas, de trabalho e vida. Tais fatores representam a negação da cidadania e a manipulação das consciências.

Então, foi nessa época que eu voltei para o meu interior, porque eu sentia assim aquela necessidade de repassar um pouco daquilo que eu já sabia. Eu ficava assim com aquela tristeza e ao mesmo tempo eu ficava alegre, porque eu já sabia ler e escrever. Eu ficava triste porque eu sabia que meus irmãos, os meus primos e muitas crianças que tinha naquele interior não sabia nada, porque lá não tinha escola na época. Eu me sentia assim com aquela vontade de voltar e começar a ensinar aquelas crianças um pouco daquilo que eu já sabia onde eu já estava na 6ª série do ginásio e foi aí que tive a idéia de falar com o meu pai. O meu pai também, na época, já não andava muito sadio.

Eu comecei a trabalhar lá no interior em 1970. Foi assim, foi um período muito sofrido porque foi quando ele adoeceu e eu já me sentia assim naquela vontade de poder ajudar ele de alguma forma e, pelo menos a comprar os remédios, porque ele passou quatro anos prostrado. Então, à medida que eu ia ensinando aquelas crianças, eu já ia recebendo um pouco para também ajudar em casa.

Eu comecei lecionando sem ganhar nada, assim como eu estou lhe dizendo, porque naquela vontade de ensinar aquelas crianças a saber alguma coisa. Depois, quando

foi em 1970, isso foi mais ou menos em 1968, 1969, que eu fiquei lecionando assim, quase mesmo só para ajudar. Quando foi em 1970 eu comecei a trabalhar pela prefeitura.

Minha idade era nessa época era 20 anos. Eu já estava com 20 anos e comecei a trabalhar pela prefeitura. Eles assinavam um contratozinho com a gente, assim, era só de março a dezembro, porque dizia que não pagava as férias. Quando era em março, assinava o contrato de novo e quando era em novembro aí dava baixa. A gente não recebia férias.

A escola era a casa do meu pai. A casa do meu pai era muito carente, porque não tinha, como hoje as escolas têm já uma estrutura melhor. Era simplesmente a mesa com bancos. Três bancos lá da minha própria casa mesmo, porque naquela época não se tinha móveis, era bancos, mesas, aqueles bancos da própria família sentar. Com a continuação, precisei de mais bancos e também a prefeitura ajudava assim com, no caso como eu estou dizendo com o meu salário, e dava merenda para fazer para as crianças. Depois foi melhorando mais. De 1970 a 1977 lecionei dentro da casa do meu pai.

Do imprevisto ao improvisado, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do docente leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo seus antigos professores. O longo trecho, abaixo, tem um sentido muito próprio das práticas geradas no espaço híbrido de relações de escola e vida.

A minha prática escolar era, digamos assim, era aquela vontade de lecionar, de ensinar de acordo com aquilo que sabia. Quando eu comecei mesmo, você só tinha apenas um caderno, lápis e uma cartilhinha, que a gente chamava na época “cartilha de ABC”, onde você ensinava as sílabas. Era quase como uma coisa tipo uma tabuada, como dizer. Ensinava a soletrar aquelas sílabas. Depois, você ia, à medida que as crianças iam aprendendo mais, avançando. Quando eu via que eles já estavam aprendendo, já sabiam formar, juntar aquelas sílabas, formar palavrinhas, já iam fazendo ditado, porque naquela época a gente já se preocupava mais com esse lado de ensinar a ler e a escrever e ensinar a tabuada. Também tinha aquela tabuadazinha, onde a criança aprendia a tabuada e ali você ia ensinando as contas. Aquelas continhas pequenas mesmo porque tinha apenas uma lousa e um giz ali. Nisso, eu ia fazendo aquilo que eu achava que tava certo.

O planejamento, no início não existia, porque como eu estou lhe dizendo. Depois foi que foi melhorando, foi tendo mais uma estrutura onde você já tinha aquela equipe que lhe orientava mais com os planejamentos.

Quando eu comecei era uma coisa assim mais solta. Só aquela vontade que a gente tinha de ensinar as crianças, mas não tinha uma estrutura da prefeitura e nem a preocupação de ter planejamento, de ter coordenadores isso e mais aquilo, como hoje tem. Era muito difícil, muito diferente. Hoje é difícil e você imagine na época dos anos 1970.

Eu lecionava no horário da manhã, a essas crianças, onde eu mesma levantava cedinho para fazer a merenda. Já deixava ali guardadinha, tudo cubertinho, porque não tinha quem fizesse, depois que as crianças chegassem. A aula começava às sete horas e ia até às onze horas. Era por isso que às sete horas já tinha que estar tudo

mais ou menos organizado ali, para quando fosse a hora da merenda já estar tudo pronto.

A avaliação era feita a cada final de mês. Era de zero, que a gente chamava de zero a dez para a criança atingir aquele total de pontos e aí ia colocando ali numas fichas, tinha aquelas fichazinhas. A gente recebia as fichas como hoje assim que tem diário, tinha tudo não. Era umas fichas que a gente colocava as notas para saber no final do ano se a criança atingia aquele total de pontos para ela ser aprovada para outra série, para a série seguinte.

A gente entregava os resultados das notas, no final do ano na prefeitura.

A tematização da história do professor leigo representa um mapeamento da história social, econômica e política de uma comunidade e do próprio Estado do Piauí. A história das práticas docentes não é somente um extrapolar dos muros da escola, mais que isso, é extrapolar seus próprios limites de vida. Assim é que o professor leigo assume outros papéis na comunidade como que levando esperança aos indivíduos de que a cidadania é possível mesmo em situações extremas como as enfrentadas pela população rural. A luta pela participação na escolha de seus dirigentes, pelo acesso ao conhecimento, ao trabalho e por melhores condições de vida. No entanto, ainda não se percebe uma capacidade reflexiva de reconhecimento de sua força enquanto liderança e enquanto parte de um coletivo quando concebem suas conquistas como dádivas. O trecho, abaixo, retrata todas estas contradições das práticas de vida e das práticas docentes do professor leigo rural do Piauí.

Naquela época, tinha assim, aqueles cabo eleitoral que já tinham aquelas pessoas que depois encaminhavam para tirar o título para votar. Foi uma época onde muitas pessoas puderam votar, porque eles não sabiam ler de jeito nenhum. Eles tinham aquela vontade de votar. Tinham aquela vontade de ser um eleitor, mas eles não sabiam nem colocar o nome, não conheciam letra nenhuma.

Assim eu pude dar mais aquela contribuição, quer dizer, abrir mais espaço para as pessoas na minha comunidade. Se eu não tivesse voltado para lá e tentado começar essa escola, talvez a gente não tivesse tido oportunidade de ter uma escola que tem hoje. É uma escola estruturada, porque eles colocaram essa escola porque já tinham um começo tendo em vista a dificuldade pela carência de escolas e já tinha interiorzinho que tinha uma escolinha, uma salinha ali muito sem estrutura, mais pelo menos, já tinha o lugar que dizia que era uma escola e lá não tinha nem isso. Era poucas casas, não é como hoje.

Os moradores e os outros alunos vinham de longe, da Tranqueira, da Nova Fazenda. Você já pensou a dificuldade? Vir de animal, depois de um dia de serviço para estudar? Pois aquilo ainda era uma alegria, em ter aquela luz, em ter aquele saber, porque quem estudava naquela época mais era o filho dos ricos, que tinha uma estrutura melhor, que podia colocar aqui na cidade e então através desse começo, foi surgindo essa oportunidade, de ter essa escola.

A gente foi agraciado com essa escola, então eu me senti uma pessoa muito feliz em ser uma pessoa que colaborei para que hoje a geração que tem lá hoje já está usufruindo de uma escola estruturada, onde tem professor, onde tem ginásio. Para

mim, é uma benção o que aconteceu assim como se diz, uma sementinha que foi plantada e de repente ela foi brotando, ela foi dando frutos e hoje é um interior ainda atrasado.

Em 2001, graças a Deus, tive a felicidade de me aposentar, mas não fiquei assim, digamos assim, não me senti bem ficar só dentro de casa, sem estar buscando mais, estar perto das pessoas e aí eu fui convidada pela irmã Margarida, para conhecer um pouco o Trabalho da Pastoral da Criança, um trabalho a nível nacional, a nível mundial porque hoje mais de 15 países já vieram ao nosso Brasil em busca de informação como acontece o Trabalho da Pastoral da Criança para tentar amenizar o sofrimento dos seus países com trabalho voluntário e aí eu comecei a assistir essas reuniões em Floriano e em Teresina.

Depois, fui convidada para assistir uma capacitação em Fortaleza. Depois, fui para outra capacitação em São Luís, porque a irmã Lurdes, que era coordenadora diocesana, me convidou para que eu assistisse essas capacitações a nível nacional para que eu ficasse na Diocese como uma capacitadora porque antes, quando a gente ia fazer essa capacitação, ia dar essa capacitação para os líderes aqui das nossas paróquias, precisava vir pessoas de Floriano, ou de Teresina. Então, ela me fez esse convite e eu aceitei. Fui fazer uma experiência e disse: “Irmã, eu vou! Se não der certo, eu também não vou dizer para a senhora que eu vou ficar, mas pelo menos para conhecer a metodologia da Pastoral, porque é um trabalho voluntário, mas é um trabalho sério onde a gente lida com pessoas carentes, assim pessoas também os líderes que são na sua maioria com a leitura pouca. São pessoas que tem aquela vontade de ajudar”.

Para mim, tem sido assim, outra coisa muito gratificante na minha vida, porque é um trabalho em prol da vida e eu acho que a vida é a coisa mais importante para todos nós. Portanto, por eu poder estar dando mais essa contribuição, eu me sinto muito feliz e eu espero em Deus que eu possa ainda ajudar por muito tempo [risos].

A história da professora Espírito Santo Bruno mostra como algumas experiências da trajetória de vida de uma pessoa, especialmente no meio familiar, exercem forte influência no seu processo de formação profissional e vão constituindo histórias de práticas formativas, aglutinadas ao processo formal e por sua vez compor o repertório psico-sócio-profissional, neste caso, do docente.

Diz a professora Espírito Santo:

Em 1961 vim para a cidade de Oeiras estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora e que me prestou este grande favor [...] de me colocar para estudar [...] Era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa. Sei bem no meu caso, as duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária e olha que eu era, no início, eu tinha 11 anos de idade, no qual eu ficava nessa casa para fazer tudo: carregando água mesmo porque não tinha água encanada na época [...] A escola era a casa do meu pai. No período de férias, a gente ia para Campo Maior estudar, porque eles falavam assim, se a gente não se qualificasse, aí ia outro professor [...] Foi um período assim muito especial, muito bom, porque a gente teve mais uma abertura com os supervisores, pois as próprias supervisoras eram as professoras, na época de férias [...] Quando eu terminei o Logos I, graças a Deus tive sorte, pois logo depois veio o Logos II. Acho que o Logos I eles fizeram

tipo uma experiência, para ver se dava certo. Era um grupo grande, uma turma enorme, e a gente estudava no prédio da Escola Normal [...] Os encontros aconteciam mais ou menos de quinze em quinze dias, com professores vindos de Teresina. Eles preparavam aquelas apostilas. A gente levava o material para estudar, e naquele outro encontro, já fazia as avaliações.

Estes fragmentos evidenciam aspectos importantes que se incorporam nas histórias de vida e de práticas de formação como: ir para a cidade morar em casa de professor, fazer poucos anos de escola e voltar para o interior que mesmo com pouca escolaridade há possibilidade de um contrato de professora, escola na casa do próprio pai, fazer cursos de formação no período de férias.

A fala da professora Espírito Santo Bruno permite dizer que é possível que ela percebia os diferentes níveis das histórias das práticas de formação docente embora não conseguia compreender o que isto representasse na sua atividade cotidiana de sala de aula.

Uma terceira história de vida a seguir, da professora Rita de Cássia Rodrigues da Silva, evidencia a percepção de espaços onde se constroem histórias de práticas de formação. Um destes espaços é a igreja. Através da religião incorporam-se e desenvolvem-se valores que embora não suficientemente trabalhados no processo de formação docente, vão fazer parte importante da história das práticas não só de formação como da história das práticas pedagógicas. O excerto abaixo é ilustrativo:

Além de me colocar na escola, minha madrinha ensinou-me a fazer crochê, bordar e algumas coisas de casa. Como o tempo ia passando, minha infância foi também acabando e eu fui vendo o mundo de outra forma, e começando a namorar. Então, ela começou a brigar comigo e imaginava, que eu indo embora de lá era melhor. Como meu pai era um vendedor de lenhas, quando ele chegou para entregar a lenha, eu disse que ia embora. Mas ela não queria que eu deixasse de estudar, pois já ia fazer o ginásio. Sei que ela e meu pai fizeram um acordo, e eu fiquei na casa de meu irmão para estudar, ela me dando todo material. Mas não me interessei mais. Só estudei até a 2ª série do ginásio, como se dizia antes. Retornei à casa de meus pais com 15 anos. Como eu era inteligente e a casa de meus pais era uma sala de aula, cujo professor era o meu pai, conhecido como “o mestre”, passou o cargo para mim, isso em 1975. Foi aí que comecei a trabalhar para a Prefeitura. Nesta época, quem era o prefeito era (nome do prefeito). Lembro-me que quem fazia o cadastro era João Leite e o pagamento era D. Alice Reis.

Depois, apareceu a colheita, olha só como era: trabalhar o dia todo para o dono do arroz. Quando era a noite, ia esfregar nos pés para eu receber três pratos de arroz. Depois, torrava ia dormir um cochilo de duas ou três horas. Ia pilar no pilão para poder comer, meio dia e à meia noite. Apesar de todo esse sofrimento eu me sentia uma pessoa feliz, não desanimava de nada por mais difícil que fosse, eu sabia resolver e me saía muito bem. Foi quando chegou o tempo dos meus filhos ir para a

escola. O pai aquele ignorante. Não tinha conhecimento de nada. A escola distante mais ou menos seis quilômetros de distância e eu imaginava como era que eles ia para escola porque o pai dizia que eles não ia porque não ajudava no trabalho diário. E eu pensando: “será que meus 7 filhos vão ficar analfabetos” ?

Só que Deus me ouviu. Na época era o seu (nome do prefeito) o prefeito e (nome do vereador) vereador e muito amigo do meu sogro. Então, daí me convidaram a dar aula na minha localidade, para meus filhos e sobrinhos.

Para minha decepção, veio o concurso, no qual eu não fui classificada e perdi o emprego público e hoje minha família está pequena ou maior, porque alguns se casaram e já tenho 5 netos chegando. Vivo lavando roupa para ajudar em casa.

