



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS

**SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A NAS TRAVESSIAS DE ILHA
GRANDE DO PIAUÍ (1960-1996): MEMÓRIAS EM CORRENTEZAS
POÉTICAS**

**TERESINA-PI
2020**

JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS

SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A NAS TRAVESSIAS DE ILHA GRANDE DO
PIAUÍ (1960-1996): MEMÓRIAS EM CORRENTEZAS POÉTICAS:

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa:
Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora:
Prof.^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

TERESINA-PI¹
2020

¹ **Figura 01:** Plano de fundo - Revoada dos guarás, Delta do Rio Parnaíba.
Fonte: : <https://viagemeturismo.abril.com.br/> Acesso em 11 nov. 2019.

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

S237s Santos, José Marcelo Costa dos
Ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do
Piauí (1960-1996): memórias em correntezas poéticas / José
Marcelo Costa dos Santos. – 2020.
276 f.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Ilha Grande. 2. Memória. 3. Prática Pedagógica.
4. Transformação. I. Título.

CDD: 370.71

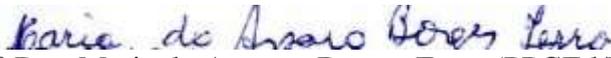
JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS

SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A NAS TRAVESSIAS DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ
(1960-1996): MEMÓRIAS EM CORRENTEZAS POÉTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em: **21/08/2020**.

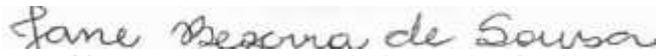
BANCA EXAMINADORA



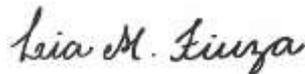
Prof.^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro (PPGE/UFPI)
Presidente



Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (PPGE/UFPI)
Examinador Interno



Prof.^a Dra. Jane Bezerra de Sousa (PPGE/UFPI)
Examinadora Interna



Prof.^a Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (PPGE/UECE)
Examinadora Externa



Prof.^a Dra. Renata Cristina da Cunha (ProfEPT/IFPI)
Examinadora Externa

Aos meus pais, **José e Neusa**, meus heróis!

Ao meu filho, **João Marcelo**, inspiração maior
de minha vida.

À minha esposa, **Georgina Costa**, meu amor,
minha parceira, minha companheira!

Aos **professores ribeirinhos** de Ilha Grande do
Piauí, guerreiros desbravadores da educação!

AGRADECIMENTOS

A **gratidão** é um sentimento que brota de nossas vivências e experiências com pessoas que nos possibilitam conquistar vitórias, viver o inesquecível! Consegui “navegar em mares nunca antes navegados”, persisti diante de atropelos, venci obstáculos, ciente de que a energia que recebi de pessoas queridas e generosas foi alimento que me deu força para atravessar as correntezas e seguir!

Ao chegar a mais um porto e já pronto para zarpar outra uma vez, sei que consegui porque fui amparado, motivado, ajudado, orientado, apoiado, querido e amado por esses seres humanos de grande importância, sem os quais eu não poderia chegar a esta fase. Assim:

Nas travessias em correntezas da existência, dando-me orientação e amparo espiritual, minha gratidão e adoração a **Deus**, Fortaleza que me conduz pelos bons caminhos; Pai bondoso com quem busco forças e energias para não fraquejar diante das tormentas e infortúnios.

Nas travessias em correntezas da vida familiar, sou grato:

Aos meus pais, **José de Ribamar Monteiro dos Santos** e **Maria Neusa Costa dos Santos**, exemplos de vida, que tanto se doaram para cuidar de mim e proporcionar condições, diante de tantas dificuldades de sobrevivência, para que eu pudesse chegar à universidade. “Pai, mãe, conseguimos: vou ser Doutor!”. Gratidão por tudo!

À minha linda esposa, Prof.^a **Georgina Costa**, “princesa minha”, pelo amor, amizade, respeito e cumplicidade. Sempre a meu lado, viveu comigo os sabores e os dissabores desta travessia.

Ao meu filho querido, **João Marcelo**, “campeão do papai”, que em sua inocência e doçura curava-me do cansaço do processo com um terno sorriso e um abraço amoroso, ao me rever depois de mais uma semana de estudo.

Aos meus irmãos, **Leila**, **João Batista** (*in memoriam*) e **Verônica**; aos meus sobrinhos-filhos, **Rhobertt** e **Gabriela**; à minha sogra, **Prof.^a Maria do Socorro Costa**; aos cunhados, tios/as e primos/as, pelo carinho e por torcerem pelo meu sucesso.

Nas travessias em correntezas da amizade sincera, agradeço profundamente:

Aos amigos de Teresina, meus anjos da guarda: **Francisco**, **Francisca** e **Alexandre**, por me acolherem como um filho em sua casa, tratando-me sempre com carinho, respeito e consideração.

E a todos os meus amigos sinceros da vida inteira, que me querem bem e ficam felizes com minhas vitórias.

Nas travessias em correntezas da Academia, minha terna gratidão:

À **Prof.^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro**, querida orientadora, que me acolheu e me permitiu caminhar, oferecendo-me apoio, segurança, amizade e respeito. Uma pessoa maravilhosa que se diferencia na Universidade por cultivar a boniteza de ser professora e, principalmente, de ser um ser humano incrível, de rara beleza, generosidade e sapiência!

À **Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí**, pela oportunidade de realização desta pesquisa acadêmica.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, pelos conhecimentos adquiridos com as experiências de estudos e trabalhos em suas respectivas disciplinas: Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes; Dra. Ana Valéria Fortes Lustosa; Dra. Antônia Dalva de Carvalho França; Dr. Francis Musa Boakari; Dra. Jane Bezerra de Sousa; Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho; Dr. Luís Carlos Sales; Dra. Maria da Glória Carvalho Moura; Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

Aos **queridos componentes das bancas examinadoras (qualificação e defesa)**: Prof.^a Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot (PROPED/UERJ), Prof.^a Dra. Antônia Edna Brito (PPGED/UFPI), Prof.^a Dra. Claudia Cristina da Silva Fontineles (PPGHB/UFPI), Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (PPGED/UFPI), Prof. Dr. Francisco de Assis Sousa Nascimento (PPGHB/UFPI), Prof.^a Dra. Jane Bezerra de Sousa (PPGED/UFPI), Prof.^a Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (PPGE/UECE), Prof.^a Dra. Renata Cristina da Cunha (ProfEPT/IFPI), pela gentileza e disponibilidade em apreciar meu texto, colaborando com importantes arguições.

Aos amigos do **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**, pelos ricos momentos de troca de experiências e construção de conhecimentos, bem como pela oportunidade de produção e publicação de trabalhos.

Aos colegas da **11^a** e da **12^a Turmas de Doutorado em Educação da UFPI**, pela boa convivência e pelos aprendizados durante nossos encontros no PPGEd.

À **Prof.^a Dalva Cerqueira Fontenele**, querida colega doutoranda, pela cessão de materiais sobre minha pesquisa e pelos ricos momentos de convivência e construção de conhecimentos sobre perspectivas teóricas no campo da História da Educação.

Aos **alunos do curso de Pedagogia da UFPI**, *Campus* Ministro Petrônio Portela, ingressantes em 2018.2 e 2019.2, pela honrosa parceria durante os Estágios de Docência nas disciplinas “História da Educação do Piauí” e “História da Educação do Brasil e do Piauí”, respectivamente.

Nas travessias em correntezas da vida profissional, agradeço:

Ao *Campus* Professor Possidônio Queiroz, da **Universidade Estadual do Piauí-UESPI/Oeiras**, no âmbito das coordenações dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Letras-Português, por organizar meus horários de modo que eu pudesse cumprir com minhas funções e cursar as disciplinas e seminários do doutorado.

À Prefeitura Municipal de Parnaíba, através da **Secretaria de Educação**, por ratificar meu afastamento para cursar o doutorado, mantendo a licença remunerada até o término da formação.

Nas travessias em correntezas da pesquisa em Ilha Grande do Piauí, minha gratidão aos colaboradores: Prof.^a Ana Maria Nascimento da Silva, Prof.^a Ariádina dos Santos Costa, Prof. Francisco Augusto Pereira da Costa, Prof.^a Ionete Alves dos Santos, Prof. José de Ribamar Costa, Prof.^a Lucinete Maria Cunha dos Santos, Prof.^a Maria do Socorro Costa dos Santos, Prof.^a Maria do Socorro Souza Braga, Prof.^a Maria José da Costa, Prof.^a Ozália Silva Soares e Prof.^a Rita de Cássia Marques de Sousa, pela valiosa contribuição que deram a esse estudo, construindo memórias, em correntezas poéticas, sobre a história da educação do Piauí, com ênfase aos ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba!

Nas travessias em correnteza da vida como estudante e aprendiz de professor, agradeço a todos os meus professores que, desde 1989, vêm me ensinando, compartilhando conhecimentos, me ajudando a construir valores, formando-me para a vida, com suas experiências e práticas que me ajudaram a chegar ao doutorado:

Na **Escola Municipal Dom Paulo Hipólito de Sousa Libório (1989, Tatus)**: Prof.^a Ionete Alves dos Santos – Tia Morena.

Na **Unidade Escolar Menino Deus (1990-1993, Cal)**: Prof.^a Ariádina, Prof.^a Rita Cássia, Prof.^a Maria do Rosário, Prof.^a Maria José – Mazé, Prof.^a Francisca, Prof.^a Lucinha.

Na **Unidade Escolar Marocas Lima (1994-1998; 2002, Morros da Mariana)**: Prof.^a Ana Maria Costa, Prof.^a Ana Maria Nascimento, Prof.^a Angela Galeno, Prof.^a Arlete, Prof. Camilo Aguiar, Prof.^a Célia, Prof.^a Creusa, Prof.^a Eliana, Prof. Francisco Augusto, Prof. Francisco Veras, Prof.^a Francinete, Prof.^a Iolanda, Prof. James, Prof. José Alberto, Prof. José de Ribamar, Prof. Juliano Furtado, Prof.^a Marilene Vaz, Prof.^a Patriana Farias, Prof. Petrônio Farias, Prof. Reinaldo, Prof.^a Rejane, Prof.^a Rosângela, Prof.^a Rosimeire, Prof.^a Salete, Prof.^a Simone, Prof.^a Tânia, Prof.^a Verônica Brasil.

E a todos os docentes: da **Escola Normal Francisco Correia (1999-2001)**; do **Colégio Estadual Lima Rebelo (1999-2001)**; da **Universidade Estadual do Piauí, Campus** Prof. Alexandre Alves de Oliveira-Parnaíba (2003-2010); da **Universidade Federal do Piauí**,

Campus Ministro Reis Veloso-Parnaíba (2011-2012); da **Faculdade Piauiense** (2011-2012); do **Instituto Superior de Teologia Aplicada** (2011-2013); e da **Universidade Federal do Piauí**, *Campus* Ministro Petrônio Portela-Teresina (2016-2020).

Gratidão a todos!

RIBEIRINHOS²

*Somos meninos ribeirinhos
Que aprendemos a imitar passarinho
Somos meninos marisqueiros
Das águas, dos mangues
Ribeirinhos arteiros*

*Do Delta do Parnaíba vem nosso encanto
De Ilha Grande do Piauí ecoa nosso canto
Nas liras das águas nos tecemos em educação
Assim se deu nossa transformação*

*Seguimos construindo-nos em travessias
No sal, no vento, nas maresias
Nas correntezas do que podemos ver
E nas travessias que nos fazem ser*

*Somos de lagoas, rios e igarapés
Onde a natureza se faz em glória
Nosso conhecimento nasce em marés
FACES de memórias da história*

*Conversas entre presente e passado
Projeto de um legado
Processos de formação
Práticas de representação*

*Educamos como leigos professores
Passamos a normalistas transformadores
Viemos à academia para crescer
Tornamo-nos especialistas do saber*

*Por nossas mãos gerações aprenderam
Pela leitura e escrita se desenvolveram
A educação nos fez vitoriosos
Homens e mulheres orgulhosos*

*Viemos de Ilha Grande em correntezas
Em desejos e belezas
Em travessias altivas
Reflexos de práticas educativas*

(JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS)

² **Figura 02:** Epígrafe produzida pelo pesquisador, com plano de fundo dos lençóis ilhagrandenses.
Fonte: Acervo particular do pesquisador.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996):** memórias em correntezas poéticas. 2020. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de análise a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí, no Delta do Rio Parnaíba, no período de 1960 – marco do início do magistério desses docentes – a 1996, período que marca o término das atividades docentes de alguns desses colaboradores nas terras de Ilha Grande do Piauí. O estudo se desenvolveu numa relação de proposição entre poesia, teoria e empiria, tendo a seguinte problemática de investigação: De que maneira a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos docentes de Ilha Grande do Piauí, revelando aspectos de uma prática pedagógica docente que tornou-se significativa e transformadora? O objetivo geral foi interpretar a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí como experiência social reveladora de aspectos de uma prática pedagógica docente significativa e transformadora. Especificamente, buscamos: Relacionar a memória de formação dos professores de Ilha Grande com aspectos de História da Educação do Brasil e do Piauí; Analisar de que forma as experiências de formação na docência se constituíram como processo de produção de sentido e transformação para os professores ilhagrandenses; Caracterizar como se deu o processo de ser e tornar-se professor/a ribeirinho/a, considerando o período de 1960 a 1996; Mostrar como a prática pedagógica docente desenvolvida por esses professores tornou-se significativa e transformadora. Defendemos a tese de que a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos professores de Ilha Grande do Piauí, revelando aspectos de uma prática pedagógica docente que produziu sentido e transformou vidas nas travessias do magistério, oportunizando mudanças pessoais, profissionais, culturais, sociais e econômicas nos povoados do Delta do Rio Parnaíba. A presente tese se desenvolveu mediante uma pesquisa histórica, de abordagem qualitativa, no campo da História da Educação, com enfoque no Piauí, contemplando o ramo dos Estudos Culturais, mediante a metodologia de História Oral, tendo como colaboradores onze professores de Ilha Grande do Piauí. Os instrumentos de coleta de dados foram os relatos produzidos pelos participantes, colhidos mediante o desenvolvimento da técnica de produção de relatos de história oral de vida e a análise de documentos e fontes iconográficas. A base teórica contemplou, dentre outros: nos construtos sobre pesquisa em História Cultural e Memória, estudos de Chartier (1990) e Halbwachs (2006); no campo da História do Brasil e do Piauí, postulados de Aranha (2006), Brito (1996), Ferro (2010; 1996) e Vilella (2008; 2000); no âmbito da História Oral, Meihy (1998); na esfera sobre formação docente e prática pedagógica docente, aportes de Franco (2016; 2015), Freire (1999; 1996), Nóvoa (1992; 1987), Pimenta (2005) e Zabala (1998). A pesquisa apontou a ratificação da tese e mostrou, por meio da análise da memória de formação dos professores ribeirinhos, que a prática desenvolvida por esses docentes influenciou na mudança de aspectos de suas vidas, tornando-se significativa e transformadora, no que diz respeito à experiência social, crescimento profissional e melhoria da qualidade de vida nos povoados do Delta do Rio Parnaíba, nas extensões de Ilha Grande do Piauí.

PALAVRAS-CHAVE: Ilha Grande do Piauí. Memória de Formação. Prática Pedagógica Docente. Professores Ribeirinhos. Transformação.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Being and becoming a teacher in the crossings of Ilha Grande do Piauí (1960-1996):** memories in poetic currents. 2020. 276 f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Piauí, Teresina-PI, 2020.

ABSTRACT

The present work has as an analysis object the training memory of riverside teachers from Ilha Grande do Piauí, in Delta do Rio Parnaíba, in the period from 1960 – as a starting point of magisterium of these educators – from 1996, period that highlights the end of teaching activities of some of these workers in the area of Ilha Grande do Piauí. The study was developed in a relation of proposition between, poetry, theory and empiric, having the following investigation problem: How the training memory is constituted as crossings at the social experience of the educators from Ilha Grande do Piauí, revealing aspects of a pedagogical teaching practice that have become significant and transforming? The general objective was to interpret the training memory of the riverside teachers from Ilha Grande as a revealing experience of aspects of a transforming and significant pedagogical teaching practice. Specifically, we try: relate the training memory of the teachers from Ilha Grande with aspects of History of Education of Brazil and Piauí; analyze how the experiences of training in teaching were constituted as a meaning production process and transformation for the ilhagrandenses teachers; characterize the process of being and becoming a riverside teacher considering the period from 1960 to 1996; show how the pedagogical teaching practice developed by these teachers have become significant and transforming. We defend the thesis that the training memory is constituted as currents in the social experience of the teachers from Ilha Grande do Piauí, revealing aspects of a pedagogical teaching practice that has produced meaning and changed lives on crossings of the magisterium, providing personal, professional, cultural, social and economic changes in the population from Delta do Rio Parnaíba. The present thesis was developed through a historical research from qualitative approach in the field of History of Education, focusing on Piauí, contemplating the field of the Cultural Studies, through methodology of Oral History, having eleven teachers from Ilha Grande do Piauí as collaborators. The tools for data collection were the reports produced by the participants, collected through the development of the production technique of oral life history and the analysis of documents and iconographic sources. The theoretical basis contemplated, among others: on the constructs about research in Cultural and Memory History, Chartier's studies (1990) and Halbwachs (2006); in the field of History of Brazil and Piauí, postulates by Aranha (2006), Brito (1996), Ferro (2010; 1996) and Vilella (2008; 2000); in the areas of Oral History, Meihy (1998); in the sphere about the teaching training and the pedagogical teaching practice, inputs by Franco (2016; 2015), Freire (1999; 1996), Nóvoa (1992; 1987), Pimenta (2005) and Zabala (1998). The research aiming at ratifying the thesis and showed, through the analysis of training memory of riverside teachers, that the practice developed by those educators have influenced the change of aspects in their lives, becoming significant and transforming, with regards to the social experience, professional growth and improvement of life quality in the population from Delta do Rio Parnaíba, in the extensions from Ilha Grande do Piauí.

KEY-WORDS: Ilha Grande do Piauí. Training Memory. Pedagogical Teaching Practice. Riverside teachers. Transformation.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Ser y convertirse en profesor en los cruces de Ilha Grande do Piauí (1960-1996):** recuerdos en corrientes poéticas. 2020. 276 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Piauí, Teresina-PI, 2020.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto de análisis la memoria de la formación de profesores ribereños de Ilha Grande de Piauí, en el Delta del río Parnaíba, en el período de 1960, el hito de inicio del magisterio de estos maestros - hasta 1996, un período que marca el término de las actividades de los maestros de algunos de estos colaboradores en las tierras de Ilha Grande de Piauí. El estudio se desarrolló en una relación de proposición entre poesía, teoría y empiria, teniendo el siguiente problema de investigación: ¿De que manera la memoria de formación se constituyó como corrientes en la experiencia social de los docentes de Ilha Grande de Piauí, revelando aspectos de una práctica pedagógica docente que se ha vuelto significativa y transformadora? El objetivo general fue interpretar la memoria de formación de los profesores ribereños de Ilha Grande de Piauí como una experiencia social reveladora de aspectos de una práctica pedagógica docente significativa y transformadora. Específicamente, buscamos: Relacionar la memoria de formación de los profesores de Ilha Grande con aspectos de la Historia de la Educación del Brasil y Piauí; Analizar de que manera las experiencias de formación en docencia se constituyeron como proceso de producción de sentido y transformación para los profesores de Ilha Grande de Piauí; Caracterizar cómo se dio el proceso de ser y convertirse en un profesor o profesora ribereño/a, considerando el período de 1960 hasta 1996; Mostrar cómo la práctica pedagógica docente desarrollada por esos profesores se ha vuelto significativa y transformadora. Defendemos la tesis de que la memoria de la formación se constituyó como corrientes en la experiencia social de los profesores de Ilha Grande de Piauí, revelando aspectos de una práctica pedagógica docente que produjo sentido y cambió vidas en las travesías del magisterio, permitiendo cambios personales, profesionales y culturales, sociales y económicas en los pueblos del Delta del Rio Parnaíba. Esta tesis se desarrolló por medio de una investigación histórica, de enfoque cualitativo, en el campo de la Historia de la Educación, con enfoque en Piauí, contemplando la rama de los Estudios Culturales, con la metodología de Historia Oral, teniendo como colaboradores once profesores de Ilha Grande de Piauí. Las herramientas de recolección de datos fueron los informes producidos por los participantes, recolectados a través del desarrollo de la técnica de producción de informes de historia oral de vida y el análisis de documentos y fuentes iconográficas. La base teórica contempló, entre otros: en los constructos sobre investigación en Historia Cultural y Memoria, estudios de Chartier (1990) y Halbwachs (2006); en el campo de la Historia de Brasil y Piauí, postulados de Aranha (2006), Brito (1996), Ferro (2010; 1996) y Vilella (2008; 2000); en el ámbito de la historia oral, Meihy (1998); en la esfera sobre formación docente y práctica pedagógica docente, contribuciones de Franco (2016; 2015), Freire (1999; 1996), Nóvoa (1992; 1987), Pimenta (2005) y Zabala (1998). La investigación apuntó a la ratificación de la tesis y mostró, por medio del análisis de la memoria de formación de los profesores ribereños, que la práctica desarrollada por esos docentes influyó en el cambio de aspectos de sus vidas, convirtiéndose significativos y transformadores, con respecto a la experiencia social, crecimiento profesional y mejoría de la calidad de vida en los pueblos del Delta del Rio Parnaíba, en las extensiones de Ilha Grande de Piauí.

PALABRAS CLAVE: Ilha Grande de Piauí. Memoria de Formación. Práctica Pedagógica Docente. Profesores Ribereños. Transformación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Revoada dos guarás, Delta do Rio Parnaíba.....	01
Figura 02: Lençóis ilhagrandenses.....	09
Figura 03: Pescador ribeirinho em travessias em correntezas no rio Igarapu.....	20
Figura 04: Bairro centro (Morros da Mariana) no município de Ilha Grande do Piauí.....	29
Figura 05: Encontro das águas do Rio Parnaíba com o Oceano Atlântico.....	44
Figura 06: Correntezas no Rio Igarapu.....	97
Figura 07: Porto dos Tatus (Município de Ilha Grande do Piauí).....	99
Figura 08: Modelo de palmatória de madeira.....	126
Figura 09: Margens de rio com ribeirinhos catadores de marisco, Delta do Rio Parnaíba.....	135
Figura 10: Prof. ^a Maria José como aluna do Colégio das Irmãs.....	148
Figura 11: Estrutura e Currículo do Projeto Logos I.....	149
Figura 12: Notícia sobre a certificação de leigos no Piauí.....	150
Figura 13: Manchete sobre o Projeto Logos II.....	153
Figura 14: Escola Normal de Teresina.....	159
Figura 15: Diploma da Prof. ^a Ana Maria, Curso Normal-IEAF (1981).....	162
Figura 16: Currículo do curso de Magistério (IEAF).....	163
Figura 17: Alunas normalistas (ENFC, 1987).....	164
Figura 18: Escola Normal Francisco Correia.....	165
Figura 19: Diploma de normalista da Prof. ^a Ariádina Costa (1988).....	167
Figura 20: Currículo do curso normal na década de 1980.....	168
Figura 21: Capa de livro utilizado por Ionete no curso normal (década de 1980).....	169
Figura 22: Capa de caderno de formação pedagógica (década de 1980).....	170
Figura 23: Folha de rosto de caderno de formação pedagógica (década de 1980).....	170
Figura 24: Anotações de formação pedagógica no curso normal (década de 1980).....	171
Figura 25: Certificado de curso de aperfeiçoamento na ENFC (1987).....	174
Figura 26: Paisagem dos rios e igarapés do Delta do Rio Parnaíba.....	185
Figura 27: Capas de livro didáticos utilizados pela Prof. ^a Ana Maria (Década de 1990).....	204
Figura 28: Rita de Cássia, Rosário Veras e Lucinete na U. E. Menino Deus (1980).....	206
Figura 29: Plano de aula da Prof. ^a Rita de Cássia Marques (1995).....	208
Figura 30: Cartilha da Infância (1880).....	212
Figura 31: Tabuada e Cartilha do método do ABC (Década de 1970).....	213
Figura 32: Práticas pedagógicas ribeirinhas (Colônia de Férias, 1990).....	219

Figura 33: Caderno de recreação de jogos da Prof. ^a Ionete Alves dos Santos.....	222
Figura 34: Cantigas infantis do caderno de Ionete Alves.....	223
Figura 35: Página de músicas infantis.....	224
Figura 36: Confraternização na Escola Menino Deus (década de 1980).....	226
Figura 37: Festa do Dia das Mães (1989).....	227
Figura 38: Porto de pescadores e marisqueiros em Ilha Grande do Piauí.....	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estrutura do plano de desenvolvimento da tese.....	64
Quadro 02: Organograma de estudos para fundamentação teórica da tese.....	65
Quadro 03: Critérios para escolha dos colaboradores.....	67
Quadro 04: Questões-base para produção dos relatos de história oral de vida.....	81
Quadro 05: Categorias de Análise.....	84
Quadro 06: Unidades de Análise.....	85
Quadro 07: Professores leigos de Ilha Grande (1960 a 1980).....	114
Quadro 08: Referência do salário do professor leigo no séc. XX.....	118
Quadro 09: Estimativa de professores contemplados pelo Logos I.....	147
Quadro 10: Currículo do Projeto Logos II.....	153
Quadro 11: Abrangências do Projeto Logos II no Piauí	154
Quadro 12: Divisão de matrículas por sexo/gênero (1973-1982).....	161

LISTA DE QUADROS LITERÁRIOS

Quadro literário 01: Poema sobre o ato de escrever.....	49
Quadro literário 02: Poema Entre palavras.....	54
Quadro literário 03: Perfil da Professora Ana Maria Nascimento da Silva.....	69
Quadro literário 04: Perfil da Professora Ariádina dos Santos Costa.....	70
Quadro literário 05: Perfil do Professor Francisco Augusto Pereira da Costa.....	71
Quadro literário 06: Perfil da Professora Ionete Alves dos Santos.....	72
Quadro literário 07: Perfil do Professor José de Ribamar Costa.....	73
Quadro literário 08: Perfil da Professora Lucinete Maria Cunha dos Santos.....	74
Quadro literário 09: Perfil da Professora Maria do Socorro Costa dos Santos.....	75
Quadro literário 10: Perfil da Professora Maria do Socorro Souza Braga.....	76
Quadro literário 11: Perfil da Professora Maria José da Costa.....	77
Quadro literário 12: Perfil da Professora Ozália Silva Soares.....	78
Quadro literário 13: Perfil da Professora Rita de Cássia Marques de Sousa.....	79
Quadro literário 14: Crônica À beira do cais.....	98
Quadro literário 15: Poesia Chão de Poesia.....	122
Quadro literário 16: Conto Que saudade da Professorinha.....	138
Quadro literário 17: Citação em forma de construção poética – Esperançar.....	190
Quadro literário 18: Poema de Rubens Alves.....	198
Quadro literário 19: Poema ABC do Sertão.....	215
Quadro literário 20: Poema Os professores de minha vida.....	229

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEP – Conselho de Ética e Pesquisa
- CFE – Conselho Federal de Educação
- DSU – Departamento de Ensino Supletivo
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FAP – Faculdade Piauiense
- IEAF – Instituto de Educação Antonino Freire
- INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada
- ISEAF – Instituto Superior de Educação Antonino Freire
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- NEHME – Núcleo de Educação, História e Memória
- PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
- SEDUC-PI – Secretaria de Estado da Educação do Piauí
- SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESPI – Universidade Estadual do Piauí
- UFPI – Universidade Federal do Piauí
- UNE – União Nacional do Estudantes
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 ZARPANDO EM TRAVESSIAS: as primeiras correntezas poéticas	21
1.1 Apresentando as travessias de um menino ribeirinho de Ilha Grande do Piauí	27
1.2 Atravessando as primeiras correntezas rumo à pesquisa.....	34
2 ENTRE CORRENTEZAS: travessias metodológicas na pesquisa em História da Educação.....	44
2.1 Palavras em correntezas: a experiência de escrever uma tese	45
2.2 Coordenadas da pesquisa: travessias nas correntezas dos rios e igarapés dos estudos culturais	56
2.3 A escolha da canoa metodológica para a travessia: tipos, abordagem e perspectiva da pesquisa	60
2.4 Como realizar travessias em correntezas: o plano de desenvolvimento da tese	63
2.5 Sustentáculo nas travessias em correntezas: a memória com <i>corpus</i> na pesquisa em História da Educação.....	87
3 TRAVESSIAS NA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ: os desbravadores do ensino atravessam as primeiras correntezas	97
3.1 Nascente das águas: as correntezas da educação brasileira.....	101
3.2 As primeiras marés: travessias da educação no Piauí.....	106
3.3 Entre marés e correntezas surgem os primeiros professores em Morros da Mariana e adjcências.....	113
3.4 Travessias dos primeiros professores ribeirinhos de Ilha Grande: currículo, condições de trabalho e remuneração.....	116
3.5 Os primeiros lugares de aprender nas comunidades do Delta do Rio Parnaíba: as casas-escolas.....	120
3.5.1 Um mergulho na cultura escolar das casas-escolas: aprender na correnteza.....	124
3.6 Escola e professor: representações ribeirinhas em correntezas.....	130
4 NAS CORRENTEZAS DO MAGISTÉRIO: travessias formativas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí.....	135
4.1 Travessias dos professores leigos nas correntezas do magistério.....	140
4.2 Nas correntezas do Projeto Logos.....	145

4.3 Travessias em correntezas formativas rumo à Escola Normal.....	155
4.3.1 Ser normalista: ternas e desafiadoras correntezas nas travessias da memória	164
4.4 Aspectos político-pedagógicos da formação docente: correntezas rumo à universidade ...	175

5 EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: travessias e práticas dos professores de Ilha

Grande do Piauí.....	186
5.1 Educação: uma travessia nas correntezas do tempo.....	187
5.2 Prática educativa e prática pedagógica docente: encontros d'águas nas travessias em correntezas do magistério.....	193
5.3 Navegando em correntezas ribeirinhas: o magistério em memória	198
5.3.1 Marés de memória sobre as práticas dos professores ribeirinhos.....	202
5.3.2 Travessias na alfabetização dos trabalhadores no Delta do Rio Parnaíba	216
5.3.3 Prática pedagógica docente em espelhos d'águas da memória coletiva ribeirinha	219
5.4 Entre banheiros, correntezas e encontros d'águas: ser e tornar-se professor/a em Ilha Grande do Piauí.....	228
5.4.1 Travessias em tormentas e calmarias: desafios, dificuldades, alegrias e significados da docência nos povoados ribeirinhos	232

6 ENFIM, O PORTO: a largada para outras travessias em correntezas.....

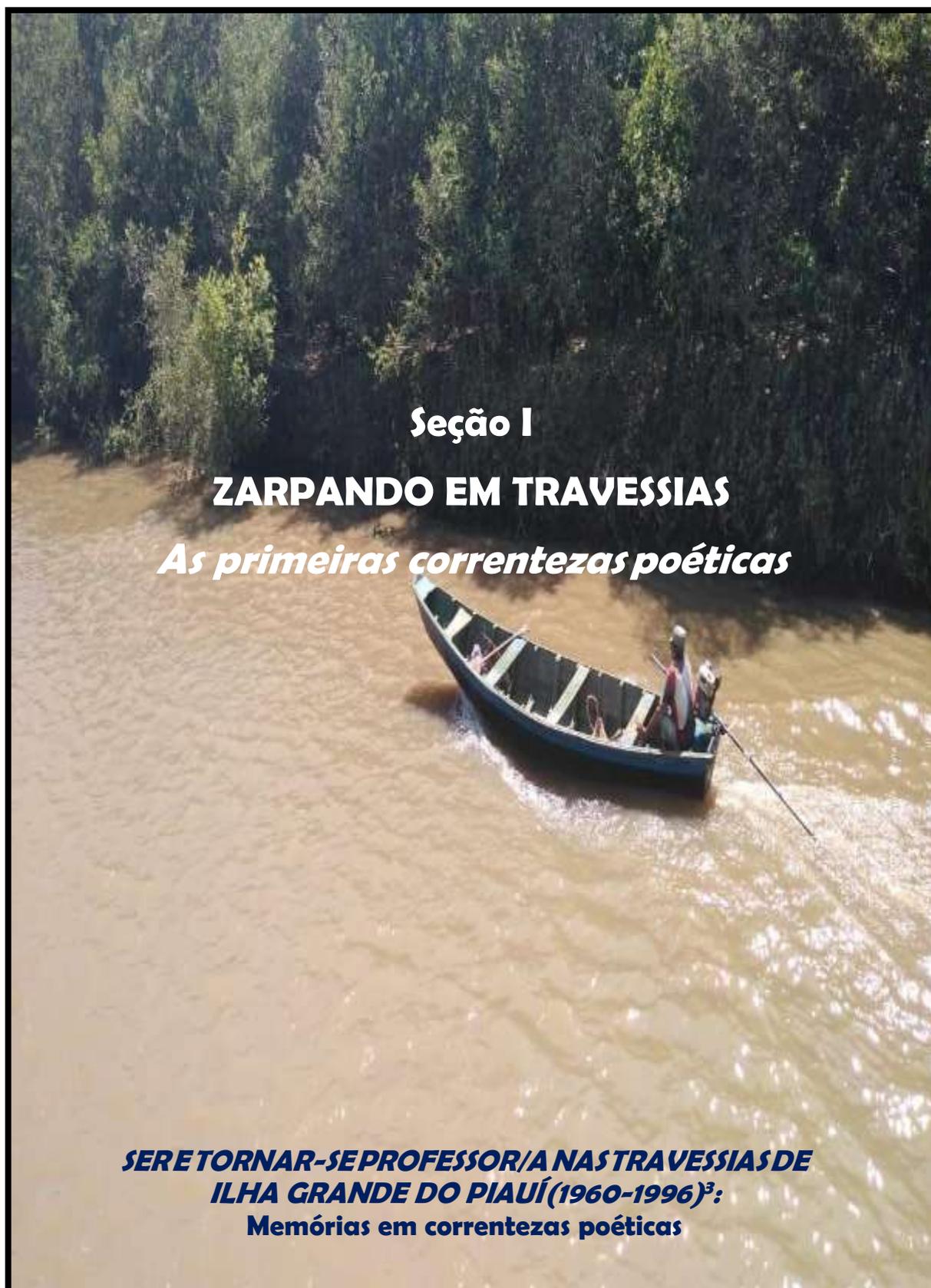
REFERÊNCIAS.....

APÊNDICES

Apêndice A: Carta-convite.....	265
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	266
Apêndice C: Ficha de identificação dos colaboradores.....	269
Apêndice D: Questões-base para a técnica de produção de relatos.....	270
Apêndice E: Ficha de identificação documental	271

ANEXOS.....

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética.....	273
Anexo B: Declaração de Tradução do resumo para língua estrangeira I.....	274
Anexo B: Declaração de Tradução do resumo para língua estrangeira II.....	275



³**Figura 03:** Capa de seção introdutória da tese, com plano de fundo de pescador ribeirinho em travessias em correntezas no Rio Igaracu, nas dimensões de Ilha Grande do Piauí, Delta do Parnaíba.
Fonte: Fotografia produzida por Joselito do Nascimento Silva, cedida ao pesquisador.

ZARPANDO EM TRAVESSIAS

As primeiras correntezas poéticas

Poesia

*Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Navegar é preciso

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso."*

*Quero para mim o espírito desta frase,
Transformada
A forma para a casar com o que eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.*

*Não conto gozar a minha vida;
nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande, ainda que para isso
Tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.*

*Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso
Tenha de a perder como minha.*

*Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho
Na essência anímica do meu sangue o propósito
Impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
Para a evolução da humanidade.*

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.
(FERNANDO PESSOA)

Carlos Drummond de Andrade expressou em versos o desafio de construir um poema, o processo de sentir a poesia. O grande mestre de nossas letras, neste primeiro poema, nos mostra quão intensa é essa atividade poética, que se insere em subjetividades do eu lírico – a voz que se expressa na poesia – podendo ser o próprio poeta ou não corresponder em nada àquele que direciona a pena.

Tecer o poema, transformá-lo em arquétipo de poesia não é uma tarefa simples, pois

como nos diz Drummond, a poesia é sentida, todavia, o poema nem sempre toma corpo, às vezes se desforma nas líras d'alma da própria atividade de criar. Trata-se de uma inquietação inventiva, de busca e de possibilidades.

Quando nasce o poema, há muito já é possível senti-lo em poesia, que é a atmosfera, o sentir e o viver a metáfora da produção poética. É um exercício metacognitivo que relaciona, intenciona, (des)organiza construções da Língua de forma artística e estética obedecendo, ou não, a uma cadência, visto que em escrita poética o improvável e o previsível não são desafetos.

Somente quem sentiu conhece, quem já a viu, quem se entrega ao canto da Língua-mãe nas líras da subjetividade do ser e fazer-se poeta, no calor e na efervescência com que brotam as tessituras e tecituras, ou mesmo nos recôncavos de névoa lírica que podem refrescar o sangue, mas também tornam as artérias frenéticas com sua força polar.

Fernando Pessoa, no segundo poema, nos traz em líras uma correnteza de interpretações, tecidas nas travessias das palavras que constroem a estrutura de “*Navegar é Preciso*”, apontando-nos possibilidades de compreensões nos vocábulos e sintágmata que se entrecruzam, como as águas misturadas dos rios e igarapés no Delta do Rio Parnaíba, resultados de processos de criação.

Particularmente, sou⁴ adepto da compreensão de que *navegar* e *viver* são palavras de muita força no poema do poeta lusitano, porque nos trazem, respectivamente, a ideia de atividade e existência, ou seja: realizar uma tarefa com destreza requer precisão, fazer ciência, por exemplo, uma vez que produzir conhecimento necessita de organização e sistematização, ao passo que as experiências da existência podem ocorrer no improvável, no acaso, na simplicidade, no que não foi planejado, pensado, no entanto, foi vivido e sentido.

“*Viver não é [realmente] preciso*”, porém, a vida se organiza ou se desorganiza na medida em que percebemos quão (im)precisa ela pode ser, bem como quando aprendemos com sua (im)precisão, o que pode significar (por que não?) navegar e viver com a arte da poesia e com o conhecimento científico, permitindo ousadia e criação.

Possivelmente, o leitor já se pergunte em antecipação: “uma tese de doutorado iniciada com e por poesia?”. Impensável, talvez, já que a racionalidade científica seria antagônica à subjetividade da metáfora poética, contudo, é exatamente por esta (falsa?) discrepância entre o racional e o subjetivo que ousei relacionar estas gotas de escritas, buscando um oásis em meio

⁴ Nesta seção introdutória, usarei o discurso em primeira pessoa tendo em vista que trata-se de uma escrita particularizada onde faço alusões à minha história na educação e na pesquisa, não se tratando, portanto, de nenhuma maneira, de uma ação egocêntrica de escrita. Nas seções da tese, escrevo em primeira do plural, por entender que minha escrita se respalda em autores diversos e tem a chancela de minha orientadora.

ao deserto da dureza racional de produzir conhecimento acadêmico, essencialmente científico.

Fazer ciência não é e nem precisa ser um exercício sem alma, sem sentimento, estritamente técnico, obviamente não pode ser subjetivo em excesso a ponto de impedir que dados sejam analisados e que se tenha proposições de teses e conceitos, no crivo da academia e sob suas punjanças e exigências. Isto posto, inicio esta seção introdutória com menção a Drummond e

Pessoa, para dizer que escrever uma tese é, também, um exercício que se aproxima do que esses poetas nos dizem em suas respectivas obras.

Muitas vezes o texto está na mente, inquieto e vivo, entretanto, não conseguimos expressá-lo em materialidade de construções formais, ainda assim, ele continua inquieto e isso é, realmente, uma grande experiência, como nos diz Drummond. Quantas vezes estive com os parágrafos, com as citações, com os dados em análise prontos para compor uma seção desta produção, mas não conseguia escrevê-la, o que era quase desesperador, configurando aspectos da rotina de minha vida como aspirante à pesquisa ou de pesquisador em formação.

Outra relação interessante está na produção expressa por Fernando Pessoa: na imprecisão da vida e no desafio da precisão do fazer científico, onde reside o repto proposto por esse poeta português, busco navegar e chegar aos portos almejados, construindo-me em escritas de conversas entre tempos, de interpretações de memórias, de pesquisas e de histórias.

Outro poema que merece alusão é a epígrafe desta tese. Foi tecendo-me em palavras e cantos que desafiei-me a criar “*Ribeirinhos*⁵”, numa escrita pessoal, de pertencimento, de travessias, de memórias em correntezas, onde muitas águas correm, oriundas de fontes e cascatas literárias, inclusive as taças dos cânones de *Drummond* e de *Pessoa* – imortais no templo da poesia de todos os tempos.

Ribeirinhos foi escrito sem nenhuma pretensão estética, ao contrário, seus versos se desprendem da clássica poética exatamente por tratar da alegria de cantar em poesia a existência, a liberdade, os encontros, o navegar por entre rios, igarapés e lagoas no Delta do Rio Parnaíba e para além dele, de forma livre, sem amarras ou conveniências da métrica.

É uma construção que traz as travessias de vazanteiros e ao trazê-las se desenha em traços de memória, de canções de vida, de aprendizados, de educações, de interfaces que se relacionam na ação do ser e do tornar-se um ente da pesquisa, nascido das entranhas da natureza deltaica, segurado pelas mãos dedicadas de professores nas terras de Ilha Grande do Piauí.

Apresenta em seus versos elementos importantes que são tratados nesta escrita: diz um pouco de mim, à proporção que revela muito sobre os professores e o povo de Ilha Grande do

⁵ Composição poética formada por oito estrofes, organizadas em quadras e quintilhas, sem apego à métrica clássica.

Piauí, que nasce e cresce em travessias, gente das águas, que aprende e ensina no exercício árduo de atravessar grandes correntezas. Travessias prazerosas, como podemos verificar na tela em moldura que introduz esta seção, na qual destacamos o Rio Igarauçu, com suas bonitezas e essências eflúvias, banhadas em águas turvas onde navega o homem ribeirinho.

As terras do Delta do Parnaíba são deleite aos olhos, não obstante, nem só de beleza esse arquipélago é formado, há muitas travessias duras, sofridas. Sendo um ribeirinho de essência, conheço as dificuldades dessas navegações que se misturam entre obstáculos e frutos acrimônicos. Assim também é a tarefa do pesquisador que, ao produzir conhecimento, depara-se ora com barreiras, por vezes quase intransponíveis, ora sente a felicidade de colher os lauréis de seu trabalho perante a academia.

Por isso, construir-me pesquisador foi, e ainda o é, tarefa árdua, complexa e de grandes responsabilidades, uma vez que diversos campos são relacionados para que realizasse, à luz de perspectivas teórico-metodológicas, meus estudos, motivado pelo desejo de contribuir, de alguma forma, com a sociedade mediante a realização de análises e investigações.

Trata-se de atividade de busca constante, de perdas e achados, navegando em travessias⁶ por rios e igarapés de águas turvas, caudalosas ou entre espelhos d'água que mostram faces e interfaces do fazer e do ser, tendo em vista que “a pesquisa exige tempo e profundidade para adentrar o processo que ela própria desencadeia”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 08).

Pensar um trabalho acadêmico é discorrer diante de eventos balizados pela universidade, que são claramente passíveis de experimentações e demonstrações de sua eficácia. O pesquisador que se submete à prática da pesquisa necessita estar atento a uma série de exigências em torno do que vai pesquisar, de como vai ser desenvolvido tal estudo, a quem se destina essa pesquisa e sob quais procedimentos será realizada.

A este respeito, e considerando ser esta uma pesquisa no campo da História da Educação, Félix (1998)⁷ questiona esse processo de construção, escolha e desenvolvimento da investigação, haja vista que se não houver uma dimensão específica, um sentido real, uma possibilidade de contribuição, um direcionamento sobre o que, quem e para que um estudo é desenvolvido, não vale a pena realizá-lo.

Por conseguinte, decidir-se sobre a realização desse tipo de empreitada é estar ciente dos requisitos e elementos que lhes são peculiares, inclusive sobre como tratar o objeto contemplado, o qual recebe a rigidez científica, entretanto, também pode ser atravessado por

⁶ Ao longo de toda tese nos reportaremos às palavras “travessia/s” e “correntezas” como metáforas principais da pesquisa, assumindo caracteres de significado e significante dentro do estudo.

⁷ FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

abstrações.

A subjetividade na pesquisa é um processo que se faz e se refaz na dimensão em que o pesquisador em formação se constrói, se desconstrói e se reconstrói nesse mesmo íterim. Significa pensar, sentir, mover o pensamento, na referência desta produção, um “pensamento de águas”, em profundidades e em correntezas.

Vivenciar as fases de uma pesquisa é sempre interessante, no meu caso teve um caráter de memória, de busca do meu “eu” a partir do outro, por meio de ações em que foi possível navegar, caminhar, fechar os olhos, me perder, me achar, sentir. O desejo de trabalhar com a História da Educação, pesquisar a reconstituição⁸ de um passado composto por diferentes práticas a partir de memórias de formação em contextos de comunidades ribeirinhas, idiossincráticas, no Delta do Rio Parnaíba, trouxe um misto de sentimentos: medo, ousadia, desafio, entrega, coragem, desejo, memórias.

As memórias que são, na verdade, “águas em correnteza”⁹, vão e vêm, formando diferentes igarapés, diferentes riachos. Assim é meu trajeto de pesquisa – uma travessia pelas águas dos rios e igarapés da memória e da história da educação de “povos” de um povo, de vários deltas formadores do Delta, o meu Delta, que é dos outros e, também, meu com os outros e destes comigo.

Minha escrita doutoral se desenha em linhas retas e sinuosas que se encontram, se atravessam, se bifurcam, se completam, se misturam na imensidão das linguagens que as compõem. O misturar dessas águas se dá em movimentos de pororoca: jorram daqui e de lá ou de onde nem imagino; vão de cá e dali ou de onde nem cogito; se conectam, se distanciam, se reconectam, se formam e/ou se transformam.

Daí a expressão “*Memórias em Correntezas Poéticas*”, ou seja, a escrita científica coexistindo com traços de poesia, quando possíveis de relação e de construções que possibilitem pensar, refletir, construir, interpretar, questionar, dialogar, indagar, conversar entre tempos e mediante relatos de histórias orais de vida, no campo da docência nas terras do Delta do Parnaíba.

São águas em correntezas, sangram nos igarapés que vitalizam práticas que educam, a partir de sujeitos que formam e são formados nas ribanceiras de Ilha Grande do Piauí. Práticas pedagógicas docentes que correm nas memórias dos professores que navegaram e formaram

⁸ Nossa proposição de “reconstituição” diz respeito à prática de pesquisa em que, mediante fontes passíveis de análise, seja possível a criação de uma versão de fatos em um determinado tempo histórico, considerando espaços e possíveis testemunhas – mediadores; não é a recriação do tempo, mas uma tentativa de interpretação com base no que pode ser construído mediante a aplicação de uma metodologia.

⁹ Metáfora proposta pelo pesquisador.

rios e igarapés de uma história entre tantas histórias, uma produção tecida entre encontros d'águas, ora em “saídas” ora em “entradas”.

Produzir, escrever, ler, interpretar, analisar, tantos infinitivos nesta travessia, isso incorre em uma série de ações que são intrínsecas à pesquisa, que deve ser desenvolvida, dentre outros fatores, a partir de uma postura ética e sob um olhar de possível sensibilidade diante do objeto pesquisado.

No estudo que proponho, trato o objeto escolhido com o rigor científico e metodológico que este requer, observando critérios e exigências da pesquisa científica. Apesar disso, não posso (nem anseio) abster-me de manter certo grau de envolvimento com a temática, com o objeto, afinal a escolha dele se deu mediante um ato subjetivo.

Para o pesquisador culturalista, nomenclatura na qual me incluo ainda que em início de produção, é possível estar com o objeto, senti-lo, entendê-lo, de outra forma não será possível interpretá-lo, o que não significa interferir nos fatos ou nos processos de reconstituição de tempos no tempo da pesquisa.

Pensar desta forma conduziu-me a uma série de possibilidades e desafios que são próprios do fazer do pesquisador e que me intencionaram à realização desta produção, ciente de que produzir uma tese não é terminar um processo formativo de doutoramento e encerrar o estudo, ao contrário, é chegada para a largada rumo a novas travessias em correntezas e à disseminação do conhecimento.

Na amplitude da História da Educação, produzir e disseminar postulados requer, dentre outras implicações, que o pesquisador não se torne anacrônico em seu estudo, isto é, não busque a análise de um tempo histórico com base em um tempo alheio, posto que cada tempo tem sua história, seus personagens, seu espaço, suas formas de cultura. Os construtos teóricos nesse segmento devem partir de interpretações sobre teorias, instituições e formas, sendo de grande valia, inclusive, para a formação do professor. Neste sentido:

Com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso. (ARANHA, 2006, p. 20).

Outra orientação necessária diz respeito ao fato de que o historiador da educação necessita de uma prática de escuta, estando sensível às peculiaridades do objeto que se dispôs a pesquisar, uma vez que deve buscar sua criação com base em vestígios, no sentido de poder interpretar o passado mediante as fontes escolhidas.

Isso tem a ver, também, com as práticas pedagógicas docentes sobre as quais a análise

deve partir de formulações, de indagações, problematizações. É um trabalho de busca constante, tornar um documento uma fonte, por exemplo, é tarefa cuidadosa ou ainda, transformar um relato, uma fala, em subsídio com vista à ratificação de uma tese é um grande desafio.

Por isso, se a proposta de análise não dá conta do objeto é preciso repensá-la, reformulá-la, buscando as devidas adequações, conseqüentemente, deve ser próprio do pesquisador buscar o máximo de referência para que sua metodologia abarque o estudo proposto. Algo como ouvir as “vozes do pensamento”, talvez; ficar em silêncio para que os sussurros do pensamento se materializem e tomem forma de palavra, de escrita de tese, que pode ter relação com a história de vida de quem realiza a investigação, como é exemplo este texto.

1.1 Apresentando as travessias de um menino ribeirinho de Ilha Grande do Piauí

Estou em constante construção na pesquisa pela força das palavras que são resultados dos achados e das conquistas em minhas travessias, que se traduzem em experiências de aprendizados e de saberes em correntezas. Almejo navegar nessas travessias como um pesquisador desbravador de tempos, espaços, territórios, criando sangradouros por onde podem correr vazantes dos rios e igarapés que me trouxeram e que se misturam e darão forma a novas passagens d'águas, novos postulados a serem testados, interpretados, refutados e ampliados.

Entre meus trajetos já correram muitas águas em correnteza que antecederam, inclusive, meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), passagens que se alimentam em ciclos que se misturam, se inter-relacionam com uma história que se funde com o manguezal, com as dunas, com os cajueirais e carnaubais; com a brisa e o sal do mar das terras do Delta do Rio Parnaíba, “um território essencialmente biodiverso, onde homem e natureza se relacionam de forma intensa, compartilhando espaços e vidas”. (SANTOS, 2017, p. 27).

Em séculos passados, habitavam essas terras nações indígenas da etnia *Tupi* (BAPTISTA, 1992). Era a força dos cantos dos *Tremembés* que misturavam-se com as melodias da natureza virgem, ecoando no seio das matas e na dança das águas, dando formas, cores e vidas. Dessa herança genuína nos coube construções de linguagem, hábitos, costumes e características de ser e habitar às margens de rios e igarapés.

Nas entranhas do Parnaíba, do interior das malocas ecoavam canções de pertencimento que navegavam na brisa e se refletiam nos raios de sol que iluminavam e asseguravam a vida. Esses povos não fugiram à luta, não temeram a peleja – eram “peixes” nas águas do Delta, seus corpos se misturavam com o manto dos rios que os aconchegava e os guardava no bailar das

marés.

Quando bradou a lusa europeia com sua força bélica e sede de algoz, os povos indígenas do Piauí, do interior ao litoral, buscaram resistência, pariram *Lupã* e outros tantos, derramaram sangue, choraram lágrimas de *Macyrajara* e respiraram paixões de *Ubitã* e de *Intã*, delegando a esperança de vitória a *Tupã*. Deles herdamos laços de ancestralidade que ainda pulsam em traços fortes de cultura, o que segundo Baptista (1992) formam um verdadeiro legado para o povo piauiense. São dessas raízes ancestrais, em relação com outras culturas, que brotam nosso corpo étnico.

É herança dos muitos gritos silenciados à força, das linguagens que foram forçadas a perecer, mas que até em seus últimos suspiros estremeciam no coração das águas do Delta, daí nossa profunda relação com o fluvial, com nossas lagoas, rios e igarapés. Somos os “peixes” de agora e a cada mergulho, a cada braçada, deixamos viver em nós a fortaleza do ser e do pertencer aos povos das marés ribeirinhas.

Tendo mais de 75 ilhas, esse ecossistema expande suas águas e matas pelos estados do Ceará, Maranhão e Piauí, mas seu coração pulsante abriga as terras de Ilha Grande de Santa Isabel, sua maior ilha e uma das três localizadas no seio piauiense (a maioria das ilhas encontra-se no Maranhão). Nessas terras, pequenos grupos de vazanteiros foram se formando a partir do século XVII. (SANTOS, 2017).

Com a multiplicação dos povoados, originaram-se as comunidades de Morros da Mariana, Cal, Baixão, Tatus, Labino, Ilha das Batatas, Canto do Igarapé, dentre outras que, a partir de 1994, passaram a integrar o município de Ilha Grande do Piauí¹⁰, então jurisdição de Parnaíba.

Com a emancipação política, a cidade de Parnaíba ficou com parte das terras da ilha, o que incluiu o território da Praia da Pedra do Sal. Com a nova demarcação, duas ilhas foram instituídas: Ilha Grande de Santa Isabel (bairro parnaibano) e Ilha Grande do Piauí (município)¹¹.

¹⁰ Pelos esforços da *Comissão Pró-Emancipação*, juntamente com o respaldo de lideranças políticas da época, se tornou possível o processo de emancipação. Por meio da Lei 4.680, o governador da época, Antônio Almendra de Freitas Neto, eleva em 26 de janeiro de 1994, Morros da Mariana e adjacências à categoria de município de Ilha Grande do Piauí, desmembrando-se de Parnaíba. (SANTOS, 2019, p. 131-132).

¹¹ A referida cidade tem “como limites ao norte o Oceano Atlântico, ao sul o município de Parnaíba, a leste Parnaíba e o Oceano Atlântico, e a oeste o estado do Maranhão”. (AGUIAR, 2004, p. 02). O presente município foi criado pela Lei nº 4.680, de 26 de janeiro de 1994, tendo sido desmembrado do município de Parnaíba, de quem foi povoado e bairro. Tendo o gentílico oficial de “ilhagrandense”, a área da unidade territorial da cidade é de 134, 318km², localizando-se a 340 km de Teresina e a 8 km da cidade de Parnaíba. O clima é quente e úmido, com temperaturas variáveis entre 25°C e 35° C, onde predominam vegetações com áreas compostas por carnaubais, manguezais, mangueiras, cajueirais, dentre outras. (SANTOS, 2019, p. 41-42).

Figura 04: Vista do bairro centro (Morros da Mariana), município de Ilha Grande do Piauí



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A imagem mostra uma visão do bairro centro de Ilha Grande do Piauí – Morros da Mariana – destacando a Matriz de Nossa Senhora da Conceição, a Praça Central, a Unidade Escolar Marocas Lima (em diagonal direita com a igreja). Ao fundo, há o manto verde formado pelas carnaúbas e entre elas correm os igarapés que dão vida à essa terra.

Morros da Mariana é considerado o coração de Ilha Grande, pulsa intensamente em batidas de sonhos, perspectivas e esperanças dos ilhagrandenses. É de lá que o ribeirinho projeta suas metas para além-ilha. Da Escola Marocas Lima sai em travessias para conquistar portos e se tornar capitão de sua própria tripulação.

Neste cenário desenhado pela natureza, entre carnaubais, rios e igarapés, deram-se minhas travessias de menino marisqueiro, catador de castanha de caju e de murici que, desde cedo, viu na escola a oportunidade de crescer e melhorar de vida. Construí-me em jornadas de arteiro, vivendo uma infância feliz, correndo nas veredas e nadando nas águas do Delta do Parnaíba, mas também conhecendo a penúria e as dificuldades dos povos do mangue, da lama; sentindo na pele as necessidades diárias dos ribeirinhos.

Minha diáspora se deu em nados, em braçadas, em caminhadas, motivado por minha relação de afeto com a educação em seus múltiplos espaços de aprendizagem; sou mesmo um menino das águas, das matas, que atravessou um rio (literalmente) aos dez anos de idade para não perder uma prova na escola; um garoto franzino, magricela, que não tinha traquejo para lida nas roças, mas que demonstrava uma relação de amor com as letras que me fazem ver a boniteza da educação, fazendo-me sonhar, ter um olhar de afetividade com minhas origens, as

sementes que me fizeram germinar e crescer. Já dizia Gadotti (2003, p. 11): “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”.

Foi conduzido por esta capacidade de sonhar, de conseguir vislumbrar belezas em paisagens diversas, inclusive para além do que é exibido a olho nu, que sonhei junto, mergulhei, banhei-me em projetos de futuro, almejando melhores condições de vida diante das realidades que se fizeram presentes.

Minhas raízes advêm de uma família de pescadores, agricultores e vaqueiros, por quem (principalmente minha mãe) fui motivado a buscar a educação e sem os quais jamais poderia ter chegado até aqui. Minha travessia se deu a partir de meu ingresso na escola aos seis anos de idade, alfabetizado pelas mãos firmes e amigas da professora Ionete Alves dos Santos, a “Tia Morena¹²”, em 1989, na Escola Municipal Dom Paulo Hipólito de Sousa Libório, na comunidade Tatus, então zona rural de Parnaíba, no território de Ilha Grande de Santa Isabel, Delta do Rio Parnaíba, atual município de Ilha Grande do Piauí.

Ali aprendi as primeiras letras, compartilhando com amigos ribeirinhos, sonhos, sabores e dissabores. A cada amanhecer, saíamos em comitiva rumo à escola Dom Paulo, correndo e brincando pelo caminho, torcendo por carona com o senhor João – o simpático motorista que nos levava de nosso povoado (Cal) ao Tatus, de forma voluntária.

Em nossa sala, cuidadosamente ornamentada por Tia Morena, vivi a experiência de amizades que duram até hoje, mas também aprendi a conviver e lutar frente aos poderes que já se levantavam entre nós, crianças, considerando que “na espécie humana a educação [...] se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”. (BRANDÃO, 2007, p. 14).

Relações que se constroem no duelo de forças, inclusive nas dimensões da infância: havia na sala uma mesa mais alta que as outras, com bancos maiores que os demais e por isso era disputada entre todos, sendo que os eleitos a ela precisavam conquistar seu espaço, seu próprio território, seu poder – uma espécie de critério criado não sei por quem, mas que bem valia entre nós, alunos.

A duras penas conquistei meu lugar, tinha muitas dificuldades, principalmente porque meus pais eram apenas alfabetizados e não tinham condições, nem tempo, de me orientar em minhas tarefas, visto que passavam o dia inteiro nas roças. Então, eu fazia minhas atividades escolares sozinho, acho que em algum momento posso ter sido um pouco autodidata, talvez.

¹² Alguna afetiva pela qual a Prof.^a Ionete, também conhecida como Morena, é tratada por seus alunos e ex-alunos de Ilha Grande do Piauí.

Fato é que fui aceito no grupo dos “grandes” e tive meu assento à mesa.

Destas raízes ribeirinhas ecoam e se tecem as palavras de um menino sonhador, que aprendeu a ler tendo como principal objetivo a escrita de cartas ao pai, que de tempos em tempos, quando as colheitas fracassavam, viajava em busca de melhores condições de vida aventurando-se pelas regiões além-Nordeste do Brasil¹³.

Fui um garoto que viveu toda infância e juventude nas terras de Ilha Grande, um aluno que estudou, muitas vezes, sem merenda escolar; que levava os cadernos em uma sacolinha de plástico porque não tinha mochila; alguém que estudou com fardamentos reformados doados por parentes e com materiais emprestados por amigos; que sentou em carteiras quebradas e, às vezes, achava no chão da sala de aula um lugar mais confortável para se acomodar; um ribeirinho da gema, por assim dizer, um José entre tantos Josés de nossa ilha.

Na adolescência, percorri muitos quilômetros para estudar, caminhando sob o sol escaldante ou banhado pelas cascatas naturais que se formavam com as chuvas de verão que enchiam as lagoas e renovavam a vida. Minha odisseia¹⁴ se fez em navegações além-rios-e-igarapés buscando conquistar minha “Troia” do conhecimento, entretanto, sempre retornando para minha ilha, para os braços de minha família, sob os véus de areia e água de nosso lugar. Não construí epopeias homéricas, no entanto, como um *Ulisses* apaixonado sempre busquei o regresso à minha “*Ítaca deltaica*”.

Meu canto, minhas travessias não são de feitos bélicos, não tenho a força da palavra de *Homero*, *Virgílio* ou *Camões*¹⁵, mesmo assim, vislumbro para além de Troia, Roma e da Taprobana. Meus cantos não são odes às ninfas do Tejo¹⁶, nada obstante, talvez sejam ouvidos pelas sereias do mar da Pedra do Sal, se corporificando nos ditos das lavadeiras dos rios e das lagoas, nas cantigas dos cantadores e repentistas, ou na força da palavra dos professores ribeirinhos.

Constituí-me em travessias entre rios e igarapés, nas ribanceiras, nas veredas que formam o meu *lugar de fala*, o *lugar social* desta pesquisa (CERTEAU, 2000) – o Delta do Parnaíba – oriundo das relações de aprendizagem com pescadores, marisqueiros, vaqueiros, agricultores, caranguejeiros, griôs, artesãos, professores leigos, normalistas e acadêmicos, com

¹³ Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, muitos ribeirinhos aventuravam-se nas capitais do Brasil em busca de emprego e melhores condições de vida. Os principais destinos eram o Distrito Federal e São Paulo. Alguns saíam da Ilha deixando esposa e filhos esperançosos em boas notícias de trabalho e renda, o que nem sempre acontecia.

¹⁴ Referência à Odisseia, de Homero, epopeia clássica que narra aspectos da guerra entre Grécia e Troia, tendo Ulisses como o herói mentor do Cavalo de Troia, artimanha que rendeu a vitória aos gregos, destruindo a cidade troiana. No entanto, por desafiar os deuses, Ulisses ficou impedido de regressar à sua terra natal, Ítaca.

¹⁵ Na Literatura, são considerados os maiores poetas épicos da Grécia, Roma e Portugal, respectivamente.

¹⁶ Alusão a epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

quem aprendi a ser e a ajudar a outros a se tornarem, em uma relação de pertencimento com nossa terra.

Meu percurso compreende, em equivalência, os nados e braçadas que dei na juventude, estudando durante as madrugadas, sonhando em conquistar um diploma. Quando terminei a 8ª série do Ensino Fundamental (equivalente ao atual 9º ano), um novo e grande desafio se apresentou: em Morros da Mariana não havia Ensino Médio e deveríamos buscar essa formação em escolas de Parnaíba.

Com o apoio e grandes esforços de meus pais, enfrentei a correnteza e fiz matrícula em duas escolas: compus uma das últimas turmas de alunos na Escola Normal Francisco Correia e uma entre tantas no Colégio Estadual Lima Rebelo. Fui o primeiro da família a ingressar em uma universidade.

Todos esses trajetos foram conduzidos por professores, que influenciaram e transformaram aspectos de minha vida, tornando-se companheiros de travessias, capitães das águas do conhecimento, líderes, amigos com quem aprendi não apenas a dizer os ditos em palavras, mas a produzi-las na intensidade de meus próprios ditos e interditos que me levaram ao magistério.

Minha caminhada de professor iniciou entre meus 14 e/ou 15 anos de idade, quando ajudei a alfabetizar um vizinho, na comunidade Cal. Lembrando dessa experiência, percebo que fui, ainda que inconscientemente, um professor leigo, dei aulas sem “saber” como fazê-lo, porém, ensinei e aprendi. Vivi o que meus primeiros professores e os seus antecessores vivenciaram em outrora.

Com o certificado do curso de Habilitação do Ensino Médio para o exercício do Magistério de 1ª a 4ª série, conquistado na Escola Normal, passei a oferecer preparação de deveres em troca de uns “poucos trocados”, em um casebre antes abandonado, que se transformou em minha segunda sala de aula¹⁷ ou minha casa-escola, batizada por mim de “*Maxcotti*”, em 2002.

Em agosto do mesmo ano, após aprovação em seleção, comecei meu primeiro trabalho com carteira assinada como assistente administrativo no Portal do Alvorada de Ilha Grande – um programa do Governo Federal que trabalhava com educação e assistência social – desenvolvendo atividades com jovens, adultos e idosos dos vários bairros da cidade.

No cargo em exercício, desenvolvi um projeto intitulado “*Educação solidária: projeto de retorno à escola*”, por meio do qual formei duas turmas de jovens e adultos que desejavam

¹⁷ Considero que a primeira foi o quarto-sala onde alfabetizei meu vizinho, Clodomir da Costa Silva, em 1998.

retornar à escola. A atividade visava uma formação em leitura, escrita, noções matemáticas e conhecimentos gerais.

Com duração de três meses, fui o professor de uma das turmas e tive a satisfação e o privilégio de ministrar aulas para meus pais, tios e amigos. Essa foi minha primeira experiência profissional, considerando que já era professor formado em nível normal. O projeto foi bem aceito pela comunidade, sendo desenvolvido na Unidade Escolar Menino Deus, na qual a professora Lucinete Maria Cunha dos Santos, uma de nossas colaboradoras neste estudo, era a gestora e apoiou a iniciativa.

O início de 2003 trouxe duas alegrias: fui aprovado no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí ao passo que ingressei no ensino oficial pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, mediante aprovação em teste seletivo, no cargo de professor substituto polivalente de 1ª a 4ª série, lançando-me às travessias da docência em escolas nas comunidades nas quais havia sido aluno no passado, em Ilha Grande do Piauí. A experiência foi ainda mais marcante porque reencontrei alguns de meus ex-professores, então colegas de trabalho, como as professoras Ionete Alves dos Santos e Rita de Cássia Marques de Sousa, também colaboradoras nesta pesquisa.

O certificado do curso normal possibilitou-me, também, ingressar, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, no cargo de professor efetivo do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba-PI, a partir de 2004, por meio da qual, coincidentemente, fui lotado numa escola da zona rural de Ilha Grande de Santa Isabel, permanecendo nas terras do Delta.

Na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus Alexandre Alves de Oliveira/Parnaíba*, permaneci como acadêmico por oito anos, concluindo duas graduações: tornei-me um professor formado em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em magistério e gestão do trabalho pedagógico (2003-2007), e em Licenciatura Plena em Letras-Português (2007-2010).

Nessa trajetória, conheci professores que se tornaram motivação em minhas travessias como, Cleidivan Alves dos Santos, Eliane Pereira dos Santos, Elisa Pessoa Aranha, Elma Pereira Brito, Francisco de Assis Sousa Nascimento, Irami Soares Mineiro, Lidenora de Araújo Cunha, Maria Aurioneida Carvalho Fernandes, Vicente Gregório de Sousa Filho e Raimundo Dutra – profissionais que me ajudaram a atravessar as correntezas da vida universitária.

Há mais de uma década sinto os prazeres e os dissabores da profissão do magistério; neveguei em rios e igarapés de várias modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Técnico/Profissionalizante

e Ensino Superior.

Atualmente, sou Professor Assistente I da Universidade Estadual do Piauí, no *Campus* Professor Possidônio Queiroz/Oeiras-PI, ministrando disciplinas pedagógicas nos cursos de graduação em História, Letras-Português e Pedagogia, bem como em cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UESPI, na função de Professor Formador, Supervisor de Estágio e Orientador de TCC. Também continuo no quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba-PI, atuando como docente de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

1.2 Atravessando as primeiras correntezas rumo à pesquisa

As experiências descritas no item anterior me constituem como professor e como cidadão; as pessoas, os lugares, as convivências que tive e tenho nestas travessias impulsionaram-me a buscar a pesquisa como prática social, uma forma de disseminar conhecimentos, ciente de que “a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 07).

Este desejo de ir além, continuar e permitir o avanço do conhecimento por meio de minhas próprias contribuições surgiu durante minha primeira pós-graduação, no curso de *Especialização em Docência do Ensino Superior* pela Faculdade Piauiense (FAP), em 2011, inspirando-me em professoras como Renata Cristina da Cunha e Maria Ozita de Araújo Albuquerque, então mestras queridas (hoje doutoras em educação), com quem aprendi muito.

Na pós-graduação, produzi meu primeiro artigo científico¹⁸ e publiquei uma resenha¹⁹ em periódico acadêmico, motivado e orientado, respectivamente, por Ozita e Renata. As experiências nesta formação direcionaram-me a mais duas especializações e publicações: *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*, pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)²⁰; e *Educação de Jovens e Adultos*, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)²¹.

¹⁸ Como trabalho de conclusão da Especialização em Docência do Ensino Superior, orientado pela Prof.^a Ozita Albuquerque, produzi o artigo “*Docência do Ensino Superior: formação e competências para o exercício da profissão*”, o qual foi apresentado e publicado no Anais do IV FIPED - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2012, Parnaíba. IV FIPED. s/n: Editora LTDA, 2012. v. 01. p. 01-14.

¹⁹ Com orientação da Prof.^a Renata Cristina da Cunha, produzi uma resenha intitulada “A Formação do Professor Universitário”, publicada na *Revista Interdisciplinar FAP Episteme*, v. 3, p. 3, 2011.

²⁰ O trabalho de conclusão de curso, “Práticas de Leitura e Escrita na Escola: desafios do professor contemporâneo”, sob orientação do Prof. Dr. Marcílio Machado Pereira, foi publicado em forma de capítulo de livro na coletânea *Letras do Delta: estudos de língua, linguística e literatura*. Parnaíba: Sieart, 2013, v. 1, p. 77-89.

²¹ Com o trabalho “O ensino de leitura e escrita na EJA e suas implicações na aprendizagem linguística dos jovens

Senti que o momento era de ousadia e adentrei em igarapés desconhecidos, buscando novas travessias como professor e como pesquisador em início de formação: publiquei artigos em forma de texto completo em anais de eventos científicos e em formato de capítulos de livros, entre os anos de 2012 e 2014; e lancei-me à docência no Ensino Superior como professor substituto na Universidade Federal do Piauí e na Universidade Estadual do Piauí, bem como em faculdades da rede particular, no Piauí e no Ceará.