Se o pessoal da educação, junto com o prefeito, me olhasse com bons olhos, eles contaria meu tempo de serviço e não me deixava na rua. Também faço parte da Associação de Pequenos Trabalhadores Rurais e da Igreja.

Sou catequista com muito orgulho. E aqui é um pouco de minha história.

Diz a professora Rita de Cássia:

Como eu era inteligente e a casa de meus pais era uma sala de aula, cujo professor era o meu pai, conhecido como “o mestre”, passou o cargo para mim, isso em 1975 [...]. Foi quando chegou o tempo dos meus filhos ir para a escola. O pai, aquele ignorante. Não tinha conhecimento de nada. A escola distante mais ou menos seis quilômetros de distância e eu imaginava como era que eles ia para escola porque o pai dizia que eles não ia porque não ajudava no trabalho diário. E eu pensando: “será que meus 7 filhos vão ficar analfabetos” ?

Só que Deus me ouviu. Na época era o seu (nome do prefeito) o prefeito e (nome do vereador) vereador e muito amigo do meu sogro. Então, daí me convidaram a dar aula na minha localidade, para meus filhos e sobrinhos.

Estes fragmentos nos ajudam a compreender processos latentes da trajetória de vida pessoal, aparentemente sem nenhuma relação com a história de práticas de formação destes docentes. No entanto, são estas relações subjacentes que constituem o cenário para a tessitura do quadro referencial no qual estas histórias se constroem e se sustentam.

Estas três histórias de vidas docentes iluminam a interpretação e compreensão de um quadro referencial onde um conjunto de conteúdos, habilidades e valores presente nas histórias destas práticas de formação vão constituir, usando o conceito de *habitus* de Bourdieu, o que podemos chamar de *habitus de formação*.

O conceito de *habitus* não se reduz à apropriação de estruturas anteriores para serem aplicadas no cotidiano do indivíduo; não se refere a um sentido “repetitivo, mecânico e automático” como explica o próprio autor (1983, p. 105), onde expõe que os *habitus* tendem a uma lógica de reprodução e transformação objetivas. Assim, Bourdieu imprime ao conceito

de *habitus* um processo dialético onde, a “interiorização da objetividade e exteriorização da interioridade”, embora se dê de forma subjetiva, não pertence somente à esfera individual, uma vez que os *habitus* de referência do grupo ou da classe são garantidos à proporção que estes indivíduos “internalizem representações objetivas” de acordo com as “posições sociais que ocupam”.

A história das práticas de formação docente está atrelada às práticas sócio-históricas de cada indivíduo e do contexto social mais amplo do qual ele participa: sente e age. Neste sentido, a história das práticas de formação legitima um processo de construção do conhecimento que por sua vez, legitima um processo hegemônico de poder através dos espaços de atuação e de reconhecimento social.

Isso implica em aceitar que a história de práticas de formação docente se fundamenta em uma determinada cultura e com ela se articula de forma multirreferencial e lhes dando diferentes significados. Podemos articular estas idéias ao conceito de cultura de Paulo Freire, tendo as práticas de formação como um ato político para romper a cultura do silêncio, ou seja, aquela imposta pelos que detêm o controle social, econômico e político de uma determinada sociedade.

A superação de práticas de formação alienadoras para práticas de formação reflexivas dá-se não pela simples substituição do conhecimento espontâneo pelo conhecimento científico, mas a partir do primeiro, poderemos construir histórias de práticas de formação onde o professor reflita sobre sua própria prática e, tomando consciência dela, reconstrua seu próprio conhecimento, isto é, não só na aplicação de teorias para explicar realidades, mas elaborando sua própria teoria e desenvolvendo por ela um processo científico de autonomia didático-pedagógica e é neste sentido que nos aproximamos do conceito de *professor reflexivo* de Donald Schön.

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o "conhecimento na ação", mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para ele, se o professor reflete na ação e sobre a ação, "*converte-se num investigador na sala de aula. Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e*

receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração"(p.105-6).

Entendemos que em vez de história de práticas de formação seja possível dizer histórias de práticas de formação, considerando-se que estas se dão nos contextos de vida. Nestes contextos se formam ao que damos o nome de estruturas de formação e tais estruturas são permeadas por processos culturais, caracterizados ora pela singularidade e ora pela generalidade. A singularidade refere-se a processos individuais ou grupais espontâneos gerados nos espaços culturais da escola, da família, do trabalho. A generalidade caracteriza-se por processos sistematizados através dos fundamentos teórico-formais ou científicos. Ambos os casos, singularidade e generalidade incorporam conteúdos do campo formal, do campo da experiência e do campo ético-valorativo. Isto significa que estão presentes elementos do cotidiano, científicos, tecnológicos, bio-psíquico-social e burocráticos que irão compor os significados culturais.

A história das práticas de formação docente é produto de um conjunto de saberes que, segundo Tardif (1996), caracterizam-se por curricular, cultural, profissionais, disciplinares, legais e da experiência. Para Tardif e Gauthier (1996), a questão do saber, a partir de perspectiva histórica, refere-se a pesquisas do início do século, centradas nos traços de personalidade do professor; com relação aos problemas epistemológicos, as pesquisas consideram a sala de aula como singularidade e generalização, visando estabelecer uma regra de funcionamento; os problemas políticos caracterizam-se pela implantação de ações governamentais com base em ideologias geradas por pesquisas, relacionando qualidade da educação à competência dos professores; e problemas metodológicos expressos na limitação das sínteses de pesquisas geradas pela 'mega-análise' - síntese das sínteses - que induzem os resultados a procedimentos matemáticos, voltados para resultados obtidos.

Para estes autores, nos anos de 1980 e 1990, o movimento de profissionalização determinou a crença de que a atividade docente não poderia se profissionalizar nem alcançar melhor desempenho do aluno se não se fundamentasse em saberes especializados e para isso seria necessário se apoiar em pesquisas para determinar a base de conhecimento do professor.

As questões, no entanto, remontam aos anos pós-Segunda Guerra, quando pesquisas tentam medir a eficácia do ensino não mais por traços de personalidade, mas pelo rendimento de diferentes métodos utilizados em sala de aula. Os efeitos dos métodos eram confundidos com a diferença de utilização dos mesmos pelo docente, uma vez que a base era o estudante e não o docente na comparação entre salas de aula.

Nas décadas de 1950 e 1960 foram realizados estudos a partir de observações mais centradas nas atividades pedagógicas, mas não eram relacionadas com o sucesso escolar. Nos anos setenta, evidenciaram-se as abordagens processo-produto, etnometodológicas e cognitivas voltadas para o desempenho dos alunos, procurando saber se isto era determinado pelo docente, pela classe social ou por programas escolares.

Neste sentido, as histórias de vida dos professores mostradas anteriormente evidenciam elementos que corroboram as análises aqui apresentadas e fundamentadas das categorias de *habitus, saberes, prática e cultura*.

As contradições da história das práticas de formação docente surgem a partir de um processo constante de negação de conteúdos, habilidades e valores no sentido de um constante questionamento e reestruturação de saberes e assim, o processo de negação constitui-se num fator estruturante do *habitus de formação*.

Assim, as histórias de práticas de formação de professores leigos, que serão analisadas no capítulo seguinte, podem contribuir para trazer à tona aspectos ignorados de uma história marginal na agenda teórico-acadêmica do mundo globalizado.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DO DOCENTE LEIGO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As análises das práticas de formação dos professores leigos rurais partem de depoimentos prestados pelos sujeitos da pesquisa. Considera-se que a análise dos dados constitui-se, de um lado, por um processo de teorização de uma realidade na busca de possíveis explicações de eventos registrados pelos sujeitos da pesquisa e, de outro, pela compreensão destas possíveis explicações no contexto teórico mais amplo.

Neste capítulo, articulam-se histórias de vida e práticas de formação com referências teóricas que lhes dão sustentação e significado. Os fatos específicos deste contexto pesquisado estão ligados a um contexto mais amplo da cultura social e da vida e, portanto, sua compreensão não pode se dar apenas no âmbito local, sob pena de construção de vieses, mas também no âmbito universal, uma vez que é nesta relação dialética local-universal-local que se tece uma rede de relações que constitui a história.

Discutiremos este assunto a partir das concepções e das práticas educativas destes sujeitos inseridos no seu contexto de vida social e de trabalho. Partindo do termo prática, enfocamos a formação deste professor nos diversos programas que propiciaram as devidas mudanças no seu modo de trabalhar e de conceber a educação.

Com base nos depoimentos, evidenciamos as mudanças ocorridas no interior da sala de aula, bem como as novas atitudes destes profissionais na comunidade. Abordamos também sobre a formação profissional destes docentes e de como se construíram as suas identidades no seu meio social.

Assim, evocamos as falas dos docentes que trabalham no entorno rural, bem como de outros profissionais que trabalharam nos projetos de formação de professores na Antiga Escola Normal de Oeiras para melhor compreensão e ilustração desta temática que aqui nos propomos a discutir.

4.1. As Concepções e as Práticas Educativas no Contexto Rural

O debate aqui apresentado trata da aplicação do termo *prática*. De acordo com Ferreira (1997, p. 15), significa “o ato ou efeito de praticar, uso, experiência, exercício, *rotina, hábito*”. Saber provindo da experiência técnica, aplicação da teoria. É uma palavra derivada do grego “*praktikós*”, de *prattein*, significando agir, realizar, fazer. Para Japiassu & Marcondes (1993), este termo está relacionado à ação humana sobre os objetos quando aplicado um conhecimento numa atividade efetiva. Já a palavra *práxis* (termo grego), é usado por Marx para designar a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (JAPIASSU & MARCONDES, 1993, p. 99).

Na percepção de Vásquez (1997, p. 57), a *práxis* é a “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum”. A *práxis* é a atividade humana transformadora da realidade natural e humana. Ribeiro (1991, p. 30) entende que:

em toda forma específica de *práxis* e na *prática* tomada em seu conjunto, enquanto *práxis* total humana, está contida a teoria por se tratar de uma *prática* de um ser consciente – o que equivale a dizer que se trata de uma *prática* dirigida por finalidades que são produtos da consciência, finalidades estas que, para se efetivarem, exigem um mínimo de conhecimento (RIBEIRO, 1991, p.30).

A *prática* pedagógica como atividade humana, pode passar a ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Consideramos assim *prática* pedagógica repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, a *prática* repetitiva, a unidade teoria/*prática* se rompe, os conhecimentos são fragmentados, não há espaço para a criatividade e a ação. No segundo caso, a *prática* reflexiva, de acordo com Freire (1979, p.9), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Associamos esse tipo de *prática* ao desenvolvimento da consciência crítica (‘conscientização’) a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, um grupo, conjuntamente, analisam os problemas e o que possibilita a resolução deles.

Em Pimenta (2002), encontramos um reforço para esta concepção, quando, fazendo reflexões em Schön, afirma que num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática e que quando isso acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados, pois perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento, ou seja, quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Ainda com base em Vásquez (1997) que a atividade reflexiva como interpretação ou instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e esta é negada. Para produzir mudanças não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação deste, a atividade teórica apenas transforma a nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não só as próprias coisas.

Segundo Pimenta (2002), a formação de professores, neste sentido, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, a práxis é ação final que traz em seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática. Separar estes elementos é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. Constitui-se, pois, na negação da identidade humana, a própria alienação.

O saber docente é, pois, constituído a partir da relação entre a prática e a teoria, que é o resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido.

O fato do conhecimento produzido não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. E o professor é quem procura articular o saber pesquisado com sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a

partir de sua ação, na experiência cotidiana, o que torna a prática o núcleo vital da produção de um novo conhecimento dentro da práxis.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os saberes. É, pois, na prática refletida que este conhecimento se produz, indivisível entre teoria e prática.

Ainda em Pimenta (2002), a experiência docente como espaço gerador e produtor de conhecimento, não sendo possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências, nos faz compreender as práticas escolares desenvolvidas pelos professores no contexto rural.

No decorrer da nossa pesquisa, colhendo depoimentos, vivenciando situações do dia-a-dia dos professores em sala de aula, muitas destas situações observadas nos levaram a confirmar as hipóteses da nossa investigação. Observamos os dois lados da história, o professor, na sua prática pedagógica enquanto leigo e o professor após os cursos de qualificação, a nível de magistério. Vejamos o que ficou explícito nestes depoimentos:

Naquela época, era o seguinte: nós, eu por exemplo, só sabia trabalhar o livro didático. Era só o livro. Pegava o livro., passava para o aluno: “_ Olha, esse exercício aqui, página tal até página tal, entendeu?” As aulas eram assim. Nós, eu não sabia como trabalhar, mandar o aluno em busca da [...] pesquisar, em busca de alguma coisa que ele tivesse interesse não só de aprender a decorar o livro, mas aprender uma coisa que sirva para a vida dele, entendeu? [...] A educação para mim mudou, porque eu sei como incentivar ele, para não ser só o livro didático, porque naquela época, eu não sabia...

(Profª. Maria do Espírito Santo Marques – Localidade Caraíbas)

Vamos observar que os conhecimentos destes professores, quando, num primeiro momento leigos, eram apenas reproduzidos para, em seguida, serem sistematizados e, a partir daí, as práticas escolares realizarem-se com mais reflexividade.

Já na fala deste outro docente a professora Honorina, também apresenta as mesmas características da docente anterior, fazendo uma reflexão das suas práticas escolares de antes e as suas práticas pedagógicas de hoje. É o seguinte:

Quando eu não tinha, quando eu era leiga, meu trabalho em sala de aula era muito difícil. Eu tinha muita dificuldade. Era tudo mais difícil [...] Hoje em dia, a gente dá o exemplo, nós trabalhamos a realidade do aluno, eu tinha assim muita dificuldade de trabalhar. Hoje em dia por exemplo, a gente está desenvolvendo um trabalho melhor. Estou achando que os alunos estão melhorando cada vez mais, aprendendo muitas coisas da realidade deles, da localidade, do município, enfim... [risos]. (Profª. Honorina de França Sousa – Localidade Tiúbas)

Este outro sujeito da nossa pesquisa, também fazendo uma reflexão da sua prática escolar de antes e do hoje, chega à seguinte conclusão:

Falando sobre a minha prática em sala de aula antes, nós podemos ver hoje a diferença porque, mostrar assim um quadro do antes e do hoje... Antes, a gente vê que antes era uma questão só tradicional, era o professor com aquele medo ainda de trabalhar, com aquela vergonha, com aquele timidez, e hoje não. Hoje a gente vê aquele professor que busca, que não tem mais vergonha. Aquele professor que sempre está atrás, ele sempre trabalha com métodos que estão sendo avaliados no cotidiano dos nossos alunos. Os alunos, não são alunos que fazem medo de chegar em qualquer ambiente e dizer: __ “Eu sou um aluno da Várzea Tranqueira”. Todos eles já sabem um pouco e já sabem chegar e dizer não ter mais vergonha, então hoje, a gente trabalha com experiências. Trabalha com pesquisas. São trabalhos onde a gente faz relatório, faz visitas. Então, a gente vê a diferença e nós sentimos que nossos alunos, o nosso alunado, eles estão sempre... a gente vê que ele está preparado mesmo. Não faz vergonha de forma alguma... (Profª. Edna da Silva Moura – Localidade Várzea Tranqueira)

Na fala da professora Edna da Silva Moura, compreendemos o quanto ela têm evoluído após o curso de qualificação por que tem passado os professores rurais nestes últimos anos. Há uma satisfação no discurso destes docentes, quando da aplicação de novas técnicas e metodologias de ensino. Os próprios alunos, dentro das escolas, conforme constatamos na observação das práticas escolares do eixo rural pesquisado também demonstraram um grau satisfatório de interesse no ensino e na aprendizagem a partir das novas tecnologias pedagógicas implementadas nestes últimos tempos, favorecendo a educação.

Tardif (2002), alerta que os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é,

para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, apenas como um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Para tanto, define de uma forma geral, saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Ainda em Tardif (2002) ele chama a atenção para o fato desses saberes parecerem ser de segunda mão, por se incorporarem efetivamente à prática docente, sem serem produzidos ou legitimados por ela. Para ele, a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos de saber”, mas não de produtores de saber.

Assim, ele vê a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando-se em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano na perspectiva de uma nova articulação e de um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos em suas práticas cotidianas. Para isso, opõe-se à visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional para os dias atuais, defendendo a idéia de como o conhecimento do trabalho dos professores com relação aos seus saberes cotidianos permitem renovar nossa concepção não só a respeito da formação destes, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

No desenvolvimento desta pesquisa e observando os sujeitos escolhidos a partir das suas *histórias de vida*, da análise de documentos, do material didático utilizado nas aulas pelos professores, das grades curriculares dos cursos de formação por que os professores passaram, pudemos compreender as mudanças ocasionadas no interior das salas de aula das escolas rurais. Um dado instigante é quanto o aproveitamento dos professores que passaram pelo processo de formação nestes três últimos anos, bem como os baixos índices de aprovação

destes profissionais nos concursos públicos ocorridos recentemente e que foram promovidos pela Prefeitura Municipal.

Vejamos aqui como estes índices percentuais, por exemplo, do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) manifestam-se na conclusão do referido curso, comprometendo talvez a qualidade deste Programa ou mesmo o pouco preparo que os docentes leigos possuíam ao ingressar no Proformação.

QUADRO Nº 09

Demonstrativo Inicial – PROFORMAÇÃO do Município de Oeiras / PI

Matricula Inicial	103	%
Desistentes	14	13,59%
Morte	02	1,94%
Reprovados.....	02	1,94,%
Aprovados	85	82,52%

Fonte: AGF (Agência Formadora) – Programa Formação Continuada de Professores PROFORMAÇÃO – Oeiras – PI/2003.

QUADRO Nº 10

Demonstrativo Final – PROFORMAÇÃO do Município de Oeiras / PI

Matricula Final	87	%
Concursados.....	19	21,84%
Efetivos.....	21	24,14%
Concursados Serviços Gerais	02	2,30,%
Aprovados na UESPI	07	8,05%
Sem Aproveitamento	38	43,68%

Fonte: AGF (Agência Formadora) – Programa Formação Continuada de Professores PROFORMAÇÃO – Oeiras – PI/2003.

Observando estes dados, pudemos constatar: dos 103 professores matriculados no Programa, 43,68% não foram aproveitados pela rede de ensino municipal. Indagando sobre tal disparidade, tomamos para apreciação o Quadro Demonstrativo de Professores Municipais do ano de 2000. Vejamos:

QUADRO Nº 11

Qualificação de Docentes Rede Municipal de Ensino de Oeiras / PI - Ano 2000

QUALIFICAÇÃO	REDE MUNICIPAL		TOTAL GERAL
	ZONA URBANA	ZONA RURAL	
1º Grau Incompleto	-	030	030
1º Grau Completo	01	137	138
2º Grau Incompleto	-	01	01
2º Grau Completo	103	91	194
Licenciatura Curta	-	01	01
Licenciatura Plena	10	03	13
Outros	-	-	-
TOTAL	114	263	377

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI
Ensino Fundamental – Zona Urbana e Rural – Ficha de Informação – 2000

Pudemos analisar que a maior parte dos professores que trabalhavam na zona rural, eram leigos, ou seja, não tinham habilitação em magistério para o exercício da função, sendo apenas 30% destes profissionais habilitados a nível de 2º Grau – Magistério ou Licenciatura: pelo fato destes terem sido ou que foram contratados para prestação de serviço temporário na zona rural ou ainda, aqueles professores efetivos, tendo em vista o tempo de serviço que já possuíam.

O fato é que, na educação municipal, ocorreu uma mudança bastante significativa no seu quadro de pessoal que foi qualificado. Ficaria aqui uma lacuna a ser preenchida questionando-se a eficiência dos Programas de Formação ou ainda sobre as políticas utilizadas para a contratação de professores para trabalhar nas escolas do eixo rural. Todavia, isto seria objeto de uma outra pesquisa, o que não nos interessa agora, considerando que o

nosso objeto de estudo discorre sobre as histórias das práticas de formação dos professores leigos da zona rural no período de 1970 a 2004.

A história da formação dos professores leigos no Piauí, inicia-se nos anos 1960 com a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), conforme discutimos neste trabalho. A prerrogativa não atendeu necessariamente à demanda social existente. A capacitação do magistério leigo rural só tomou impulso com a implantação do *Curso Pedagógico Parcelado*, isto ocorrido nos anos 1970 após as experiências dos Projetos LOGOS I e LOGOS II.

Ocorreu ainda, o Curso de Qualificação para Professores Leigos, a nível de 1ª a 8ª série do 1º grau, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, através do Serviço de Treinamento do Pessoal da Educação (SETRED) e um Curso de Habilitação de Professores Leigos, a Nível Pedagógico e mais outro Curso de Qualificação para Professores Leigos a Nível Primário (1ª a 4ª séries), chamado *Autodidaxia*, isto nos anos 1980, conforme discutimos no capítulo II deste trabalho.

Com todos estes esforços, a educação rural permaneceu ainda com muitos déficits. Os anos 1990, na primeira metade da década são marcados por uma espécie de adormecimento, pois não ocorre nenhuma política pública para redimensionamento dos projetos educacionais. O que de mais importante aconteceu foi a ampla discussão em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), culminando com a aprovação da LDB 9.394/96, onde a partir daí, haverá um encaminhamento para a concretização de ações e políticas mais efetivas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ao ser implantado em 1998 através da Lei nº 9.424, prevê em seu artigo 7º, parágrafo único que *os cinco primeiros anos seriam permitidos aplicar 60% dos recursos na capacitação de professores leigos*, sendo assim, Estados e Municípios iniciam os cursos de qualificação para docentes leigos.

Após a primeira etapa com os projetos de qualificação de docentes, obtivemos os dados abaixo, conforme Demonstrativo da Educação Municipal.

Vamos conferir o Demonstrativo Final do Curso organizado pela Escola Lauro Machado Tôrres, em regime parcelado.

QUADRO Nº 12

Demonstrativo Final – Formação de Docentes Leigos Escola Lauro Machado Tôrres

Professores Cursistas	36	%
Professores Contratados	26	72, 2 %
Professores Efetivos	08	22, 2 %
Professores Aprovados em Concurso Público	02	5, 5 %
Professores sem aproveitamento na Rede de Ensino	24	66, 6 %

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI.
Ensino Fundamental Zona Urbana e Rural ano 2003

Várias instituições de ensino público e privado, inclusive a Universidade Estadual do Piauí estruturaram cursos para formação de docentes leigos em regime especial, os quais foram amplamente aceitos pelas prefeituras municipais, iniciando-se, mais uma vez outro processo para qualificação dos docentes de acordo com as prerrogativas da LDB 9.394/96, bem como amparados pela Lei do FUNDEF, na disponibilização dos seus 60% que garantiam a qualificação em exercício. No município de Oeiras/PI, houve a contratação de uma escola particular da Capital – Unidade Escolar Lauro Machado Tôrres, instituição de ensino médio com curso magistério, bem como o Curso Pedagógico Parcelado. De acordo com o Demonstrativo Final apresentado acima, a qualificação destes professores deu-se como atividade primeira tendo em vista aqueles que já possuíam o ensino fundamental completo. Assim sendo, o curso foi ministrado para 36 professores leigos da rede municipal, dos quais 26 apresentavam-se como professores contratados e 8 como efetivos. Após o concurso público realizado pela prefeitura municipal o saldo obtido foi de apenas 2 professores aprovados, sendo que 24 ficaram sem aproveitamento na rede de ensino, após tamanho investimento.

O processo de formação dos professores leigos do eixo rural, embora ocorrido em tempo recorde, observamos, a partir desta pesquisa, e dos depoimentos colhidos junto aos sujeitos envolvidos que ocorreram, de fato, alterações nas suas práticas escolares, a questão da não aprovação destes docentes no concurso público seria o caso de outra pesquisa. A alteração

das práticas pedagógicas dos professores são evidenciadas por meio dos depoimentos aqui apresentados.

Trabalhei quatro anos como professora leiga. Depois passei a ficar no Profôrmação, que foi um curso que veio e foi implantado no governo do prefeito (x), que foi uma idéia muito boa, principalmente para nós que trabalhávamos na zona rural. Tínhamos como conseguir uma qualidade melhor para poder passar melhor ensino aos alunos, ou seja, toda a comunidade em geral e daí foi que também nasceu novos conhecimentos. Hoje eu me sinto uma pessoa mais preparada, porque a gente não estava preparada para tudo. Antes de me ingressar neste curso, eu era uma pessoa totalmente desinformada. Eu não tinha muita informação, nem muita expectativa de proposta de fazer trabalho, até mesmo de falar alguma coisa. Eu não seria capaz dessa forma. Nas aulas que eu aplicava na sala de aula nunca era iguais as que eu aplico hoje, sempre era uma aula que ficava monótona, a aula ficava sem qualidade. Hoje me sinto mais solta. Já trabalho de uma forma diferente. Atualmente, não estou trabalhando, porque faz parte da vida. Fiz o concurso, não tive sorte de ser classificada, mas fiquei perto. Nem por isso eu desisti. Continuo na idéia de um dia ainda poder chegar e poder dizer o que eu sou hoje dependeu do Profôrmação, porque eu estudei e fui preparada para hoje eu estar diante de uma sala de aula, diante de uma comunidade. [...] Isso fez bem para mim esse curso, porque eu me senti uma líder da comunidade. Eu trabalho em prol do povo e eu me soltei mais. Eu me senti uma pessoa muito mais preparada do que eu era antes. (Profª. Creidimar Evaristo de Brito – Localidade Tamboril Salinas)

A fala da professora Creidimar Evaristo demonstra que ela enfrentou obstáculos no decorrer da realização do curso de qualificação. O Demonstrativo nº 05 evidencia que uma grande maioria destes professores não foi aproveitada na rede de ensino, talvez por conta das dificuldades que eles vivenciaram ao longo deste processo, muito embora o professor afirme estar preparado, porém faltou-lhe embasamento no sentido de dominar os conteúdos curriculares bem como maior fundamentação nas teorias educacionais, o que via de regra, acontece na elaboração das provas dos concursos realizados para professores, desprezando as suas práticas escolares e os seus saberes experienciais.

Hoje melhorou muito, porque eu comecei a trabalhar como professora leiga. Não tinha nenhuma experiência. Eu vivia só em sala de aula com os outros professores. A maioria também, no início, eram professores leigos, como eu. Então, não tinha uma história escolar. Aprendi a dar aula na prática. O Profôrmação me deu essa oportunidade, porque o Profôrmação, além de formar o professor, ele também avaliava a prática do professor. Então, a gente aprendeu mesmo na prática. Além da gente estudar teoria, a gente aprendeu praticando mesmo. (Profª. Maria do Carmo de Sousa - Localidade Contentamento)

A professora Maria do Carmo também atesta o que afirmamos acima, o Curso do Proformação garantiu uma aprendizagem a partir das práticas escolares vivenciadas no decorrer do curso. A compreensão que estes docentes emitem é de que, a partir da prática é que se inovará no ensino-aprendizagem dos alunos.

Antes, quando eu era leiga, eu não tinha muita experiência dentro da sala de aula não, eu não vou mentir. Só ia mesmo trabalhando aqueles conteúdos dos livros para os alunos. E agora, a gente depois do Proformação, depois desses treinamentos que a gente fica tendo de vez em quando aqui, eu melhorei muito na minha prática, dentro da sala de aula.
(Prof^â. Francisca Pereira dos Santos - Localidade Gonçalves)

Quando comecei não era como o esperado porque não tinha nenhuma maturidade assim em sala de aula, mas aí em seguida, já veio o curso de qualificação. Com esse curso de qualificação, a gente foi se aprimorando mais e se qualificando mais. Cada dia que vai passando, ela vai aprimorando melhor ainda e aí cada dia que passava eu fui “amelhorando” a prática.
(Prof^â. Lucilene Lima Moura – Localidade Fortaleza Faz. Frade)

As docentes acima Francisca Santos e Lucilene Lima demonstram o grau de satisfação que possuem ao exercerem o ofício de professor. Observamos que o curso de qualificação foi importante no sentido de elevar a auto-estima destes professores e de possibilitar a construção de uma identidade profissional e da obtenção do certificado de professor.

A fala, a seguir, da professora Antonia Dias da Rocha enfatiza não só o seu crescimento profissional, mas também a sua prática pedagógica antes e depois de se qualificar. Ela demonstra perceber dois tipos de prática: a primeira reprodutivista, caracterizada pela repetição dos processos de ensino e aprendizagem e pela atitude acrítica do professor diante dos desafios que o exercício do magistério lhe impõe e a segunda, apresenta-se de forma crítica, caracterizada pelo domínio de habilidades necessárias para socialização, construção e reconstrução do conhecimento científico. Nesta mesma fala, a professora Antonia demonstra perceber diferentes tipos de conhecimento que envolvem a prática pedagógica, inclusive a percepção de diferentes práticas dentre elas a tradicional e a crítica. Além disso, demonstra conhecer os fundamentos teórico-práticos e técnicos da atividade docente, falando sobre relação entre objetivo e o processo de planejamento de ensino.