Segui nessas travessias tendo a terra e a gente de Ilha Grande do Piauí como referencial para produções e ainda, para minha própria formação humana, social e cultural, o que me leva a ressaltar que, desta forma, a escrita desta produção deu-se em um processo de sentir e de ser um ribeirinho educado por ribeirinhos que pesquisa suas origens para compreender seu tempo mediante a interpretação de tempos já vividos.

É meu olhar de, também, professor partindo de meu lugar de fala, que se mistura com os falares desse povo, onde odes e hinos se constroem nos cantos dos pássaros que revoam os campos, em dimensões em que é possível sentir o cheiro da maresia que navega nos ventos de nosso litoral e se traduzem em energia de vida.

São os olhares que se entrecruzam pelos igarapés que atravessam a grande ilha, nas veias, nos braços, na língua, na fala, no rosto dos ilhagrandenses que se formam entre caricaturas de tantas paragens, de tantas veredas. Uma força que nos ergue e nos ajuda a enfrentar os desafios. Foi esta energia que me fez aventurar-me rumo a Teresina, em 2015, para concorrer na seleção de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Esta façanha impactou em minha vida em todos os sentidos, precisei morar na Capital onde não conhecia praticamente ninguém, tendo que me adequar ao clima, à saudade de minha família (meu filho era recém-nascido), às relações interpessoais e, principalmente, à dinâmica de estudos no PPGEd. O primeiro ano foi um misto de acontecimentos: conquistei amigos sinceros, aprendi muito e vivenciei o processo complexo de mudança de orientador.

Posso dizer que em dado momento senti-me em um barco à deriva, navegando em correntezas que não tinha ideia aonde poderiam me levar. Foi um período angustiante, contudo, a tempestade cessou quando fiz matrícula na disciplina optativa *História e Memória da Educação*, ocasião em que conheci a professora Maria do Amparo Borges Ferro.

Foi preciso apenas uma breve apreciação do ementário da disciplina para que eu percebesse que ali estava o “x” da questão de meu projeto. As leituras e a forma como foram

e adultos”, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciana Matias Cavalcante (UFPI), publiquei um capítulo na coletânea *Contributos da UFPI para a Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica*. Teresina: EDUFPI, 2014, v. I, p. 155-170.

conduzidos os estudos aguçaram meu desejo de desenvolver minha pesquisa no campo da História da Educação, fato consumado com a aceitação por parte da Prof.^a Amparo Ferro em ser minha orientadora.

As leituras de autores como *Peter Burke, Maurice Halbwachs, Roger Chartier, Amparo Ferro, Fernando Catroga, José Carlos Sebe Bom Meihy, Laurence Bardin*, dentre outros, instigaram-me a repensar meu objeto e minha perspectiva metodológica dando fôlego à pesquisa, que havia sido gestada pelas influências de minhas travessias entre campos, manguezais, dunas e marés de Ilha Grande do Piauí, cantadas em teias poéticas e eternizadas nas líras e acordes do *griô*²² Zé Santana e de tantos artistas da palavra e das sinestésias poéticas desse lugar.

Raimundo José do Nascimento, o *griô* Zé Santana, é um morador ilhagrandense que desenvolveu ações educativas a partir de seus fazeres e saberes como amo de rodas de brincadeira de boi, repentista, cantador e artesão, responsável pela construção de um acervo literário que analisamos e fizemos indicação de material didático para as escolas do município.

Atuando como pesquisador do Núcleo de Educação, História e Memória-NEHME, vinculado ao PPGEd/UFPI e coordenado por Amparo Ferro, desenvolvi no mestrado a pesquisa intitulada “*Entre letras e cantos: educação, história e memória cultural de Ilha Grande do Piauí na literatura griô de Zé Santana*”, no recorte temporal de 1970 a 2015, tendo como espaço geográfico o Delta do Rio Parnaíba, com ênfase ao território que compreende as extensões de Ilha Grande do Piauí.

Defendi minha dissertação em agosto de 2017, seis meses antes do prazo previsto e sendo o primeiro de minha turma a concluir. Neste mesmo período, o edital do PPGEd-UFPI para a oferta de 2018 encontrava-se em iminência de publicação. Ao ler a proposta do certame, o desejo de tentar tomou conta de mim, pois o mestrado havia dado o caminho e eu sabia o rumo que deveria seguir como perspectiva para um novo estudo; a travessia estava à porta, as “águas da academia” me chamavam e resovi inscrever-me na seleção.

Com a aprovação na prova escrita, soube que meu lugar era de volta às travessias em correntezas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e segui vivendo cada etapa, que representavam uma mistura de sentimentos: medo, ansiedade e muita alegria ao ver que

²² Pacheco (2006), em *Pedagogia Griô*, esclarece que o termo em questão é de origem africana, mas foi incorporada ao português através do idioma francês (*griot*). O termo “*griô*” é uma forma abasileirada proposta pelo projeto *Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô*, de Lençóis-BA, que desenvolve atividades a partir das manifestações desses agentes da palavra em performance. O *griô* é uma figura emblemática, um representante da sua própria cultura, um guia, um conselheiro espiritual, assim reconhecido pelos moradores da comunidade, destacando-se por um ou vários ofícios que desenvolve para e com o seu povo. (SANTOS, 2019, p. 52-53).

havia passado para a etapa seguinte.

Nesse ensejo, meu projeto de doutoramento se teceu a partir de relações com o mestrado. Em minha dissertação construí a metáfora do “igarapé” e lancei um convite de travessias metafóricas pelas terras do Delta do Rio Parnaíba. Na seção final da pesquisa, fiz a seguinte menção:

[...] lançamo-nos ao desafio de não encerrar as travessias pelos igarapés da história e da memória cultural de Ilha Grande do Piauí, ao contrário, estendemos nosso barco para outros tripulantes navegarem, fomentando nosso desejo de continuarmos na travessia, em novos igarapés e em direção a outros portos. (SANTOS, 2017, p. 170).

Eis que a travessia realmente continuou e a experiência possibilitou-me a vivência de uma pesquisa fascinante, fazendo-me perceber que “o ato de pesquisar consiste em percorrer ‘rios e igarapés’ em busca de interpretar, conhecer, compreender, desvendar, averiguar, investigar, analisar, vivenciar o que é estranho ao nosso saber pontual, ou que nos causa certa inquietação”. (SANTOS, 2017, p. 39).

As indagações em torno do presente estudo direcionaram-me ainda mais à condição de pesquisador, em formação, no campo da História da Educação. O NEHME permitiu-me a prática da investigação científica, tendo como viés o ramo dos estudos culturais. Nesse Núcleo, diversas pesquisas sobre instituições escolares, cultura escolar e práticas educativas em diferentes perspectivas foram produzidas em níveis de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

É possível referenciar, a este respeito, considerando os últimos cinco anos, os estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras: Cristiane Feitosa Pinheiro, que analisou as práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no vale do Guaribas, na região de Picos-PI, no recorte de 1938 a 1971; Amada de Cássia Campos Reis, com a tese “O Ensino Secundário Ginásial no Piauí Republicano: revelando a cultura escolar do Ginásio Municipal Oeirense (1952-1969)”; Vilma da Silva Mesquita Oliveira, autora de “Jogos, brincadeiras e recreação: história e memória de práticas lúdicas no Ensino Primário no Piauí (1932-1961)” e Anneth Cardoso Basílio da Silva com a tese sobre “Histórias de vida, formação profissional e identidade de enfermeiras professoras”.

Os citados trabalhos foram orientados por Maria do Amparo Borges Ferro e deram origem a publicações diversas. No meu caso, a trajetória no mestrado resultou, também, na publicação de meu primeiro livro²³ e em publicações de capítulos de livros, artigos completos

²³ SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Ilha Grande do Piauí no olhar do griô Zé Santana**: aspectos de educação, cultura, literatura, história e memória cultural. Teresina, PI: EDUFPI, 2019.

publicados em anais de eventos científicos de cunho internacional, nacional e local, resumos expandidos e resumos simples, além da participação em congressos e simpósios locais, nacionais e internacionais.

Assim, no doutorado almejei a possibilidade de pensar/interpretar memórias de formação docente, projetando travessias que adentraram a História da Educação Piauiense, no curso dos rios da História Cultural que, segundo Le Goff (1991, p. 14), “pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos”.

Em minhas andanças pelas terras ilhagrandenses, ouvindo o relato dos moradores sobre como era a vida durante a infância, principalmente sobre as dificuldades que tinham em estudar, tendo em vista a escassez de professores e de escolas, memórias de que compartilho, senti-me motivado a problematizar e desenvolver uma análise sobre esta realidade.

Os relatos se teceram sobre a suposta existência de pessoas que ensinavam vizinhos em suas próprias casas; de trabalhadores que não puderam sequer aprender a grafar o próprio nome, pois passavam o dia inteiro na peleja nas roças de arroz e feijão nas ilhas do Delta; e, principalmente, das possíveis mudanças que começaram a ocorrer com a criação de escolas e a importância da atuação de alfabetizadores nos povoados.

Membros da comunidade que se tornaram professores tendo cursado as séries iniciais do 1º Grau apenas, iniciando sua carreira ainda adolescentes, tendo a tarefa de ensinar, aos trabalhadores do Delta do Rio Parnaíba e à sua *prole*, os caminhos, em travessias de tantas correntezas, da leitura, escrita e cálculo.

Partindo destas premissas, lancei-me ao desafio de realizar o presente estudo, que se intitula “*Ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1970-1996): memórias em correntezas poéticas*”. Há aqui a configuração da metáfora que desenvolvo ao longo da tese, ou seja, as memórias são correntezas – importantes ferramentas para produção de construtos sobre História da Educação e, ao serem acionadas, surgem como correntezas correndo em atmosferas de subjetividades, que brotam do sentir, do retornar, do rever; e isso pode ser terreno poético, mesmo considerando que as lembranças nem sempre são tranquilas ou agradáveis.

A expressão “*Memórias em correntezas poéticas*” é alusivo a esta questão, bem como faz referência ao fato de que, ao longo de toda tese, traço relações entre as teorias e a empiria mediante gêneros do discurso de diferentes ordens textuais que trazem, em sua construção estilística, imagética e/ou semântica, traços de poesia, enquanto processos de produção de sentimentos, de abstrações, de afetos.

O título “*Ser e tornar-se professor nas travessias de Ilha Grande do Piauí*”, por sua vez, caracteriza as principais categorias do estudo, tratadas como *travessias*, isto é, memórias construídas em movimentos geográficos e cognitivos, sendo alusivas aos processos formativos pelos quais os docentes passaram e às práticas pedagógicas docentes que desenvolveram ao longo dos tempos. Os termos “ser” e “tornar-se” dizem respeito a uma peculiaridade: vários ribeirinhos foram “professores” antes de tornarem-se professores de fato e de direito, mediante formação específica para o magistério.

O período demarcado na pesquisa – *1960 a 1996* – corresponde, respectivamente: ao início do magistério de alguns colaboradores e ao primeiro pleito eleitoral, após a emancipação política de Ilha Grande do Piauí, em que foram eleitos os governantes pioneiros do novo município.

Com a emancipação, vários professores que pertenciam ao quadro de funcionários de Parnaíba foram transferidos, saindo das comunidades (transformadas em bairros) da nova cidade. Esse foi o caso de algumas de nossas colaboradoras no estudo, logo, 1996 marca o término das atividades dessas professoras ribeirinhas em terras de Ilha Grande do Piauí.

Desta feita, entendo que este estudo justificou-se e fez-se necessário, dentre outras questões, porque revelou importantes aspectos da História da Educação, com ênfase em tópicos sobre o Piauí, com especificidade às comunidades tradicionais do território do Delta do Rio Parnaíba.

Já dizia Freire (1999, p. 33): “Todo amanhã se cria num ontem, através do hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. Assim, é preciso compreender a história para construir aportes sobre história.

É necessário que conheçamos nosso passado, buscando a compreensão dos fatos que formam nossa história, todavia, não como lembrança saudosa de um tempo ou de um grupo de pessoas, mas como proposta de entendimento do presente, considerando que “pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente”. (ARANHA, 2006, p. 19).

Esta pesquisa permitiu a reconstituição de um passado histórico, de possíveis interpretações de como memórias de formação foram construídas e o que representam, considerando os processos de escolarização nas comunidades de Morros da Mariana e localidades do entorno, territórios da atual cidade de Ilha Grande do Piauí. São memórias que podem enfatizar tempos, pessoas e lugares, tendo em vista que “conhecer o passado é uma façanha tão extraordinária quanto alcançar o infinito ou contar estrelas, já que, mesmo bem

documentado, ele tende a se tornar fugidio e imenso em sua extraordinária dimensão e variedade de situações”. (LOWENTHAL, 1981, p. 73).

Esta investigação doutoral fomentou analogias e compreensões sobre tempos históricos a partir de uma viagem, de travessias em correntezas, visto que “o estudo da história proporciona uma experiência semelhante àquela que obtemos quando viajamos para um lugar que ainda não conhecemos. [...] nos mostra o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares”. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 11).

Além disso, configurou-se em ineditismo no Piauí, uma vez que, conforme verificamos nos repositórios dos programas de pós-graduação no Estado, em nível de mestrado e doutorado, nas áreas de Educação e História, não há pesquisas desta envergadura sobre memória de formação em comunidades tradicionais do Delta do Parnaíba.

A pesquisa oportunizou ainda, que os professores ribeirinhos, reclusos em seu anonimato, tivessem vez e voz, ajudando a escrever a história da educação ilhagrandense, da qual foram navegadores em tantos momentos de travessias, correntezas e turbulências que, rio acima rio abaixo, possibilitaram transformação de aspectos de vidas.

Desta forma, o estudo proposto visou à ratificação da **tese** de que “a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos professores de Ilha Grande do Piauí, revelando aspectos de uma prática pedagógica docente que produziu sentido e transformou aspectos de vidas nas travessias do magistério, oportunizando mudanças pessoais, profissionais, culturais, sociais e econômicas nos povoados do Delta do Rio Parnaíba”.

A tese partiu de meu **conceito de educação**, a partir de Brandão (2007): um processo de construção social que se baseia em ações e procedimentos que englobam pessoas, lugares, instituições, práticas e pedagogias, possibilitando formas de ensino e de aprendizagem, considerando situações em que é possível aprender e ensinar. A tese proposta se entremeia com o seguinte **objeto de estudo**: “A memória de formação dos professores da região ribeirinha de Ilha Grande do Piauí”.

Ao eleger este objeto, foi possível sua problematização no sentido de buscarmos o entendimento do seguinte **problema de pesquisa**: De que maneira a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos professores de Ilha Grande do Piauí, revelando aspectos de uma prática pedagógica docente que tornou-se significativa e transformadora? A problemática em questão abrangeu algumas **questões norteadoras** possíveis, a saber: I. Quais aspectos de História da Educação do Brasil e do Piauí podem ser relacionados com a memória de formação dos professores de Ilha Grande do Piauí? II. De que forma as experiências de formação na docência se constituíram como correntezas na

experiência social dos docentes ilhagrandenses? III. Como se deu o processo de ser e tornar-se professor/a ribeirinho/a, considerando o período de 1960 a 1996? IV. Como a prática pedagógica docente desenvolvida por esses professores tornou-se transformadora em suas trajetórias de vida?

O **objetivo geral**²⁴ foi interpretar a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí como experiência social reveladora de aspectos de uma prática pedagógica docente significativa e transformadora. **Especificamente**, busquei: a) Relacionar a memória de formação dos professores de Ilha Grande com aspectos da História da Educação do Brasil e do Piauí; b) Analisar de que forma as experiências de formação na docência se constituíram como processo de produção de sentido e transformação para os professores ilhagrandenses; c) Caracterizar como se deu o processo de ser e tornar-se professor/a ribeirinho/a, considerando o período de 1960 a 1996; d) Mostrar como a prática pedagógica docente desenvolvida por esses professores tornou-se significativa e transformadora.

A presente tese se desenvolveu mediante uma **pesquisa histórica**, de **abordagem qualitativa**, no campo da **História da Educação**, com enfoque no Piauí, na perspectiva dos **Estudos Culturais**, por meio da metodologia de **História Oral**, na especificidade da **História Oral de Vida**, tendo como participantes/colaboradores um grupo de **onze professores ribeirinhos** de Ilha Grande do Piauí.

Os instrumentos de coleta de dados foram **documentos** referentes ao período de docência dos colaboradores e os **relatos sobre suas trajetórias de vida** (memórias de formação), colhidos durante o segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020, por intermédio da **técnica de produção de relato de história oral de vida**, desenvolvida nas respectivas residências dos participantes, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, pelo qual o projeto desta pesquisa foi analisado, aprovado e encontra-se devidamente cadastrado.

A base teórica contemplou, dentre outros: nos construtos sobre pesquisa em História Cultural e Memória, estudos de Chartier (1990) e Halbwachs (2006); no campo da História do Brasil e do Piauí, postulados de Aranha (2006), Brito (1996), Ferro (2010; 1996) e Vilella

²⁴ Optamos pelo uso do verbo “interpretar” como objetivo geral, com base nos postulados de Chartier (2009), na obra “*A história ou a leitura do tempo*”, na qual esse pesquisador explica que em História Cultural, campo em que se insere nossa pesquisa, a realidade, os fatos, são dados a ler, o que permite ao historiador a realização de interpretações (processo amplo, desenvolvido em etapas) sobre a realidade social estando, dessa forma, desprendido de condicionantes. A escrita da história, nesse aspecto, enfatiza os processos subjetivos e os detalhes da vida em sociedade.

(2008; 2000); no âmbito da História Oral, Meihy (1998); na esfera sobre formação docente e prática pedagógica docente, aportes de Franco (2016; 2015), Freire (1999; 1996), Nóvoa (1992; 1987), Pimenta (2005) e Zabala (1998).

Como sugestiona o título, a escrita desta tese se dá em forma de travessias, por meio das quais navegamos em diferentes correntezas, almejando chegar ao(s) porto(s) desejado(s). Nessa conjuntura, e para melhor situar o leitor, organizamos o texto em seis seções específicas, articuladas entre si.

A primeira, nomeada de **“ZARPANDO EM TRAVESSIAS: as primeiras correntezas poéticas”**, compreende a apresentação e introdução da tese, enfatizando aspectos de minha história de vida, do ingresso na escola ao doutorado, bem como sobre os principais elementos estruturais do trabalho.

Com a denominação de **“ENTRE CORRENTEZAS: travessias metodológicas na pesquisa em História da Educação”**, a segunda seção traz uma discussão sobre o processo de feitura da tese e ainda, situa o leitor sobre o campo epistemológico, a perspectiva teórico-metodológica, a técnica de produção de dados, os colaboradores da pesquisa e os contributos sobre memória como ferramenta na pesquisa em História da Educação.

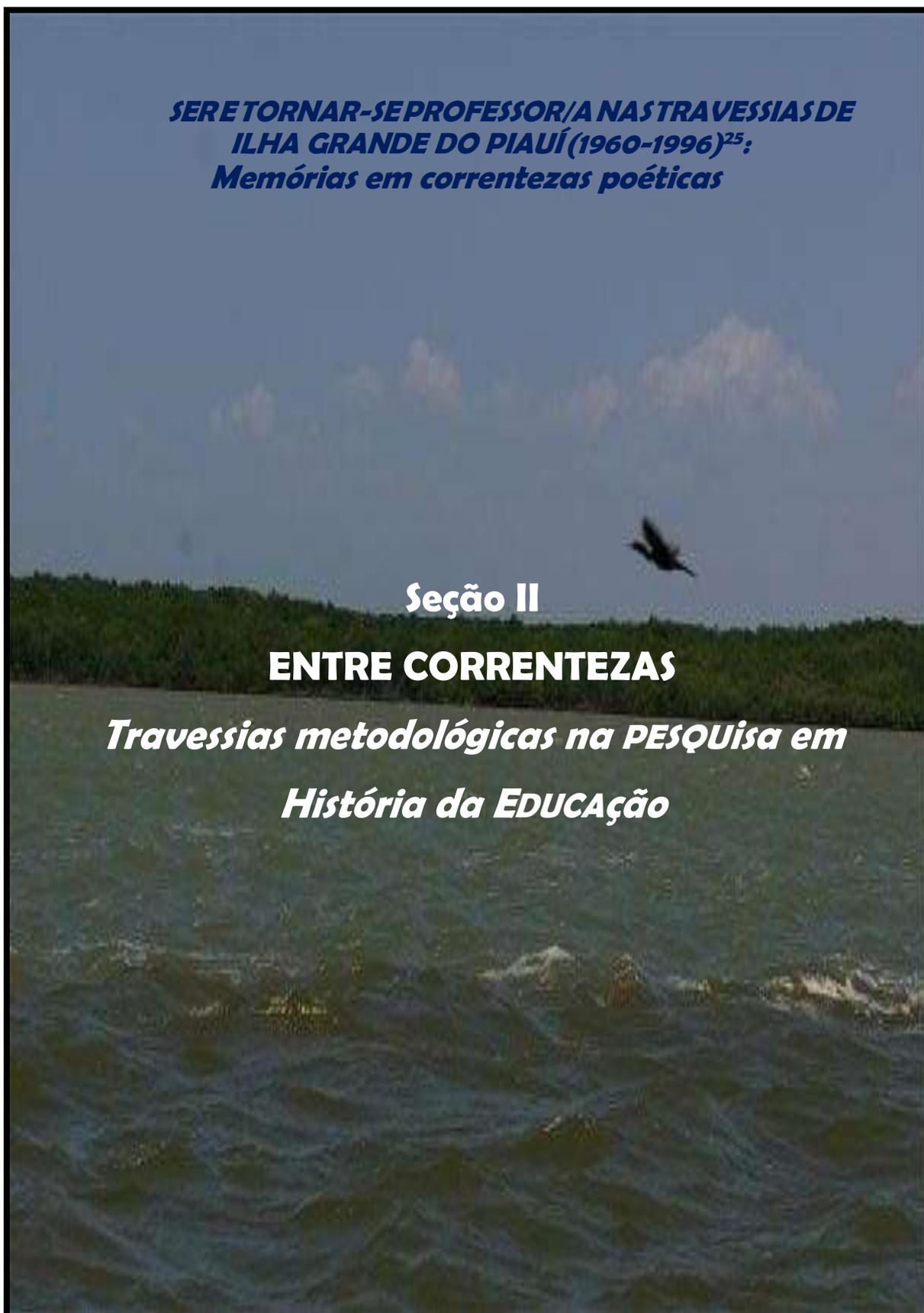
A terceira seção, **“TRAVESSIAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ: os desbravadores do ensino atravessam as primeiras correntezas”**, é composta da análise da primeira categoria de dados, na qual discutimos aportes da educação nacional, destacando os contextos do Piauí, com foco no território das comunidades de Ilha Grande.

Com o título de **“NAS CORRENTEZAS DO MAGISTÉRIO: travessias formativas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí”**, a quarta seção analisa a segunda categoria, referenciando a formação de professores no Brasil e no Piauí, com vista a mostrar o ciclo formativo dos docentes que atuaram em povoados deltaicos.

“EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: travessias e práticas dos professores de Ilha Grande do Piauí” nomeia a quinta seção, que traz a análise da última categoria, relativa à prática pedagógica docente desses professores nas comunidades do Delta do Rio Parnaíba, em termos de fazeres, metodologias, alegrias, desafios e dificuldades.

Em **“ENFIM, O PORTO: a largada para outras travessias em correntezas”**, há algumas considerações sobre o sentido e a tese proposta pela pesquisa e ainda, respondo aos questionamentos feitos na introdução e como a experiência de produzir este estudo pode contribuir em diferentes esferas. A escrita é encerrada com as referências, apêndices e anexos.

Boa apreciação!



²⁵ **Figura 05:** Capa de seção com plano de fundo do encontro das águas do Rio Parnaíba com o Oceano Atlântico, Delta do Parnaíba.

Fonte: <https://www.viajoteca.com/delta-do-parnaiba-piaui/mi-deltaparnaiba012/> Acesso em 05 mar. 2020.

ENTRE CORRENTEZAS

Travessias metodológicas na pesquisa em História da Educação

*Os pés molhados sobre a terra inchuta,
Chupando manga na beira rio.
Sou natural da gruta,
Da mangabeira*

*Sou de barranco, de beira de rio
Canto e assobio, desabafo e desafio.
A foz do rio, a minha voz...
A minha vez, a vez de nós
(MORAIS MOREIRA)*

Quando decidimos realizar esta pesquisa, sabíamos que estávamos a adentrar um campo de subjetividades que nos marcariam de muitas formas, era o mergulhar nas águas misturadas do delta das memórias. Um ribeirinho pesquisando sua própria história, a história da educação de seu povo, logo, a história de si e do outro²⁶. Como nos diz a letra da música de Moraes Moreira, chegara, portanto, “A minha vez, a vez de nós”!

Sendo de beira de rio, compartilhamos da voz que, na foz do Rio Parnaíba ou nos braços do Rio Igarapé e em tantos afluentes que contornam o espaço do Delta do Parnaíba, pode mudar vidas por meio da educação. Precisávamos “molhar os pés”, saborear o néctar da manga, mas também do caju e do murici, para desenvolver esta pesquisa, a partir do desafio de construir e interpretar conceitos mediante a força da palavra como sustentáculo de experiência.

É sabido que ao buscarmos o entendimento, para além de simples conceituações, sobre o que e o porquê de se fazer determinada atividade, desenvolver um produto, construímos indagações, implicações sobre a possível feitura. Outrossim, na pesquisa de doutoramento, trazemos interrogações a serem respondidas, provocações, intencionando a interpretação de dados/fatos para a construção de possíveis conceitos, trazendo possibilidades e perspectivas.

Nesta seção, tratamos do desafio de escrever esta tese, iniciando pela relação entre conceito, palavra e experiência, ao passo que descrevemos nossa proposta metodológica, desde a escolha do tipo de pesquisa à técnica de produção de dados e a escolha pelo uso de memórias de formação em nossa análise.

²⁶ O termo é posto nesta escrita como uma alusão a “ilhagrandense”, morador de Ilha Grande do Piauí, estando desvinculado de quaisquer outras possíveis aferições em relação à semântica do vocábulo.

2.1 Palavras em correntezas: a experiência de escrever uma tese

Escrever um texto em nível de tese de doutorado é mais desafiador do que imaginamos. Estar diante dessa grande travessia em correntezas é angustiante, mas também prazeroso e motivador. Paradoxo ou antítese à parte, foi em metáforas, sinestésias e comparações que nossa escrita ganhou forma.

Fitamos o grande oceano do conhecimento, caminhamos à beira da praia, por muitos momentos observamos o mar em movimento e acompanhando a dança das ondas fomos compreendendo o que deveríamos fazer. Talvez, com um olhar de *Palomar*²⁷, buscamos a observação do formato, do jeito, da forma, do contorno da onda.

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. (CALVINO, 1994, p. 07).

Palomar quis, por meio da observação, entender e captar o desenho da onda, uma imagem fotográfica, mas não imaginava o quão difícil era entender seu lancear nos movimentos do mar em interação com outras ondas, não sendo possível o registro exato dessa onda, uma vez que as ondas são igualmente diferentes ou têm um grau de igualdade, nos contornos das águas, que ao torná-las “unas” as tornam “pluris”.

Calvino (1994) nos provoca a pensarmos muitos aspectos de nossa vida, da cultura ou das culturas às quais compartilhamos e expressamos. A busca por exatidão no não exato que parece igual, mas é desigual exatamente por parecer semelhante, faz com que Palomar não consiga o retrato ideal que procurava. O ideal seria justamente a relação, em desigualdade, que dá o contorno às ondas.

Assim podemos considerar, também, a feitura de um trabalho doutoral: é um imenso mar no qual as ondas se formam e se desformam em sua formação. Abrem-se, fecham-se, mudam-se, transformam-se, como as palavras que nos inavadem neste momento e dão contorno, em ondas de criação literária, científica e empírica a esta produção – um mar, um rio, ou um igarapé de águas em marés de correntezas que se misturam entre conceitos e experiências.

Na tentativa de compreender como tais correntezas acontecem, traçamos nossas travessias e percebemos que no tempo da pesquisa, o mar pode ser rio, que vira lagoa, ou é igarapé sem

²⁷ Palomar é uma personagem criada por Ítalo Calvino, no conto *Palomar na Praia: Leitura de uma onda*, contida na obra *Palomar* (1994).

nunca ter deixado de ser praia.

Para isso, fomos buscar, inicialmente, algumas referências sobre estas ideias, traçando travessias por águas filosóficas e das linguagens, com intuito de compreender as relações possíveis entre *conceito*, *palavra* e *experiência*, o que nos levou aos postulados de autores como Deleuze (1992), Hambaté Bâ (1982), Larrosa (2016), dentre outros.

Reportando-nos à Filosofia, Deleuze (1992, p. 13) nos diz que “o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência”, não no sentido de estabelecer simples significados a algo, mas em um processo bem mais subjetivo, de invenção, no qual aquele que cria o conceito o desenvolve mediante uma potência do próprio criador que é, também, parte do conceito criado, ou seja, “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que criam”. (DELEUZE, 1992, p. 13).

Na ótica do pensamento deleuziano, “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre singularidade.” (p. 15). Neste sentido, o ato da invenção se dá em um processo de conhecimento de si, em aprendizado do próprio aprender, onde é possível o espanto, a estranheza diante do fenômeno, ainda que sejamos parte dele e responsáveis por sua criação.

Se Deleuze postula que “o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição” (DELEUZE, 1992, p. 20), é possível aferir que nesse processo há uma relação de autoconstrução, talvez de *transcrição*, considerando que criamos porque somos, também, elementos de criação.

É possível que haja a possibilidade de criação de uma pedagogia do conceito: a invenção em sua forma mais potente de criação, criar conceito mediante a necessidade de produzir conceito diante daquilo que não se tem compreensão ou uma colocação clara na esfera do pensamento. Assim, “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual”. (DELEUZE, 1992, p. 27).

Neste sentido, Deleuze esclarece que o processo de invenção de conceito se dá em irregularidade. A ação de criar ocorre em meio a atos de articulação, de corte e de superposição. O conceito é um elemento de interpretação, de atravessamentos, um produto de *devires*. O conceito reside na incidência de uma inquietação, de uma indagação, posto que “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução”. (DELEUZE, 1992, p. 27-28).

É necessário entendermos o *outrem* na relação do eu com o objeto construído, ou em

construção, ou seja, pensar um universo possível, talvez não materializado, porém, não inexistente, um espaço inquietante, uma face que antecede o eu e o objeto, mas que não está distinto destes, pois os possibilita em seu ato de criação.

Precisamos compreender que um conceito é também um fenômeno histórico, ou como enfatiza Deleuze (1992), “dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes” (p. 29). Destarte, um conceito se constrói a partir de construções de outros conceitos e estes são resultados de outros, que provêm de fenômenos também históricos.

Não é possível que se trace uma regularidade em seus contornos, quer em seu sentido absoluto, quer no relativo, uma vez que um ou outro são íngremes, não são criados para se compor como se fosse um quebra-cabeça, sugere algo além dessa simples analogia, estão em interdependência, interligação, se formam e são formados ao passo que são construídos na e pela experiência de um *devir*, de uma invenção do próprio conceito.

Detivemo-nos a esta apreciação filosófica em Deleuze, para mostrarmos que a construção da presente pesquisa se deu na complexidade de construirmos conceitos mediante nosso objeto de estudo e mais ainda, compreender as dimensões que esse objeto tem na própria pesquisa e para além dela. Embora tratemos de conceituações, à luz de vários teóricos tendo em vista tratar-se de uma tese de doutorado, há no texto os conceitos que surgem e foram sentidos na própria condição em que os produzimos; conceitos expressos na escrita e outros sentidos na subjetividade que antecedeu o grafar desta escrita; conceitos sentidos, vividos, experienciados.

Nesse processo, vimos como nosso objeto foi tomando proporções, possibilitando a interpretação de um passado histórico, mas não como uma simples compreensão do que já passou ou do que morreu, deixou de ser, ao contrário, como um universo de possibilidades, de criação e reconstrução uma vez que, como nos diz Rodrigues (1980, p. 212-213):

O passado não deve ser estudado como um objeto morto, como uma ruína, nem como uma autoridade, mas como uma experiência. Uma experiência aprendida e consolidada. Por mais arrogante que seja o presente, nele se inserem forças do passado, sem cujo conhecimento a compreensão do presente incompleta.

Nosso objeto de estudo trouxe a perspectiva de um problema, uma indagação mediante nossa insatisfação sobre determinado fenômeno ou ainda, nossa curiosidade e desejo de entender tal fenômeno e isto foi combustível para fruição de nossos conceitos. É mola propulsora de produção de conhecimento, conseqüentemente deve ser pensado e construído com bastante cautela e responsabilidade.

Tratando da importância da contextualização do problema de pesquisa na articulação com um objeto de investigação, Alves-Mazzotti (2012) nos fala da necessidade do pesquisador

mergulhar na dimensão de seu objeto de estudo, entendê-lo para poder interpretá-lo.

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (p. 43).

A pesquisadora acima resume o processo de pesquisa, quer dizer, ao passo que aponta as etapas, nos adverte sobre como deve ser nossa postura de pesquisador: sujeitos ativos na busca, construção, relação de aproximações e diferenças, para que possamos nos situar, estabelecer nossa proposição e perceber o sentido e a necessidade de atuarmos no campo em que nos identificamos como pesquisador e por meio do qual podemos construir conceitos.

Conceito de *pesquisa*, conceito de *prática pedagógica docente*, conceito de *professor*, conceito de *educação*, conceito de *memória*, são alguns dos construtos de que tratamos nesta pesquisa, mas não são meras conceituações. Compreendemos que são possibilidades propositivas teóricas que intencionamos tornar aspectos construtivos do conceito que corporifica este trabalho, sendo resultados de processos de sentir e de ver.

Deste modo, nossas construções conceituais se dão nas travessias em correntezas ao longo das seções, mostrando como a memória de formação dos professores ilhagrandenses se constituiu como correntezas em sua experiência social, sendo resultado de processos de produção de sentido e transformação de vidas no decorrer de suas travessias no magistério.

Sendo e tonando-se professores, modificaram a estrutura social, cultural e econômica de diversos povoados vazanteiros no Piauí. Tratam-se de passagens, navegações interpretativas, mediante construções teórico-empíricas, nas quais mostramos como a educação pode ser desenvolvida em contextos diversos mediante ações singulares e plurais em comunidades tradicionais do Delta do Rio Parnaíba, ganhando faces e movimentos, criando raízes, tornando-se uma *educação de manguezal*, isto é, profunda, mas exposta, sendo a base de uma sociedade que se transforma por meio desta educação.

Neste estudo, não apenas criamos conceitos, sentimos a força de compreender a construção conceitual, imbuídos no desejo de navegar pelas correntezas de águas misturadas, entre práticas, processos formativos, experiências, vidas, tantas dimensões possíveis que nos inundam e se expressam na experiência da pesquisa, externada na força da palavra que é (também) do presente, porém, nos permite interpretar o passado, criando possibilidades.

Não existe pesquisa sem as perspectivas, a discordância, a refutação do construído para

uma nova construção, ou a desconstrução de verdades para reconstrução de novos postulados, pensados de outras formas, porém, balizados no crivo do conhecimento científico – universo dinâmico em que as travessias se dão em calmaria ou sob fortes correntezas.

Na pesquisa, o constante movimento de escrita nos levou a direções diversas, por meio das quais fomos atraídos e guiados pela força das “águas das linguagens”, das expressões em forma de comunicação, buscando adentrar ao barco de honra da Língua e tendo o privilégio de segurar o timão, fazer parte dessa tripulação seleta. Assim fomos escrevendo esta tese.

Nessa experiência, os tripulantes receberam os “remos da Palavra” para moverem o barco entre passagens e cruzamentos dos entre-rios-e-igarapés do estudo investigativo, o que torna o ato de escrever, intrigante, desafiador, ousado, uma conquista, uma paixão. Afinal, escrever é um espelho de reflexos, como nos diz as líras de Rosely Sales:

Quadro literário 01: *Poema sobre o ato de escrever*

Escrever é:
 Não ter o verbo na ponta da língua,
 Domínio da parte escrita da língua,
 Ausência total de beijo de língua.

Escrever é:
 Meu grito de socorro;
 O espelho que reflete,
 Escrevo ou eu morro.

Escrever é:
 Minha praia,
 Atual ofício,
 Talvez vício.

Escrever é:
 Tesão,
 Paixão,
 Amor,
 Pelo ato de escrever.

Fonte: Produção de autoria de Rosely T. Sales

A escrita tem faces, interfaces, multifaces, sobrefaces, intrafaces, que existem e coexistem na medida em que nos debruçamos sobre a tarefa árdua de escrever mediante provocações. O exercício de escrever uma tese é quase uma máxima em que sentimo-nos desafiados a proposições de escrita a partir das experiências pelas quais passamos.

Rosely Sales, em seu poema, nos mostra que escrever tem tratos de paixão, pois há uma

paquera intensa, um tesão que proporciona diversos sentimentos, inclusive com todas as benesses e os intemperes desses sentimentos, ou seja, somos atraídos, aceitamos o beijo e, às vezes, sofremos, choramos, sentimos saudade, pedimos uma nova chance, amamos. As travessias da pesquisa pelas águas da palavra podem nos proporcionar essas sensações, considerando a tríade: escrita, autor e leitor.

Entendemos que diante do texto podemos desenvolver uma relação de prazer, um erotismo entre o que está, o que achamos que está e o que não identificamos, mas está lá. Há, como nos diz Barthes (1995), algo de subversivo nesse prazer, no sentido de que: “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino aprecia no fim de uma maquinação ousada, ao fazer cortar a corda que o suspende, no momento em que atinge a fruição”. (p. 40).

Seria um texto de prazer “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura (BARTHES, 1995, p. 21, *grifo do autor*)”. Para esse autor, o texto se desenha mediante uma relação de trança, trançados compostos por fios que se misturam e dão formas, vozes, em forma de escrita.

Barthes (1995) nos instiga, nos convida, nos mostra, nos desafia, em sua notável obra, a pensar o desafio do *texto de prazer* e do *texto de fruição*, em que este não se assemelha àquele, mas ambos causam alguma reação no leitor. De um fetiche a um enfado, o texto é sempre uma proposta que mexe conosco.

É uma arrumação, um entrelaçamento, uma teia de aranha na qual a “viúva-negra” pode ser algoz de todos ou, simplesmente, vítima em seu próprio casulo, em metamorfoses de vida e morte nos tecidos que desenvolve. Assim:

*Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha). (BARTHES, 1995, p. 82).*

O texto se desenha, é desenhado, mediante esses fios, essas teias que se atravessam e nessa relação traz-nos o gozo diante do feito, o significante, não apenas um significado, afinal “o prazer do texto é isto: o valor passado ao grau suntuoso de significante”. (BARTHES, 1995, p. 84). Uma produção que causa prazer em sua leitura, certamente, foi em deleite literário-científico produzida, ainda que isso não seja generalização, uma vez que o prazer da escrita não assegura sensação semelhante na leitura. Há uma relatividade que envolve o jogo entre escritor

e leitor, no qual as artmanhas de ambos darão o ritmo da dança e a possibilidade do enlace.

Se houver o “casamento”, ocorreu a fiação da teia, para qual é necessário um tipo de fio especial – a palavra. Acreditamos que é na força da palavra que se dá a construção das teias de escritas que falam, educam e modificam a sociedade, refletindo o olhar do pesquisador sobre a educação, a história e a vida, constituindo experiências que produzem saberes, portanto, conhecimentos sobre tempos e pessoas, como desejamos que seja esta tese. Palavras que nos fazem pensar e interpretar o sentido de ser e tornar-se professor/a e as possíveis transformações que a docência propicia a quem a desenvolve e a quem por ela aprende.

Pensando na força da palavra, no desafio de escritura doutoral, trazemos para a discussão as contribuições de Hampaté Bâ (1982), que nos fala do poder da palavra viva, como expressão de força e de sabedoria, tendo como base as relações dialógicas das tribos africanas – sociedades orais – nas quais a força da oralidade fortalece a tradição e a memória, tornando profundo o relacionamento do homem com a palavra.

E, pois, nas sociedade orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e nos respeito pela palavra. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 168).

Nas manifestações da tradição, a palavra assume um caráter quase transcendental, sendo considerada sagrada, zelada, sinônimo de respeito, pois quem a profere assume seu poder e, conseqüentemente, a responsabilidade do peso e do significado desse poder diante de quem a ouve e a compreende como verdade. A palavra do ancião é sagrada, suas vivências são fontes de sabedoria para os demais membros da tribo, logo, a palavra não é proferida sem um compromisso diante dela.

A palavra é, também, canção, poesia, que se dá e se recebe em momentos de criação e grande subjetividade. Zumthor (2010) nos leva a pensar nas marcas possíveis mediante a declamação de ditos em formas de cantos, ou em faces de *performance*, em que o canto (palavra dita, enunciada, cantada, declamada) de um toca e faz sentir e sentir-se no olhar, no dito e nos cantos do outro.

A palavra é, realmente, uma forte manifestação de poder, inclusive quando se trata da fala, como nos esclarece Clastres (1982, p. 106) que enfatiza: “Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra”. Deter tal domínio pode ter várias significações e, na história, vemos que quem deteve o poder da palavra, muitas vezes, comandou até mesmo o poder diante da vida, ou da morte, de milhões.

Na esteira da pesquisa em História da Educação, a palavra escrita e falada é essencial

para a narração, descrição, interpretação de fatos. A este respeito, Meihy (1998) nos diz que “a palavra dita, depois de passar por cuidados convenientes a sua gravação e conservação, representa, pois um avanço no conceito de documento de análise social”. (p. 15).

Estes postulados nos dão diversidades de travessias. Assim, lançamo-nos à navegação no barco construído por tábuas de madeiras epistêmicas, revestidas do verniz teórico da História da Educação, que dão forma a popas e proas que sustentaram o trajeto, no qual o leme foi movido pelos capitães das águas do conhecimento. Este foi o movimento de feitura deste texto.

Nosso convite se estendeu, e se estende, a todos que nos esperam nas ribanceiras e que podem adentrar ao barco para seguir e prover nossas andanças d’águas, em experiências que se caracterizam na força, em correntezas das cascatas da palavra, em forma de processo, de produto, de sentimento e, principalmente, de *experiência*.

Larrosa (2016, p.05), na obra *Tremores: escritos de experiência*, nos diz que a palavra é experiência e há experiência na palavra, tendo em vista que “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”. Deve pulsar em nós a necessidade da liberdade de reflexão sobre quem somos e o que fazemos, quando investidos na função de professores nos contextos em que atuamos, para que “assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e a nós próprios, como educadores”. (LARROSA; KOHAN, 2016, p. 06).

Quem sabe assim tenhamos, no poderio de nossa interação conosco e com os pares e ímpares de nossas travessias controversas, desnudos de quaisquer polaridades e binarismos cartesianos, uma real experiência e não um mero experimento ou um ato de conhecer e saber, apenas. As palavras nos levam além.

O homem é a palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprios desse vivente, que é o homem, se dá em palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. (LARROSA, 2016, p. 17).

A palavra é canto, o nosso canto na educação, na história e na vida. A palavra é experiência e há experiência na palavra, como pudemos sentir ao escrever esta tese. Larrosa (2016) nos convida a esse deleite, nos fazendo pensar a experiência como algo que se dá num processo em que somos marcados, tocados, quando percebemos e vemos os sentidos que nos proporcionam vivências para além de simples atos sinestésicos, portanto, formas de invenções, criações, produção de conhecimento.

Esse autor nos diz que ao homem cabe educar, ser educado e educar-se em espaços de fluidez e liberdade que permitam construções e, também, desconstruções para reconstruções do que entendemos e sabemos sobre educação e sobre sermos professores, hoje, o que significa

“[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (p. 16), em que o aprender seja possível a partir da criação mediante experiência: aprendizagem do que somos diante de nós e do mundo.

Só é experiência o que se configura como importante a ponto de nos marcar, de alguma forma, ao longo de nossa vida e em nossos aprendizados. Experiência não é informação e não é simplesmente saber coisas, por isso torna-se rara nos processos sociais, ameaçada pelo periodismo que informa para o aprisionamento, incapacitando o indivíduo à experiência. (LARROSA, 2016). Escrever este relatório acadêmico foi uma experiência que nos marcou de muitas formas.

Larrosa (2016) nos diz ainda, que é preciso pensarmos a experiência para além do vocábulo que a compõe, tirá-la de um campo de desvalorização para colocá-la em seu devido patamar, ou melhor, em sentido macro, abrangente, que caracterize o que sua vivência a determina: um universo de criação, de produção, de fazer, sentir e fazer sentir, como foi para nós o ato de produzir esta obra.

Consideramos que é importante compreender, claramente, à luz de Larrosa (2016): a diferença entre experiência e experimento, nos distanciando da coisificação que se pode dar à palavra experiência; perceber que a experiência tem relação direta com aquilo que fazemos de nossas próprias experiências; estar ciente de que nem toda prática é experiência, pode apenas se configurar como um experimento.

O autor nos provoca a entendermos como a experiência, no par experiência/sentido, pode nos levar a pensar de outras maneiras, no *entre* das coisas, sem polarizar a questão, mas percebendo um “também pode ser” diante dos fenômenos que nos rodeiam: a Educação, a História da Educação, a história da História da Educação, por exemplo.

Para isso, há necessidade de compreendermos a linguagem destas questões, nos apropriarmos da língua das coisas, para além de nossa Língua, a língua do “pode ser possível”, do “também pode”, cientes de que: “[...] uma língua é um dispositivo de acolhida e de pertinência, também é um dispositivo de repúdio e de exclusão: daqueles que não a dominam, que não a aceitam, que nela não se sentem à vontade, que não a usam, que não se submetem a regras, que não obedecem a seus imperativos”. (LARROSA, 2016, p. 60).

Segundo esse pesquisador, é na relação da vida no e com o mundo que ocorre a experiência, sendo que por meio dela podemos encontrar nossa construção de ser, afirmando nossa vontade, nossos desejos, nossos sonhos, visto que “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser”. (*op. cit.*, p.60).

Desta forma, compreendemos que a palavra pode ser, realmente, uma experiência sentida e construída, portanto, a concebemos com um instrumento, uma ferramenta essencial na feitura e no propósito de nossa pesquisa. Tomamos a palavra como processo de criação, de invenção, de produção de conhecimento, sendo ela o próprio saber e o caminho para que cheguemos a ele.

Desta forma, a experiência de escrever esta tese se deu no bojo das relações de vários segmentos: ser um ribeirinho que pesquisa seu próprio povo, logo, sua própria história, mas ao mesmo tempo não sendo mais o mesmo ribeirinho que ajudou a construí-la, porque algo novo aconteceu, mudanças, o olhar não é o mesmo de outrora, de quem morou, conheceu e foi educado nas terras do Delta do Rio Parnaíba. Há uma visão analítica, uma ótica de pesquisador que nos faz estar em casa, mas de outra forma, em perspectivas diversas, tecendo e tecendo-nos entre palavras, como expressamos no poema a seguir.

Quadro literário 02: Poema *Entre palavras*

Entre palavras

Palavra dá-se em palavras
A palavra tem poder de criar
Pela palavra pode-se matar

A palavra é expressão
Comunicação
Compreensão
Interpretação
Poder em ação
Ferramenta de inclusão
Objeto de segregação

Pela palavra a humanidade se fez
Entre contos, recontos, histórias
Uma, duas, três

Linguagens em ordenamento
Porque é da Palavra
Ser encantamento
Mas é Palavra
O próprio tormento

Palavra em poder do grande
Palavra no Pequeno, pulsante

Palavra entre palavras

Que cria metáforas

Estabelece comparações
 Serve aos paradoxos
 Produz metonímias
 Dos ditos seus
 E das expressões minhas

 E assim é
 Que haja palavra entre palavras
 Na luta por mudanças
 Na pesquisa em andanças
 Nestas e em outras tantas
 Sejam sempre
 Palavras de esperança!
 (José Marcelo Costa dos Santos)

Fonte: Acervo literário do pesquisador

A palavra não é um mero exercício de descrever o que foi ou que isso representou em um determinado tempo, estar além, provocamo-nos a pensar, a criticar, a produzir epistemologias, proposições acadêmicas. O doutoramento é a oportunidade de buscarmos uma identidade na academia, deixamos de ser orientandos para iniciarmos a tarefa de orientar, de tornar possível o que foi possível a nós.

Neste ínterim, ganha corpo a importância da formação em nível *stricto sensu* para que a ciência avance e propicie novos conhecimentos, ou como diz Saviani (2012, p. 151): “Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento”. Buscar esse avanço, tornar-se pesquisador, por si só já é uma grande experiência.

Experiência que fortalece a produção e articulação de aportes teóricos, como ocorre no campo das pesquisas em História da Educação, no viés da História Cultural, no qual o pesquisador se lança às travessias em campos desconhecidos, buscando interpretações mediante inquietações do que é, do que foi, daquilo que não é, mas que poderia ser, por que não?

Em nossa pesquisa, a palavra foi a força que nos moveu para interpretar o passado histórico, expresso nas memórias de formação dos colaboradores deste estudo, bem como nos construtos que atravessaram a escrita, por meio dos quais construímos travessias entre correntezas de palavras que falam, interpretam, historiam, descrevem, comparam, analisam, refletem, cantam e poetizam.

Esse nosso desafio de feitura de tese foi intermediado por diversas águas, dentre elas, as marés metodológicas que nos mostraram os caminhos e as formas de como poderíamos chegar

a eles, como mostraremos nos tópicos a seguir, iniciando pelo campo teórico dos estudos culturais às correntezas da pesquisa em seus vários segmentos metodológicos.

2.2 Coordenadas da pesquisa: travessias nas correntezas dos rios e igarapés dos estudos culturais

Pensando nas travessias da História da Educação Piauiense, na invasão das tramas e teias da memória coletiva dos professores ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, na abrangência das comunidades tradicionais de Ilha Grande, sentimos que estamos diante de uma exuberante maré.

Metáforas de correntezas que têm muita força e que nos convidam a adentrar em suas extensões, sem receio de navegar, de submergir e emergir, pois banharmo-nos nessas águas misturadas, turvas, mas que podem resplandecer, é vivenciar no processo de reconstituição de um passado histórico, marcas de experiências envolvendo trajetões formativos e práticas pedagógicas docentes em diversos contextos de aprendizagem.

Entendemos que não é possível desenvolver pesquisa sem estarmos atentos ao universo epistêmico e metodológico que a norteia. Não podemos tornarmo-nos pesquisadores, simplesmente, por termos em mãos a tarefa de escrever um artigo, uma monografia, uma dissertação, uma tese, por exemplo. A formação do pesquisador vai muito além da simples prática acadêmica de produzir, insere-se no âmago do próprio ser do pesquisador, adentrando sua vida, sua cultura, sua forma de ver, compreender e interpretar os fenômenos à sua volta.

Não se limita a cumprirmos um cronograma, pensando em executar rapidamente as etapas para chegarmos ao final e encerrarmos a proposta como se o produzido fosse o todo, o acabado. Ao contrário disso, devemos sentir e viver as etapas da trajetória para que possamos, realmente, nos tornarmos pesquisadores, sentindo os percalços e as bonanças da construção do saber em constante movimento, em travessias, tendo em vista que, como salientam Ghedin e Franco (2011, p. 09):

Um saber que só vê a sua finalização não consegue perceber que tudo o que se quer do final está justamente no meio do caminho. A ilusão na construção da chegada cega para travessia impede a percepção de tudo aquilo que comporta a riqueza de permanecer buscando. [...] A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente.

A pesquisa é um rio que não cessa, não para, assim como é a nossa vida de pesquisador, como são as construções das perspectivas teóricas que sustentam e mantêm vivas as ciências. Vivemos em constantes dinâmicas que se desenham no cerne do que entendemos, ou não

entendemos, sobre a vida, a sociedade, a cultura, a ciência, a educação.

Não há como não se envolver, não é possível o pleno distanciamento, embora sejamos cientes de que no papel de pesquisadores devemos primar pela produção de conhecimento a partir de metodologias coerentes que nos proporcionem o melhor tratamento do material, gerindo uma escrita que dê conta da demanda acadêmica em torno do objeto que propomos analisar.

Nesse sentido, a pesquisa em História da Educação não pode ser levada a cabo em simples exercício de produção de dados, adentramos em visões bem mais profundas, que superam a ideia superficial da estrutura da escola, por exemplo, no sentido de que:

Os historiadores da educação cada vez mais percebem que, para entender os processos de ensino nas diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola se transformou ao longo do tempo. [...] É preciso, em vez disso, captar o dia a dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor-aluno e aluno-aluno, os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punição. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 44).

É isso que diferencia os estudos culturais, uma vez que buscamos nas especificidades, nos detalhes daquilo que aparentemente não tem relevância para mostrar a importância de sociedades, processos históricos, histórias de vidas de professores, práticas pedagógicas docentes que modificaram trajetórias humanas.

Os estudos no ramo da História Cultural compreendem um processo instigante, uma relação entre diversos segmentos, considerando que “fazer história é uma prática” (CERTEAU, 2000, p. 78) na qual trabalhamos com diversas ferramentas, mediante fontes, cientes de que o tempo é um fator primordial e que aquilo que produzimos não deve ser objeto de materialização dogmático, impedindo contestação, ou seja, uma teoria tida como total e absoluta.

Ao contrário, Certeau (2000) nos adverte que o conhecimento produzido em história é verdadeiro até que outro possa superá-lo ou ainda, é verídico à medida que se consideram as fontes que o ratificam, todavia, não podemos negar a possível existência de outras fontes, portanto, de outros pontos de vista sobre determinado objeto. Pontos esses que podem dialogar entre si ou se repelirem, mas que também podem ser pensados no entremeio, já que “a pesquisa está circunscrita pelo lugar que define conexão do possível e do impossível”. (CERTEAU, 2000, p.77).

O historiador é um transformador de matéria “bruta” em escritas de história, percorrendo os tempos, interpretando contextos, culturas, documentos, relatos, em óticas diversas, traduzindo-as em linguagens que se materializam na pesquisa, em nosso caso, nas travessias que já realizamos e nas que pretendemos realizar no núcleo de pesquisa ao qual participamos (NEHME), em concordância com a ideia de que “para fazer história, é necessário, antes de mais

nada, estar radicalmente disposto a ler, ver, ouvir, e contar o outro”. (GALVÃO; LOPES, 2010. p. 12).

Na pesquisa em História da Educação, o campo da História Cultural se constrói como um misto de “igarapés” que correm para várias direções e se bifurcam em um grande rio, formando um manancial em correntezas e dimensões, que Barros (2017, p. 55, grifos do autor) assim classifica:

A História Cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônica. [...]ela abre-se a estudos os mais variados, como a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”.

Podemos compreender nesta assertiva que as análises no âmbito da História Cultural oportunizam interpretar campos diversos e traçar relações com arcabouços teóricos que antes não poderiam ser concebidos com objetos de pesquisa, o que leva os pesquisadores, que se lançam às travessias nesses igarapés, a se arriscarem e adentrarem em contextos específicos de produção de conhecimento, história.

Barros (2017) caracteriza a História Cultural apontando seu ecletismo e riqueza de temáticas possíveis de investigações, que possibilitam ao pesquisador inserir-se em esferas sociais, culturais, econômicas, políticas, que eram tidas como antagônicas, mas que nessa visão de epistemologia podem ser relacionadas e produzirem entendimentos relevantes, a saber:

A “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”. (BARROS, 2017, p. 55, grifos do autor).

Como outro exemplo, podemos apontar as pesquisas que abarcam a história de vida de moradores de uma comunidade, ou a história de professores que atuam em certos territórios, no sentido de buscar a (re)construção, reconstituição do passado, a partir de fatos e fontes possíveis sobre um povo ou uma instituição, para compreender as multiplicidades que existem e como elas se processam em diferenças e relações.

Assim, pode ser material de estudo da História Cultural (BURKE, 1992)²⁸, entendendo-

²⁸ A História Cultural ganhou fôlego a partir de estudos desenvolvidos no século XX, iniciados por Marc Bloch e Lucien Febvre, através dos *Annales*, tornando-se um importante campo de pesquisa para os novos historiadores. Segundo Burke (1992, p. 33): Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie de Vidal de laBlache*, a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história.

a mediante perspectivas de pesquisa que podem se dar a partir de um olhar sensível sobre questões que vão além do que é considerado história oficial, os processos educativos que se desenvolvem em cenários como os de Ilha Grande do Piauí.

Com bem disse o poeta Vinícius de Moraes, “a vida é a arte do encontro”, portanto, são esses encontros com pessoas, momentos e tempos que nos proporcionam as experiências de vida, de ensino, de aprendizagem, de educação e das instituições onde estas se desenvolvem. São narrativas que se tornam material de estudos em História da Educação, vozes que não tiveram seu lugar de fala na história oficial, mas que podem ajudar a compreender momentos importantes de histórias ainda não contadas.

Sendo narrativas que não foram registradas nos cânones, essas histórias estão guardadas nas tramas da memória, revestidas em marcas de experiências, de ações em espaços e de formas de ver e fazer a vida em suas várias dimensões, inclusive na educação. Dependendo do lugar de onde se fala e por que se fala, a noção de educar e educar-se assume olhares diversos, que retratam desde ações formais a atividades fora do ambiente escolar, por isso entender o *lugar social* da análise é atividade deveras importante, uma vez que a pesquisa:

[...] se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2000, p. 66-67).

O *lugar social* se caracteriza como um ou vários contextos em que o estudo se desenvolve, não sendo necessariamente o espaço material, está além disso, uma vez que é uma dimensão social e cultural que caracteriza o objeto de estudo e as práticas do próprio pesquisador, que o autor acima comparou como as de um operário que realiza a operação a partir de instrumentos, considerando o tratamento de um produto em etapas de temporalidade, ou seja, “a operação historiográfica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”. (CERTEAU, 2000, p. 66).

As epistemologias que constituem o pensamento científico formam o arcabouço do que, na academia, considera-se ciência. São muitas as possibilidades de construir conhecimento, de apontar propostas de pesquisas, tendo como prioridade melhorar, de alguma forma, as condições de vida da sociedade, quer em termos práticos ou em formas de produção de saberes que servem à formação, bem como à educação de um povo.

Trata-se de um encontro entre encontros que tomou proporções de experiência, de produção de conceitos, de invenções, porque nossa pesquisa emana de nosso lugar social onde

também é possível relacionar nosso lugar de fala: o Delta do Rio Parnaíba, nas dimensões de Ilha Grande do Piauí – um lugar que se desenha em inter-relações, abrangendo águas de diferentes correntezas: educação, história, memória e práticas.

2.3 A escolha da canoa metodológica para a travessia: tipos, abordagem e perspectivas de pesquisa

Como realizar uma travessia em correntezas tendo que enfrentar diferentes encontros d'águas que ora nos chamam ao abraço ora nos põem em advertência da peleja? Foi necessário escolher em que meio navegar, que tipo de canoa deveríamos tripular para que não corrêsemos o risco de naufragar ou de ter que mudar de embarcação durante a travessia.

No porto da pesquisa em educação, são muitos os meios de passagem passíveis de velejar: há canoas, chalanas, lanchas – barcos de diferentes espécies e sob várias estruturas para sua construção. Foi o momento de olharmos com atenção, analisar o material, a resistência, o formato e as condições de travessia para que chegássemos a uma escolha.

Influenciados pelo objeto de pesquisa que contemplamos neste estudo – memórias de formação – optamos por uma canoa ampla, fortificada, formada por materiais bastante resistentes. Suas tábuas são formadas por madeiras da *Pesquisa Histórica*, de *Abordagem Qualitativa*, fincadas e unidas pela perspectiva de *História Oral*, para que nossa embarcação tivesse força, destreza e resistência diante das muitas correntezas que encontraríamos durante as travessias nas águas da memória de formação dos docentes de Ilha Grande do Piauí.

Desta feita, compreendemos que a pesquisa histórica se caracteriza por apresentar a possibilidade de análise de um tempo, grupo ou fato histórico mediante a condução de uma proposta metodológica coerente ao objetivo eleito. Possuindo uma abordagem qualitativa, desenvolve-se mediante uma postura de análise subjetiva, levando em consideração sentimentos, características do grupo pesquisado, particularidades, envolvimento, etc.

De acordo com Minayo (2001), a abordagem qualitativa se configura pela análise e compreensão de fatos, fenômenos e pessoas em suas manifestações de sentido e significados, o que envolve os valores, as relações, comportamentos e atitudes. Daí ser uma abordagem que sofre críticas por “seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”. (p. 14).

Em nossa travessia, traçamos uma relação com fontes iconográficas que são elementos da memória de formação de nossos colaboradores, permitindo que dialogássemos com fotografias, documentos de formação e de práticas que são elementos de acionamento dessas

memórias e que muito têm a nos dizer sobre a história da educação de Ilha Grande do Piauí.

Unindo as tábuas e dando contorno à canoa, a metodologia que norteou este estudo compreendeu o campo epistemológico da *História Oral*. Escolhemos essa metodologia porque concordamos com Thompson (1992, p. 22), em seu postulado de que esta proposta:

[...] pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na própria história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Trabalhar com História Oral é possibilitar que a história seja registrada de outras formas, para além do que foi instituído, construída a partir de outros olhares, uma vez que “a história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e é reconhecida como história viva”. (MEIHY, 1996, p. 17).

O historiador da educação que decide trabalhar com História Oral passa a ter acesso a “uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber”. (DELGADO, 2003, p. 23). Um saber que advém de processos de interação entre sujeitos, testemunhas, atores principais ou coadjuvantes nos espetáculos da vida em sociedade.

É, por assim dizer, uma grande experiência, portanto:

Por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, transforma a narrativa em processo compartilhado que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e lembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado. (DELGADO, 2003, p. 23).

As lembranças marcantes, de forma alguma, devem ser compreendidas como meros atos reminiscentes, principalmente porque são materiais de uma importante ferramenta nas pesquisas em História da Educação: a memória, arquétipo precioso que possibilita análises, interpretações, construtos, ciência.

Nossa proposta metodológica se amparou, principalmente, nos postulados de Meihy (1998), na perspectiva da obra *Manual de História Oral*, na qual buscamos entendimentos sobre algumas das principais características desta metodologia, a fim de melhor organizar e desenvolver nossa travessia de estudo.

Trabalhando com a História Oral, buscamos traçar nossa navegação com algumas de suas principais orientações, estabelecendo um planejamento que nos permitiu atingir

objetivos mediante etapas específicas sem as quais não poderíamos construir, a rigor, nosso estudo, como caracteriza o autor em questão, ao salientar que:

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados. (MEIHY, 1998, p. 24).

Segundo esse pesquisador, a História Oral compreende três modalidades, a saber: *história oral de vida*, *história oral temática* e *tradição oral*. Em nossa travessia de pesquisa elegemos a modalidade **história oral de vida**, considerando que os colaboradores construíram seus relatos mediante o acionamento de memórias, marcadas por experiências de vida, trajetórias pessoais e profissionais, em forma de relatos.

De acordo com Meihy (1998, p. 45), a história oral de vida “como o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto de experiências de vida de uma pessoa”, ou seja, a construção de relatos sobre vivências e experiências de um indivíduo em determinado tempo e contexto históricos.

Nessa modalidade, aquele que narra sua história de vida tem grande liberdade para se expressar, expor suas impressões, seus sentimentos, seus afetos, uma vez que nesse gênero é exatamente no trato das subjetividades que brotam os relatos sobre as trajetórias vivenciadas e sentidas. Por esta razão, “deve ser dado ao narrador espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade”. (MEIHY, 1998, p. 45).

Sendo assim, as verdades expressas nos relatos são moldadas mediante a vontade e o desejo de quem narra os fatos, que podem ser expostos em sua plenitude ou em aspectos de maior importância para o narrador. Sua interpretação e percepção de como se deu determinado episódio ocorre de acordo com sua vontade e seu objetivo, podendo escolher não revelar detalhes, pessoas ou situações durante o relato.

Contemplando a modalidade de história oral de vida, nossa travessia de estudo se desenvolveu mediante adaptações com as correntezas da técnica de *entrevista de história oral de vida*, na qual, segundo Meihy (1998, p. 45), “as perguntas devem ser amplas, sempre apresentadas em grandes blocos, de forma indicativa dos acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado”.

Esse autor caracteriza a entrevista de história oral de vida como um processo em que é dado ao entrevistado a oportunidade de falar sobre diversos aspectos, inclusive os que não são considerados relevantes em outras abordagens de estudo como, por exemplo: “sonhos, expectativas, frustrações, fantasias”. (MEIHY, 1998, p. 46).

Em nosso caso, no entanto, não realizamos a entrevista propriamente dita, visto que não tratou-se do jogo de perguntas e respostas entre entrevistador e entrevistado. Embora tenhamos estabelecido alguns comandos, realizado gravações e transcrições, vivenciamos um processo de afetamentos, onde tocamos e fomos tocados pela força das memória de formação.

Nossos colaboradores não responderam a perguntas, contaram, narraram, expressaram e descreveram-se em tempos e em contextos de formação e práticas, logo, denominamos nossa técnica como *produção de relato de história oral de vida* – um diálogo informal organizado em torno de eixos criados de acordo com nosso objeto e objetivos de pesquisa.

Foi nesse sentido que buscamos desenvolver nossa proposta de pesquisa, deixando fluir as correntezas da memória, os sentimentos, os afetos. Quando visitamos as residências de nossos colaboradores, foi olhando no olho, atentos aos sorrisos, aos frangir de faces, à dança das mãos, aos tons de voz, que desenvolvemos nosso trabalho.

2.4 Como realizar travessias em correntezas: o plano de desenvolvimento da tese

Para zarparmos em nossas travessias, precisávamos nos certificar de como seria nossa navegação, afinal um canoeiro deve conhecer os caminhos, as formas como deve guiar sua embarcação para chegar ao destino esperado, evitando roteiros equivocados que podem desviar a rota e prejudicar o trajeto.

Nos igarapés e rios do Delta do Parnaíba, o pescador veleja nas águas, remando a favor ou contra maré, traçando seu destino com o objetivo de encontrar bons cardumes; em nossa travessia, também buscamos o planejamento para podermos navegar e não perecermos diante de possíveis correntezas.

Assim, desenvolvemos uma série de etapas que culminaram neste relatório doutoral – um roteiro de atividades que iniciaram-se no primeiro semestre de 2018 e seguiram-se até a conclusão desta escrita, socializada em forma de defesa pública de tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O esquema a seguir traz a ilustração destas etapas.

Quadro 01: Estrutura do plano de desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Organizado pelo pesquisador, utilizando elemento gráfico do *Word/SmartArt*

A relação destes estágios oportunizou a experiência de uma travessia de pesquisa sentida e que se fez sentir nos colaboradores. Cada etapa foi uma oportunidade de experienciar emoções, sentimentos, achados, descobertas que nos fizeram pensar e repensar nosso objeto e nossa proposta de estudo.

Desde que começamos a cursar os créditos obrigatórios e optativos do doutorado até o fechamento da última seção desta obra, nos sentimos em constantes travessias. Nossa embarcação navegou em diferentes marés, de enchentes e vazantes, ventos que sopraram contra e outros a favor.

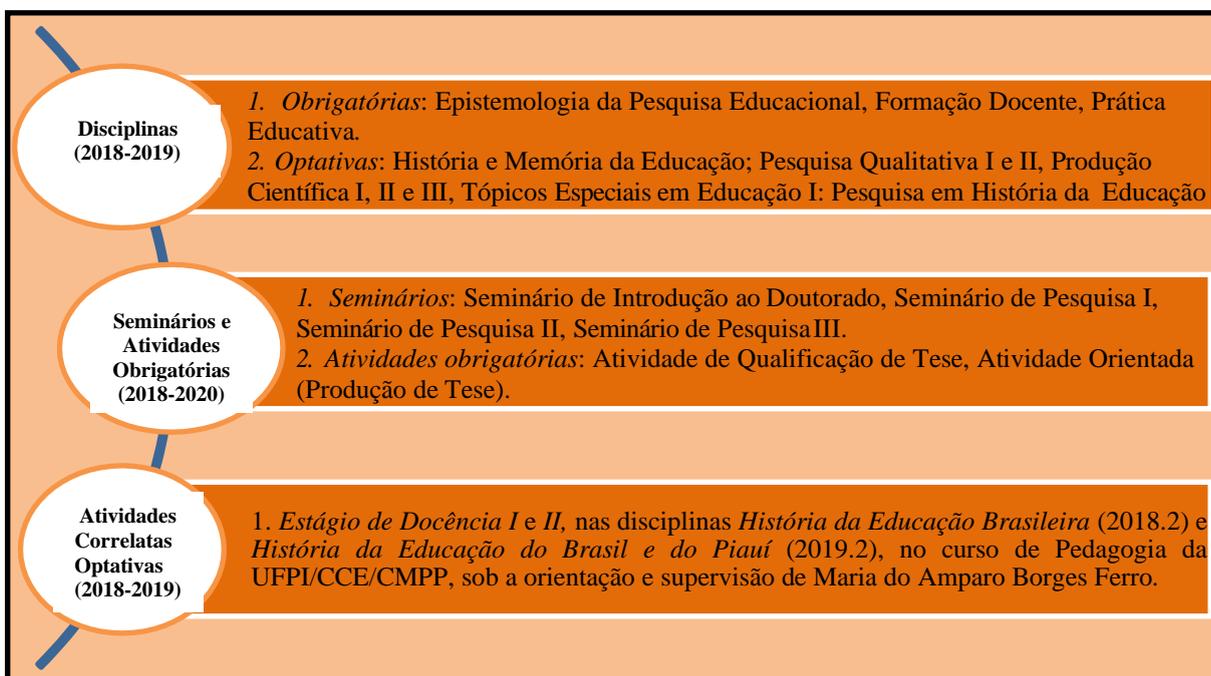
Deu-se uma saga acadêmica, social e cultural em que não apenas aprendemos, mas nos identificamos nas memórias de formação dos colaboradores e nos vimos, de alguma forma, interligados a elas. A seguir, descrevemos todas as “remadas” de nossa longa e enriquecedora travessia em correntezas.

a) Fundamentação Teórica

Inicialmente, realizamos a frequência, participação e aprovação em disciplinas obrigatórias e optativas, seminários e atividades de pesquisa, para fundamentação teórica da tese, mediante o seguinte organograma, distribuído entre os semestres letivos de formação,

conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 02: Organograma de estudos para fundamentação teórica da tese



Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir do elemento *Word/tabela*

As três disciplinas básicas do curso de doutorado trouxeram uma gama de conhecimentos e indicações de leitura que em muito ajudaram na construção de postulados para a realização do presente estudo, tendo em vista que foram alimento para o início e o desenvolvimento de nossas travessias em correntezas.