No mesmo texto, o excerto da professora Célia Maria da Silva Santos revela além de conhecimentos teórico-práticos e técnicos quando fala de sua prática avaliativa, demonstra perceber a relação entre ensino e aprendizagem de forma restrita e ampla. No âmbito restrito, ela percebe que a mudança da prática docente influencia mudanças na qualidade do ensino principalmente pelas atitudes críticas assumidas pelos alunos em relação à sua aprendizagem, em relação à maneira de ver os fatos e em relação à prática do professor. Ela percebe também que a atitude crítica dos alunos em relação à qualidade da prática docente legitima ou não o professor enquanto profissional diante da escola e diante da comunidade.

Eu sou Antônia Dias da Rocha, estudei até a 7ª série em escolas públicas da cidade de Oeiras. Casei-me no ano de 86 e fui morar no povoado Morro Redondo onde comecei a trabalhar como catequista da comunidade e a convite do dirigente da comunidade passei no ano de 1987 a trabalhar no Programa de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa se estendeu até o ano de 1989, foi quando eu passei a trabalhar com crianças de 2ª, 3ª e 4ª série em uma turma multisseriada. Já no ano de 1990, eu passei a cumprir ao mesmo tempo dois papéis: de mãe e de professora. Ficou mais difícil, mas o amor ao trabalho me ajudou muito. Passei também dois anos sem trabalhar, por falta de oportunidade. Aí comecei a estudar no Colégio Lauro Machado Torres. Fiz o Magistério. Depois, fiz o Concurso Público. Passei no 2º lugar e estou trabalhando até hoje. Prestei vestibular e estou hoje estudando na Universidade, no curso de Pedagogia. (Profª. Antônia Dias da Rocha - Localidade Morro Redondo)

Comecei a trabalhar nessa escola desde 1996. Daí, por intermédio da Secretaria, a gente, nesse período, eu trabalhava como professora leiga, ganhando pouco. Muitas vezes a gente não recebia. Eu mesma, no meu caso, passei sete meses sem receber, mas a partir do momento que eu comecei a trabalhar, de 96 em diante, as coisas começaram a melhorar, não só dentro da escola, como comigo mesma, como profissional. Porque a partir daí, a gente foi convocada pela Secretaria para fazer um curso pelo Colégio Lauro Machado. Daí, a gente viu várias disciplinas como: Didática, Pedagogia, e etc. E a partir daí, eu voltei a trabalhar, mas com um trabalho diferente, um trabalho consciente. Eu sabia que eu era professora. Sabia que eu tinha que exercer minha profissão, que eu tinha que trabalhar, mas nunca eu trabalhei, eu não vou mentir. Não trabalhava da forma que deveria ser trabalhado. Era um trabalho tradicional, que a gente levava mais questão professor autoritário dentro da sala de aula. O aluno, muitas vezes, tinha até medo do professor. E hoje não. Hoje eu trabalho consciente. Vou para dentro da sala de aula porque sei que vou dar conta do recado. Faço planejamento todos os meses. Antes, estudo cada momento em que vou para dentro da sala de aula. Eu já vou sabendo o que é que eu vou fazer e como vou fazer. Caso não dê pra mim atingir o meu objetivo, da forma como eu repassei para meus alunos, no dia seguinte, eu vou procurar uma outra forma para que eles entendam. A minha maneira de avaliar é através de cada conteúdo repassado ou então cada atividade a cada dia. O momento de avaliação é no cotidiano, a partir do momento que eu entro na sala eu estou avaliando eles e eles também me avaliam, que eu acho que por isso, através desse trabalho que a Secretaria tem desempenhado nesse município, é que esses alunos (...), não só os professores mudaram, como também os alunos. Hoje, você não tem mais aquele aluno “besta”, que vive lá, você pergunta, ele não abre a boca, não. Ele hoje até sabe discriminar o professor, no caso ou não discriminar, não sei. Se o professor chega na sala de aula e ele não repassar bem repassado, no dia seguinte ele diz: “_ Professor, dessa forma não dá certo, procura outra forma para que eu possa

entender”. Então, eu acho que aí é um trabalho digno, é um trabalho respeitado e é um trabalho que deve ser feito. É esse trabalho uma junção: Secretaria, professores e alunos.

(Profª. Célia Maria da Silva Santos - Localidade Várzea Tranqueira)

O depoimento a seguir da professora Maria Medianeira ratifica as análises anteriores ao apontar as relações existentes entre conhecimento, prática pedagógica e mudança. Para isso, há necessidade do docente conhecer as necessidades e as diversidades dos alunos. A sua auto-avaliação positiva de sua prática docente se sustenta nos parâmetros de mudança dos alunos e como consequência da comunidade. Por fim, ela reconhece que tais mudanças influenciam nos modos e nas condições de vida da população rural.

Eu sou Maria Medianeira. Tenho 30 anos. Sou casada. Tenho 3 filhos. Há alguns anos, estou envolvida no mundo da educação. Comecei a lecionar em 97, onde, naquela época, só tinha a 8ª série, ou seja, eu era uma professora leiga. Mas com o passar do tempo, surgiu novas propostas para mim, a convite dum político, na época. Eu tive oportunidade de concluir o Magistério, mas só que eu tinha sempre em mente de concluir o Magistério e conseguir mais ainda estudos porque o meu desejo é sempre estar me reciclando, ampliando sempre meus conhecimentos para mudar minha prática pedagógica. Antes eu, até os planejamentos eu achava uma chatice. Só queria receber tudo pronto. Hoje, eu vejo que, para planejar, é necessário conhecer o aluno, as necessidades dele, a diversidade, de cada aluno, para que essa aprendizagem torne significativa e então, a partir desses estudos que eu fui fazendo, eu vi que as coisas não eram como eu pensava, porque, antes, para mim, era como se fosse tipo um cesto de lixo: a gente depositava, quando a gente coloca um papel no cesto de lixo, quando não cabe mais, o que é que a gente faz? “Encarca” ele. Depois, quando a gente vira, não cai nada. Era assim que eu achava. Eu tava lá. Para mim, era só transmitir aqueles conteúdos. Não estava nem preocupada se o aluno estava aprendendo ou não. Hoje eu me sinto feliz e estou ciente que minha prática pedagógica mudou, porque eu vejo mudança nos alunos da minha comunidade e eles mudando, conseqüentemente a própria comunidade também, vai mudar. É como eu falei, hoje estou orgulhosa por já ser uma professora titulada como as demais. Mas não pretendo parar só por aqui. Pretendo é fazer uma especialização, para ampliar mais e mais os meus conhecimentos e saber usá-los na minha prática pedagógica. Hoje, em relação de antes, a minha comunidade mudou. Antes, lá só tinha uma escola. Hoje já tem um ginásio bem grande. A forma de ensinar mudou também, porque antes era série e hoje é ciclo. Eu vi que eu tinha a necessidade de ampliar mais os meus conhecimentos e foi aí que eu tive a oportunidade de concluir a universidade. Fiz o curso de Licenciatura Plena em Normal Superior e também as mudanças que ocorreram em relação à maneira de como a gente recebia as orientações, que hoje já tem coordenadora. Nós recebemos uma orientação melhor. [...]

(Profª. Maria Medianeira Barbosa de Meneses – Localidade Brionia)

As concepções e as práticas do professor leigo rural no contexto oeirense, são permeadas pelo ideal romântico do magistério, porém, contraditórias nas estruturas sociais em que vivem: conservadora e autoritária.

As condições precárias de trabalho, a situação de isolamento e desinformação, impõem um caráter reprodutivo. Nas professoras Antonia Dias da Rocha e Célia Maria da Silva Santos e Maria medianeira ocorreu uma transformação ao longo desse período pós-qualificação docente, pois é a partir dessa nova visão de educação que as professoras assumem novas posturas em sala de aula. Na verdade, os cursos de qualificação abrem-lhes horizontes fazendo-as “enxergar” e melhor compreender o contexto da sala de aula.

A professora Maria Medianeira, também faz uma análise bastante interessante do modo de compreender as novas práticas escolares pós-qualificação. Há aqui aspectos compreensíveis para se perceber uma prática escolar pautada nos ideais sócio-construtivistas, há uma idéia de perceber a função social da escola no sentido de torná-la mais presente no contexto social no qual ela está inserida.

Observamos ainda, o despertar desses professores para uma atitude inquieta em querer buscar mais aprimoramento para as suas qualificações, não desejando ficar apenas com um curso pedagógico, mas ambicionando também pelo curso superior. Tudo isso vai demonstrando as atitudes do buscar mais do professor inquieto ou reflexivo. Tais aspectos encontram-se presentes nos depoimentos das professoras Tércia e Conceição, a seguir:

Eu sou a professora Tércia. Moro na localidade Melancias onde toda vida morei lá. Eu comecei a trabalhar em 1977, com a idade de 20 anos. Fui formada pelo Lauro Machado. A professora Maria Bueno me alfabetizou e ela era professora leiga. Quando foi em 1980, eu me ingressei no curso de qualificação de professores até 1985. Terminando, continuei na escola, com uma escolinha pobre era em casa de meus pais. Meninos sentados em banco, levando água para beber e tinha merenda. A merenda até era suficiente naquela época. A pobreza era assim em assento, que era em casa de família. Era lutando com menino de toda forma. Quando foi em 1999, surgiu outro curso de qualificação (2º grau). Tornei a me ingressar neste curso, que terminamos em 2000. Aí continuei sempre na escola. Daí pra cá, a escola foi melhorando mais. Me qualifiquei e continuei sempre na escola, mas sempre não deixa de existir dificuldade, porque no interior tudo é difícil, tem coisa fácil e tem coisa difícil. Por exemplo, na alimentação pra gente é muito mais fácil, porque a gente trabalha de roça. É mais fácil. Mas no tempo do verão, tem o período sem água, que a gente sofre muito. Temos um poço tubular na porta do colégio. Influi muito pra gente. Mas quando falta o óleo a gente sofre bastante. Assim, esses cursos que eu ingressei aqui em Oeiras, eu sofri muito, passava fome, morava em casa sozinha, fazia tudo. Mas nem com isso eu desistia. Enfrentei os dois e terminamos [...]

(Profª. Maria Tércia Rodrigues de Sousa – Localidade Melancias)

Eu sou a professora Conceição. Moro na localidade Cachimbos. Antes, eu estudei aqui na cidade de Oeiras. Fiz até a 8ª série. Não terminei. Me casei com 18 anos e fui morar na localidade Cachimbos. Depois de 02 anos fui nomeada para ser professora. Comecei o trabalho. Vim até à cidade e conversei com o pessoal da Secretaria, aí eles deram essa oportunidade para mim. Comecei. Tive muita dificuldade, mas só que não tinha muita assim experiência. A experiência era pouquíssima. Os planejamentos eram muitos. A gente vinha para o planejamento, mas muitas vezes a gente podia mandar outra pessoa no lugar para planejar pois nós tinha essa dificuldade toda também, essa boa vontade do pessoal da Secretaria, que hoje nós não temos essa capacidade de mandar outra pessoa no lugar vir assistir o planejamento. De repente, apareceu [risos] uma formação de professor leigo, onde eu corri aqui na Secretaria, não tava meu nome. De repente, eu falei com a professora [...]. Ela colocou o nome. Eu comecei a vir três vezes por mês. Era a Escola Lauro Machado Torres. Esse curso foi ótimo. Tive bastante experiência. Foi muito difícil, porque para chegar até a cidade era difícil, principalmente porque os esposos da gente não queriam que a gente viessem passar três dias aqui na cidade, mas com toda luta, com brigas, às vezes, eu vinha. Tive aquela força de vontade e venci. Hoje eu sou uma professora qualificada. (Profª. Conceição Gomes de Oliveira – Localidade Cachimbos)

As professoras Tércia Rodrigues e Conceição Gomes fizeram comentários acerca das suas práticas escolares antes do curso de formação de professores leigos, falam das dificuldades mais comuns do dia-a-dia em sala de aula, da carência de material escolar, das poucas condições do lugar, da infra-estrutura dos prédios escolares, bem como da precariedade da vida no campo.

As condições precárias da vida no campo é uma realidade que se assemelha a todos os seus moradores, a falta de água, o trabalho desgastante da roça, o deslocamento para a cidade, geralmente em carros abertos, onde esse transporte só ocorre duas ou três vezes por semana, tudo isso se apresenta como diferencial, tornando a vida dos moradores da zona rural muito mais difícil e o professor, como parte desse cenário de dificuldades e negações também vivencia esses dilemas da vida na roça.

Quanto ao processo de admissão no serviço público, de acordo com as falas das duas docentes, até bem pouco tempo, dava-se a partir da indicação política-partidária. Hoje com a realização do concurso público, houve uma diminuição dessa política clientelista, mas ainda existe.

As professoras falam de uma nova organização da escola, dos conteúdos, da sua infra-estrutura, dos planejamentos após o curso de qualificação, porém, ainda falta muito para

que se possa dotar a escola rural das devidas e necessárias acomodações para bem atender as populações rurais, conforme podemos observar no *locus* da pesquisa. O depoimento a seguir da professora Mariquinha ilustra estas análises.