Essas cátedras obrigatórias deram o aparato necessário para que entendêssemos o processo de construção da pesquisa, as principais teorias e os métodos de maior fôlego acadêmico. Debruçamo-nos ainda, sobre o processo formativo do professor ao longo das tendências de ensino, bem como sobre o que é prática pedagógica docente, no esteio do que se configura como prática educativa, e qual sua relação com o fazer do professor.

As disciplinas optativas foram de grande importância, uma vez que trouxeram um caráter de especificidade, em relação ao campo dos estudos culturais, com ênfase na metodologia da pesquisa em História da Educação mediante a análise da memória como ferramenta nesse segmento de pesquisa.

Os estágios de docência, por sua vez, oportunizaram importantes vivências na prática pedagógica docente universitária, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Ciências da Educação (CCE), *Campus* Ministro Petrônio Portela (CMPP), ao passo que permitiram leituras sobre a História da Educação Brasileira e Piauiense, cruciais em nosso

embasamento teórico.

b) Revisão e cadastro do Projeto de Pesquisa no CEP/UFPI

Nas disciplinas de seminários de pesquisa, partimos para a reestruturação do projeto inicial. Muito a ser feito, uma vez que a primeira versão necessitou de novos ajustes, agora com um olhar mais atento e com maior clareza do que iríamos realizar como proposta de pesquisa no doutorado.

Revimos todo o projeto: modificamos a proposta metodológica, alargamos o referencial teórico a partir de indicações de novas leituras ocorridas durante as disciplinas obrigatórias e optativas, bem como por meio das discussões no NEHME; revisamos o objeto e a tese, definimos melhor os objetivos e o problema de pesquisa; e (re)pensamos os possíveis colaboradores, a técnica para a produção de dados e o cronograma.

Após esse processo, cadastramos a proposta no Conselho de Ética e Pesquisa da UFPI, mediante acesso à Plataforma Brasil. Para isso foram necessárias a organização e a construção dos documentos exigidos para este fim: Carta de encaminhamento da pesquisa, destinada ao Presidente do CEP/UFPI; Declaração dos pesquisadores (pesquisador responsável e pesquisadora orientadora); Projeto de pesquisa; Termo de consentimento livre e esclarecido; Autorização institucional; Termo de confiabilidade; Currículo *lattes*; Cronograma de atividades; Folha de rosto; Orçamento detalhado.

Após a tramitação, o projeto foi considerado aprovado, Parecer n. 3.533.397, pelo CEP/UFPI, o qual constitui-se de um colegiado, de natureza interdisciplinar e independente, composto por profissionais de diversas áreas, que integram uma comissão cuja função, dentre outras, é analisar propostas de pesquisas envolvendo seres humanos, no sentido de verificar o caráter ético do estudo, assegurando o respeito à vida e a integridade dos participantes, em observância às Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, em acordo ao que rege a Resolução CNS 196/96, II. 4.

c) Identificação dos colaboradores

No projeto cadastrado, havíamos estipulado a participação de colaboradores, pessoas que teriam grande importância para na realização da pesquisa. Mediante nossa condição de morador ribeirinho e de nossa relação de amizade e conhecimento com os habitantes de Ilha Grande do Piauí, bem como por intermédio de amigos em comum e de ex-professores,

conseguimos identificar, com base em nosso objeto de análise, o possível grupo. Esses colaboradores foram selecionados em observância a três critérios, construídos mediante aspectos relativos à proposta de pesquisa.

Quadro 03: Critérios para escolha dos colaboradores

Critério I	<ul style="list-style-type: none"> • Ser morador/a de Ilha Grande do Piauí, ter residido nesse território durante os processos de escolarização inicial e possuir algum vínculo com as práticas formativas em comunidades ribeirinhas no Delta do Rio Parnaíba.
Critério II	<ul style="list-style-type: none"> • Ter sido aluno/a e ter atuado como professor/a nas comunidades de Ilha Grande, no período de 1960 a 1996.
Critério III	<ul style="list-style-type: none"> • Estar em regime de aposentadoria no magistério de Educação Básica.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir do elemento *Word/SmartArt*

Identificamos como potenciais partícipes: de antemão, seis de nossos ex-professores de infância e adolescência; uma ex-colega de trabalho; em seguida tivemos a indicação de mais três possíveis colaboradores, por meio de amigos professores que sabiam de nossa procura e dos critérios que estipulamos; a última indicação foi de uma das próprias participantes que, em seu relato, mencionou uma colega de trabalho, ampliando o grupo que, então era de dez, para onze colaboradores.

Os onze professores que foram os sujeitos desta pesquisa formaram a “colônia” (MEIHY, 1998), ou seja, o grupo de “colaboradores” ou “participantes”, não se restringindo a simples integrantes de um estudo. São parceiros na pesquisa, falaram de suas histórias e suas experiências de vida, tendo colaborado diretamente com a educação dos povos do Delta do Rio Parnaíba, nas dimensões das comunidades de Morros da Mariana e localidades do entorno, que formam o atual município de Ilha Grande do Piauí.

São ribeirinhos alfabetizados por professores leigos, em casas-escolas e/ou grupos escolares; moradores que na infância passaram por muitas dificuldades para estudar: no período das chuvas atravessavam lagoas, riachos e igarapés, às vezes com os livros e cadernos sobre as cabeças para chegarem ao outro lado das margens e seguir para escolas em Morros da Mariana ou para as instituições em Parnaíba.

Passaram por perdas familiares, sentiram na pele a dificuldade de sobreviver nas ilhas do Delta. Alguns começaram a trabalhar muito cedo, em atividades da agricultura ou em serviços do lar em casas de particulares para ajudar nas despesas da família e para conseguir estudar. Oito deles iniciaram a carreira no magistério como professores leigos, três já eram formados pela Escola Normal; vários atuaram em casas-escolas, em alguns casos as mesmas onde outrora foram alfabetizados. Atualmente, encontram-se em idade entre 52 e 80 anos, estando aposentados pela rede pública de ensino do Piauí (prefeituras ou Governo do Estado).

Todos os colaboradores, em diferentes momentos, tiveram formação pedagógica pela Escola Normal (em Teresina ou Parnaíba) ou pelo Projeto *Logos*²⁹, passando da categoria de leigos para formados. Dos onze professores, seis ingressaram em cursos de graduação, formando-se em licenciaturas nas áreas de Geografia, História, Letras-Português e Pedagogia, em cursos de formação de professores ofertados pela UFPI ou pela UESPI, sendo que três chegaram a concluir especialização, em Administração Escolar ou Educação Infantil. A seguir, apresentamos o perfil de cada colaborador/a, mediante textos organizados com o material dos relatos, tendo contribuições do pesquisador no sentido de articulação da estética textual, que se aproxima do gênero crônica. Assim, temos o escorrer das primeiras correntezas.

²⁹ Na quarta seção, tratamos do processo formativo dos professores, no qual evidenciamos como foi o curso pedagógico no âmbito da Escola Normal e do Projeto *Logos*.

Quadro literário 03: Perfil da Professora Ana Maria Nascimento da Silva

Meu nome é Ana Maria Nascimento da Silva, estou com 61 anos, minha infância foi no povoado Bom Jesus, próximo ao Labino (Ilha Grande).

Comecei a lecionar em Teresina, mas retornei à Ilha Grande, depois que terminei o curso pedagógico, passando a trabalhar na comunidade da Pedra do Sal.

Eu alfabetizava as crianças durante o dia e à noite ensinava aos pais, os pescadores da praia, à luz de lampião porque ainda não havia energia elétrica lá.

Sou formada em Letras-Português pela UESPI e trabalhei mais de vinte anos na educação piauiense. Atualmente, estou aposentada pelo Governo do Estado e pela Prefeitura de Ilha Grande do Piauí.



Fonte: Fragmentos do relato de Ana Maria, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem em ilustração de pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 04: Perfil da Professora Ariádina dos Santos Costa

Não escolhi ser professora, foi minha mãe que escolheu por mim, mas depois passei a gostar e sou apaixonada pela profissão.

Comecei com 14 anos de idade, na casa dos meus avós, onde antes estudei e tinha minha mãe como professora.

Eu fui leiga até terminar o curso na Escola Normal. Alfabetizei muitas gerações aqui nas comunidades de Ilha Grande.

Fiz graduação em Pedagogia (UFPI) e pós-graduação em Educação Infantil (UFPI). Meu nome é Ariádina dos Santos Costa, tenho 52 anos e trabalhei 37 anos como professora. Estou aposentada, mas sinto saudades da sala de aula!



Fonte: Fragmentos do relato de Ariádina, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem em ilustração de pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 05: Perfil do Professor Francisco Augusto Pereira da Costa

Meu nome é Francisco Augusto Pereira da Costa, tenho 66 anos e 37 anos de serviços na educação pública. Atualmente, estou aposentado pela SEDUC-PI. Sou formado em Geografia pela UESPI e tenho curso de Especialização em Administração Escolar.

Iniciei minha carreira como professor leigo e alfabetizei muitas crianças nas comunidades de Ilha Grande.

A educação é para mim uma transformação de vida. É uma mudança de realidade, faz com que as pessoas conheçam seus direitos e seus deveres. O sucesso dos meus alunos é minha grande alegria na profissão!



Fonte: Fragmentos do relato de Francisco, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 06: Perfil da Professora Ionete Alves dos Santos



Sou Ionete Alves dos Santos, conhecida na comunidade como “Morena” e, entre meus ex-alunos, como “Tia Morena”; tenho 52 anos e trabalhei mais de 25 anos na Educação.

Sou professora aposentada pela Secretaria de Educação de Parnaíba-PI. Fui professora leiga, fui normalista e fiz graduação em História pela UESPI; tenho especialização na área de Administração Escolar pela UFPI. Eu sempre quis ser professora, foi difícil, mas tinha um sonho e persisti.

Atuei, principalmente, na Alfabetização, mas também na 1ª e 3ª séries. Ser professora para mim é ser amiga, cativar o aluno! Sinto-me realizada nessa profissão!



Fonte: Fragmentos do relato de Ionete, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 07: Perfil do Professor José de Ribamar Costa



Sou o Prof. José de Ribamar Costa, conhecido como “Zé Espanhol”, estou com 76 anos e tenho mais de 30 anos de exercício na educação.

Hoje estou aposentado pela SEDUC do Estado do Piauí e pelo município de Ilha Grande do Piauí.

Eu comecei a ser professor como leigo e depois fiz o Pedagógico, com Adicional em Ciências, que era tipo uma especialização do Normal e dava direito a dar aula na 5ª e na 6ª séries.

Na minha carreira atuei em várias séries, dei aula no Mobral e fui, por muitos anos, diretor de escolas. Já próximo de me aposentar, fiz graduação na área de História.



Fonte: Fragmentos do relato de José, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 08: Perfil da Professora Lucinete Maria Cunha dos Santos

“Netinha” é como sou conhecida na cidade, mas meu nome é Lucinete Maria Cunha dos Santos, tenho 56 anos, trabalhando 36 deles na Educação.

Hoje estou aposentada pela SEDUC do Estado do Piauí e pela Prefeitura Municipal de Parnaíba-PI.

Comecei a trabalhar com 16 anos de idade, era leiga e depois, com muita dificuldade e esforço, consegui me formar na Escola Normal.

Educação para mim é tudo, porque foi através da educação que eu criei meus filhos, que consegui educá-los. Sou muito feliz por ser professora!



Fonte: Fragmentos do relato de Lucinete, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 09: Perfil da Professora Maria do Socorro Costa dos Santos

Eu comecei a ser professora há muito tempo, dava aula em casas, como leiga. Meu nome é Maria do Socorro Costa dos Santos, tenho 77 anos e trabalhei uma vida como professora.

Alfabetizei muito, dei aula em outras séries também e, à noite, ensinava aos pais de família, os pescadores, trabalhadores de roça daqui, no Mobrai.

Eu me formei através do Projeto Logos II, pelo qual fiz o curso pedagógico. Sou aposentada como professora, pela Prefeitura de Parnaíba e, pelo Governo do Estado, em cargo na área da Saúde. Sou feliz e orgulhosa em ser professora!



Fonte: Fragmentos do relato de Socorro Santos, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem em ilustração de pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 10: Perfil da Professora Maria do Socorro Souza Braga

Tenho 27 anos de magistério, 57 anos, sou professora aposentada pela Prefeitura Municipal de Parnaíba. Meu nome é Maria do Socorro Souza Braga.

Comecei minha carreira já formada, fiz o Curso Normal com muita dificuldade, mas consegui terminar. Vestir a farda da Escola Normal para mim era uma felicidade, me sentia realizada! Mais tarde, também fiz graduação em Pedagogia (UFPI).

Eu fui alfabetizadora por muitos anos. Ser professor é uma escolha, precisa ter boa vontade; tem que ter garra e felicidade no coração para educar, porque não é qualquer um que pode ser!



Quadro literário 11: Perfil da Professora Maria José da Costa

Eu era uma menina, quando comecei a lecionar, aqui na Ilha Grande, na Escola Jonas Correia.

Eu era leiga, só depois é que estudei pelo Projeto Logos I e II e me formei professora.

Eu era rígida, muito rígida, mas meus alunos aprendiam. Eu alfabetizei por muitos anos na Unidade Escolar Marocas Lima. No meu tempo, as coisas eram muito diferentes das de hoje, os alunos respeitavam e obedeciam aos professores.

Meu nome é Maria José da Costa, tenho 80 anos, trabalhei trinta anos como professora. Hoje estou aposentada pelo Estado do Piauí.



Fonte: Fragmentos do relato de Maria José, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 12: Perfil da Professora Ozália Silva Soares

Eu morava no povoado Canto do Igrapé e dava aula no povoado Tatus, era uma distância grande que fazia todos os dias!

Meu nome é Ozália Silva Soares, estou com 69 anos,

sendo que comecei a trabalhar antes dos 18 anos e continuei como professora até me aposentar.

Comecei como leiga, tinha só o 5º ano, mas depois fiz o curso do Logos II e terminei minha formação em magistério.

Dei aula em várias casas e depois fui para Escola Dom Paulo, nos Tatus, onde finalizei minha carreira. Alfabetizei, ajudei a formar muitas gerações. Eu sou feliz por ser professora!



Fonte: Fragmentos do relato de Ozália, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

Quadro literário 13: Perfil da Professora Rita de Cássia Marques de Sousa

Meu nome é Rita de Cássia Marques de Sousa, tenho 67 anos. Eu achava bonito a profissão e aí quis ser professora, apesar das dificuldades.

Eu comecei já formada, terminei o Pedagógico na Escola Normal, em 1980, e comecei a trabalhar em 1981.

Toda a minha vida eu trabalhei na Escola Menino Deus, no Cal, lá era minha segunda casa, eu sinto saudades, foram 26 anos.

Hoje eu estou aposentada pelo Governo do Estado. Foram muitas dificuldades, mas o importante é que estou aqui contando a história. Ah, eu fui muito feliz sendo professora, muito feliz!



Fonte: Fragmentos do relato de Rita de Cássia, com adaptações textuais do pesquisador. Montagem de ilustração em pergaminho e pena, disponível em: <https://pt.dreamstime.com/illustration/pergaminho-e-pena.html>

d) Envio da carta-convite

O primeiro passo, após a identificação dos possíveis colaboradores, foi o envio da carta-convite a respeito do estudo: em um texto curto e esclarecedor, convidamos os selecionados a participar da pesquisa. A carta-convite foi enviada por meio de arquivo em PDF, via aplicativo *WhatsApp*, ou impressa, entregue em mãos pelo pesquisador.

Inicialmente enviamos dez cartas, contudo, no andamento da pesquisa mais uma foi enviada, totalizando onze correspondências. As respostas vieram de forma presencial ou por meio de ligação telefônica e ainda, mediante mensagens em mídias digitais, no período de trinta minutos a cinco dias após o envio.

e) Visita de apresentação aos colaboradores

Com o aceite dos possíveis colaboradores, agendamos (de acordo com a disponibilidade de cada um) uma visita para falarmos sobre a proposta de nossa pesquisa. Nessa oportunidade, verificamos sua disposição em participar do estudo, oportunidade em que esclarecemos a temática, o objeto e os objetivos do estudo.

Os onze professores nos receberam com muita generosidade e gentileza, não disfarçando sua curiosidade e timidez, certo receio por nunca terem participado de algo dessa natureza, mas muita satisfação em poder colaborar na construção da escrita sobre a história da educação de Ilha Grande do Piauí, a partir de suas memórias de formação nessas terras.

f) Técnica de produção de dados

Selecionados os participantes, passamos ao desenvolvimento da técnica de produção de dados: o relato de história oral de vida e a identificação documental, que ocorreram simultaneamente, ou seja, na mesma ocasião em que colhemos os relatos fizemos a identificação de possíveis fontes documentais/materiais sobre a temática em pauta.

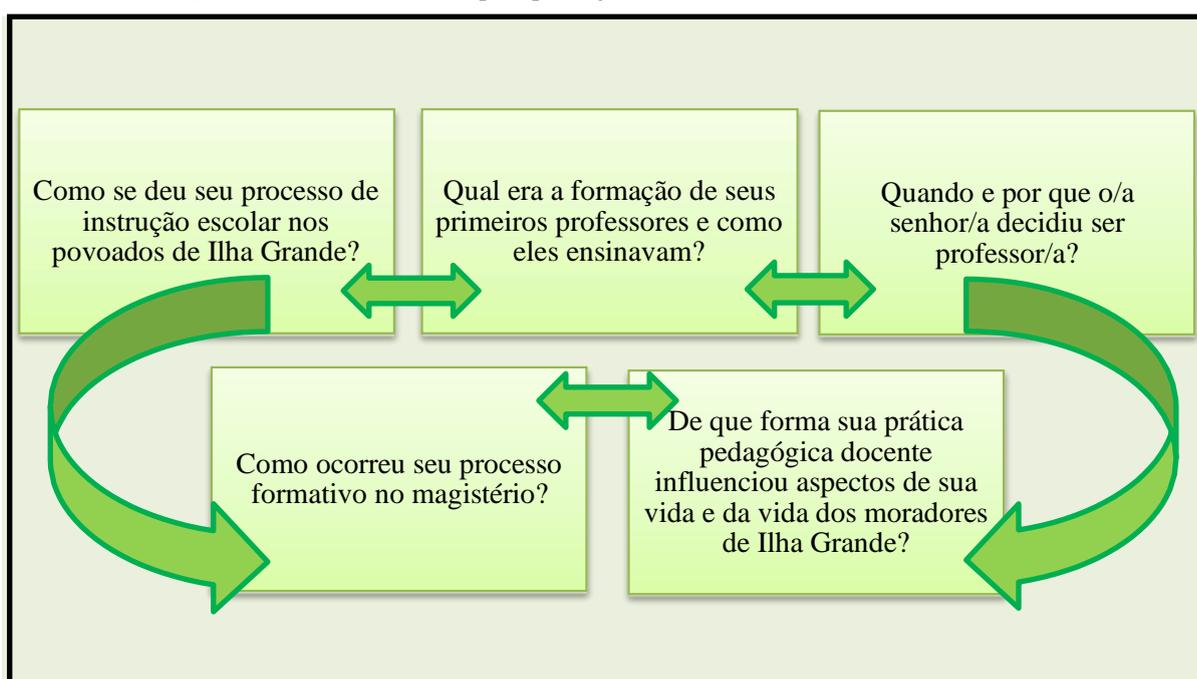
Os relatos de história oral de vida foram colhidos, em dia e horário agendados de acordo com a indicação de cada colaborador/a. Os relatos, gravados por meio de aparelho de *smartphone*, aconteceram entre julho de 2019 e fevereiro de 2020, como duração mínima de 43 minutos e máxima de 64 minutos, realizadas nas respectivas residências ou outros locais de acordo com a preferência dos participantes, nos turnos manhã, tarde e noite.

A técnica de produção de relatos contemplou a seguinte dinâmica: I. Preenchimento

da ficha de identificação, na qual resgistrávamos as informações básicas sobre os membros da colônia (nome, idade, anos de atuação no magistério, instituição a que pertence, formação); II. Diálogo informal com o/a colaborador/a, no intuito de deixá-lo/a tranquilo e à vontade para que a conversa começasse a fluir; III. Em seguida era sugerido que o/a participante falasse um pouco de si, de sua vida em Ilha Grande, enfatizando seus tempos de professor/a; IV. Havia ainda, um roteiro com cerca de cinco perguntas de comando, que eram interligadas entre os momentos do relato e geravam outras perguntas conforme a conversa fosse fluindo.

Foi uma técnica de escuta atenta e minuciosa, afinal os protagonistas eram os professores colaboradores. Houve momentos de divagação e desvio de conteúdo, então buscávamos, com muita sensibilidade, trazer o diálogo à perspectiva do objeto e nesse processo íamos realizando os comandos, que possibilitavam questionamentos e aguçavam a produção dos relatos. As questões-base no desenvolvimento dessa técnica foram:

Quadro 04: Questões-base para produção dos relatos de história oral de vida



Fonte: Organizado pelo pesquisador por meio de elementos do *Word/SmartArt/Formas*

Antes da produção dos relatos, também houve a assinatura do *TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, em duas vias, sendo uma destinada a cada professor e a outra encontra-se em posse do pesquisador responsável pelo estudo, configurando arquivo na seção de documentos da pesquisa.

A experiência dessa técnica nos proporcionou vivenciar revisitas ao passado histórico da educação de Ilha Grande do Piauí. Os muitos olhares (às vezes regados à emoção), as

falas, os gestos, os tons, os sorrisos, eram vozes que se inter-relacionavam entre ditos, não ditos e interditos, reflexos de tempos e práticas que tornaram possível a compreensão de importantes aspectos de nossa história enquanto povo ribeirinho do Delta do Rio Parnaíba.

Na ocasião da produção dos relatos realizamos, também, a identificação e coleta de possíveis documentos para enriquecimento da pesquisa. Para isso, observávamos e pedíamos a permissão para apreciar arquivos pessoais dos colaboradores. Tudo tinha algo a dizer e a nos fazer pensar, não eram apenas professores falando de seus tempos de escola, eram testemunhas de sua própria história e traziam a reconstrução de um passado que também se apresentava entre papéis, registros e, principalmente, memórias.

Conseguimos documentos como, diplomas, certificados, cadernos pedagógicos, livros didáticos, além de fotografias que datam do período proposto no estudo e que têm relação com o objeto da pesquisa. Como pesquisadores, devemos ser cientes de que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos”. (CERTEAU, 2000, p. 81), para que fontes se tornem importantes ferramentas para a produção historiográfica.

Os materiais colhidos, ao se tornarem fontes, nos ajudaram no embasamento dos postulados que construímos, exatamente porque ratificaram, dentro de suas categorias, aquilo que levantamos como suporte para a comprovação da tese proposta. Neste sentido, Le Goff postula (2003, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Para este autor, todo documento pode ser considerado um monumento na perspectiva de que nasce de uma escolha e será tratado em uma relação de uso, tendo como objetivo dar veracidade a determinado construto, apesar de ser uma verdade limitada, dentro da visão sobre o produto em que foi utilizado.

O documento pode tornar-se uma rica fonte para que entendamos processos históricos e sociais, ou seja: “[...] É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver”. (LE GOFF, 2003, p. 519).

Isso significa que o documento atravessa os tempos, contando histórias e testemunhando ou ajudando a ratificar ou refutar histórias. São memórias que expressam pensamentos, culturas, aspectos de sociedades em diferentes períodos. No caso de nossos colaboradores, os materiais que selecionamos e transformamos em fontes, mediante sua relevância e relação com nosso

objeto de estudo, revelaram elementos da cultura escolar, de práticas pedagógicas docentes, de tendências e de faces da docência.

g) Audição e transcrição dos relatos

O passo seguinte foi a transcrição do conteúdo dos relatos, que compreendeu a escuta cuidadosa e criteriosa das gravações de modo a transformá-las em escritos de análise. Ouvimos várias vezes, tendo o cuidado de registrar na escrita os momentos de subjetividades tais como, risos, voz embargada, etc.

Em relação aos relatos orais colhidos, compreendemos que o trato dessas fontes requereu uma postura de observância e critérios por parte do pesquisador, tendo em vista que “a escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente”. (MATOS; SENNA, 2011, p. 97).

A oralidade em nosso trabalho foi crucial, tendo em vista que possibilitou compartilharmos das memórias de formação dos colaboradores e entender como ocorreram processos e práticas nos povoados da região ribeirinha de Ilha Grande do Piauí, no coração do Delta do Rio Parnaíba.

O procedimento para transcrição deu-se da seguinte forma: I. Ouvimos cuidadosamente cada gravação, por mais de uma vez; II. Transcrevemos, na íntegra, o conteúdo de cada relato e fizemos a textualização; III. Organizamos cada relato em forma de arquivo, inserindo a ficha de identificação como item primeiro, seguido das questões-bases e do relato de cada colaborador.

h) Envio das transcrições aos colaboradores

Pronta a transcrição, enviamos (por meio impresso, ou mediante audição ou ainda, via aplicativo *WhatsApp*) a cada um dos colaboradores o conteúdo de seu relato, oportunizando, aos que julgassem necessário, retificações e/ou complementos ao que fora enunciado durante a produção oral.

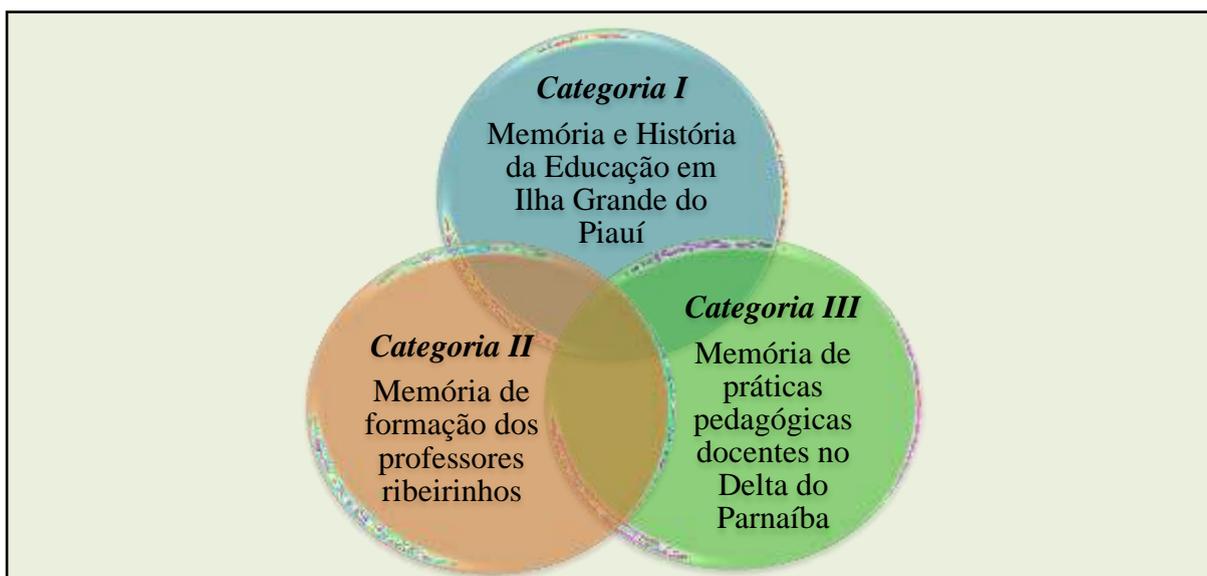
A maioria dos colaboradores não fez nenhuma retificação ao conteúdo transcrito, apenas dois professores quiseram acrescentar informações sobre sua formação ou detalhes de suas práticas, quando professores de moradores ribeirinhos no intervalo temporal de 1960

a 1996, nas terras ilhagrandenses. Três professores preferiram, ao invés de receber a versão escrita, apenas fazer a audição de seu relato e deram o aval para utilização do material em nosso trabalho.

i) Construção das categorias e unidades de análise

Reunidos os materiais (relatos e documentos), partimos para a fase em que tornamos significativos esses dados. O material transcrito, na íntegra ou em recortes, serviu para dar ênfase às questões tratadas, traçando relação com teorias que pudessem subsidiar as ideias em torno da pesquisa; os documentos foram analisados considerando sua relação e importância com o objeto e os objetivos da pesquisa. Estes procedimentos direcionaram a formulação das seguintes categorias temáticas:

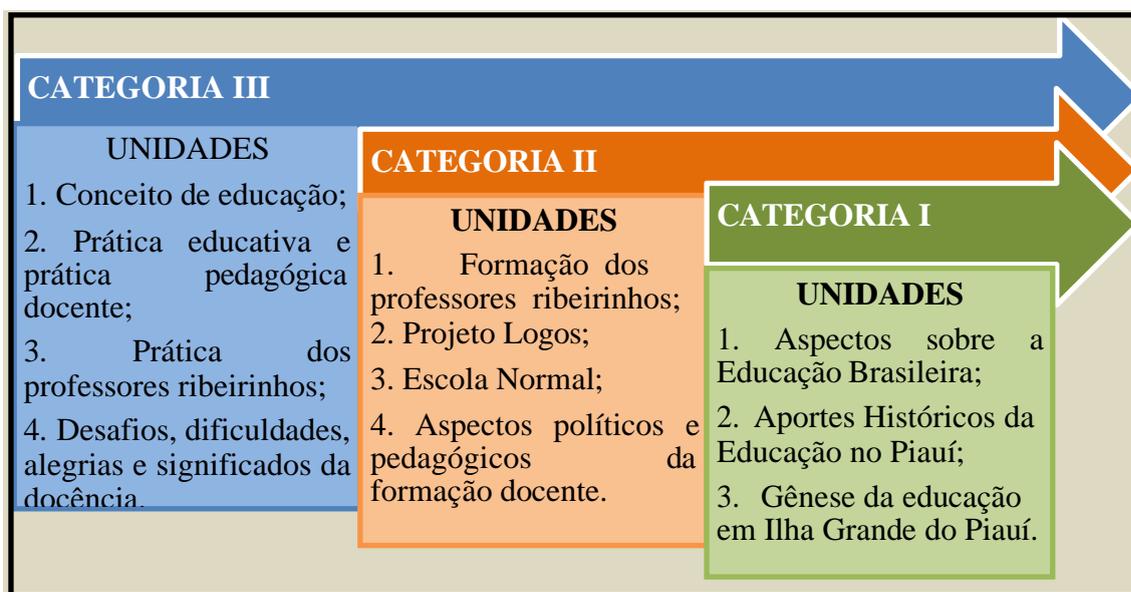
Quadro 05: Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de elemento do *Word/SmartArt*

Cada categoria foi pensada com base no objeto investigado e se amparou em construtos teóricos aliados às contribuições dos professores colaboradores, bem como das demais fontes utilizadas ao longo do estudo, o que permitiu uma escrita em linguagem mista, entre elementos verbais e não verbais, os quais caracterizaram a possível ratificação da tese. Para cada categoria, elegemos unidades de análise, a saber:

Quadro 06: Unidades de análise



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de elemento do *Word/SmartArt*

No Delta do Rio Parnaíba, as águas geram os rios e estes dão origem aos igarapés que se relacionam e se interligam formando contornos diversos. Assim também ocorreu em nossa pesquisa, cada unidade foi tratada mediante tópicos e subtópicos no decorrer das seções da tese, sendo interligadas pela relação com cada categoria, ou seja, a água foi o *corpus*, os rios são as categorias e os igarapés, as unidades temáticas, sendo resultado as travessias em correntezas que culminaram nesta tese.

j) Tratamento e análise dos dados

Com o aval dos colaboradores para que utilizássemos seus relatos, na íntegra ou em partes, no relatório da pesquisa, fizemos uma minuciosa seleção dos principais fragmentos que poderíamos utilizar nesta escrita, considerando que não seria possível reproduzir todo o conteúdo dos onze relatos.

Traçamos nossa análise com vista ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, sem perder de vista nossa tese e o objeto da qual foi gerida. Fomos navegando, realizando nossas travessias em correntezas, vivendo a experiência dessa produção, vendo o misturar e o encontro das águas da teoria com a empiria e a poesia. Os igarapés foram se interligando e o texto fluiu e ganhou forma.

Em virtude de nossa proposta metodológica, a tese compreendeu a análise de dados de formas variadas de disposição textual, em relação aos fragmentos dos relatos dos colaboradores

e às demais fontes, considerando as seguintes situações: I. Alguns fragmentos dos relatos seguem postos em ordem alfabética, em forma de citação direta, em itálico, com a função de ratificar e ilustrar proposições sobre a tese; II. Outros fragmentos seguem entre os parágrafos, com mesma função descrita no item anterior; III. Há ainda, as construções indiretas, quadros, nos quais tecemos assertivas com bases nos relatos; IV. Os demais documentos configuraram quadros de figuras que ilustram a escrita e possibilitam maior entendimento e riqueza de detalhes no texto; V. Em diversos momentos da escrita, nos inserimos no texto, motivados pelos afetamentos da memória de formação dos docentes com nossas próprias memórias de aluno ribeirinho, para ilustrar ou dar ênfase aos relatos.

Pelas próprias dimensões dos relatos, os fragmentos aparecem com certa regularidade se comparados entre si, ou seja, os onze professores ribeirinhos aparecem em todas as seções, no entanto, alguns aparecem em maior proporção, em virtude de que seus respectivos relatos tiveram maior ênfase nas categorias e nas unidades de análise tratadas.

k) Produção do relatório de pesquisa

A produção desta tese se deu desde os primeiros estudos, em março de 2018, quando começamos a ler referenciais sobre nossa temática. Isso possibilitou a construção de fichamentos, resenhas e mapas mentais que foram utilizados na fundamentação teórica do texto, bem como no embasamento do pesquisador.

Foram executadas atividades como, levantamento de estado da arte, seleção de materiais para estudo teórico, leitura e análise de referenciais, produção e análise de dados, tratamento do dados, construção de seções obedecendo a seguinte estrutura: apresentação e introdução, metodologia, análise de dados das categorias, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

l) Socialização do relatório

Obedecendo ao regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, o relatório (em nível de tese de doutoramento) passou, após o crivo inicial da professora orientadora, por um exame de qualificação no qual foi arguido por uma banca de cinco examinadores, com titulação de doutor (alguns com estágio de pós-doutorado).

O relatório recebeu parecer favorável e seguiu para a etapa de ajustes e adequações

conforme as sugestões dos membros da banca, sendo novamente arguido em sessão de defesa pública de tese, obtendo aprovação. É pretensão do pesquisador, transformar o material produzido em livro, a ser publicado em oportunidade futura.

2.5 Sustentáculo nas travessias: a memória como *corpus* na pesquisa em História da Educação

Em nossa pesquisa, evidenciamos como material de análise os relatos de memória, portanto, fontes de pesquisa que intermedeiam relações entre os tempos, tendo vista que “a memória [...] pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado [...] o intermediário informal da cultura”. (BOSI, 2003, p. 15).

Para Ferro (2010, p. 40), “a memória é sempre uma interpretação influenciada pela experiência do presente. [...] Mas, é além disso, uma seleção do que é considerado importante. A memória constrói, reconstrói, reelabora e ressignifica o passado”.

Neste sentido, a memória permite que conversemos entre os tempos, relacionando o vivido ao que pode ser reconstituído dessa vivência; não é um amontoado de lembranças, uma vez que não temos um repositório para guardar reminiscências de tudo que vivemos, logo, só é memória o que se traduz em importância para nós. (CATROGA, 2001).

As perspectivas dos entes que partilham e expressam uma memória a tornam conteúdo e possibilitam as suas interpretações, considerando a relação entre tempos, territórios e pessoas que habitam tais espaços em temporalidades diversas e compartilham ou tornam possíveis o acionamento de uma memória, como fizeram nossos colaboradores durante os relatos.

Cada momento em que estivemos nas residências dos professores, compartilhando de suas memórias, ouvindo-os, vendo-os sorrir, falar com voz embargada, se emocionar ao relembrem seus tempos de professor/a nas comunidades do Delta do Parnaíba, ratificava a certeza de que não poderíamos pesquisar outra temática.

Estar diante desses professores e professoras foi uma experiência inesquecível. Prof.^a Ana Maria, Prof.^a Ariádina, Prof. Francisco Augusto, Prof.^a Ionete, Prof. José de Ribamar, Prof.^a Lucinete, Prof.^a M^a do Socorro Braga, Prof.^a M^a do Socorro Santos, Prof.^a Maria José, Prof.^a Ozália e Prof.^a Rita: construtores de uma prática pedagógica docente que modificou suas próprias trajetórias de vida e as travessias de muitas gerações de ribeirinhos, trazendo transformações.

A vida se modificou mediante as práticas desses professores. Se pedirmos mais uma pausa poética neste texto, poderíamos dizer que suas pedagogias, para si mesmos e para muitos

moradores vazanteiros, foi como a chuva que chega e enche de esperança o agricultor, como o lancear do cardume que traz vida ao olhar do pescador; como o pasto viçoso que alegra o vaqueiro.

Estilísticas poéticas à parte, esses professores foram um divisor de águas nas comunidades em que atuaram, pois chamaram para si, na maioria dos casos sem ter formação específica para a função, a responsabilidade de formar as gerações de moradores da época e as vindouras, sendo que estes mesmos professores eram, também, ribeirinhos alfabetizados, muitas vezes, pelas mãos de professores leigos e alguns normalistas da cidade de Parnaíba.

Agruras e alegrias, dores e sabores, as memórias compartilhadas se teceram durante os encontros em que sentados no alpendre de suas casas, nas varandas, ou nos trabalhos do dia a dia, olhando-nos com ternura e timidez, ao mesmo tempo com orgulho e satisfação, os professores colaboradores deram vazão aos rios das subjetividades. Isso permitiu que memórias em correntezas produzissem reflexos de suas trajetórias formativas e práticas nas terras de Ilha Grande do Piauí, revelando espelhos em molduras do tempo como são exemplos os relatos³⁰ abaixo:

Prof.^a Ariádina: *Lembro de uma vez que eu tinha um aluno que dizia que não queria nada na vida. Eu pensei: “o que eu estou fazendo aqui?”. Isso era no mês de setembro, então comecei a trabalhar com ele, todo dia, e no mês de dezembro ele estava lendo e escrevendo. [Semblante de emoção no olhar e embargo na voz]. Para mim foi a maior alegria!*

Prof.^a Ionete: *Eu lembro das criaturinhas, dos lugares... Eu fecho os olhos, eu lembro das festas da Páscoa, os meninos com aquelas orelhinhas; o Dia do Índio; o caminho da volta para casa correndo na estrada, as caronas que a gente pegava com o seu João, é isso... [risos nostálgicos].*

Prof. José de Ribamar: *Eu costumo dizer que se fosse para ser professor hoje eu desistia [risos], os alunos de hoje são muito diferentes, naquela época os alunos eram muito respeitadores, não tinha essa baderna que tem hoje não. Eu ainda peguei no finzinho alguns rebeldes, mas eu encontrei muitos alunos bons, que estudavam mesmo!*

Prof.^a Lucinete: *A minha primeira turma era mais ou menos de 20 meninos, umas “pecinhas” assim tão boas que eu nunca esqueço deles [risos nostálgicos]. Ainda hoje eles passam por mim e dizem: “Ei, tia Netinha, a senhora lembra de mim?”. Aí eu digo: “Oh, meu filho, de você eu não posso esquecer não!”. [Risos].*

Prof.^a Ozália: *Naquele tempo era tudo longe, mas todo mundo se conhecia. Então, surgiu uma vaga aqui nos Tatus e eu vim. [...] Não sei se fui importante, porque a importância quem dá é o outro, mas sei que contribuí, sim, com a educação desse povo!*

Como podemos verificar, os fragmentos acima não fazem referência a um único aspecto, os escolhemos exatamente por isso, com intuito de fazermos uma breve demonstração da

³⁰ Fragmentos dos relatos dos participantes colhidos José Marcelo Costa dos Santos, no período de 2019 a 2020.

riqueza que as memórias docentes podem revelar, enquanto ferramentas que possibilitaram a reconstrução de tempos passados.

Nesses relatos, os colaboradores mostraram detalhes importantes e interessantes sobre a vida de professores nas travessias de Ilha Grande do Piauí: o perfil da época, o desafio de ensinar, as lembranças de alunos, bem como algumas peripécias do *jeito de ser ribeirinho* naqueles tempos – décadas de 1960, 1970 e 1980.

Compreendemos que essas memórias, em correntezas, se teceram entre ditos, não ditos e interditos daqueles que se formaram e ajudaram a formar povos de um povo. Assim se deu a construção deste trabalho, que se amparou em construtos teóricos, mas também empíricos, que falam para além de palavras expressas, tornando a travessia da pesquisa uma navegação oscilante entre calmaria e tormentas, na qual a lírica poética se manifesta e embeleza a navegação.

É, realmente, se considerarmos as metáforas desta tese, uma travessia: navegar, entrar em águas em correntezas, adentrar em profundidades, estar em constante movimento, passagens de tempo e espaços que habitam a memória dos que possibilitaram essa travessia em movimentos de correntezas.

Ressaltamos, desta feita, que o conceito de memória, no presente estudo, é considerado, dentre outros, a partir dos postulados de Bosi (2003), Halbwachs (2006), Catroga (2001) e Ferro (2010) que, a rigor, a compreendem, salvo suas possíveis diferenças conceituais, como um processo privilegiado do ser, não sendo meras lembranças, mas as percepções que podem ajudar a (re)construir, reconstituir o passado de um povo, em diferentes tempos, considerando acontecimentos marcantes que são compartilhados entre uma comunidade, incluindo nesse sentido, a linguagem, a cultura, a educação e a história em si: processos geradores de novas histórias sobre outras histórias.

Neste ensejo, compreendemos a memória, também, como uma relação de interação entre pessoas, objetos, tempos e espaços, que se sucedem e, de alguma forma, nos marcam a ponto de se tornarem lembranças vivas em nós (SANTOS, 2019), resultados de nossos “encontros”, de nossas experiências.

Escrever sobre memória é um processo que requer, dentre outros, um olhar de muita sensibilidade, respeito e dedicação por parte do pesquisador, porque estamos envolvidos com histórias de vida, de momentos marcantes na vida das pessoas que decidem, por alguma razão, compartilhar conosco eventos de suas vivências em comunidades nas quais há traços de culturas, valores e representações, como aponta Delgado (2003, p. 13):

A busca do significado de um tempo tem na memória e na própria História suportes

básicos. Reconhecer o substrato de um tempo é encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim um gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas.

Partindo deste postulado, vemos que a memória de formação dos professores colaboradores se processou no presente, no agora, no entanto, permitiu que o hoje trouxesse retratos do ontem, de outra forma, em olhares diversificados, possibilitando que tempos e fatos fossem reconstituídos dado o próprio caráter da memória, como bem afirmou Santos (1986, p. 12): “[...] a memória é um fenômeno sempre atual, onde o passado, mais que reconstituído, é reconstruído, num plano efetivo e mágico, onde os valores ilusórios e míticos de um tempo morto poderia renascer de uma forma coerente e verossímil”.

Nora (1993) caracteriza esse aspecto dinâmico da memória, no sentido de que a lembrança está em constante movimento, quer de acionamento quer de esquecimento, sendo manipulada e reordenada de acordo com as situações em que é acionada dentro de um contexto discursivo ou dialético, por esta razão “a memória é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (p. 07), logo é “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. (p. 9).

No campo dos estudos em História da Educação, o trato da memória sugere um trabalho de grande dedicação e zelo por parte do pesquisador, uma vez que se realiza para além de um simples objeto passível de investigação, abrange um campo ético, de subjetividades e (re)elaborações, conforme ilustra Gagnebin (2009, p. 97):

Na história, na educação, [...] o cuidado com a memória fez dela não só um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética: nosso dever consistiria em preservar a memória, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens.

É mister o fato de que há um aumento considerável de pesquisas em torno de temáticas envolvendo conteúdos de análises mediante construtos de memórias como, por exemplo: memória de trabalhadores, memória de escola, memória de alunos, memória de formação, no entanto, muito ainda precisa ser produzido.

São construções que podem nos ajudar a compreender aspectos importantes de nossa história e da História da Educação do Brasil, Nordeste e Piauí, assegurando que seja conhecido, interpretado e registrado, aquilo que não foi vivido pela contemporaneidade, já que “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. (CHAUI, 1995, p. 125).

Por esta razão, ratificamos que memória não é sinônimo de acúmulo de tudo que vivemos e guardamos em lembranças, afinal, nossa memória não é um campo de depósito de velharias que vão se acumulando ao longo do tempo, ocupando espaço de maneira inerte e que

vão se amontoando a ponto de encher e não caber mais nada, ao contrário, Catroga (2001, p. 20, grifo do autor) no lembra de que a memória é:

[...] sempre selectiva. Por conseguinte, ela não é um armazém que, por acumulação, recolha todos os acontecimentos vividos por cada indivíduo, um mero registo; mas é retenção afectiva e “quente” do passado feita dentro da tensão tridimensional do tempo.

A memória pode ser um indicativo semântico de diversas elaborações, de elementos, sujeitos, contextos, tempos; reside em tudo em que seja possível interação entre pessoas, objetos, lugares. Isto significa que a memória não se produz apenas em grandes momentos de felicidade, por exemplo, ela pode compreender as agruras e dissabores que podem ser materiais de lembranças e se tornarem produtos de memória, que se constrói coletivamente a partir de vivências em diferentes tempos.

Segundo Poulet (1992, p. 54-55), a memória facilita o resgate de tempos e de espaços, ou seja, “[...] ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado ou para ser mais preciso, está em um espaço, enfim reencontrado, um espaço que se encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela lembrança”.

Pollak (1992), por sua vez, afirma que a memória se relaciona como sentimento de identidade, que brota em caráter individual e coletivo, “na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (p. 204).

Halbwachs (2006), na obra *Memória Coletiva*, tece uma importante discussão sobre a ideia de memória como processos individuais e coletivos que se formam nas interações entre sujeitos em uma comunidade afetiva, formada pelo compartilhamento de histórias vividas ao longo de gerações.

Esse autor considera que a memória é campo em que o conteúdo se organiza a partir do grau de expressividade entre os sujeitos diante de um evento, uma situação, um assunto, um ato, ou seja, não há uma regularidade de nível entre as pessoas que tornam possível o acionamento dessa memória, visto que para uns ela pode ser extensa, com detalhes e grande carga de expressividade, enquanto para outros pode não passar de lapsos que, para serem lembrados, precisam que se juntem às memórias de testemunhas dos fatos.

É claro que isso não é um ato mecânico, no sentido de que basta que se juntem peças e já se tenha uma memória (re)construída, é preciso traçar pontos de relação, buscar as ligações entre um relato e outro, os elos que podem permitir que haja, realmente, o acionamento da memória a partir do compartilhar de reminiscências e não de falácias opacas e individuais somente, como salienta Habwachs (2006, p. 34):

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser construída sobre um fundamento comum.

Nesta esteira, ao compartilharmos uma memória construímos o que o pesquisador acima considera como *comunidade afetiva*, que está relacionada aos membros que partilham, compartilham e ressignificam a memória, inclusive sem que tenham estado presentes durante o evento a ser lembrado, mas que passam a construir a memória desse acontecimento a partir do relato compartilhado com outros que o conhecem e/ou o vivenciaram.

A memória opera a partir de diferentes segmentos: pessoas, tempos, objetos, ambientes, roupas, livros, pinturas, fotografias, etc. (HALBWACHS, 2006). Pensando no caso da escola e no contexto da educação, facilmente podemos nos reportar aos nossos próprios tempos de criança: a sala de aula, a figura da primeira professora, os colegas de infância.

Ainda que não façamos menção com frequência é possível, ao adentrarmos a um ambiente em que estivemos no passado e onde tivemos experiências marcantes, ou mesmo em outro ambiente que nos faça lembrar de vivências de outrora, temos o acionamento de memórias coletivas desses eventos.

Esses fatos nos possibilitam reconstruir, reordenar, organizar nossas lembranças, que serão mais ou menos expressivas, quanto forem nossos sentimentos em relação a elas. As memórias sobre territórios habitados, sobre fazeres e dizeres da comunidade onde nascemos pode se processar em reminiscências que possibilitam um sentimento de pertença, de reconhecimento. (SANTOS, 2017, p. 52).

Durante a pesquisa, por diversas vezes, vimos emoção nos olhos dos colaboradores ao se depararem com fotografias que descansavam em álbuns antigos, repousados em caixas de lembranças. Ouvimos seus relatos emocionados ao lembrarem de pessoas queridas do passado: alunos, colegas de trabalho, amigos.

Se entendermos que a memória só se explica pelo presente, isso significa também afirmar que é deste presente que ela recebe incentivos para se consagrar enquanto um conjunto de lembranças de determinado grupo. São, assim, os apelos do presente que explicam por que a memória retira do passado apenas alguns dos elementos que possam lhe dar uma forma ordenada e coerente. É preciso destacar ainda que a memória exerce um poder incomensurável na construção de uma identidade de grupo, consagrando os elementos pelos quais os indivíduos se veem como pertencentes a determinado coletivo, muitas vezes em detrimento de outrem. A força dessa memória aglutinadora é realimentada, reforçada, reinventada constantemente, principalmente em situações em que uma reflexão externa tenta solapar ou minar os elementos que unem o grupo e lhe conferem um sentido particular. (MOTTA, 2012, p. 25).

Pelo exposto, podemos entender que o processo de acionamento de memórias é uma verdadeira travessia em correntezas de lembranças marcantes, aqui evidenciadas em lembranças de escolas, de salas de aula, de contextos de ensino, considerando que “rememorar a vida escolar é um convite a entrar em contato com um sentimento que aperta o peito, algumas

vezes faz cair lágrimas dos olhos e surgir um belo sorriso no rosto: a saudade”. (ARAGÃO; FREITAS, 2016, p. 21).

Como dissemos, a lembrança nem sempre é doce, muitas vezes se faz em amargura, ainda assim os professores ribeirinhos que participaram do presente estudo abraçaram nossa proposta e se permitiram revisitar o passado, porque sentiram que isso era importante, se perceberam como sujeitos de relevância, pela oportunidade de compartilhar memórias de formação, de práticas, de acontecimentos de uma vida dedicada à educação nos povoados onde atuaram, considerando que se viam quase em anonimato após a aposentadoria. De acordo com Delgado (2003, p. 19), os eventos ocorridos na comunidade podem ser estímulos à formação de memórias.

Os acontecimentos da vida em comunidade, e mesmo das experiências mais solitárias da vida humana, são sinais exteriores, são estímulos para o afloramento de lembranças e reminiscências, que constituem o estofo do tempo da memória: individual, local, comunitária, regional, nacional ou mesmo internacional.

Trazer o passado nas correntezas dos relatos do presente permitiu aos colaboradores o retorno às suas travessias de vida e de trabalho, contributos importantes para a História da Educação Piauiense. Vieram à tona processos vividos, sentidos, compartilhados de acordo com o olhar de cada um; memórias que revigoraram e alegraram esses professores, que sentem orgulho, ainda que muitos em sua timidez, de ter participado da história da educação ribeirinha, no Delta do Rio Parnaíba.

Sobre esta questão podemos referenciar a obra *Práticas de memória docente*, organizada por Mignot e Cunha (2003). A coletânea reúne artigos a respeito de análises de escritas de professores que nos permitem diálogos sobre a educação e a escola. Essas pesquisadoras nos dizem que “[...] os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula”. (MIGNOT; CUNHA, 2003, p.9).

Isto posto, vemos que esses são os elementos que caracterizam a prática pedagógica docente: um misto de escritas expressas em textos em papel ou em tantos momentos de oralidade nos quais a fala assume a função de canal de formação em que a mediação das aprendizagens ganha fomento e expressividade. Quando escritos, tornam-se em documentos, instrumentos, ferramentas. Neste esteio:

Recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos armários de professores e professoras guardam registros do cotidiano escolar como arquivos pessoais, cartas, autobiografias, memoriais, diários de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos e burocráticos. (MIGNOT; CUNHA, 2003, p.9).

Percebemos, entretanto, e em virtude de quase nunca serem narradores da história oficial, os professores se sentem alheios à produção de sua própria história, muitos consideram que não têm relevância suficiente para se tornarem sujeitos de uma pesquisa no campo da História da Educação, por exemplo.

Reclusos em suas próprias memórias os docentes, principalmente após a aposentadoria, se perdem no anonimato, quase não são lembrados e suas contribuições para sociedade parecem cessadas após a inatividade nos contextos da escola e das salas de aula. É como se deixassem de existir para muitos olhares.

Pode ser imensurável o quanto se perdeu em relatos, em materiais de registros, nas memórias de tantos professores que já não estão entre nós e que levaram consigo, possivelmente, riquezas importantes para reconstrução do passado histórico da educação brasileira, em contextos e especificidades que em muito poderiam ajudar pesquisadores e estudiosos.

Poucos docentes conseguem construir uma escrita publicada, muitos sequer escrevem com esse propósito. No artigo *“Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras”*, Mignot (2003) traz um interessante capítulo sobre algumas autobiografias de professoras, ressaltando a riqueza desses documentos.

Ao passo que ilustra traços de práticas e vivências no magistério, essa autora chama a atenção para a importância de pesquisas nesse segmento: “Escritas por professoras aposentadas que buscavam conferir sentido à própria existência e povoar a solidão da velhice, as autobiografias derivam da necessidade de testemunhar e contabilizam emoções, frustrações, alegrias e dores”. (MIGNOT, 2003, p.137).

Necessidade – esta seria, possivelmente, a principal motivação nesta questão: os professores gostariam de ser ouvidos, de serem lidos. Os que conseguiram uma publicação autobiográfica ainda respiram enquanto houver leitores, entretanto, os que nada escreveram só têm nas tramas da memória, que se manifestam no poderio da oralidade, uma forma de produzir e assegurar o seu não esquecimento.

O trabalho de Souza (2001), *“Vida de Professor: experiências e reflexões”*, por sua vez, nos permite uma leitura de uma obra simples, de poucas páginas, mas que nos faz pensar diversos aspectos sobre nossa profissão, desde o desafio do ingresso aos sabores e dissabores do magistério. Para o autor, “no magistério, amor, inteligência e fidelidade são essenciais”. (p. 32), uma vez que sem esses sentimentos, a profissão não poderá ser abraçada como deve ser.

Souza (2001), por meio de quarenta e seis pequenas narrativas – momentos de sua

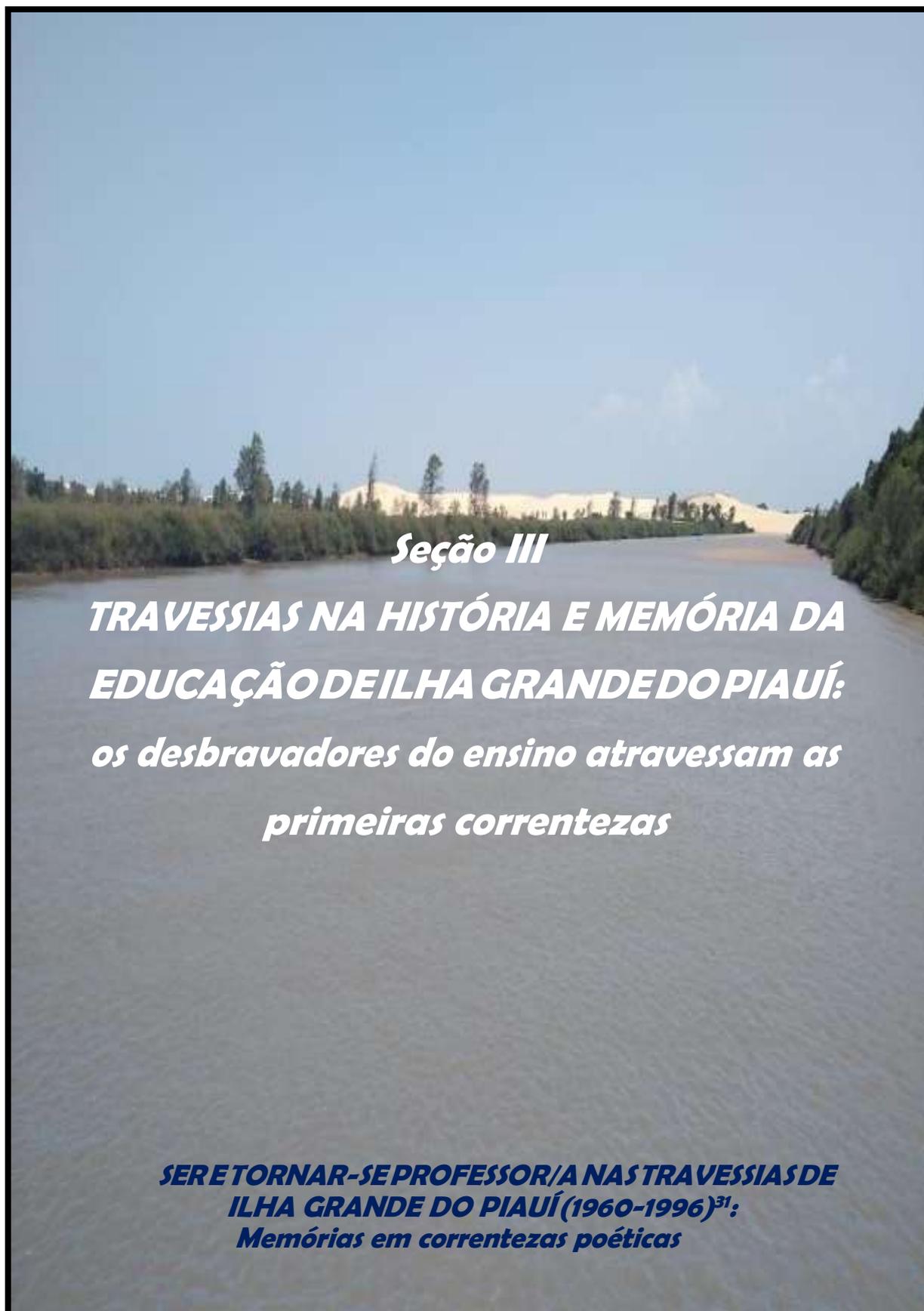
trajetória enquanto professor – compartilhou memórias de seus tempos de docente iniciante, passando pelas desventuras e alegrias de ser um profissional da docência, o que causa ao leitor, também, uma espécie de travessia no tempo.

Outro trabalho importante é o de Sousa (2015), na obra “*Ser e fazer-se professora no Piauí do século XX: a história de vida de Nevinha Santos*”. A autora realizou um coerente estudo, trazendo a vida da professora Nevinha Santos, para caracterizar aspectos da História da Educação do Piauí.

Sousa (2015) construiu sua análise com base em seus encontros com memórias sobre a professora normalista Nevinha Santos, mostrando-nos que o pesquisador, ao se debruçar sobre a trajetória de um professor, contempla uma sociedade, um povo, uma vez que a docência se desenvolve em processos socioculturais, daí ser de grande importância este campo de análise.

Esses exemplos servem para ratificar a notabilidade dos estudos a partir de memórias de formação. Não obstante, muito ainda necessita ser pesquisado e muito já se perdeu nas teias do tempo e do esquecimento. No caso de nosso estudo, tivemos a oportunidade de adentrar, a partir das memórias dos professores, na História da Educação Piauiense com ênfase à memória de formação e de práticas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí.

Ressaltamos ainda, que sendo professores por mais de duas décadas, ao compartilhar conosco suas memórias, esses colaboradores trazem o primeiro aspecto de ratificação de nossa tese: ter chegado ao magistério é uma prova consistente de que a ação dos seus alfabetizadores ajudou a transformar suas vidas, tendo influência inclusive em sua construção profissional, uma vez que se tornaram professores. São produtos e produtores de uma prática pedagógica docente transformadora, como mostraremos nas seções a seguir.



³¹**Figura 06:** Capa de seção com plano de fundo das correntezas no Rio Igarapu, Delta do Rio Parnaíba.
Fonte: Fotografia produzida por Joselito do Nascimento Silva, cedida ao pesquisador.

TRAVESSIAS NA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ: *os desbravadores do ensino atravessam as primeiras correntezas*

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam o tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. (ARANHA, 2006, p. 19).

Quando o Astro Rei surge com seus raios de poder, iluminando as terras entre águas no Delta do Rio Parnaíba, nas paisagens de Ilha Grande do Piauí, uma pintura viva faz-se nos portos, lagoas, rios, igarapés e veredas das comunidades: dezenas de trabalhadores em busca da subsistência nas águas, nos manguezais, na lama, nos campos e na terra.

Nas dimensões da antiga *Fazenda Cutia*³², os vaqueiros se põem em diligência do gado que se esconde nos labirintos de cajueirais e muricizais que formam a vegetação daquele lugar; nos rios e igarapés, as canoas levam os pescadores nas correntezas, que formam as danças das águas, na expectativa de um dia feliz de pescados em abundância.

Nas entranhas dos manguezais, misturando-se com a lama, os caranguejeiros se lançam entre raízes e pragas, tentando capturar os crustáceos e conseguir suas *amarradas*³³, garantidoras da fêria ao final do dia e assim, assegurar o sustento das famílias renovando a esperança de sobrevivência nas ilhas do Delta do Rio Parnaíba.

Nas ilhotas, com os pés no chão, na água, os marisqueiros fazem sua cata diária, esperançosos de conseguir boa quantidade e garantir bons cozinhados. À beira do cais do Porto dos Tatus, metamorfoses humanas se relacionam, uma valsa de passos, de gentes, de culturas, dividindo espaços e hierarquias de poder, como podemos ratificar na crônica sobre esse cais, no quadro literário a seguir.

³² O território da antiga Fazenda Cutia é de propriedade da tradicional Família Silva e serve de campo para pecuária extensiva e a coleta de frutos silvestres. Atualmente, também abriga parte de uma usina eólica na região.

³³ No manguezal, os caranguejos são presos com fios da palha da carnaúba, em quadras denominadas de “cordas”. Uma *amarrada* corresponde a dez cordas, portanto, quarenta caranguejos.

Quadro literário 14: Crônica *À beira do cais*

À Beira do Cais

A aurora mariana anuncia o desfile dos filhos de Ilha Grande à beira do cais. São os heróis populares que a cada novo amanhecer saem à procura da plenitude utópica de uma existência como menos pesar. A passarela é o velho cais que ao longo de décadas vê crescer gerações de guerreiros do trabalho.

Ah, o velho cais! O mesmo que serve de tapete aos visitantes abastados é a ponte dos homens simples que todos os dias enchem de riquezas suas diagonais em concreto. À beira do cais aportam os pescadores com suas grandes redes, tarrafas, landoás, jequis, felizes pelo presente da natureza em forma de pescado ou desolados por mais um dia de insucessos nas águas do grande Delta.

À beira do cais formam-se exposições artísticas de vida: são os profissionais do manguezal que constroem monumentos de caranguejos, entrelaçados com a fiação virgem das folhas da carnaúba. Com os rostos marcados pela dura atividade eles exibem seus tesouros, tão dolorosos para serem conquistados, tão desvalorizados pelas hienas que os sugam, diariamente.

Quando a maré sobe, surgem as musas do cais, belas em seus encantos ribeirinhos, outrora meninas da lida, agora mulheres lavadeiras que escoam, das vestes calejadas, a sujeira das injustiças a que são submetidas, deixando à maré a tarefa de desembocá-las longe dali.

As graciosas do cais, princesas do Delta. Algumas perdem cedo a inocência transformando-se em progenitoras de outras musas, de outros guerreiros, meninas do rio, ninfas que alegram-se com coisas simples; que choram e sentem a dureza do existir à beira do cais, mas que também gozam e refestelam-se nas águas que bailam e banham o velho cais.

No balanço dessas águas, flutuam as majestosas embarcações, exibindo sua beleza e travando batalhas de espaços e poder com as pequenas canoas, antes donas do cais e que perdem espaço na supremacia das águas.

As canoas são portadoras de grandes tesouros, levam de norte a sul os filhos da grande ilha, estão sempre à espera à beira do cais. Se a colheita se faz generosa, surgem em sua magnitude guiadas pelos capitães da guarda rural, homens e mulheres, os vazanteiros que alimentam as gerações com os produtos, os grãos, frutos do rio, trazendo a fartura e manutenção da vida dos filhos de Mariana à beira do cais.

Quando o Astro Rei castiga os herdeiros do Delta, presenteia os turistas que, à beira do cais, sentem-se no paraíso; têm vida de Adão e Eva no éden da majestosa Ilha da Conceição. Assim, às margens do rio, desfilam seus protagonistas: pescadores, caranguejeiros, agricultores, lavadeiras, felizes n'alma simples que os conduz, todos os dias, de geração em geração, sob a aurora mariana, à beira do cais.

(José Marcelo Costa dos Santos)

Esta crônica traz a caracterização do cenário vivo que pode ser observado no portal de entrada para as demais ilhas do Delta – o Porto dos Tatus. Faz referência às principais caricaturas desse lugar: os trabalhadores dos mangues e das águas, as mulheres lavadeiras, os visitantes, os comerciantes, os atravessadores, as gentes que se aglomeram e dão movimento ao cais.

Figura 07: Porto dos Tatus (Município de Ilha Grande do Piauí)



Fonte: <https://www.conhecaopiaui.com/noticia/porto-dos-tatus-no-municipio-de-ilha-grande>

A imagem acima apresenta o cais do Porto dos Tatus, onde ocorre o bailado vivo do trabalho, das conquistas, mas também das desventuras do homem ribeirinho. Podemos identificar um contraste: entre embarcações turísticas exuberantes há as canoas, as pequenas chalanas que quase são engolidas pelos gigantes, mas respiram porque nelas pulsa o sangue e escorre o suor de guerreiros – os trabalhadores menos favorecidos.

Enquanto muitos se deliciam com os passeios turísticos, que trazem renda para muitos moradores a bem da verdade, outros lutam cotidianamente no curso das marés. Possivelmente, as pinturas subjetivas que existem no olhar dessas pessoas são diferentes daquelas expressas nas faces dos que desfrutam ao sabor dos frutos e das belezas do Delta do Parnaíba.

Há ainda, os moradores que não atuam à beira do cais, pois partem para lida em outras paragens, outras travessias em correntezas e, muitas vezes, essa rotina fatigante os impediu de estudar, aliada ao fato da escassez de escolas e de professores formados, considerando aqui as décadas de 1960, 1970 e 1980. Por conseguinte, o povo crescia e se educava sob a nutrição cultural dos ribeirinhos, mas carentes da instrução formal. Eis que surgiram os desbravadores

do conhecimento, os primeiros a atuar nesses contextos: os professores leigos³⁴, formadores de gerações ao longo do percurso histórico brasileiro.

Esses pioneiros foram responsáveis pela instrução inicial dos moradores nos povoados formados nas ilhas ribeirinhas, mudando a percepção sociocultural ao levarem ensino e aprendizagem, possibilitando a interação entre valores e culturas de pertencimento que se relacionam com as tradições que emanam de tempos passados, mas que têm ligação com o presente e o futuro.

Neste sentido, acreditamos que a história se processa na dinâmica dos processos vividos e sentidos pelas gerações que a tornam possível. Na História da Educação do Brasil, muitas foram as travessias realizadas, fortes correntezas foram vencidas; alguns barcos foram melhor fortificados, outros sentiram o pesar de suas fragilidades, como é o caso do Piauí, onde a educação veio tardiamente.

Realizar esta primeira travessia é, além de uma revisita ao passado histórico da educação, a construção de memórias que se processaram em larga navegação. Não é apenas a reunião dos ditos, em interditos, dos professores ribeirinhos de Ilha Grande, adentrou em profundidades maiores.

A memória, nesta perspectiva, se fez em cantos diversos, na força das palavras que se cruzam e nos fazem conhecer, por meio dos relatos, como foi o processo de escolarização de nossos colaboradores nas comunidades ribeirinhas de Ilha Grande do Piauí, na segunda metade do século XX.

São exemplos, dentre os demais, os relatos da Prof.^a Ionete Alves dos Santos: “*A minha primeira professora foi a Tia Floriza, uma professora leiga, no ano de 1975*”; do Prof. José de Ribamar Costa: “*Aprendi com minha mãe e depois fui para escola da dona Maria Quêtinha, aqui nos Morros da Mariana*”; ou da Prof.^a Rita de Cássia Marques de Sousa: “*A minha primeira professora foi minha tia, uma professora leiga, a escola era na casa dela*”.

Estes três primeiros relatos nos mostraram como se deu a iniciação dos ribeirinhos à educação, ratificando os resquícios do que fora a educação no território piauiense: um misto de várias tentativas de implantação da instrução primária – período no qual os professores eram leigos, ou seja, não tinham formação específica para o magistério.

Esse retrato foi histórica e culturalmente construído, sendo herança da própria formação do povo brasileiro que, entre pedagogias, reformas e controvérsias, navegou ao longo dos séculos buscando construção de sistemas de ensino, propostas de instrução, currículos e

³⁴ Na próxima seção, discorreremos sobre o perfil e atuação do professor leigo no Brasil.

instituições formadoras e de formação docente.

3.1 Nascente das águas: as correntezas da educação brasileira

Somos um povo de misturas, de tantas e várias caricaturas que dão forma a todas as construções do Brasil em formato de *brasis*, incluindo a educação. Pensar na gênese da educação dos povos do Delta é trazer à tona resquícios das educações que a tornaram possível: a educação em travessias da história ao longo dos cursos dos rios que ainda correm em memória coletiva.

Rios oriundos de mares ancestrais, formados a partir de oceanos milenares que correm em águas epistêmicas de berço grego, onde marés de *Paideia* foram formadas, nas ondulações de pororocas em que *maiêuticas* socráticas deram a direção de uns, ao passo em que duelavam nos encontros das águas da arte e da força, da filosofia e do poderio bélico, as trajetórias de outros. Assim, formamo-nos seres históricos.

Entre navegações, a lusa se fez em dualismos: educação para fé *versus* a ciência em face da educação. Faróis ergueram-se apontando novas direções, trazendo os sinais dos tempos, nos quais o prisma do Iluminismo buscava ofuscar a textura do medievo. E quando o além-*taprobana* se fez em terras *brasis*, ecoaram das matas o grito dos que seriam arrebatados e submetidos à “educação”.

Formar para salvar, tirar da selvageria, tornar “bom” o “mal selvagem”, o ser “sem”, precisando ser preenchido de valores e conceitos para que fosse “civilizado”. Foi assim que a educação tomou seus primeiros fôlegos, sob imposições e segregações sobre quem tinha e quem não tinha ou ainda, quem não poderia ter.

Educar significou tirar, violentar, deixar de ser, morrer. Ao passo que também pode ser entendida como uma mola propulsora de resistências, de lutas em busca de uma igualdade que jamais viria, mas que era latejante em diversos povos ao longo de nossa história, protagonistas em movimentos, alianças, golpes e conquistas de poder.