Eu sou a professora Mariquinha Barroso. Trabalho há 26 anos na localidade Curral Velho. Resido na mesma localidade. Iniciei os meus trabalhos como professora em 1979. Em 1979, eu fui contratada para trabalhar pelo Polonordeste. Um projeto em parceria com a Prefeitura e o Governo Federal. Naquela época que eu iniciei meus trabalhos como professora, eu tinha apenas a 6ª série do ginásio. Na localidade Várzea Tranqueira, arrumei um noivo. Deixei a sala de aula e me casei no mesmo ano. Em 1980, comecei a trabalhar pela Prefeitura Municipal de Oeiras. Naquela época, as coisas era muito difícil. Depois de dez meses de casada, tive minha 1ª filha. Os planejamentos eu tinha que vir aqui para Oeiras. O acesso era mais difícil. Vinha mais era de bicicleta com o meu marido [...]. Enfrentei muitas dificuldades, mas aos pouco fui superando e graças a Deus, até hoje me dou muito bem na profissão que exerço. Naquela época que eu comecei a trabalhar pela Prefeitura, a gente não teve as oportunidades que se está tendo hoje. Os planejamentos, a gente se deslocava para cá. Treinamento era coisa mais difícil do mundo. Encontrávamos muitas dificuldades, mesmo nos trabalhos da gente em sala de aula, devido não se ter um acompanhamento adequado. Quando se tinha dúvida, não tinha outra pessoa com quem a gente tirar essa dúvida. Não existia essa parte de coordenação que existe hoje. Quando foi em 1983 / 84, veio um curso aí, acho que pela Secretaria do Estado, junto com a Prefeitura para qualificar o professor leigo. Eu enfrentei, mesmo com tanta dificuldade. Enfrentei, fiz e conclui o 1º grau. Mas ainda continuei no papel de professora leiga e para mim era uma tristeza quando me chamava de professora leiga. Às vezes, eu até pensava assim: “__ Oh! Meu Deus! Por que eu deixei meus estudos? Mais antes se eu tivesse estudado e deixado para ser professora depois que me formasse”. Depois veio um programa, também do Governo do Estado em convênio com a Prefeitura Municipal para que se concluisse o 2º grau – Magistério [...] O trabalho em sala de aula melhorou muito. Hoje nós temos o acompanhamento das coordenadoras, dos supervisores. Temos treinamento. Tem meses a gente se encontra para debater, colocar as dúvidas. Há pessoas para tirar as dúvidas da gente. Eu sei que eu sinto assim muito orgulho da função que exerço. Quando passo pelas ruas e encontro com senhores, senhoras que já foram meus alunos, hoje muitos já são professores também e já trabalham na mesma área comigo, alunos que já passaram por minhas mãos. É uma função que exerço com muito orgulho.
(Profª. Mariquinha Barroso – Localidade Curral Velho)

Desse modo, a proposta aqui apresentada, a partir da pesquisa de campo, buscando compreender o professor rural e as suas práticas escolares e de formação, foram de grande valia no sentido de acompanhar de perto tal atividade. Quanto as concepções e práticas, elencamos os aspectos referentes à origem do professor, os métodos e as técnicas utilizadas em sala de aula antes da formação e os novos procedimentos metodológicos.

Na pesquisa, pudemos constatar tais inovações. Acompanhamos a execução de aulas, de planejamentos e de encontros com pais e mestres. Ainda pudemos acompanhar a realização de atividades pedagógicas como Feiras de Ciências, gincanas culturais e

culminância de projetos pedagógicos, enfatizando temáticas relacionadas aos conteúdos estudados em sala de aula.

O que podemos observar é que as práticas escolares e de formação dos professores no eixo rural incorporam técnicas e práticas escolares e de formação do eixo urbano. O que na verdade acontece é a inserção do modelo de educação urbana no campo. Não há um planejamento diferenciado, onde a escola do campo seja pensada de modo particular. Isso pode levar a duas conseqüências; de um lado, insere uma prática de formação para a reprodução e, de outro, insere também os elementos para que professores, supervisores e dirigentes da escola rural atuem reflexivamente sobre estas práticas e reconstruam criticamente a si enquanto profissionais e a estas práticas pedagógicas em função do contexto de sua identidade cultural, superando os possíveis “modelos” assimilados da experiência e do processo de formação.

Com relação a isso, os livros didáticos utilizados na cidade são os mesmos utilizados na zona rural. O currículo é um só para toda a rede de educação. Há em alguns aspectos isolados alguma inovação, mas que, na verdade, não influencia o restante do grupo. As escolas, via de regra, todas já se concentram em prédios próprios, porém, muitas dessas estruturas deixam a desejar, desfavorecendo o desempenho de algumas atividades didático-pedagógicas.

A clientela estudantil, numa média de 80%, apresenta-se em elevado estado de pobreza. Os alunos, na sua maioria, têm contato com o mundo urbano. A presença da televisão, através do sistema de antenas parabólicas, geralmente está presente dentro da própria escola, e sendo assim, estes alunos absorvem valores urbanos, disseminados em programas de TV, grande parte produzidos no eixo Rio – São Paulo, motivando a assimilação de outros valores os quais a escola pouco tem se preocupado em discutir tal problemática. Não se trata de excluir os alunos do acesso a estas informações, mas de desenvolver neles a capacidade de compreendê-los dentro do seu âmbito de formação e vida.

Outro fator que consideramos como prejuízo na execução das práticas escolares é a carência de material didático. Há os Conselhos Escolares, os quais recebem repasses do

Governo Federal, uma vez por ano, isto, de acordo com o número de alunos de cada instituição escolar, mas a verba só pode ser usada na compra de material para a escola, ou seja: papel ofício, cartolina, pincéis e outros. O recurso não permite a compra de material didático para o aluno. O recurso também pode ser aplicado na compra de bens para a escola como geladeira, fogão, armários, mesas, cadeiras, duplicador a álcool. Percebemos, em conversas com professores, que a medida muitas vezes inviabiliza a realização de atividades que possam melhor promover o ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Hoje, com a garantia de todos os professores do eixo rural estarem habilitados em curso pedagógico, aprovados em concurso público, contemplados com Plano de Cargos e Salários, dá à classe, melhores condições de vida, como profissional e como cidadão. Por sua vez, viabiliza a preocupação destes profissionais em buscar mais qualificação, onde muitos já estão cursando as licenciaturas plenas, no período de férias, através da Universidade Estadual do Piauí, a qual possui um campus no município.

Outro dado que também constatamos, após a aprovação do Plano de Cargos e Salários é que a procura por um trabalho de docente na zona rural tem impossibilitado de pessoas da localidade, as quais foram qualificadas em curso magistério, num passado próximo, pela Prefeitura Municipal, de permanecerem no emprego, a presença de professores urbanos, os quais, aprovados em concurso, trabalham na localidade, organizam-se em grupos, alugam casa e ali permanecem durante a semana e nos finais de semana, retornam para suas residências, na zona urbana, não estabelecendo assim nenhum vínculo com a comunidade, ao que nós denominamos de *professores de recado*.

Conseqüentemente, entendemos que, com isso, a escola rural perde mais ainda a sua identidade. Segundo o serviço de supervisão da Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes estes professores causam verdadeiros problemas para a estrutura do trabalho da Secretaria, às vezes, não querem permanecer a semana completa na localidade. Quando adoecem, colocam atestado médico de 15 a 20 dias, ficando os alunos sem aula, pois não há quem os substitua. Não há um envolvimento, uma identificação destes professores com a terra, a cultura e os costumes do povo do lugar.

Observamos também, que a Secretaria, nos últimos anos, no sentido de otimizar o atendimento às populações rurais que ficam em espaços mais isolados, inviabilizando o funcionamento de escolas com uma matrícula pequena, deu início ao processo de nucleação destas escolas. Por sua vez, disponibiliza transporte coletivo percorrendo várias áreas e levando os alunos para uma escola maior, denominada de Escola-Núcleo. Esta escola já vai contar com uma melhor infra-estrutura, possui mais salas de aula, há a presença de uma diretora, de uma supervisora, de pessoal administrativo e serviços gerais. Pudemos também constatar, inclusive, em 04 destas Escolas-Núcleo, da presença de um Laboratório de Informática. Porém, de acordo com dados e informações obtidas, ainda é um projeto muito débil, não atendendo às expectativas dos alunos e nem dos professores.

Hoje, com a sistematização do ensino municipal, a ampliação das oportunidades na oferta de ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal, de acordo com informações da Secretária de Educação Ana Cláudia Ramos, disse que é preocupação agora, de qualificar os profissionais do ensino, a partir de projeto de Formação Continuada, projeto este estabelecido em 08 etapas, dividido em módulos, onde, na oportunidade, se discute temas de dimensão pedagógica, no sentido de formar professores reflexivos, considerando os inúmeros desafios que a escola, na atual sociedade que se insere, enfrenta. Daí, a necessidade destes professores estarem instrumentalizados para vencer tais desafios.

Assim sendo, compreendemos que a escola rural vai, aos poucos se igualando à escola urbana, mesmo porque a própria LDB 9.394/96, faz referências a essas questões, mas não há como conter esse avanço, tendo em vista a própria descaracterização do rural, o inchaço das cidades, a proximidade e a agilidade dos meios de comunicação no meio rural. Enfim, todo um conjunto de situações que leva ao processo da globalização.

4.2. Formação Profissional e a Construção de Identidades

Iniciemos este debate, com algumas questões pertinentes e necessárias para que aqui possamos traçar o perfil do professor nos eixos rurais, necessariamente, o professor-sujeito da nossa pesquisa, no contexto rural do município de Oeiras: quem é o professor rural?

Quais os papéis desempenhados por ele? Qual é a sua relação com os alunos e com a comunidade na qual está inserida? Quais os aspectos preponderantes na sua formação profissional? Quais as dificuldades que este professor vive no dia-a-dia? E os seus sonhos, desejos, esperanças, quais são?

Percebemos no trabalho de campo a partir do contato com inúmeros professores da zona rural que existe hoje no campo dois tipos de professor: aqueles moradores do lugar, filhos de gente que detém alguma quantidade de terra, que tem alguma influência política partidária com os grupos políticos do lugar, pessoas que, por uma necessidade da *presença da escola no meio social e que* na falta de outro e por ser o que tem o maior grau de instrução do lugar, assumiu a função de professor. Com o tempo, este professor foi permanecendo. Efetivou-se no emprego e, mais tarde, passou por um processo de qualificação a nível de magistério e daí, garantindo-se portanto, como o professor daquela escola.

O outro tipo de profissional é o professor concursado ou contratado. Geralmente, é uma moça ou rapaz, formado pela Escola Normal, que mora na cidade e, pela carência de empregos na região, aceitou o trabalho como professor rural.

Vejamos o quadro abaixo, como se constitui hoje, a distribuição dos professores, no eixo rural do município, com suas respectivas origens.

QUADRO Nº 13

Demonstrativo Situação Professores Municipais de Oeiras / PI

Nº Professores da Rede Municipal de Ensino	Nº DE PROFESSORES CONTRATADOS		Nº DE PROFESSORES CONCURSADOS		FORMAÇÃO DOCENTE				
	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Esc. Normal	Proformação	Escola Lauro Machado	Logos II	Outros
276	15	33	71	157	153	81	32	03	07

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI / 2004

Observamos, a priori o número de professores oriundos da zona urbana e os professores oriundos da zona rural, que até bem pouco tempo, antes dos *cursos de qualificação para professores leigos*, as escolas rurais eram constituídas, na sua maioria, por professores leigos, originários da própria localidade. Com o advento dos concursos públicos, essa realidade foi mudando e os professores leigos, mesmo depois dos cursos de qualificação, na sua maioria, não conseguiram ser aprovados nos concursos realizados, conseqüentemente sendo substituídos por professores da zona urbana.

Diante dessa nova realidade, as relações da escola rural estão sofrendo alterações. Ainda há professores originários da localidade, que são aqueles remanescentes dos anos 1970, 1980 e que adquiriram estabilidade no emprego, por tempo de serviço. Porém, muitos já estão próximos da sua aposentadoria e os docentes mais jovens, recentemente aprovados em concurso público, mantêm-se na mesma localidade, no trabalho ou como *professor* ou como *serviços gerais* na escola.

Na grande discussão que aconteceu no início do ano dois mil, os concursos públicos, os projetos de qualificação para docentes, a ampliação da oferta do ensino fundamental, que até bem pouco tempo era oferecida apenas a terceira série ou quarta série, por conta do professor ser leigo e ter também cursado só a terceira ou quarta série, não podia avançar na oferta das demais séries do ensino fundamental. Assim, as populações rurais começaram a pressionar os políticos locais e o poder público, exigindo portanto, o direito por uma escola com professor formado e a ampliação das demais séries do ensino fundamental.

Nessas perspectivas muitos professores leigos foram literalmente rejeitados nas escolas, mas os programas de qualificação serviram para contornar parte desta situação, resultando daí na consolidação de políticas que visavam manter muitas escolas rurais com professores da própria localidade, por melhor conhecerem a região, pelas relações sociais mantidas com a comunidade e pelos próprios trabalhos prestados por esses docentes nas localidades.

É bem verdade que o perfil da escola rural modificou-se um pouco, com a presença dos novos profissionais: novos hábitos diferenciados dos costumes da região,

linguagem descaracterizada da linguagem do campo, dentre outros aspectos. A formação dos professores provenientes da zona urbana, em sua maioria da Escola Normal, instituição de curso de três anos, com formação voltada para o homem urbano, sem haver quaisquer evidências com o rural, por isso estas são as características mais evidentes do perfil destes profissionais. Mas as adversidades do campo, a moradia, o transporte, às vezes a ausência de água, luz, telefone, tudo isso culminou como elemento dificultador para que estes profissionais pudessem realizar um bom trabalho, fazendo com que muitos logo pedissem transferência para a cidade onde, via de regra, essa prática clientelista funcionasse como “apadrinhamento político”, prática usual ainda hoje no interior da região.

Existem casos de histórias de vida de professores que foram bem sucedidos nas localidades onde trabalham. São inúmeras histórias de casamentos de professoras com rapazes das localidades. Muitas constituíram famílias e hoje são cidadãs, ao que chamaríamos *grosso modo* “rururbanos”, um pouco rurais e um pouco urbanos.

Mas, qual a identidade real do professor do campo? A pergunta volta a instigar este debate. Qual a formação necessária para a execução de tamanha tarefa? Fazendo uso de uma citação de Maria Isaura de Queiroz (1969), a qual define os professores rurais fazendo parte dos “notáveis”, ou seja, pessoas marcadas pela distinção, talvez por assumirem uma posição de singularidade e superioridade cultural que acabava lhes diferenciando dos demais habitantes. Por mais precária que fosse sua formação, eram portadores de saberes que iam além dos conhecimentos empíricos próprios do mundo rural e, justamente por isso, a relação que se estabelecia entre eles e a comunidade não era uma relação entre iguais. Assim, diz a autora:

À margem dessa sociedade camponesa se situavam os “notáveis” [...] proprietários não explorando eles mesmo suas terras, médicos, tabeliões, negociantes [...], aos quais é preciso acrescentar os párocos e mais recentemente, numa situação particular, os **professores** (grifo nosso). Vivendo direta ou indiretamente da terra, eles são da aldeia ou da ‘localidade’ da qual partilham a cultura; se bem que os interesses oponham alguns aos camponeses, estes últimos, que os aceitam ou os rejeitam, vêem neles às vezes o complemento de seu ideal, seu modelo e seus mediadores face à sociedade global, da qual ignoram os segredos. Sendo os únicos a [...] manter contatos com o mundo exterior, os ‘notáveis’ não eram limitados pelo espaço cotidiano, como os outros aldeões, e assim vão além do grupo de interconhecimento do qual eram membros (QUEIRÓZ, 1969, p. 46).

Identificamos a posição do professor rural, quer seja ele urbano ou rural, como uma figura de destaque do lugar, alguém do respeito e da confiança de todos.

Todavia, um dado bastante significativo na identidade do professor rural é que, na sua maioria, é constituído por mulheres, que, na verdade essa já é uma tradição antiga, a feminilização do magistério. Salvo exceções, há a presença do homem, conforme constatamos em diversas localidades, ocupando o cargo de professor. Diríamos também que estes profissionais gozam do mesmo prestígio e do mesmo respeito que as professoras também possuem.