Entre períodos históricos se desenhou o cenário da educação brasileira. Não tivemos uma efetivação de políticas que, em curto prazo, dessem grandes resultados, uma vez que sendo colônia e campo de exploração de Portugal o que nos restou foram tentativas, muitas vezes frustradas, de consolidação de uma instrução que mais servia aos próprios interesses das elites de cada época do que ao povo.

Desde o século XVI, as correntezas da instrução escolar correm nos rios e igarapés do Brasil. Isso não significa que antes disso não houvesse práticas que educassem, basta que nos

reportemos às nações indígenas, para vermos que educar na “cultura de vida” sempre esteve presente nas terras de Santa Cruz.

As águas da educação corriam em encontros e desencontros e, no curso das marés, foram surgindo novos tripulantes em correntezas. A naturalidade das vergonhas dos nativos chocou-se com as vestimentas europeias e do rosário e crucifixo vieram as instruções primeiras. Os indígenas foram banhados pelas águas da ação catequético-pedagógica dos religiosos da Companhia de Jesus.

Desde essa primeira travessia inaciana ao que se teve nas transições da Colônia para o Império, e deste para a República, tivemos divergentes e antagônicas etapas de busca da instrução do povo brasileiro mediante práticas educativas e práticas pedagógicas docentes – travessias que ocorreram em diferentes correntezas e levaram o barco da educação para destinos diversos, criando um cenário desigual de ter e poder entre classes. (SOUZA, 2000).

Essa visão preconceituosa, fomentadora de desigualdades atravessou a história da educação brasileira e ainda fomenta outros segmentos de discriminação: negros e pobres estariam em nível inferior aos da elite branca, inclusive em termos de capacidade de aprendizagem, por exemplo.

Isso causou uma espécie de cisma na escola brasileira, como bem enfatiza Souza (2000), na obra *Escola e Memória*, onde analisa dentre outros, a questão da desigualdade construída historicamente pela própria escola, uma vez que:

Durante parte do século XIX e XX, grupos, pensadores e partidos de esquerda denunciaram a desigualdade educacional. Mas preferencialmente apontavam para a injustiça do sistema social que impunha a desigualdade de acesso à escola e a diferença de trajetórias e de duração da escolarização. (SOUZA, 2000, p. 28).

Uma educação construída em desigualdades só poderia fomentar práticas desiguais. Assim, o sistema escolar brasileiro foi tomando forma: entre reformas frustradas ou bem sucedidas à classe dominante, atravessamos os séculos carregando dilemas como o peso do analfabetismo e da ausência de uma escola pública de qualidade.

A própria escola, porém, tratou de maquiagem esse quadro, construiu uma espécie de identidade a partir de *slogans* de igualdade e equidade para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua raça ou condição econômica. Dizia-se (e ainda o fazemos) que a escola pública era o ambiente da igualdade entre todas as massas que, em tese, tinham direitos iguais e, portanto, condições equivalentes de desenvolvimento.

A escola se manteve como instituição que formava a partir de uma suposta unidade, não reconhecendo sua falha na efetivação de práticas que inserissem os alunos de maneira a torná-los “sujeitos iguais”, não no sentido de que todos tinham o mesmo nível e as mesmas particularidades no aprendizado, mas na perspectiva de que cada um tem um tipo de habilidade e que estas deveriam ser consideradas e aprimoradas.

A escola não só manteve o processo de desigualdade, como negou sua existência. (SANTOS; FERRO, 2017, p. 265).

Desta forma, a educação brasileira foi ratificando as desigualdades entre seus diversos segmentos, todavia, é preciso que nos indaguemos: sobre que educação estamos falando? A quem serve esta educação? Não é difícil chegarmos à proposição de que muito se fez, mas os resultados ainda deixam a desejar.

Desde a chegada dos europeus colonizadores até o recorte desta tese, tivemos em solo brasileiro, sete constituições³⁵ e três leis de diretrizes e bases da educação, somadas a diversas reformas, atos e emendas constitucionais sobre educação. Constituições outorgadas, promulgadas, que foram normatizando e assegurando o direito(?) à educação.

Reportando-nos ao recorte temporal desta tese, dois processos/movimentos históricos são importantes de serem ressaltados: a Ditadura Militar, que instaura uma nova ordem de poder que se instala em território nacional (1964-1985) e a Redemocratização do país, considerada a Nova República (a partir de 1985)³⁶.

No período de 1964 a 1985, o Brasil teve uma complexa conjuntura no campo da educação, posto que a Ditadura Militar implantou uma “pedagogia” que silenciava as vozes que se levantavam contra os imperativos do momento histórico, ao passo que buscava uma justificativa com base no suposto crescimento econômico do país para maquiagem as arbitrariedades, os crimes e restrições de expressão impostas em território nacional.

Instituições como a UNE – União Nacional dos Estudantes – entrou no cenário como frente de resistência, buscando o reconhecimento de direitos a partir da proposição da Reforma Universitária, o que fomentou conflitos entre o então governo(?), conservador, e a frente estudantil. Ocorreram assassinatos, prisões, conflitos diversos; a UNE teve sua sede incendiada no início do governo militar, mas persistiu na luta por resistência às ideologias dominantes.

O período da Ditadura trouxe uma série de contrastes e imperativos à educação,

³⁵ A Constituição se traduz na lei essencial e imprescindível de um Estado moderno, onde estão contidas as normas referentes a vários aspectos da esfera pública e privada como forma de governo, organização dos poderes públicos, distribuição de competências e direitos e deveres dos cidadãos. Em sua história o Brasil já adotou sete constituições: uma no período monárquico e seis no período republicano. Existem divergências na doutrina acerca da Emenda Constitucional n. 1/69, que possui defensores da ideia de que se trata de uma Constituição propriamente dita, enquanto para outros essa classificação não pode ser empregada em tal situação. Grande parte das mudanças constitucionais ocorridas no Brasil aconteceram sob os auspícios de importantes modificações sociais e políticas do país. A primeira Constituição nacional foi outorgada em 1824, apenas dois anos após a emancipação política do reino lusitano, tal como a segunda que surgira também após dois anos da proclamação da República, em 1889. Tais fatos podem ser ligeiramente explicados pela necessidade de se reunir, em uma formulação jurídica, as ideias de organização social, de maneira geral, em sincronia com a nova ordem em configuração. (BRASIL, 2005, p. 04).

³⁶ A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico. (JACOMELI, 2010, p. 77).

inclusive estimulando tendências, principalmente a tecnicista, tendo em vista a presente ascensão econômica por meio da industrialização, uma vez que era marcante a “[...] preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios”. (SAVIANI, 2006, p. 122).

Isso significou uma injeção de investimentos na educação técnico-profissional em detrimento de outras modalidades de ensino, claramente em cumprimento aos ideais do governo militar que pretendia formar um país pautado no capital enquanto mola de crescimento econômico.

À massa era dada a falsa pregação de que quanto mais trabalhassem, mesmo que subjugados ao Sistema, mais e melhores condições teriam, o que servia para fortificar o processo de alienação social que já se fazia presente desde de tempos de outrora. Críticas a essa constituição de governo fizeram com que muitos acreditassem em falsos comunismos e em socialismos utópicos, influenciando as políticas educacionais.

O fato é que:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 11).

Desta forma, o ensino tecnicista foi expandido no país, considerando as normativas das reformas educacionais impostas por meio da Lei 5.540/68 e da Lei 5.692/71 (em referência ao ensino de 1º e 2º graus). Esta forma de ensino visava exclusivamente a preparação, em curto prazo, da mão de obra operária, tendo em seu currículo uma clara prevalência de disciplinas técnicas em detrimento de outras cátedras, conforme assinala Aranha (1996, p.177): “[...] sobre as disciplinas pragmáticas, enquanto foi bastante discutida a formação crítica. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia e das artes”.

Sobre a Lei de 5.962/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando outras providências, Saviani (2015, p. 117, grifos do autor) postula:

O projeto que deu origem à Lei n. 5.962/71, que veio a fixar as “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”, decorreu dos estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo então presidente da República general Emílio Garrastazu Médici através do Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970. O referido decreto registrava na sua ementa: “Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”.

O Grupo de Trabalho deveria compreender nove membros, escolhidos pelo, então Ministro da Educação, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, os quais deveriam concluir o trabalho em prazo máximo de dois meses. Foram designados para o Grupo de Trabalho, dentre

outros, o padre José de Vasconcelos (instituído presidente do grupo), Valnir Chagas (o relator) e Cléia de Freitas Capanema.

Segundo Saviani (2015), o relatório encaminhado pelo Grupo de Trabalho ao Ministro da Educação, em 14 de agosto de 1970, era assim composto: integração vertical, integração horizontal, continuidade (ensino geral) e terminalidade (ensino especial), racionalização, flexibilidade, gradualidade de implantação e valorização do professorado.

A Lei n. 5.692/71 completa o ciclo de reformas destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. [...] tal ruptura política constituirá uma exigência para continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. (SAVIANI, 2015, p. 130).

Os postulados contemplados até aqui mostram-nos algumas das facetas do Sistema em relação à educação, na sempre presente contradição entre o que deveria ser e o que era na realidade. Leis, decretos, reformas, tentativas, imposições, ditaduras que fragilizaram a construção do Estado de Direito. Direitos que foram conquistados a duras penas e que, por muito tempo, não passaram de escritas em papel oficial. Dizia-se que tínhamos escolas quando estas não existiam; assegurava-se que todos tinham acesso quando uma pequena parcela tinha o privilégio de estudar.

Falta de escolas, inexistência de professores, descrédito sobre a importância da educação por parte da própria população são fatores que influenciaram a cultura escolar brasileira e têm fortes marcas no território do Piauí. Não obstante, ainda que a passos lentos, a instrução foi tomando forma e até em regiões mais longínquas alguém aprendeu e depois ensinou, conforme mostraremos nos próximos tópicos, tratando sobre as origens da educação do povo piauiense, com ênfase aos ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí.

3.2 As primeiras marés: travessias da educação no Piauí

Nas comunidades ribeirinhas no Delta do Rio Parnaíba, até a década de 1960, conforme colhemos nos relatos, parte considerável da população era analfabeta e os poucos que estudaram o fizeram com grandes dificuldades e a maioria não chegou em níveis para além do ensino secundário.

A falta de escolas e de professores foi o maior fator dessa situação. Sendo formada por vaqueiros, pescadores, agricultores e extrativistas, os ribeirinhos das ilhas do Delta do Parnaíba padeciam pela falta de acesso à escolarização. Existia uma pintura paradoxal: de um lado vivíamos em um lugar exuberante, com fartura de água, pescado e frutos silvestres, mas por outro sentíamos na pele a falta de acesso ao saber formal, muitos trabalhadores sequer sabiam grafar o próprio nome e sofriam pela falta desse e de outros aprendizados que somente a educação escolar poderia proporcionar, ainda que não necessariamente no espaço de uma escola.

Isso se ratificou nos relatos dos colaboradores deste estudo, quando foram enfáticos ao expressarem as muitas dificuldades de um ribeirinho para estudar naquele tempo, décadas de 1960, 1970 e 1980, como relata a Prof.^a Maria do Socorro Santos: *“Ah, meu filho, estudar aqui era difícil demais, porque os pais botavam era para trabalhar na roça, também só tinha escola nos Morros da Mariana”*.

Tomando como referência o recorte temporal do presente estudo, tecemos a seguir um olhar de reconstituição do passado sobre o quadro do ensino piauiense a partir da década de 1960, com foco nas comunidades ribeirinhas do Delta do Rio Parnaíba, em especificidades aos povoados da, então Ilha Grande de Santa Isabel.

Todos os entrevistados deram ênfase, ao lembrar sua formação inicial, aos professores e professoras leigos/as que davam aula em suas próprias casas ou em casas de parentes ou conhecidos nas comunidades, famílias que cediam o espaço de seus lares e por isso recebiam um ínfimo ordenado.

O Prof. José de Ribamar evidenciou esse cenário, mostrando uma característica secular da instrução primária: *“Bem, os meus primeiros ensinamentos foram com minha mãe, naquele tempo os pais que ensinavam os filhos em casa, mas minha primeira professora se chamava Maria Quêntinha”*. Quando os pais eram alfabetizados influenciavam na alfabetização dos filhos, o que significa que alguns moradores aprenderam a grafar o próprio nome em casa e, possivelmente, vários nunca chegaram a frequentar uma escola.

Sobre a origem de sua formação escolar, a Prof.^a Ana Maria fez o seguinte relato:

Meus primeiros professores, na escola, foram o professor Manoel Alfredo, que era chamado de Alfredo Coringa, ele era professor leigo lá na Pedra do Sal; e a professora Maria de Nazaré dos Santos, leiga também, mas quem me ensinou antes de ir para a escola foi minha mãe e meu tio. Eu já entrei na escola, alfabetizada. O meu professor me amava, porque ele me achava muito inteligente para o meu tamanho. Quando eu fui para a escola eu já sabia ler, já sabia contar, eu já ajudava ele [risos].

Ana Maria Nascimento da Silva, uma menina nascida no povoado Bom Jesus, nas terras da Ilha Grande de Santa Isabel, então território de Parnaíba-PI. Filha de agricultores, para estudar teve que enfrentar grandes desafios, como caminhar por léguas a fio³⁷, sobre a areia escaldante, do seu povoado até a Pedra do Sal.

Foi aluna de casa-escola, de escolas que precisavam mudar de lugar conforme o avanço das marés; repetiu a 4ª série porque não tinha série subsequente e não queria ficar sem ir à escola, tendo que ir morar com parentes em Parnaíba para cursar as demais séries do 1º Grau. Mais tarde precisou ir para mais longe, Teresina, para que (em Parnaíba) seu irmão também tivesse a chance de continuar a estudar, uma vez que a tia, naquele momento, só podia manter um dos sobrinhos em Parnaíba. Ana, por esta razão, foi para casa de outro tio na Capital.

Lembrando de suas origens, a Prof.^a Ozália revelou: *“Eu morava no Canto do Igarapé. Lá, minhas professoras foram a dona Mirian e a dona Eva Costa, antes de estudarmos em uma escola, a gente tinha aulas numa casa”*. Ozália, menina ribeirinha, corajosa, começou a enfrentar seus desafios, suas correntezas ainda jovem, realizando travessias do povoado onde morava para outros povoados em busca de realização profissional, bem como a possibilidade de conseguir renda e melhorar de vida.

Aliada à intensa jornada de trabalho, essa professora assumiu matrimônio, tornou-se mãe, dona de casa, tantas responsabilidades que não lhe cansavam nem a fizeram desistir, ao contrário, impulsionaram-na a persistir no ofício do magistério – sua profissão da vida inteira, motivo de muito orgulho.

As reminiscências da professora Maria do Socorro Santos trouxeram o seguinte relato: *“Comecei a estudar com a professora Tereza Teles, lá nos Tatus. Ela dava aula numa casa, mas não me lembro direito onde seria esse lugar hoje, mas foi nessa casa que eu fui alfabetizada pela professora Tereza”*.

Assim como Ozália, Socorro Santos também começou jovem, mas tinha o “privilégio” de trabalhar na casa de seus pais, onde funcionava uma casa-escola. Professora, mãe, esposa, dona de casa, ainda conseguiu atuar em outra área, a Saúde, onde também fez carreira profissional e aposentou-se.

³⁷ Correspondente a longa distância, não precisa, incerta, não medida.

O professor Francisco Augusto, por sua vez, assim se manifestou sobre sua instrução inicial na comunidade de Ilha das Batatas:

O meu primeiro professor chamava-se Domingos Malaquias, na Ilha das Batatas, depois estudei com outros professores como a professora Lourdes e o professor Zé Carlos. Nessa época, os professores eram todos leigos, pois não tinham formação acadêmica, porque não existia professores formados.

Estes relatos caracterizaram o retrato piauiense, em relação à instrução escolar, desde seu povoamento até o século XX. É fato que desde os primórdios, a condição de receber as noções primeiras em casa, inclusive pela ação dos próprios pais (quando estes eram alfabetizados) era atividade comum. Ferro (1996) esclarece bem essa situação, ratificando os percalços que dificultaram a formação escolar dos piauienses, tendo em vista que a escola chegou ao Piauí com muito atraso, se considerarmos outras regiões do país.

Na localidade Canto do Igarapé, um pequeno povoado próximo a Morros da Mariana, atuava a Prof.^a Maria Luíza Marques de Castro, tia da Prof.^a Rita de Cássia, a quem deu as primeiras letras. Eis o comentário de Rita de Cássia, ao acionar memórias de seus tempos de aluna: *“Comecei a estudar com ela [Prof.^a Maria Luíza Marques de Castro], no Canto do Igarapé, só que lá era uma casa residencial e aí tinha a escola da Colônia que hoje é a SUDEPI, né. Ela era leiga, eu acho que ela só tinha o primário, a 4^a série”.*

A Prof.^a Rita de Cássia enfatizou o parentesco com sua primeira professora, ratificando esse fator comum em que a instrução primária se dava a partir da ação de familiares diretos, que alfabetizavam seus entes em suas próprias residências e estes, por sua vez, alfabetizavam outros. A este respeito, Ferro (1996, p. 97) postula: *“Por falta de acomodações apropriadas, às vezes, a escola funcionava na casa da professora”.*

Os relatos dos professores: Ana Maria, Francisco Augusto, José de Ribamar, Maria do Socorro Santos, Ozália e Rita de Cássia caracterizaram o que os demais participantes expressaram a respeito do início de sua escolarização, salvo o caso de Maria José, que estudou em escolas logo em sua primeira fase de escolarização. Ela frequentou o Grupo Escolar Jonas Correia, tendo como professora, a senhora Raimunda Silva.

Esse quadro do Piauí do século XX é fruto de séculos anteriores, onde a escassez de escolas e de professores formados impulsionavam o surgimento dos professores leigos, que exerciam o magistério, digamos de modo “formal”, se considerarmos que existia contratos e remunerações para estes trabalhadores, o que os diferenciava, dentre outros aspectos, dos mestres-escolas que atuaram no século XIX.

Fato é que, no Piauí, a questão da instrução escolar se deu a passos mais lentos que em outros estados do país e em longo prazo, tendo em vista que em nosso território a educação foi

acontecendo em pequenas escalas, iniciando nas fazendas, nas casas e somente depois nos grupos escolares.

O Piauí ficou sem escola até 1757³⁸, quando um alvará imperial deu providências para a criação das duas primeiras escolas na capitania, ambas na então Vila da Mocha³⁹, sendo destinadas à instrução primária de meninas e meninos, com especificidades de currículo de acordo com a clientela: “A escola para meninos deveria ensinar a ler, escrever e contar, além de princípios da doutrina cristã. A escola para meninas deveria acrescentar a esse currículo, copiado do plano educacional de Nóbrega, atividades de coser, fazer renda e outras de caráter doméstico”. (COSTA, *apud* BRITO, 1996, p. 15).

Esses estabelecimentos pioneiros, em princípio uma grande conquista para o povo do Piauí, não tiveram grande impacto no processo de instrução da população, por conta de diversos fatores: os professores não tinham formação adequada e não eram remunerados por meio de salário, recebiam apenas mantimentos para subsistência em troca do exercício do ofício; a própria população (principalmente os menos favorecidos) não via necessidade de que seus membros tivessem formação escolar, visto que estariam fadados à lida com o gado e a outros serviços braçais. O fato é que o Piauí continuava sem escolas e sem um processo de instrução acontecendo, realmente.

Esta realidade do Piauí sem escolas perdura por bastante tempo. Há várias referências à solicitação da criação de aulas de primeiras letras e/ou de criação de cadeiras de uma ou outra matéria, que, ou não são criadas, ou, se criadas, não chegam a funcionar, ou, se iniciam o funcionamento, são fechadas em seguida. (FERRO, 1996, p. 59).

Constam nos estudos de Ferro (1996) e de Brito (1996), que somente no início do século XIX, mais especificamente em 1815, é que foram criadas três escolas de primeiras letras, também denominadas de *Cadeiras de Latim*, sendo distribuídas em Oeiras e nas vilas de Parnaíba e de Campo Maior.

Nesse processo, um problema antigo se fez presente: a ausência de professores. Na tentativa de conseguir ministrantes para as cadeiras abertas, João José Guimarães e Silva (governador da Província), que esteve no cargo em um dos intervalos deixados pelo Visconde da Parnaíba, que governou entre 1823 e 1843, colocou as cátedras para concurso na Bahia. A realidade é que as escolas não lograram êxito outra vez. Somente em 1822, o Piauí passa a contar com os serviços do professor José Lobo Fróis.

³⁸ Pelo menos em termos de proposição oficial de implantação e desconsiderando outras tentativas não bem sucedidas antes dessa data. É válido ressaltar, no entanto, que foi a partir da atuação de um padre que a instrução piauiense tem seus primeiros fôlegos a partir do século XIX, ainda que criada pela iniciativa privada. A referência a *Padre Marcos de Araújo Costa* e à escola da *Fazenda Boa Esperança* (FERRO, 1996) se fazem necessárias, principalmente porque foi nesse local que se deu, entre o gado e as letras, a formação inicial de alguns piauienses.

³⁹ Atual cidade de Oeiras-PI.

O ofício de professor público de primeiras letras não atraía as pessoas da época, por conta do tipo de trabalho, do status do mesmo e do salário que recebia. Como consequência as escolas que eram criadas não funcionavam ou funcionavam por pouco tempo dada à ausência de pessoas interessadas em ocupa-las. (LOPES, 1996, p. 52).

A realidade alarmante da Província era motivo de comentários e de preocupações forçando ações por parte da Junta do Governo em solicitar criação de cadeiras de instrução e contratação de professores, uma vez que não havia muitas pessoas capacitadas para exercer quaisquer cargos que requeressem instrução, ainda que em moldes básicos e a situação tendia a não mudar, considerando que os salários oferecidos para professor não eram atrativos, logo, a escassez de pessoas incumbidas do magistério perdurava.

Brito (1996), Ferro (1996) e Sousa Neto (2013), ao analisarem a questão da instrução escolar piauiense são enfáticos ao apontarem um suposto interesse governamental sobre a instrução do povo. Tratata-se de um período em que fala-se de aulas públicas, cadeiras de instrução, aulas de primeiras letras, mas que não se configuraram na prática, não alterando a crítica realidade de uma população analfabeta e sem condições, em sua maioria, de arcar com os gastos para algum tipo de formação.

Mesmo não sendo objetivo deste texto fazer um histórico alargado sobre essa questão, podemos referenciar alguns marcos, em termos de acontecimentos sobre a instrução escolar no Piauí, tomando como base as pesquisas de Alencastre (1981), Brito (1996), Ferro (1996) e Sousa Neto (2013): 1. Solicitação de uma cadeira de primeiras letras em Oeiras (1795); 2. Entre 1829 e 1831, no governo provincial do Visconde da Parnaíba, foram criadas escolas em Oeiras, São Gonçalo, Poti, Barras, Piracuruca e Jaicós; 3. Escolas primárias criadas em Parnaíba e Campo Maior (1815); 4. Fundação de escola primária e um curso de Latim (1855); 4. Fundação do Liceu Provincial em Oeiras inaugurando o Ensino Secundário no Piauí (1848).

Vale ressaltar que, conforme apontam os autores acima, o fato de terem sido criadas não significou o funcionamento dessas escolas, inclusive há relatos de que muitas delas não funcionaram ou possuíam grande precariedade tanto na estrutura quanto no número de alunos e de professores.

Esse quadro incide na situação do Piauí como a província que mais tardiamente foi contemplada com a instrução escolar, como afirma Alencastre (1981, p. 89): “O Piauí foi a província que mais tarde recebeu o benéfico favor da instrução. Até 1814 o que se chama de instrução elementar, lhe era dada empiricamente por particulares pouco habilitados para exercerem tão importantes funções”.

Com o povo sem saber ler nem escrever, o poderio econômico, como ocorre desde os

primórdios da história humana, implicava na possibilidade de acesso à educação, ou seja, “as iniciativas privadas foram muito relevantes na formação dos grupos dirigentes piauienses, considerando ainda que a ação educadora da família encontrou extensão nos internatos”. (SOUSA NETO, 2013, p. 123).

Os filhos dos grandes proprietários de terras e de fazendeiros recebiam a instrução em suas próprias casas e em seguida eram enviados para colégios e internatos em outras províncias ou até em outros países, retornando como os novos “doutores” e continuando a hierarquização desigual e segregadora das classes sociais nesse território.

Dessa forma, no Piauí, a escolarização se deu a partir de processos informais de educação, realizados nas fazendas, nas vilas, onde os professores eram leigos em termos de formação para o ofício do magistério. Se considerarmos o período entre os séculos XVIII e XIX, teremos o desenvolvimento das *Aulas Públicas*, das *Escolas Familiares* ou *Domésticas* (SOUSA NETO, 2013).

Um morador de determinada comunidade poderia ensinar a outros e ser remunerado por isso, sem que houvesse quaisquer arregimentação ou institucionalização desse ofício. A esse respeito, podemos referenciar a figura do mestre-escola, que atravessou a História da Educação no Brasil em diversos momentos do ensino.

Se grande parte da população não tinha acesso à escola ou a um professor com formação específica, eram os mestres-escolas os responsáveis pela instrução nas regiões de maior carência, principalmente nas localidades mais longínquas. Pinheiro (2017), ao tratar da figura do mestre-escola, considerando a atuação de Miguel Guarani, assim se reporta:

A carência de escolas e professores no interior do estado do Piauí, na primeira metade do século XX, fez com que a figura do mestre-escola assumisse um papel significativo na educação das crianças nos mais variados municípios. Eram homens que, na maioria dos casos, sabiam apenas ler, escrever e contar, mas que sanavam a carência de professores formados e de escolas municipais e estaduais. (PINHEIRO, 2017, p. 61).

Ser um mestre-escola, nas comunidades piauienses, consistia em viver de forma nômade, poderiam ser caracterizados como os “mascates da educação”, que saíam de vila em vila oferecendo seus serviços. Eram pessoas humildes, de pouca instrução, que desenvolviam uma espécie de prática educativa que visava à alfabetização e ao desenvolvimento de noções básicas de matemática em um curto período.

Não se dedicavam exclusivamente ao ofício de ensinar, uma vez que se tratavam de pessoas da lida, que desempenhavam diversas funções. A esse respeito Nóvoa (1987, p. 417-418), assim caracteriza os mestres-escolas, tendo em referência a realidade de Portugal, entretanto, com grau de relação bem próxima ao Brasil.

A caracterização sociológica dos mestres-escola não é muito fácil, devido a grande heterogeneidade dos indivíduos que exercem actividades docentes. Há um pouco de tudo: Artesãos que, paralelamente a seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever; há numerosas referências de sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola; Particulares que, sobretudo nas cidades, dão lições privadas nas casas dos nobres e dos burgueses ricos, frequentemente a troco de uma simples refeição; Trabalhadores que, impedidos de exercer actividades desgastantes do ponto de vista físico, recebem crianças em suas casas; Homens ligados a vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa [...] ou ajudantes dos párcos [...].

Como podemos verificar, o ecletismo de perfis sugere quão marginalizada era a educação piauiense, todavia, e diferentemente de Portugal, os mestres-escolas construíram uma identidade de destaque nas comunidades, sendo que chegaram, inclusive, a atuar em grupos escolares, como bem enfatiza a pesquisa de Pinheiro (2017), que analisa a inserção de mestres-escolas no ensino público oficial do Piauí no século XX.

De acordo com essa pesquisadora, baseando-se em pesquisas do IBGE, na década de 1940, por exemplo, de uma população estimada em 550.271 habitantes entre 5 e 35 anos, apenas 26.782 eram considerados indivíduos que sabiam ler e escrever. Os dados excluem homens e mulheres com mais de 35 anos o que, possivelmente, reforçaria as estimativas ratificadoras da carência de instrução no território piauiense.

Fizemos este apanhado sobre alguns pontos referentes à História da Educação no Piauí para mostrar quão precária foi nossa instrução inicial e, conseqüentemente, como ficou comprometida a formação escolar dos piauienses ao longo dos séculos, impactando nos processos de formação de professor e na estruturação dos estabelecimentos de ensino.

3.3 Entre marés e correntezas surgem os primeiros professores em Morros da Mariana e adjacências

Em virtude da realidade mostrada no item anterior, os primeiros professores a atuarem no Delta do Rio Parnaíba não eram formados em magistério, eram leigos que ensinavam o que sabiam e, às vezes, sem nenhum tipo de vínculo institucional. Os professores leigos se constituíam conforme a necessidade das comunidades sem grande exigência de formação, como nos esclareceu o Prof. José de Ribamar:

Naquela época [1960,1970, 1980] não existia professores formados, aquele que tinha um sabezinho botava uma escolinha em sua casa e ensinava. [...] Tinha muitas casinhas onde se ensinava por aí; em cada ruazinha (em Morros da Mariana) dessas tinha uma casa onde tinha alguém que ensinava.

A esse respeito, podemos referenciar os relatos das professoras Ariádina, Ionete, Lucinete e M^a do Socorro Braga, moradoras da localidade Cal, meninas que foram alfabetizadas pelas mãos das leigas M^a do Socorro Santos e Floriza, conforme constatamos em seus relatos de memória:

Prof.^a Ariádina: *Minha primeira professora foi a mamãe [Prof.^a M^a do Socorro Santos], lá na casa da minha avó. Ela já trabalhava e lá nessa casa tinha uma sala que era preparada para ela dá aula. Depois fui estudar no Comercial, lá em Parnaíba. Quando era tempo de enchente, a gente levava os livros na cabeça para atravessar e a roupa dentro de uma sacola. Aí trocava de roupa lá na frente para depois ir para escola.*

Prof.^a Ionete: *Comecei na Escola Municipal Emídio Moura, que era numa residência de um casal, Antônia e José Aceno, aqui no Cal. A minha primeira professora foi a tia Floriza, uma professora leiga, no ano de 1975. Ela era dona de casa e dava aula nessa casa, que era da tia dela, lá funcionava dois turnos, de manhã era a Maria do Socorro Santos, a tia Socorro, e a tarde era ela [tia Floriza]. Ela morava próximo da escola, mas agora não lembro se ela já era casada ou se ela ainda morava com os pais. Depois eu fui para o Jonas Correia [em Morros da Mariana] e fiquei lá até a 4^a série. Lá estudei com a Prof.^a Terezinha Silva Rios, de Parnaíba, e com a Prof.^a Lourdes. Com a Terezinha foram três anos, praticamente; a dona Lourdes foi na 3^a série e a dona Mirian, na 4^a série.*

Prof.^a Lucinete: *Eu comecei a estudar aqui mesmo, na antiga Escola Emídio Moura, onde a minha professora era a dona Socorro do Joarez [Prof.^a M^a do Socorro Santos], aí estudei até o 2^o ano e fui morar em Parnaíba com minha mãe. Lá em Parnaíba, eu estudei no anexo do Colégio das Irmãs, que era a antiga Escola São José. Lá eu fiz os quatro anos do meu ensino primário. Depois eu ganhei uma bolsa de estudos, fiz o 5^o e 6^o ano no Colégio das Irmãs, aí não consegui mais a bolsa e minha mãe não tinha condições de pagar, então nós viemos embora de volta para cá, para Ilha, aqui no cal. E continuei a estudar no antigo Comercial, ia de ônibus, saía de casa às 10 horas da manhã e só chegava às seis, sete da noite. No inverno, geralmente, se ia caminhando e ainda era na época da canoa, a gente atravessava de canoa. Aí fiz até a 8^a série.*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Antes a escola era aquela coisa de juntar aluno desde o 1^o ano até o 4^o ano e ficavam todos naquela sala, onde minha professora era a Socorro [Prof.^a Maria do Socorro Santos]. Era perto de casa, com professores leigos,*

mas a gente aprendia. E eu tinha minha mãe que já tinha sido professora leiga também e sempre ela dava aquele incentivo de aprender a ler, de lê o texto decorado; ela era costureira e botava a gente ali perto da máquina dela e a gente tinha que decorar aquele texto, às vezes até levava uns tapinhas. [risos].

Socorro e Floriza eram donas de casa, dividiam-se entre os cuidados do lar, seus respectivos maridos e filhos, com o ofício do magistério. A remuneração ficava a cargo do município de Parnaíba, que contratava professores leigos para atuar onde não havia escolas nem professores formados, a exemplo da rede estadual.

Além de Socorro Santos e Floriza, as professoras Socorro Braga, Ionete e Lucinete trazem memórias de outras professoras leigas que atuavam na região em seus tempos de infância: Prof.^a Ozália (no povoado Tatus), Prof.^a Maria da Conceição dos Santos (mãe de Socorro Braga) e Prof.^a Maria de Jesus, que podem ter atuado nas localidades Cal e Tatus.

Convém esclarecer que a quantidade de moradores que podem ter exercido o papel de professor leigo é incerta, tendo em vista não apenas os que tiveram atuação em casas-escolas e recebiam ordenados, mas também os pais que eram professores leigos dos filhos e de outros familiares, quando tinham alguma instrução para isso.

Neste ensejo, podemos perceber que, realmente, em terras de Ilha Grande tivemos gerações de professores leigos, onde os alunos dos pioneiros se tornaram os novos leigos, formando, pelo menos, três gerações, conforme mostramos no quadro que se segue.

Quadro 07: Professores leigos de Ilha Grande

Período aproximado	Professores leigos	Possíveis atuações
Primeira Geração (Entre 1940, 1950 e/ou 1960)	Domingos Malaquias	Ilha das Batatas
	Tereza Teles	Tatus
	Maria Luíza Marques de Castro	Canto do Igarapé
	Maria da Conceição dos Santos	Cal e/ou Tatus (?)
	Manoel Alfredo	Pedra do Sal
	Maria de Nazaré Santos	Pedra do Sal
	Maria Dodô	Pedra do Sal
	José Lopes	Morros da Mariana
	Maria Quêtinha	Morros da Mariana
	Maria de Lourdes Camporal	Morros da Mariana
	Maria do Salete	Morros da Mariana
	José Carlos	Morros da Mariana
	Edmar	Morros da Mariana
Segunda Geração (Entre 1960, 1970 e/ou 1980)	Rosilda	Tatus
	Maria de Jesus	Tatus
	Ozália Soares	Canto do Igarapé/Tatus
	José de Ribamar Costa	Morros da Mariana
	Maria José Costa	Morros da Mariana

	Francisco Augusto Pereira	Morros da Mariana
	M ^a do Socorro Costa dos Santos	Cal
	Floriza	Cal
Terceira Geração (A partir de 1980)	Ariadina dos Santos Costa	Cal
	Ionete Alves dos Santos	Cal
	Lucinete Maria Cunha do Santos	Cal

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base nas entrevistas com os colaboradores

Os nomes referenciados acima formam algumas das primeiras gerações de professores leigos que atuaram na região de Ilha Grande. Como uma possível segunda geração, temos na localidade Cal, duas professoras leigas que atuaram na casa dos moradores Antônia e José Aceno por vários anos, inclusive sendo influenciadoras para que novas professoras leigas ingressassem no magistério: Prof.^a Maria do Socorro Santos e Prof.^a Floriza, também conhecida como “Dona Flor” ou “Dona Fulô”.

O quadro traz um referencial, no entanto, possivelmente há nomes que não foram mencionados. A terceira geração, por exemplo, compreendida a partir dos anos de 1980 tem como representantes as professoras *Ariadina*, *Ionete* e *Lucinete*, que são ex-alunas de Floriza ou da Prof.^a Maria do Socorro Costa dos Santos, de quem tiveram indicação para começar a trabalhar, ainda na adolescência, como professoras em casas-escolas no povoado Cal. Além dessas, vários ribeirinhos exerceram o papel de leigos nesse período, certamente.