Nóvoa (1999), faz uma referência aos professores, passando estes a formar um “corpo profissional” a partir do século XIX, sendo construída uma imagem do professor, sedimentada em responsabilidades e posturas comuns que, por sua vez, determinarão as suas identidades. Assim, além do controle social vivido pelo professor, este também deve desenvolver um auto-controle enorme, para que se tenha respaldo e respeito pelos que estão ao seu redor. Diríamos que é como se movimentasse em meio a um terreno movediço, procurando afirmar-se quer como indivíduo, quer como profissional, equilibrando-se mediante todas as situações e não podendo, portanto, nem revelar, nem assumir suas identidades.

Na verdade, esta foi a imagem histórica e cultural construída sobre o magistério e que ainda hoje permanece em muitos aspectos na cotidianidade das práticas educativas. O que ocorre mesmo, ao longo da vida do professor, é a construção de uma “identidade – máscara”, conforme a imagem que se espera dele.

Bastos e Colla (1995, p. 94), discutem esta questão onde o professor: “[...] vai compondo sua identidade–máscara, no espelho de um estatuto moral modelador de virtudes e do caráter. A missão educacional, refletida no espelho, sutilmente surgiria não só como um despreendimento material do ser humano, mas como a negação dos interesses pessoais de qualquer ordem ou natureza”.

O modelo de professor, almejado a partir dos cursos de formação, das regras, implícitas nas Escolas Normais, deixa transparecer isso. O conjunto de disciplinas organizadas a partir de uma grade curricular, vai na verdade, formar tal profissional atendendo a esses requisitos.

Com o professor rural, aconteceu também a mesma situação, ou formados pelos programas das políticas públicas tais como: Projeto Logos I, Projeto Logos II, Projeto Polonordeste, Programa Proformação, dentre outros, todos atendendo necessariamente à formação do profissional para atuar com o diferencial que a própria profissão exige, imposta pelas tradições.

4.2.1. O Professor da Zona Rural e sua Formação

Considerando no nosso contexto histórico e cultural que a formação aqui não leva em conta apenas os anos de escolarização, mas sim todo um conjunto das experiências de vida que o professor tenha vivido profissionalmente, é que parte-se daí para a construção da identidade deste profissional, sendo ela construída e reconstruída continuamente, pois a cada ano letivo, o professor nunca será o mesmo, porque a sua identidade sempre se reconstrói, se reestrutura, porque a vida é também um eterno reconstruir. Antônio Nóvoa assim se expressa:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista, à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação é um processo contínuo, construído ao longo da existência, porém, adquirindo um significado especial nos anos de escolarização. A formação está relacionada ao processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades das pessoas. Quando afirmamos que o professor nunca é o mesmo, que ele se transforma no interior das práticas cotidianas, queremos dizer que é a sua identidade que está se reinventando a cada momento, dialeticamente. Às vezes, tais mudanças não são perceptíveis imediatamente, porque é como se a pessoa primeiro, necessitasse aceitá-las, para, em seguida, assimilá-las e assumi-las, conseguindo, assim, conviver com sua nova identidade, que jamais estará pronta ou

finalmente construída. A formação é um ponto importante para a construção da identidade do professor e, ao passo que ela vai mudando, a identidade também se modifica.

Henry Giroux e Peter McLaren (1994, p.128), enfatizam o quanto o processo educacional vivido pelos professores ainda é pouco considerado nas pesquisas que tratam sobre a construção da identidade profissional docente. Destacam que os programas de formação dificilmente estimulam os alunos a construírem sua autonomia intelectual e profissional. Porém, é essa formação inicial que servirá de fundamentação possibilitando ao aluno entrar em contato direto com saberes próprios de seu novo mundo profissional, é ela que, em tese, deveria lhe oportunizar condições de melhor compreender as realidades que iriam enfrentar. Mesmo diante da importância que têm os programas de formação para a construção das identidades docentes, estes, sozinhos, não têm o papel de transformar as práticas pedagógicas na sua complexidade.

O problema da formação profissional depara-se diretamente com a realidade vivida pelos professores, no enfrentamento das diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar. Para Perrenoud (1999), a profissionalização deve oferecer os fundamentos necessários, isto é, as competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas são as vivências diárias que exigirão do professor que assuma determinadas posições, que desenvolva sua autonomia, faça escolhas que lhe pareçam as mais apropriadas a cada momento, enfrente desafios que surgem no dia-a-dia. Enfim, essa realidade que lhe possibilitará “inventar suas próprias respostas” (1999, p. 138), e, para isso, precisará buscar sempre novas referências que vão muito além das experiências e do aprendizado adquirido durante os anos de formação profissional. O mesmo autor aqui citado assim esclarece:

Aparentemente, todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerado demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!

[...] A formação de professores não pode ser um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema. (PERRENOUD, 1999, p. 94 - 95).

Destacamos neste trabalho, a partir das falas e dos depoimentos dos professores pesquisados de que forma tais cursos de formação o influenciaram ou não nas suas práticas escolares e na constituição das suas identidades. Observemos aqui, a organização dos

depoimentos. Trata-se de ex-professores-formadores da antiga Escola Normal Presidente Castelo Branco, ex-alunos da referida escola e hoje professores na zona rural, bem como professores-formadores da Escola Lauro Machado Tôrres e do programa Proformação e os professores-cursistas destas duas últimas instituições.

Eu sou a professora Durvalina Mendes Soares. Morava aqui em Oeiras. Sou formada pelo curso Magistério, em seguida formada em Letras/Português na UESPI. Vou fazer um breve relato da comunidade a qual hoje faço parte, como diretora da escola. Hoje estou morando na localidade. Sou casada. Sou concursada desde 1997, pela Secretaria Municipal de Educação a qual fui designada a trabalhar na comunidade Buriti do Rei. Quando lá cheguei, em 1998, encontrei uma comunidade em que os alunos eram totalmente desacreditados, taxados mesmo pelos pais e pelos professores de que não aprendiam, não sei porque, pela questão de os professores serem todos leigos. Até 1997 todos os professores eram leigos. Não tinham aquela didática, uma maneira pedagógica de como trabalhar com aqueles alunos rebeldes, indisciplinados e que procuramos na maioria do possível, trabalhar todas essas deficiências nesses alunos. A comunidade em si, naquela época, era uma comunidade que estava tentando enxergar de forma tanto na educação como na questão social mesmo, uma comunidade em que as pessoas procuraram nos abraçar, porque não foi só eu, mas também duas colegas que passamos nesse concurso e lá chegamos. A partir daí, começamos, de fato, um trabalho que envolveu toda a comunidade para a questão de dizer: “_ah! Que meu aluno não aprende! Que meu aluno é burro!”. Era isso que os pais diziam, e de fato, graças a Deus, estamos aos poucos tentando mudar essa realidade. (Profa. Durvalina Mendes Soares – ex-aluna da Esc. Normal Loc. Buriti do Rei)

Eu acho assim é uma formação eu creio diferente das de antes, porque antes tinha aquela formação, aquela escola que se dizia tradicional, não é? Eu já sou, eu creio que já sou, eu não, creio não, eu sou esse grupo de professores mais novos, que já tem o quê? Essa visão mais crítica de uma educação onde se volta totalmente para a realidade do aluno construtivista, tem que se voltar para a realidade do aluno e procurar conhecer a vida do aluno para trabalhar em cima daquela realidade. (Profã. Gilcileide Gonçalves da Silva – Localidade Tamboril -Salinas)

Os depoimentos das professoras Durvalina e Gilcileide, ambas formadas pela Escola Normal de Oeiras e concursadas, atestam nas suas falas da formação recebida no curso pedagógico que lhes deu subsídio para trabalhar num projeto de educação voltado para o mundo urbano, porém, buscam a modificação das suas práticas pedagógicas na escola rural enfatizando o aluno no seu contexto sócio-histórico.

Há, assim, a possibilidade da transformação da realidade dos seus alunos no desenvolvimento de práticas escolares inovadoras. Foi comum o trabalho pedagógico de muitos professores urbanos na identificação com o rural. Mesmo não possuindo nenhuma preparação para trabalhar com este diferencial – a educação rural, as professoras conseguiram

êxito. Foi um encontro diferente, a partir de uma linguagem nova com metodologia inovadora.

Os procedimentos de avaliação e uso dos recursos didáticos a partir dos elementos existentes no meio cultural dos alunos também serviram como motivação para modificar a escola.

Eu fui convidada para auxiliar principalmente as professoras da Pré-escola e demonstrava saber assim um pouco como lidar com crianças, como planejar e aí fui chamada para coordenar a Pré-escola. Depois, eu fui trabalhar na própria Secretaria com o MOBREAL. Visitava as escolas do interior, tinha muito treinamento, tinha muita introdução de como trabalhar no MOBREAL. O objetivo do MOBREAL era realmente formar eleitores porque o próprio sistema exigia que o eleitor soubesse pelo menos fazer o nome. Então a gente trabalhava com o MOBREAL. Depois o MOBREAL foi extinto. Aí veio a Fundação Educar. O objetivo era bem maior. Era realmente formar cidadãos. Melhorar a qualidade da educação do país e essa Fundação Educar também teve muito estágio, muito treinamento, que isso me ajudou bastante. Eu aprendi muito com a Fundação Educar nos treinamentos que a gente tinha e com a prática, a gente passa tudo isso para os professores, nos centros de capacitação de professor. Depois, a Fundação foi extinta e eu fiquei realmente na Secretaria e aí eu fui ocupar realmente, trabalhar com a Pré-escola. Depois com as escolas de 1º a 4ª série onde a gente fazia planejamento. Tinha jornadas pedagógicas e até mesmo a observação, onde a gente acompanhava e orientava sempre o professor para melhorar a sua prática, ajudar o aluno a se desenvolver. Esse foi o nosso trabalho durante 14 anos na Secretaria. Então, estar sempre ao lado do professor e buscando inovar a prática de ensino, da prática pedagógica, porque o maior objetivo da educação, se a gente não tiver modificando a prática, se a gente não tiver essa formação continuada a gente não vai pra lugar nenhum, porque se você acha que está formado, que não precisa mais ler, que não precisa mais estar buscando, é engano. O professor precisa modificar a sua prática e estar sempre atualizado e essa formação ela é eternamente. Se você não tiver esse projeto de formação continuada de buscar sempre, de inovar, você não faz uma educação de qualidade.

(Profª. Eva de Holanda Moura – Ex- Coordenadora Pedagógica do MOBREAL, OME e FUNDAÇÃO EDUCAR – ex-professora Esc. Normal)

A professora Eva de Holanda, sujeito da nossa pesquisa é aqui apresentada considerando o nosso recorte cronológico 1970 – 2004. É nesse interim que a professora surge no seu trabalho na execução das atividades pedagógicas do MOBREAL. São ações diferentes no sentido de atender a filosofia do MOBREAL na execução do projeto de alfabetização de adultos. Uma experiência que não deu certo, mais tarde constituindo-se na Fundação Educar que, no seu projeto visava atender a educação pré-escolar. Já na atividade como coordenadora do OME manifestam-se as primeiras idéias para a formação dos docentes leigos, uma possibilidade que se apresentou de modo ainda fragmentado, mas que deu contorno para a sistematização para as primeiras políticas pública voltadas para a educação rural.

Assim, constatamos nos depoimentos das professoras Maria do Espírito Santo Rêgo e Rita de Cássia Campos que a Escola Normal de Oeiras foi, sem dúvida, a grande instituição formadora de professores da região.

*No dia 02 de março de 1956, às 15:30h, foi feito no Patronato de Nossa Senhora de Fátima, que ficava na rua Tanguitá; era uma casa que a diocese alugava para as freiras residirem. Então, lá funcionava o ginásio, porque o ginásio municipal estava sendo construído. Lá no ginásio municipal tinha duas salas de aula prontas. Lá estudavam os rapazes. As moças estudavam no colégio das freiras, depois que o ginásio foi pronto, todo mundo ficou lá no ginásio misto chamado. Mas a Escola Normal, quando terminou a 1ª turma do ginásio, os pais não tinham condições, então, a diocese, juntamente com as freiras e a prefeitura, resolveram criar uma Escola Normal e foi criada no dia 02 de março de 1956. Na rua do Tanguitá foi feita a 1ª sessão e começou já a funcionar a escola, porque aquelas pessoas que estavam lá o professor Leopoldo Portela que na época era o Monsenhor Leopoldo, o padre Balduino, o doutor José Coelho Reis, Dona Nadir Campos, Dona Amália Campos, quer dizer, essas pessoas, Dona Eva Feitosa e as freiras, elas comprometeram-se de dar aula. Então, eles já tinham noções, eram padres que viajaram, tinham estudado em Roma, eles já sabiam como era e só depois foi que a prefeitura criou, através de lei, já no mês de agosto, mas ela já vinha funcionando. A casa era de aluguel. Depois, a diocese comprou o Major Selemérico, e nós, eu estudei no Major Selemérico, eu fui da 9ª turma, quer dizer, estudamos até a 9ª turma, da 5ª até a 9ª turma foi no Major Selemérico. Depois do Major Selemérico ela foi estadualizada, e passou a funcionar lá no Ginásio Farmacêutico João Carvalho, que hoje é o Colégio Estadual. Mas não dava certo, porque ela não tinha casa, a Escola Normal, ficava bolando, esperando que aparecesse um prédio. Então, como o Ginásio Municipal foi encampado ao Ginásio Estadual, a Escola Normal, ficou funcionando no prédio que hoje funciona a Universidade, mas ali é o prédio da Escola Normal, que, na minha época, era a Escola Normal Oficial de Oeiras, e quando passou para lá em 1970, os deputados, fizeram as leis. Ninguém sabe, porque o próprio diretor padre David, da época ele disse que não sabia, que ninguém foi consultado, os deputados, em homenagem ao Marechal Castelo Branco mudaram o nome da escola para Presidente Castelo Branco.
(Profª. Maria do Espírito Santo Rêgo – professora aposentada da Escola Normal Presidente Castelo).*

A sensatez da professora Rita Campos demonstra o quanto foi importante a criação de um curso magistério para a cidade. Vamos conferir nas suas palavras:

É claro que o projeto maior que a sociedade queria era ter professores na cidade de Oeiras, formados. Que as moças da sociedade de Oeiras não saíssem para estudar fora, mas que aqui tivesse o seu curso de formar professores, trabalhasse na sua comunidade ao lado da família, contribuindo para o desenvolvimento da sua terra. No primeiro momento mesmo o anseio popular era esse. Os professores, de princípio, também era esse, de formação de mão-de-obra que precisava naquela época e também segurar suas filhas [risos] mais dentro de casa, como eles falavam. Aquilo ali foi interessante, porque foi atingido em cheio porque receberam o quê? Uma formação religiosa muita das vezes repressiva. Na verdade, eu participei desse processo de muita repressão, de tudo ser pecado, etc. [...] Em que modelos eram apresentados para nós? Então, deu-se aquela formação que os valores também morais eram muito bem trabalhados. É bem verdade, os valores religiosos e morais eram os principais dessa escola que queria formar professores como missionários

da educação, como os sacerdotes, como a educação vista apenas por aquele lado de sacerdócio, e que caiu em nós em cheio. Que visão nós tínhamos nesse sertão a não ser essa mesma? Então, nos encheu de conteúdos, de conhecimentos gerais, muito deles também nem tinha muito a ver com o processo educativo, porque, com isso, nós não estudávamos uma psicologia voltada para a criança, uma filosofia, uma história da educação. Mas, na verdade, a gente tinha aulas de muito conhecimento geral sobre as coisas, sobre os costumes. A ética era muito enfatizada em todas as nossas aulas. Foi uma coisa muito importante na formação nossa e que a gente sente muita falta hoje em dia, em todos os cursos. Até hoje dentro das nossas universidades, a ética é uma coisa que se vive, que se pratica, mas não como quando está se vendo. Isso é necessário até que se dê cursos, já imaginou? E mesmo assim, eu acho que já está sentindo o efeito professoral. Veja bem, aquilo ali foi importante para o estudo. Os conteúdos programáticos eram feitos à vontade do professor, do livro didático dele. Muita teoria, tudo à base de anotações, sem um posicionamento crítico por parte dos mestres e dos próprios alunos-mestres. Nós gostávamos tanto desse tempo feliz. Quando dizia isso, eu mesma ficava muito cheia, a gente via que tinha muito ideal, os professores tinham muito ideal e muita responsabilidade. A maioria deles com formação acadêmica mas sem nenhum preparo pedagógico. O estágio, nós tivemos uma semana em todo o curso. Foi muito pouco, com aquilo que a gente recebeu com tanta responsabilidade, com tanto ideal, com tanta expectativa de uma sociedade. A Escola Normal começou a mudar essa prática mesmo de maneira contundente da gente sentir, na década de 70 [...]

(Profª. Rita de Cássia Campos – ex-diretora da Escola Norma Presidente Castelo Branco)

Ainda nos situando no recorte histórico cronológico das práticas de formação dos professores leigos em Oeiras destacamos as professoras Rita Campos e Espírito Santo Rêgo, ambas professoras e diretoras da extinta Escola Normal de Oeiras, considerada como a primeira instituição formadora de professores na região.

O seu histórico apresenta-se com várias denominações, primeiro Escola Normal São José, depois Escola Normal de Oeiras, em seguida Escola Normal Oficial de Oeiras e mais tarde Escola Normal Presidente Castelo Branco. Inaugurada no dia 02 de março de 1956, sob as orientações da Diocese de Oeiras na responsabilidade da Congregação Religiosa das Filhas de Santa Teresa.

Percebemos o caráter eminentemente religioso da instituição, daí toda a rigidez na formação destes professores. A orientação recebida pelas educandas era no sentido de apresentar o magistério como um sacerdócio, vocação e necessariamente um curso voltado para a classe feminina.

Nos anos 1970 e 1980 foi a Escola Normal a grande fomentadora no processo de formação de professores para a cidade de Oeiras e região circunvizinha. Com um grande

número de alunos nas três séries no curso magistério, houve um prejuízo no sentido do mercado de trabalho atender a tamanha demanda.

Atualmente extinta, as suas instalações físicas cedem lugar para o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, a qual também desenvolve um projeto educacional de formação de professores a nível de licenciatura.

Expressamos, a partir dos depoimentos apresentados pelos professores, que não se trata apenas de uma empiria e de trajetórias profissionais. É mais do que isso, é algo que se identifica com a alma de um educador, com o desejo próprio de quem gosta de dar aulas ou de quem gostava de dar aulas. Para Perrenoud (1999, p. 38) “Em variadíssimas situações, a ação do professor não é a concretização de um esquema codificado, de uma representação consciente do que ‘é conveniente fazer’ nesta ou naquela situação. Por quê? Porque o professor não tem na memória, no momento desejado a receita certa no seu ‘livro de cozinha’ interior”.

Para Perrenoud, a noção de *habitus*, elaborada por Bordieu:

Permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades. O *habitus* é a ‘gramática geradora das práticas’, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de idéias e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões. (Ibidem, p. 24).

Aqui, a noção de *habitus* está relacionado com o conceito de identidade profissional docente. É nesta mistura de ações conscientes e inconscientes que as escolhas são determinantes. O autor referendado assim conclui: “A prática pedagógica de sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ações ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões” (Ibidem, p. 40).

Após a análise dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, tomamos também como referência algumas grades curriculares dos cursos de formação de professores

investigados neste trabalho. Porém, não coube aqui discorrer comentários acerca desta documentação, tendo em vista que tal assunto seria tema para uma outra pesquisa. Diríamos que os documentos citados aprimoraram a formação dos professores para atender a uma época e a um contexto sócio-histórico-político vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término deste trabalho, fazemos primeiro uma retrospectiva de tantos momentos importantes que permearam esta caminhada.

O tempo foi passando e aquelas idéias iniciais, aquele projeto de pesquisa, por exigências da Academia, teve que ser revisto, refeito. Antes, o que existia era apenas o desenrolar de um trabalho, em perspectivas ainda idealizadas. Porém, com a nova sistematização e redirecionamento da temática a ser estudada, buscamos a absorção das fontes documentais, entrevistas, transcrições, muitas leituras, questionamentos e incertezas provocadas pelos novos conhecimentos adquiridos e, finalmente, chegamos a algumas conclusões desta investigação.

Muitos sentimentos nos acompanham neste instante: há uma mistura de alegria, entusiasmo, alívio e inquietude. Alegria e entusiasmo por termos sido capazes de produzir essa dissertação, alívio por estar finalmente terminando e inquietude porque sentimos que a pesquisa, até então idealizada, transforma-se em algo real, concreto e está prestes a ser compartilhada com outras pessoas. Antes, pensávamos tê-la sob nosso controle, porém, percebemos agora que isso não é mais possível, porque este trabalho cresceu, desenvolveu-se e, por vezes, nos vemos como uma de suas personagens também.

O nosso objeto de pesquisa, a priori, eram as práticas pedagógicas vivenciadas no semi-árido, mas como afirmamos acima, tivemos que redirecionar os estudos para os aspectos históricos e, num terceiro momento, retomar as discussões das práticas pedagógicas, só que no viés das práticas de formação dos professores leigos no contexto rural.

Todavia, atrasamo-nos, no sentido de definirmo-nos quanto ao objeto a ser investigado, mas ganhamos, pela possibilidade de poder ter estudado tantas e tantas obras concernentes à história da educação, política educacional e outros complementos como: história e memória, história oral, autobiografias, histórias de vida e etnografia.

Os momentos de consumação da bibliografia pesquisada foram interessantes, remetendo-nos até mesmo a outros campos de saberes, para mais tarde, delinear outros projetos de investigação no campo da educação rural, o qual é rico e valioso em problemáticas das mais variadas, dignas e à espera de investigação para que a Academia possa legitimar tais descobertas e reflexões, podendo assim socializar, no campo educacional, facilitando a vida de milhares de pessoas envolvidas no mundo da escola e da educação do campo.

A nossa pesquisa, primando pelos aspectos das práticas de formação dos professores rurais, no período de 1970-2004, compreendeu que tais políticas, firmadas no decorrer destas três décadas, não trouxeram quaisquer inovações no campo educacional na intenção de literalmente transformar a realidade da escola rural. O que ocorreu, na verdade, foi um conjunto de ações que visavam dar uma certificação aos docentes leigos, sem contudo incomodarem-se com a sua situação de pobreza, continuidade nos projetos de qualificação, requalificação, melhoria da infra-estrutura das escolas de todo o entorno rural, como superação dos problemas mais comuns: água, luz, telefonia, saneamento básico, pois isto ocorreu em políticas isoladas para áreas isoladas.

Os dados que hoje apresentam as condições da educação nacional são reais e áspers. De acordo com o IPEA (2000), sobre condições físicas de estabelecimento de ensino no país: “25% deles não têm nenhum banheiro; em 27% não existe sequer água, nem poço. No meio rural este número sobe para 33%, sendo que 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir a carteira e a sentarem-se no chão”.

O cenário atual da educação sinaliza para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo. Corre em paralelo a essa necessidade uma outra exigência: a formação do professor.

Sabemos que as iniciativas no sentido de formar o professor rural, vêm assinadas pela alcunha de emergências, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais ou até mesmo apenas em

atendimento às exigências que, muitas vezes, escapam ao domínio dos interesses da sociedade como um todo. Isto significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes em defesa da capacitação, não se evidenciaram políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da qualificação do docente rural.

Considerando-se o processo de mudanças por que vem passando o mundo de hoje, mudanças advindas do avanço da ciência e da tecnologia, que rapidamente faz com que a obsolescência do conhecimento seja marco constante, é imediato uma permanente busca de renovação; isto exige, portanto, que o cidadão esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo e, nesse sentido, a escola passa a ter ressignificação no seu papel.

Certamente, o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, esbarra na mão do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação e certamente, tornando mais intensa a necessidade do aumento dos cursos de licenciaturas, destas atuais licenciaturas se colocarem em permanente revisão, além de justificar a necessidade da educação continuada para os que se colocaram no ofício de ensinar.

Um estudo retrospectivo constata a implantação sistemática de propostas governamentais destinadas ao ensino rural municipal e seus professores leigos e evidencia as determinações advindas das correlações de forças políticas e sociais no campo, as quais explicitaram a mediação do Estado, objetivando preservar as estruturas hegemônicas de poder.

Confrontando o discurso institucional às práticas de atendimento aos professores leigos, a pesquisa confirma que as mesmas têm legitimado mecanismos gerenciais de caráter clientelista que resultam na não-absorção, pelo ensino municipal, dos estoques de professores habilitados disponíveis. Com isso, contribuem para a ampliação de um exército de reserva dos Sistemas de Ensino, propiciando a redução do salário do professorado e, conseqüentemente, barateando os custos da educação mediante o aviltamento das relações de trabalho. O estudo indica ainda, a necessidade de repensar as atuais formas de gestão educacional, envolvendo uma efetiva política nacional de valorização do magistério e a revisão das práticas governamentais que submetem o serviço público aos interesses particulares.

O contexto educacional de Oeiras-PI, que foi o espaço para os nossos estudos, não se distancia da realidade descrita, porque muitos são os casos de carência completa da região do nosso semi-árido. A escola apresenta-se apenas como um desafio ao tempo e às pessoas que ali vivem no meio do sertão. A sua construção desafia a compreensão daqueles que não entendem a função social que a escola possui.

É salutar relatarmos que, mesmo vivendo obstáculos múltiplos no que concerne às políticas de formação de professores rurais, a educação municipal oeirense, na tentativa de reverter o quadro de professores com formação profissional deficiente vem, atualmente, de forma contínua e presencial, desencadeando Cursos de Formação Continuada que articulam a competência técnica ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência, bem como possibilitando, por meio da formação pertinente, a reflexão prático-teórica sobre a prática pedagógica dos professores camponeses mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. Acreditamos que, se assim fizermos, alcançaremos a essência da práxis pedagógica: ensinar x aprender.

Ainda nas conclusões da nossa pesquisa, percebemos que os projetos de formação que os professores leigos receberam, em muitos momentos distanciaram-se da realidade que esses docentes viviam ou vivem. Nos últimos projetos realizados, o déficit do número de professores aprovados em concursos públicos foi preocupante. Daí, ficaria o encaminhamento para outras pesquisas futuras sobre a eficácia dos cursos de formação efetivando as mudanças necessárias na vida e na ação dos professores rurais.

Um outro aspecto observado e que muito contribuiria para uma melhor leitura e compreensão da educação rural é a ausência de um projeto político-pedagógico que venha a estruturar e delinear estas escolas nos padrões convenientes da identidade do homem rural, sem frustrar o entendimento e as relações que este homem possa ter com o mundo urbano.

Nos muitos silêncios, nos anonimatos e no esquecimento que a escola rural vive, outro encaminhamento que se poderia dar para a pesquisa seria o conhecimento das muitas histórias de vida de professores, de estudantes, de sujeitos que vivem no dia-a-dia as dificuldades do campo mas que ainda acreditam no poder “milagroso” da escola.

Há, no contexto rural, no mundo das suas escolas, nas vidas dos professores, muito para ser dito e compreendido. É como aquela história do galo, no poema de João Cabral de Melo Neto: *“é preciso que um galo apanhe esse grito e o lance a outro, e este outro a outro galo mais distante, tecendo uma grande teia, até que o ‘sol’ desponte”*.

O desafio foi colocado, com certeza, após este trabalho, o nosso olhar, a nossa ação nunca mais será a mesma, as perspectivas para a formação dos professores merecerão sempre, um olhar especial.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2 ed.. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Memória cronológica, histórica e corografia da Província do Piauí**. Teresina: COMEPI, 1981.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2004 – (Questões da nossa época, 1).

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: **República em migalhas: história regional e local**. Coordenação de Marcos A. da Silva, Marco Zero, São Paulo: 1990.

AMARAL, Maria T. M. do. Políticas de habilitação de leigos: a dissimulação da inocuidade. In: **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. Brasília: MEC/SENEB. Cortez, Cadernos SENEb, nº 03, 1991, (p. 37-88)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROIO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção Educação Popular, nº 8).

_____. **Ofício de mestre**; imagens e auto-imagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROIO, Miguel Gonzáles et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura brasileira. 4ª ed. Ver. e ampl. Editora da Universidade de Brasília, 1964.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 46, agosto de 1983.

BASTOS, Maria Helena Câmara & COLLA, Ana Maria. **Retratando mestres**: a idealização do professor na representação da docência. O Professor, número 39 (3ª série, 1994).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. – São Paulo: Atlas, 2004.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** – lembrança de velhos. 3 ed. São Paulo: CIA das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa Participante**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692 / 71**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61**.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada**: diversos olhares se cruzam. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cintya Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício de professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa com colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CEDES Cadernos – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação**: a encruzilhada do ensino rural . 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Regina Teles. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudança**. Teresina: Halley, 2002.

CUNHA, Luis Antonio R. da. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 2. edição – Brasília: MEC – FUNDESCOLA, 2000.

CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo: v. 3).

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; TENCA, Sueli Contrim e TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n.º 52, fevereiro de 1985.

DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica** – São Paulo: Xamã, 2001.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____, **A Educação no Brasil nos anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988 – Coleção Educar.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda & Outros. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 14ª impressão. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: 1996.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. **Do ocaso aparente ao aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988 – 2000)**. Dissertação de Mestrado, UFPI, Teresina – PI: 2003.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **Raízes e memórias: O florescimento histórico - educativo em Esperantina (1930 – 1960)**. Dissertação de Mestrado, UFPI, Teresina-PI: 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. – 2 ed. rev. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor profissional reflexivo. In: **Os professores e sua formação**. Coord. Antônio Nóvoa, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Hortência de A. **Manual de monografia, dissertação e tese**: – 2002. São Paulo: Avercamp, 2004.

GONDRA, José Gonçalves (org.); VIEIRA, Carlos Eduardo... [et. all]. **Pesquisa em história da educação do Brasil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

LEI 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que “dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências” – Diário Oficial da União, Brasília, v. 1, p. 17.23, de 03/11/95.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 – (Coleção questões da nossa época).

LELIS, Isabel. **Profissão docente**: uma rede de histórias. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: nº 17, maio / junho / julho / agosto de 2001, p. 40 – 49.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**. Abordagens Qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 99, novembro de 1996, p. 5-15.

MACIEL, Lizete S. Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Em Aberto. Brasília: ano 1, n. 9. p. 27-33, setembro, 1992.

MARTINS, Agenor de Sousa et al. **PIAUÍ: Evolução, realidade e desenvolvimento**. Teresina: Fundação Cepro, 1979.

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. **A construção do significado da didática nos cursos de formação de professores da UFPI**. Dissertação de Mestrado, FAGED – UFC , Fortaleza / CE: 2000.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003 (Col. Cultura, Memória e Currículo, v.3).

MINAYO, M. C de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/ MEC, 1976.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: LDA, 1995.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002.

NUNES, O. **Os primeiros currais**. Teresina: COMEPI. 1974.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: 6 ed. ver. Ampl. Ed. Loyola, 2003 – Temas Brasileiros – II.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**; trad. Cláudia Schlling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, nº 12, set. / out. / nov. / dez., p. 5 -18.

_____. **Práticas Pedagógicas**. Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 7ª edição, 2003 (Série Educação).

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Lúcia Marques. **Formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC / INEP – Rio de Janeiro: 50-62, janeiro / março, 1970. **Referenciais para a Formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1999.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17 ed. ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

_____. **Educação além do asfalto: um estudo sobre concepções e práticas do professor leigo rural**. Teresina: EDUFPI, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1980.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 9ª ed. rev. – São Paulo: Martins Fontes, 1999 – (Ensino Superior).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERBINO, Raquel Volpato e outros (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto et all. **Política Educacional**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 – (O que você precisa saber sobre).

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. Dissertação de Mestrado, UFPI, Teresina-PI: 2004.

SOUSA, Francisco das Chagas de Lóiola. **A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”**. Dissertação de Mestrado, FAGED / UFC, Fortaleza – CE: 2002.

SOUSA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN/ CDAPH. Editora da Universidade São Francisco / EDUSF, 2000.

SPAGNOLO, Fernando. **A escola rural em Barra do Corda**. Expectativa e realidade. Dissertação de Mestrado, PUC / RJ: 1979.

SPAYER, Anne Marie. **Educação e campesinato** – uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1989.

SPECTOR, Nelson. **Manual para redação de tese, projetos de pesquisa e artigos científicos**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

TARDIF, Maurice et GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores**. Fundamentos e epistemologia. Seminário de pesquisa sobre saberes docentes. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza: 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, António (org.) **Histórias (re) construídas**: leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões de nossa época; v. 114).

TESSER, Ozir et al. **A professora rural**: leiga? Fortaleza: CETRA, 1993.

TERRIEN, Jacques (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas (SP): Editora Papirus, 1998.

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias (org.) **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria (orgs.). **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994 – (Coleção Aprender & Ensinar).

XIMENES, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DOCUMENTOS SONOROS (CASSETES)

ALENCAR, Maria da Conceição Borges. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

BRITO, Marina de Oliveira. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

BRITO, Creidimar Evaristo de. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

CAMPOS, Rita de Cássia. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

COSTA, Emília de Araújo. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

DANTAS, Maria de Jesus. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

FÉ, Manoel David de Moura. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

LE MOS, Francisca da Guia Pereira. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MARTINS, Iracema de Moura. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MARTINS, Marilene Rodrigues de Sousa. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MAURIZ, Maria do Socorro Nazaré Rocha. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MORAIS, Patrícia Cardeal Marinho. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MARTINS, Francisca Inez dos Santos. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MOURA, Edna da Silva. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MOURA, Lucinete Lima. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

MOURA, Jailton dos Santos. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

NUNES, Sandra Maria da Silva. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

NUNES, Maria Amélia Reis. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

NASCIMENTO, Marinalva Alves de Carvalho. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

PIMENTEL, Francimar Lustosa. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

ROCHA, Maria do Espírito Santo Marques da. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

RÊGO, Maria do Espírito Santo. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

REIS, Marcina da Silva. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

RAMOS, Vanessa de Sousa Mauriz. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Conceição de Maria Gomes dos. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Virgília Vieira Dias. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Maria dos Remédios. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Francisca Nilta Seixas dos. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Célia Maria da Silva. **Depoimento** [Junho 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Francisca Pereira. **Depoimento** [Junho 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Maria Tércia Rodrigues de. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Maria Francisca de. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, José de Deus Carlos de. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria do Rosário Ferreira da. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Maria Barroso. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria Medianeira de M. Bezerra. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Dominga de França Sousa. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Gilcileide Gomes. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria da Guia de Carvalho Nunes. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria de Fátima da. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria do Espírito Santo. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Inácia Rodrigues da. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria Vitória da Silva e. **Depoimento** [Junho 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Honorina de França. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOARES, Durvalina Mendes. **Depoimento** [Maio 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Elenilson de Figueredo. **Depoimento** [Junho 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Maria do Espírito Santo da Silva. **Depoimento** [Junho 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

ROCHA, Antonia Dias da. **Depoimento** [Março 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

VERAS, Maria das Graças da Silva, **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

VELOSO, Eva de Holanda Moura. **Depoimento** [Abril 2005] concedido ao pesquisador Baltazar Campos Cortez para realização de Dissertação de Mestrado.

ANEXOS

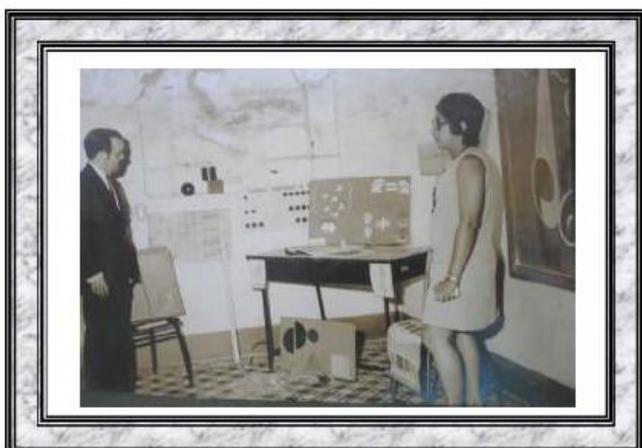


Fachada principal da Escola Normal de Oeiras
1968



Turma de estudantes da Escola Normal Presidente Castelo Branco -
Concludentes do Curso Magistério - Oeiras/PI, 1972

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Professor Wall Ferraz em visita ao Centro de Treinamento de Campo Maior e
Professora Rita Campos (Recursos audiovisuais utilizados em capacitação
para professores leigos do Piauí - 1973)



Atividade lúdica referente ao Dia do Índio no Grupo Escolar Armando Burlamaqui - Oeiras/PI - abril /1971

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Festividade de Colação de Grau do Curso Magistério da Escola Normal Presidente Castelo Branco - Oeiras/PI, 1975



Fundação do Centro Regional de Supervisão de Oeiras/PI - 1970
(Entidade responsável pela orientação pedagógica às escolas rurais do centro-sul da região de Oeiras)



Criação da Escola Normal São José - Oeiras/PI - 1953



Festividades alusivas ao mês de maio nas Escola Normal Presidente Castelo Branco - Oeiras/PI - 1978

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Encontro de Supervisores no Centro de Treinamento de Campo Maior - Campo Maior /PI - 1973



Primeiro curso para Professores de Alfabetização - Oeiras/PI - 1969
(Promovido pelo Centro Regional de Supervisão de Oeiras)

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Professora Rita Campos diante do material didático utilizado para
capacitação de professores leigos do Estado do Piauí no Centro de
Treinamento de Campo Maior - 1969

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Inovações Tecnológicas na Educação Pública do Estado do Piauí - o uso da Psicologia para capacitação de professores (Centro de Treinamento de Campo Maior - 1969)



Festividades alusivas ao mês de maio nas Escola Normal Presidente Castelo Branco - Oeiras/PI - 1978

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Capacitação de professores da Educação Pública do Estado do Piauí - Centro de Treinamento de Campo Maior - 1969



Implatação das novas tecnologias educacionais na educação pública do Estado do Piauí - Centro de Treinamento de Campo Maior - 1969

Fonte: Arquivo pessoal da professora Rita Campos



Professores da educação pública estadual que participaram da capacitação de implantação do Método Misto - CTP (Centro de Treinamento de Campo Maior - 1969)



Projeto Logos II - Oeiras - 1980

1ª Turma de Cursistas - Professores Leigos dos Municípios de Oeiras, São Francisco, São José do Peixe, Santo Inácio e Paes Landim.



Reunião com a Comunidade Buriti do Rei para instalação de uma sala para Alfabetização Funcional do Mobral Oeiras_PI, 15/09/1977



Momento de aula em uma escola rural - 1997
(Omissão do nome da escola e da localidade por razões éticas)



Alunos em sala de aula - 1997
(Omitimos o nome da escola e da localidade por questões éticas)



Planejamento mensal para professores-formadores do Proformação
(Agência Formadora em Oeiras/PI- ano 2000)



Atividade dirigida em curso de
formação para professores - Escola
Lauro Machado Torres - 1998



Capacitação de professores leigos pela Escola Lauro Machado Torres
Oeiras/PI, 1998



Reunião de abertura da fase
presencial do curso Proformação
para professores leigos
Oeiras-PI/2000



Momento de formatura dos professores
leigos pelo Proformação
Oeiras-PI/2001



Práticas escolares
Momento de atividade de arte na sala de aula
Loc Vaca Brava
Oeiras-PI/1999



Momento de abertura do I Encontro de Meninos e Meninas da Roça
(Prática Educacional realizada no município de Oeiras-PI/1999 com a
participação de mais de 1.500 alunos da rede municipal)



Prática escolar - atividade de leitura e escrita em sala de aula
Loc. Malhada Grande
Oeiras-PI/2002



Culminância de projeto de pesquisa com os professores cursistas
do Proforma
Loc. Contentamento - Oeiras_PI/2001



A professora leiga rural com os seus alunos em frente à escola
(Omissão de nome da escola e da localidade por questões éticas)
Oeiras-PI/1998



Práticas Pedagógicas
Professora Marcina com os seus alunos
em formação para entrar para a sala de aula.
Localidade Brejinho - Exu
Oeiras, 1967



“Casa de Escola”
Antiga casa onde funcionava uma
Escola Rural Oeiras, 1982

O professor da zona rural com os seus alunos em frente à escola (Loc. Chapada das Contendas Mun. de Oeiras PI) Ano - 2004

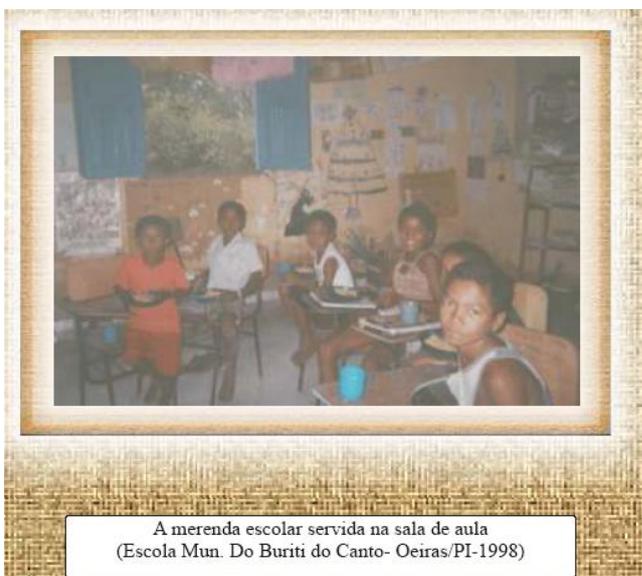
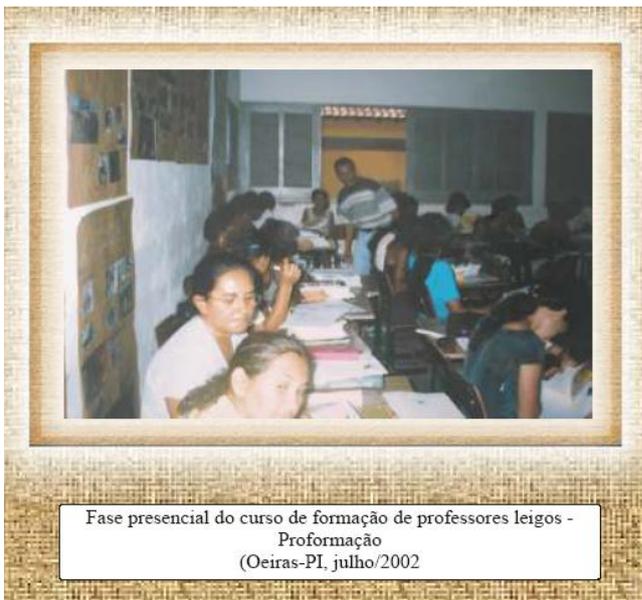


Fachada principal de uma escola rural - Loc. Chapada das Contendas Oeiras-PI/2004



Professores cursistas do Proformação em desfile pelas ruas da cidade de Oeiras (Abertura da 1ª Mostra Científica Pedagógica- 2002)







C 828p

Cortez, Baltazar Campos

Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras/PI - 1970 a 2004 / Baltazar Campos Cortez. Teresina: 2006.

121 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI. 2006.

1. Formação de Professores. - 2. Educação Rural - 3. Professores Leigos.

I. Título – C.D.D - 374.013