Outros nomes importantes também foram lembrados pelos participantes, como a *Prof.^a Marocas Lima*, que mesmo não sendo natural de Ilha Grande⁴⁰, foi uma das primeiras formadas a atuar em Morros da Mariana, sendo homenageada como o seu nome batizando a maior escola da comunidade: Unidade Escolar Marocas Lima⁴¹.

Também foi referenciada a *Prof.^a Maria da Conceição Mendes*, conhecida como “Dona Bebê”, uma das ribeirinhas pioneiras a se formar professora. Foi diretora da Escola Marocas Lima e ajudou a formar muitas gerações de moradores, tendo sido referência para muitos professores de sua época, sendo um exemplo de persistência e luta em busca de formação em prol da educação piauiense.

Foi lembrado ainda, nas memórias de alguns participantes, o *Prof. Augusto Vaz*, que além contribuir com a educação dos ribeirinhos tornou-se um importante comunicador social, atuando como organizador de eventos como as tradicionais Festa das Flores e Festa do Caju,

⁴⁰ Segundo o Prof. José de Ribamar Costa, a Prof.^a Marocas Lima era maranhense.

⁴¹ Informações dadas pelo Prof. José de Ribamar Costa durante seu relato, em 2019.

bem como na atividade de comentarista e narrador de jogos de futebol de campo nas comunidades do Delta do Rio Parnaíba. Nomes como *Prof.^a Mirian* e *Prof.^a Zuza* (ou *Zuzu*) também foram contemplados nas memórias dos colaboradores desta pesquisa.

Como vimos, muitos professores não tinham sequer o 1º Grau completo quando iniciaram no magistério. Segundo os colaboradores, a formação girava entre os primeiros anos de escolarização. Eram, na verdade, trabalhadores, donas de casa, que alternavam suas funções com o trabalho de ensinar crianças em suas casas ou em residências de parentes, entretanto, alguns conseguiram formação pedagógica anos depois, como mostraremos em outra seção.

Recebiam um simbólico ordenado pelo órgão que os contratava: Prefeitura Municipal de Parnaíba ou Governo do Estado. Alguns faziam a formação de suas próprias turmas, realizando o cadastro de crianças nas comunidades; outros saíam de suas casas rumo aos povoados do entorno de Morros da Mariana para ensinar.

3.4 Travessias dos primeiros professores ribeirinhos de Ilha Grande: currículo, condições de trabalho e remuneração

Verificamos neste estudo que a questão em torno do currículo e da remuneração dos professores foram aspectos que dificultaram o processo de implantação e expansão do ensino público no Piauí, visto que os primeiros professores não recebiam salários em dinheiro e os que conseguiram essa façanha, anos mais tarde, recebiam quantias irrisórias.

A este respeito, Brito (1996, p. 15) enfatiza como era o pagamento dos primeiros professores no Piauí: “Curioso é que os professores destas escolas recebiam o salário não em dinheiro mas em paneiros de farinha, fato, aliás, muito usual naquela época em transações comerciais, onde predominavam as operações de escambo”. Quando foram ofertados os primeiros salários em espécie, tinha-se as seguintes proposições: “para o professor de Oeiras o ordenado de 125\$000 e para os professores das Vilas [Parnaíba e Campo Maior] o salário de 60\$000 anuais”. (BRITO, 1996, p. 16).

Essa realidade influenciou fortemente o processo de remuneração das gerações de professores que foram se sucedendo, inclusive aqueles que conseguiram formação para o exercício do ofício. Quase todos os participantes iniciaram como leigos e recebiam um pequeno ordenado, quando conseguiram a formação houve uma pequena melhoria nos vencimentos, mas bem longe do valor condizente ao trabalho que realizavam.

Um fato curioso é que, como alguns colaboradores eram menores de dezoito anos no início de suas carreiras, seu ordenado era recebido por outra pessoa e era repassado ao leigo,

como podemos verificar nos seguintes relatos:

Prof.^a Ionete: *Só em 1986 é que minha carteira foi assinada, até então era a Netinha [Prof.^a Lucinete Cunha] que recebia e me repassava o dinheiro. Lembro que era naquela época, 75 cruzeiros, acho que era cruzeiro, tinha umas moedonas grandonas assim, tinha uma grande e duas pequenininhas. Para mim era muito dinheiro, eu era rica! [risos].*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Quando eu comecei, quem recebia o meu dinheiro por mim era a pessoa que ajeitou para eu entrar – o seu Jaime. Ele recebia e aí passava aquele dinheiro para mim. Não sei como é que eles faziam lá, mas era assim.*

De acordo com os colaboradores, os professores leigos ribeirinhos atuavam como se fossem contratados, alguns por intermédio da Colônia de Pescadores via ações da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), outros pelo Governo do Estado ou por ordenamento da Prefeitura Municipal de Parnaíba.

Em Ilha Grande, instituições sociais também tinham participação na formação de cadastros de alunos e até mesmo na indicação de possíveis professores, como são exemplos a Igreja Católica e a Colônia de Pescadores, como podemos conferir no relato da Prof.^a Ionete Alves dos Santos:

Quando eu voltei a estudar, em 1983, o Padre Pedro já estava aqui na Paróquia, em Parnaíba, aí ele vinha nos finais de semana para cá. E tinha um grupo de jovens e esse grupo de jovens fez uma pesquisa (na época quem era o prefeito da Parnaíba era o Dr. João Silva) sobre quantas crianças não estavam estudando, porque não tinham certidão de nascimento, ali nos Tatus e na Canabrava, principalmente. E com esse trabalho que os jovens fizeram, o Pe. Pedro levou para a dona Almira [Primeira Dama] e falou da quantidade de crianças que estavam fora da escola. E aí tinham muitas crianças e foram formadas praticamente duas turmas. Uma foi para mim.

A Prof.^a Maria Luíza Castro, que atuava no Canto do Igarapé, fora convidada pela Colônia de Pescadores e era contratada por intermédio da SUDENE e, segundo sua aluna, a Prof.^a Rita de Cássia, passou cerca de sete anos sem receber o ordenado pelas aulas que ministrava para as crianças daquela localidade: *“Minha tia passou sete anos sem receber dinheiro, tinha dia que ela ficava tão desvanecida de ir trabalhar [...] até que um dia ela recebeu e aí não atrasou mais. Já pensou, uma pessoa passar sete anos sem receber! Ah, meu Deus!”*.

O quadro abaixo, organizado por Gonçalves (2015), apresenta a realidade do professor leigo nas últimas décadas do século XX, onde podemos verificar a defasagem da remuneração em relação ao salário mínimo, aqui posto em referência à moeda corrente do período – o Cruzeiro Real.

Quadro 08: Referência do salário do professor leigo no séc. XX

ANO	MÊS	SALÁRIO MÍNIMO	PROFESSOR LEIGO
1978	05	Cr\$1.560,00	Cr\$ 273,00
	11		
1979	05	Cr\$2.268,00	Cr\$ 328,44
	11	Cr\$2.932,80	
1980	05	Cr\$4.149,60	Cr\$ 426,97
	11	Cr\$5.788,80	
1981	05	Cr\$8.464,80	Cr\$ 710,00
	11	Cr\$11.928,00	
1982	05	Cr\$16.608,00	Cr\$ 1.500,00
	11	Cr\$23.568,00	
1984	05	Cr\$97.176,00	Cr\$ 404,90
	11	Cr\$166.560,00	
1985	05	Cr\$333.120,00	Cr\$ 684,00
	11	Cr\$600.000,00	

Fonte: Gonçalves (2015, p. 162).

Como podemos perceber, o salário do leigo estava muito abaixo do salário mínimo, não chegando sequer à sua metade. A menção sobre o ordenado da Prof.^a Maria Luíza evidencia quão complexa era a questão relativa ao pagamento do professor leigo, mas não no sentido de burocracia em termos de contratação, tendo em vista que qualquer pessoa alfabetizada e com algum domínio de cálculo poderia tornar-se um professor, mas exatamente porque sendo um ofício que não era apreciado nem valorizado pelo Governo, os valores eram ínfimos e não havia qualquer rigor em sua manutenção.

Tanto que o magistério não era a única atividade profissional desses moradores, na verdade seria uma espécie de complemento da renda da família, por isso alguns desistiam de lecionar; muitos foram contratados e efetivados e outros ficaram pelo caminho, rumando para outros ofícios, em outras travessias em correntezas.

A Prof.^a Maria Luíza foi contratada e aposentou-se; a Prof.^a Socorro Santos ingressou no serviço público estadual e municipal, onde aposentou-se. A Prof.^a Ozália, que começou como leiga, mas depois cursou formação pedagógica, se tornou uma das grandes referências na educação dos moradores da comunidade Tatus atuando, principalmente, na Escola Dom Paulo; aposentou-se como professora efetiva pela Prefeitura de Parnaíba.

A Prof.^a Floriza rumou para outra função, tornando-se costureira profissional e, em algumas ocasiões, atuou como uma espécie de “professora” de corte e costura, ensinando a muitas jovens ribeirinhas seu ofício. Não temos informação sobre a razão pela qual a Prof.^a Floriza não continuou no magistério nem se quando atuava chegou a ter algum tipo de contrato

formal ou alguma formação específica.

Nas localidades de Morros da Mariana, Cal, Tatus, Labino, Canto do Igarapé, Ilha das Batatas, por exemplo, as turmas de alunos eram formadas por vários níveis e os professores leigos ensinavam a todos ao mesmo tempo, tendo em vista que o currículo girava em torno da leitura, escrita e cálculo, mediante o uso da Carta e/ou da Cartilha do ABC e da Tabuada, conforme podemos ratificar nas falas dos colaboradores:

Prof.^a Ana Maria: *Eu lembro que o livro que tinha na época era uma cartilha, lembro até o nome, era Caminhos do Sol [risos]. Era nessa cartilha que eu estudava leitura e tinha a Matemática também.*

Prof.^a Ariádina: *Tinha primeiro a Carta do ABC e depois a Cartilha do ABC, que era quando a gente já estava começando a ler alguma coisa. Então, tinha essa Carta e depois a Cartilha, mas também precisava saber da lição de tabuada.*

Prof. Francisco Augusto: *Tinha uma professora que ensinava a gente, colocava umas cadeiras e todo mundo ficava ali ao redor de uma mesa e ela ensinava a ler e escrever, mas não era assim muita coisa não, isso quando eu morava lá na Ilha das Batatas.*

Prof.^a Ionete: *A gente aprendia a ler e escrever e Matemática. Tinha aquela coisa de pedir a tabuada [...] Tinha os dias em que ela [Prof.^a Floriza] pedia que a gente estudasse a tabuada e tomava mesmo ali, mas era mais ler e escrever mesmo e a questão de Português e Matemática, praticamente era isso.*

Prof. José de Ribamar: *Rapaz, o interessante era isso, naquele tempo a gente só aprendia a ler e a fazer umas contas muito grandes, ler e escrever, e não tinha outras matérias, Português era muito pouco. A gente comprava o livro, mas era só isso mesmo, o objetivo mesmo era ler, escrever e tirar conta. Quem não sabia tirar as quatro operações de conta não era sabido! [risos]*

Prof.^a Lucinete: *Nós começamos pela Alfabetização, começamos a aprender a Cartilha do ABC com a dona Socorro e a fazer as quatro operações matemáticas.*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Era cartilha; era o que a gente tinha, principalmente caligrafia, era a cartilha com textos e que a gente tinha que aprender.*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *A gente estudava na cartilha mesmo, tinha as contas da Matemática, onde a gente tinha que saber aquilo ali tudo. Aí essa cartilha era para aprender a ler e escrever, depois que vinha as operações, mas tinha que saber dessas coisas todas.*

Prof.^a Maria José: *A gente aprendia naquele tempo com a rigidez mesmo, na Alfabetização tinha que aprender a Cartilha, depois era para saber tirar todas operações senão tinha a punição e era severa, sabe! [risos].*

Prof.^a Ozália: *Era a Carta do ABC, depois vinha a cartilha. Primeiro uma e aí para alfabetizar, era a cartilha. Mas aí era preciso dá lição de tabuada também.*

Prof.^a Rita de Cássia: *Ela [Prof.^a Maria Luíza] ensinava a 1^a série e tinha a Cartilha e a Carta do ABC, que era o primeiro livro. Para passar tinha que estudar aquele livro todinho e quando terminava ainda tinha que recordar aquele período de um ano todinho e só depois que sabia é que ia para outra escola.*

Os relatos nos mostram que o magistério desenvolvido nesse período, nas comunidades

do Delta do Rio Parnaíba, refletia a dura realidade de todo Piauí: escassez de escolas, falta de professores formados e salas formadas por alunos em diferentes processos e níveis de aprendizagem, sendo que nas turmas multisseriadas o método que vigorava era o do ABC⁴².

Em termos de currículo de ensino, obedecia-se, embora as muitas intempéries, ao que vigorava nas diretrizes das décadas em que estudaram, sendo que a ênfase era na Alfabetização sintética e na Matemática instrumental, ou seja, aprender a ler e escrever e a dominar, ainda que minimamente, o cálculo das operações fundamentais.

3.5 Os primeiros lugares de aprender nas comunidades do Delta do Parnaíba: as casas-escolas

Evidenciamos, anteriormente, que a falta de escolas era um fator recorrente nas comunidades de Morros da Mariana e adjacências. Assim, a instrução dos ribeirinhos ocorria nas casas das famílias, promovendo o que aqui vamos denominar de *casa-escola*, ou seja, uma residência que se transformava em escola e abrigava as crianças e adolescentes de cada comunidade.

Pelos relatos dos colaboradores, acreditamos que se tratava de uma dinâmica simples: as salas das casas eram modificadas em pequenos aspectos, passando a abrigar uma escola e era mesmo tida como uma escola, com horário de entrada e saída, construindo nos ribeirinhos a ideia de instituição escolar, uma possível representação (CHARTIER, 1990).

O espaço físico nas residências não era difícil de se ordenar, como nos esclareceram os participantes:

Prof.^a Ana Maria: *Eu estudei em casas, inclusive na época a professora era a Maria Dodô. Eu lembro que era na sala, aí eles colocavam aqueles bancos grandes, era um banco para quatro alunos. Aí tinha a mesa, o quadro, giz e a professora.*

Prof. Francisco Augusto: *Quando eu tinha entre sete e oito anos, eu estudei em uma casa, porque meu professor tinha saído [deixado de lecionar], então minha mãe me colocou para estudar nessa casa. Juntava alguns alunos e a professora ali ensinava.*

Prof. José de Ribamar: *Como eu te falei, Marcelo, em todo canto alguém botava uma escola em casa. Ajeitava ali uns bancos e botava os meninos para estudar, tudo junto, idade e série.*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Eu comecei lá na casa da dona Maria Pedro, minha primeira turma, não lembro bem quantos alunos tinha. Eles colocavam ali uns bancos, a gente, o quadro e eles [os alunos]. Era desse jeito que acontecia.*

Prof.^a Ozália: *A gente começou na casa da Dona Zulmira [Canto do Iagarapé], era quase como hoje: tinha as carteiras, a lousa, o giz, mas tudo bem apertadinho e eram todas as séries juntas.*

⁴²Na próxima seção, trataremos com mais detalhes do que foi o método do ABC.

Como podemos verificar, as casas-escolas não sofriam grandes transformações, apenas eram agregados alguns bancos, colocava-se um quadro e ali era uma escola, inclusive com nome, a exemplo da *Escola Municipal Emídio Moura*, que funcionou em duas residências, no povoado Cal: primeiro na casa de Antônia e José Aceno e em seguida na residência da senhora Dulce. Pelos relatos, não foi possível saber a origem do nome dessa casa-escola.

Reportando-se a esta questão, as professoras Ariádina Costa, Socorro Braga, Lucinete Cunha e Ionete Alves descreveram como era esse local de aprender em seus tempos de alunas ribeirinhas, em que saíam de suas residências com destino à casa do vizinho para receber a instrução primeira.

Prof.^a Ariádina: *Era uma sala com aqueles bancos grandes e uma mesa bem grande, cabia seis alunos em cada banco e ficava todo mundo junto ali na sala.*

Prof.^a Ionete: *Era uma sala [...] com bastante alunos, não era tão arejada, tinha várias idades juntas, onde nas carteiras eram três, quatro alunos [...] Aí tinha o corredor, tinha o outro quarto que já era o quarto deles [Antônia e José Aceno] e no corredor tinha um pote em que a gente tomava água; merenda não tinha, a gente que levava: pegava puçá, manga, caju, essas coisas. Tinha um quadro e giz e tinha esses bancos com quatro alunos e era praticamente isso.*

Prof.^a Lucinete: *Era uma casa, uma sala, tudo muito apertadinho, a casa do seu José Aceno e era a única escola que tinha por aqui na época. Então, colocava ali uns bancos de madeira onde sentava quatro crianças e era multisseriada, né: várias turmas na mesma sala com um único professor.*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Ficava aquele banco e aquela mesa grande ali, juntava aqueles bancos grandes onde sentava quatro ou cinco alunos e ali a gente aprendia, ficava com aquela professora que ensinava todo mundo junto, várias séries juntas.*

Pelos relatos, ratificamos que não havia grande estrutura na formação de uma casa-escola, visto que a dinâmica da residência escolhida era minimamente alterada, talvez no jogo de tirar e colocar bancos, ou nem isso, se considerarmos que esses bancos, talvez, ficassem na sala até mesmo em momentos nos quais não houvesse alunos nem professoras.

A Prof.^a Rita de Cássia trouxe um detalhe interessante em sua fala, em relação às turmas de alunos de sua época de estudante, como também evidenciamos anteriormente, a própria professora fazia a matrícula dos alunos: “*Era lá na casa dela [Prof.^a Maria Luíza], lá tinha um salão e era a escola. Tinha o quadro e era ali que ela dava aula. Ela ia atrás dos alunos nas casas, fazia a matrícula e formava a turma*”.

Na comunidade Tatus, a Prof.^a Ozália chegou a ministrar aulas na casa do senhor Benedito Nicolau e em seguida na residência de dona Neza (conhecida moradora do povoado), onde funcionou outra casa-escola, além do espaço *Som de Cristal* (um clube onde aconteciam festas para juventude nas décadas de 1980 e 1990), de propriedade do senhor Francisco,

conhecido como “Chico Alcino”, onde funcionou algumas classes. No final da década de 1980, os professores foram transferidos para a recém inaugurada Escola Municipal Dom Paulo Hipólito de Sousa Libório, na comunidade Tatus.

As famílias reconheciam as casas-escolas como verdadeiras instituições de ensino e assim poderiam, realmente, ser consideradas naqueles contextos. Eram casas, escolas, territórios, espaços, dimensões; era um chão, de pisos, gritos, ditos, aprendizados, poesias da vida!

Quadro literário 15: Poesia *Chão de Poesia*

CHÃO DE POESIA

Esse chão que pisas
Com os pés nos sapatos,
Ele tem poesia...
Muito melhor seria
Que os pisasses descalços
Para poder sentir
Sua intensa magia.
(ANTONIO COSTTA)

Fonte: https://www.pensador.com/autor/antonio_costta/

Pensar nesses locais trazidos nas memórias dos participantes é relembrar dos nossos próprios locais onde, também, fomos leigos, o nosso chão. Pisar sem sapatos, como sugere o poema de Antonio Costta, sentindo o solo ribeirinho, o toque em um chão que nos diz tanto, pois é o chão de tantas travessias. No chão de Ilha Grande do Piauí é possível “habitar” sob várias perspectivas e dimensões, considerando a atmosfera de cada contexto, o lugar de fala, o lugar de identificação como morador, como aluno e, principalmente, como professor nessas terras.

É a sensibilidade que nos levou à percepção do que representa esse chão, mas também o chão da escola, da educação, o chão para muito além de suporte, em universos de produção, de criação entre os entes que formam uma comunidade. Percebermo-nos enquanto parte desse chão, em que as possibilidades de aprendizagem se deram, e ainda se dão, em articulações de identidades, faces entre faces, no entremeio do que vemos e do que não é visto, mas existe, está presente.

Isso nos leva a diversas indagações: Como entendemos a nossa escola? O que habita a escola? O que ocorre entre paredes, tijolos e argila? O que pode essa escola? O que podemos nós nessa escola? O que existe além da escola?

Essas interrogações nos fazem refletir sobre a constituição desses chãos, ora nas casas-escolas dos povoados de Morros da Mariana e vizinhanças, ora no chão da cidade, no chão de quem a habita e constrói o macro chão: de culturas, de histórias de vida, de pedagogias, de práticas que se relacionam, de movimentos que, segundo Brandão (2007), se caracterizam como sendo as várias educações.

As múltiplas educações formam os diferentes espaços de aprendizado que vão muito além do território da escola; que deveriam ser um ímã, atraindo possibilidades de aprendizagens diversas a partir de experiências em diferentes chãos, com diversas formas de pisar e encontrar alicerce nesses chãos.

No “chão” do Piauí, existia uma prática de implantação de casas-escolas com pouca estrutura, sem uma proposta de formação para os professores e sem um currículo que oferecesse não apenas conteúdos, mas articulações com elementos além-curriculo formal: culturas, saberes, dizeres, esportes, etc., no entanto, essas fragilidades não foram impeditivos aos professores ribeirinhos, que se desdobravam para bem exercer seu trabalho.

Compreendemos que há um dilema nesta questão: o sistema maquia o seu não-fazer no dito de quem faz, ao passo que a sociedade acena em concordância a isso, dizendo que há, mesmo sabendo de que se trata apenas de outro dito, porque na realidade os interditos gritam dizendo que “não há”, “não foi feito”, “foi feito malfeito”, “não se aplica”.

Como professores não deveríamos nos calar diante dessas questões, porque são situações que dizem respeito a nós também: o chão é nosso, somos parte do chão, desta, daquela, dessa escola, das escolas. Espaço, lugar, território, ambiente, são elementos do chão da escola, são essencialmente potência de produção de saberes.

A educação em sua ampla dimensão de ensinar e aprender compreende os diferentes movimentos que se dão no chão na escola, do fora-da-escola, do próximo-da-escola. A escola deve propiciar o diálogo entre os diversos segmentos que, de alguma forma, a habitam, ou seja, pensar como se relacionam as pessoas da rua, do bairro onde está localizada, da cidade.

Continuar vendo a educação em grelhas fechadas é obstruir o desejo de que essa instituição seja um chão aberto à produção de saberes, por meio de práticas educativas, práticas pedagógicas docentes, que sirvam não apenas para propiciar produção de conhecimento, mas adentrar às esferas do saber fazer, saber ser, aprender que é possível estabelecer relações entre os diferentes elementos que permeiam a vida, a sociedade, a educação. Eis aí o Chão da Educação!

3.5.1 Um mergulho na cultura escolar das casas-escolas: aprender na correnteza

Sabemos que as casas-escolas, nas comunidades de Morros da Mariana e adjacências, funcionavam com uma estrutura precária, o que certamente influenciava no ensino que era ofertado nesses locais e na conjuntura da cultura escolar desenvolvida. A esse conjunto formado pelos elementos que compreendem uma prática de educação, Julia postula (2001, p. 10):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Esse autor caracteriza a cultura escolar, também, com vista a campos mais abrangentes, inclusive o das relações que permeiam o espaço escolar, os trâmites em torno das instituições, das práticas e das estruturas que formam o ambiente da escola, aqui mais especificamente na dimensão das casas-escolas.

Ser aluno de uma casa-escola, nas últimas décadas do século XX, nas terras do Delta, era sinônimo de aprender ou ser punido pelo não aprendido. A pedagogia exercida pelos professores leigos incluía momentos de afeto, brincadeiras e de amizades, entretanto, também era marcada por uma disciplina rígida, talvez autoritária em dados momentos, instituída mediante castigos severos e punições entre os próprios alunos, caracterizando a cultura desse tempo histórico, como nos explica Alves (2013, p. 01).

Castigo corporal é ato realizado pela mãe ou pelo pai, professores ou responsável na intenção de estabelecer o disciplinamento e de corrigir o comportamento inadequados da criança. Os castigos corporais variam entre as culturas. São muitos os tipos de castigos sofridos pelas crianças: palmada, tapa, ficar de joelhos, socar, esmurrar, puxão de orelha, ficar de joelhos, chibatada, puxão de cabelo, beliscar, ajoelhar em cima de objetos duros (grão de arroz ou milho, pedras) etc. Esses castigos são aplicação em muitas formas ao corpo da criança – na mão, no rosto, nas nádegas e na cabeça. E em muitos casos há o uso de um instrumento: pedaço de pau, cinto, vara, vassoura, chinelo, escova de cabelo, raquete, arame, bastão de beisebol, rolo de macarrão, fio de extensão, mangueira de borracha, colher de pau etc. O castigo corporal é uma prática culturalmente usada para punir, corrigir e educar a criança.

Os participantes lembraram bem esse fato, explicando o medo que sentiam em não dar conta das atividades e serem punidos por isso. A semana de estudos era intensa e todos tinham receio do dia de sexta-feira, porque era o momento em que ocorria o “argumento” ou a “sabatina”, como podemos ratificar nos seguintes relatos:

Prof.^a Ana Maria: *Existia a palmatória, mas eu nunca levei, primeiro porque eu já entrei na escola já praticamente alfabetizada, porque minha mãe e meu tio me ensinavam. Aí eu era como uma ajudante dele [Prof. Alfredo]. Então, nunca levei...*

Prof. José de Ribamar: *Tinha palmatória também! Era assim: tinha o argumento, o*

que era o argumento? Na sexta-feira ela [a professora] dizia: “hoje é tabuada!” e tinha que dizer ali certinho. Uma vez eu bati bem devagarzinho num amigo e aí o professor tomou e bateu em mim também, porque se desse devagar o professor dava também. Tinha um negócio do castigo, né, botava a gente de castigo, o castigo era rigoroso naquele tempo, severo!

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Tinha a palmatória, sim, no meu tempo, eu dei palmatória e levei também umas [risos]. Isso era mais para aula de tabuada, quem não sabia levava o bolo⁴³ e quem respondia certo é que dava o bolo. Quando eu era professora ainda tinha isso, mas era o aluno que dava [a palmatória], não o professor.*

Prof.^a Maria José: *Existia a palmatória e eu lembro de uma dia em que a professora, dona Carmelita, mandou a turma toda soletrar a palavra “satisfeitíssima”, para época era muito difícil, né. Então, ninguém acertou, aí ela deu bolo na classe toda, mas não foi assim essas coisas demais não. Tinha outros que eram mais severos, como o Prof. Zé Lopes, que dava aula na Colônia, eita aquele era demais! [risos].*

Prof.^a Rita de Cássia: *Tinha palmatória [risos]. Ela [a professora] fazia o argumento dia de sexta-feira: fazia um círculo de alunos e aí fazia a pergunta de um por um, eu lembro tanto de uma vez que ela perguntou para um amigo meu, o Guido, quanto era 7x6 e ele não sabia e eu respondi “é 42”; aí eu dei bolo nele, dei bem devagarzinho, mas ele se zangou comigo [risos]. A palmatória era de madeira, redondinha e tinha um cabo, parecia uma colher de pau [risos] e tinha um buraquinho no meio.*

Estes quatro primeiros relatos caracterizam traços da realidade da escola brasileira da época (1960, 1970), escola essa que foi ganhando ao longo dos séculos diferentes contornos e, por vezes, reverses, como é o caso de se ter aplicações de punições aos alunos tidos como problemáticos ou com dificuldades de aprender. Fato relevante é que, por mais que possamos questionar essa conduta, não podemos analisá-la a partir de anacronismo, é preciso considerar o tempo e o tipo de escola.

Os castigos físicos fizeram parte da ação docente e da vida escolar das crianças durante séculos. Seja na educação doméstica (realizada nas casas dos alunos, muito comum até os anos 1800) ou nas instituições escolares, a palmatória e o milho foram artefatos amplamente utilizados por professores para punir comportamentos considerados em desacordo com as normas. (ARAGÃO; FREITAS, 2016, p. 22).

Desta feita, na realidade dos ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, aqui em evidência as comunidades de Morros da Mariana e povoados do entorno, os castigos se davam em maior proporção através da palmatória, que “era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência!”. (FLORESTA, 1889, p.57-58).

⁴³ Outra nomeação dada à palmatória na época.

Figura 08: Modelo de palmatória de madeira



Fonte: <http://www.personaliteileioes.com.br/peca.asp?ID=3238833&ctd=1&tot=&tipo=&artista=>

Este instrumento faz parte da memória de muitos moradores, os que foram alunos e se tornaram professores, inclusive. A figura mostra um típico modelo de palmatória utilizado no século XX, feito de madeira, tinha diferentes espessuras e o formato com buracos variava de estética.

A Prof.^a Rita de Cássia lembrou entre sorrisos e frangir de face seus tempos de aluna em que levou e deu palmatória. Descrevendo o objeto, a colaboradora compartilhou o quão poderia ser dolorosa essa punição, daí o medo que se convertia em, talvez, um esforço grandioso em decorar, em fazer o que professora exigia e escapar do momento do castigo, embora não reprovasse o que a professora fazia.

Evidenciando o exposto pelos participantes, a palmatória era o instrumento de punição pelo conhecimento não assimilado, melhor dizendo, os alunos tinham a semana inteira para aprender o conteúdo, principalmente em forma de decoreba e/ou repetição e quem não o fizesse estava fadado a levar palmatória, como esclarece a Prof.^a Lucinete:

A professora rasgava um buraquinho no papel para gente dizer que letra que ela [Prof.^a Socorro Santos] estava mostrando naquele buraquinho daquele papel, né. Ah, tinha também a palmatória. Dei e peguei palmatória [risos]: se você soubesse a letra lá no buraquinho, bem, se não soubesse, levava palmatória. Se sabia dava palmatória na colega que estava com você e se eu não soubesse, a colega vinha e dava palmatória em mim. Eu fazia de tudo para não levar palmatória [risos].

A “*sabatina* ou *argumento*” pode ser considerada uma espécie de exame, ato avaliativo classificatório, punitivos, excludente, onde o professor punia delegando essa função aos alunos que estivessem no nível desejado. O castigo era aplicado por estudantes em seus próprios colegas de turma, embora se tenha relatos de que o professor também dava os “bolos” de

palmatória.

Levar palmatória significava estar em débito com a aprendizagem e ter sido punido era concebido como uma advertência “correta” aos olhos dos pais e da própria comunidade, como bem ratifica a Prof.^a Ionete Alves dos Santos: “*Na época, os pais achavam que isso era correto, era como se fosse um incentivo para que o aluno estudasse, para que ele realmente estudasse a tabuada; não estudou o ‘pau comeu’ [risos], praticamente isso*”.

A Prof.^a Socorro Braga e a Prof.^a Ariádina guardam memórias dos tempos da palmatória, consideram uma marca da infância que ao ser acionada ainda vem com grande carga de subjetividade, tendo em vista que a punição se dava em virtude de dificuldades dos alunos em decorar um conteúdo.

Prof.^a Ariádina: *Acompanhei, sim, essa época! Existia a palmatória, mas era mais na aula de Matemática, na hora de dá tabuada, aí se o aluno errasse a pergunta levava a palmatória. E eu lembro que às vezes era o professor mesmo que dava a palmatória, não era o aluno não!*

Prof. M^a do Socorro Braga: *Era o tempo em que havia palmatória onde cheguei até levar uma vez só, mas fiquei com aquilo marcado, porque eu nunca fui inteligente em Matemática e uma dessas vezes eu não soube responder uma pergunta de adição e aí eu não soube somar, então um colega me deu uma palmatória, ele mesmo deu, com força!*

Vemos que os relatos são memórias com traços de ações doídas, mas não são de condenação, ou seja, as participantes não agregaram fator negativo a essa prática no tempo em que ocorreu e não poderia ser de outra forma. Afinal, a palmatória existiu no tempo e no espaço em que foi possível sua existência.

A Prof.^a Ozália vivenciou, como aluna e como professora, esse período, mas segundo ela, em certo momento da carreira não adotava-se mais esse método, embora tenha lembranças dos tempos em que levou e deu palmatória na escola: “*levei e dei palmatória, mas aqui a gente procurou não usar mais esse método, nem o castigo de milho no joelho; houve uma duvidazinha na época, mas logo se resolveu e a gente não usava esses métodos*”.

A Prof.^a Maria José, por sua vez, enfatizou que em seu tempo de professora fez uma substituição na hora do castigo: em vez de usar a palmatória, fazia uso da régua, considerando que essa não teria o mesmo efeito daquela. Vale lembrar que Maria José antecede Ozália, logo, a perspectiva de se ter ou não o castigo físico de dava mediante o tempo histórico de cada geração.

Não podemos cair no risco do anacronismo e condenar os professores que eram adeptos a essa prática. Na contemporaneidade, a palmatória não pode ser concebida, seria uma prática condenável e passível de punição legal, pois representa violência física e psicológica, mas em tempos de outrora era o que a cultura escolar permitia e esta cultura só era possível de existir

em virtude da própria sociedade da época.

Percebemos que as lembranças desses tempos vêm em mistura de reminiscências amargas que até provocam, quando olhadas do presente, risos, mas que se analisarmos retratam bem a dinâmica de aprender e ensinar no Brasil, no Piauí, no Delta, tendo em vista que castigos severos, inclusive a palmatória, são retratos dessa escola.

Na literatura é fácil encontrarmos referências sobre esta questão, como o fizemos no artigo “*Educação escolar brasileira do século XIX: tessituras de história, memória e literatura*⁴⁴” (2017) no qual tecemos uma análise, a partir de fragmentos de obras do escritor Machado de Assis, sobre a cultura escolar do Brasil.

Os professores apresentados em Machado de Assis são caracterizados pela rigidez e pela disciplina firmes, além de pouco grau de afetividade para com os alunos e uma supervalorização da ordem e da instrução – características que definem o perfil da época. [...] o professor também é um mestre de primeiras letras, que utilizava como instrumento para manutenção da disciplina e como castigo, a tortura física por meio da palmatória. (SANTOS; FERRO, 2017, p. 264).

O fragmento acima faz referência a análise de tópicos das obras “*Conto de Escola*” e “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*”, tendo como objetivo uma investigação sobre aspectos destas obras, mostrando como era a escola do século XIX, com enfoque às práticas de castigo por professores que acreditavam na violência física como pedagogia de ensino.

Ainda a respeito da prática de punição física na escola, Veiga (2003, p. 502) salienta que a palmatória “deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater ‘somente’ na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo”, no entanto, nas comunidades de Ilha Grande, os alunos também davam palmatória, com bem enfatizaram os participantes da pesquisa, mostrando ainda, que a memória tem caráter diverso, isto é, traz à tona momentos bons e ruins.

[...] as memórias do tempo de escola não guardam apenas sorrisos. Existe uma prática culturalmente construída e utilizada pelos professores que não ficam alheios aos relatos discentes: as punições. Neste momento, os sorrisos dão lugar a uma expressão séria, como se por um momento tudo o que não foi agradável fosse revivido (ARAGÃO; FREITAS, 2016, p. 21).

Os castigos severos não só eram aceitos como tidos como importantes para aprendizagem, recebiam o aval da família e fomentavam uma atmosfera de ensino pautada em rigidez, autoridade e punições aos que fossem considerados merecedores. Ao professor era dada total autoridade para decidir quem punia e quem era punido em sala de aula.

⁴⁴ O artigo foi apresentado e publicado no *Anais do I Encontro de História da Educação do Meio Norte do Brasil: educação comparada na história da educação*. Timon, MA: EDIFMA, 2017.

Por isso, o dever do aluno era estudar e ser exato na resposta. A prática consistia em fazer o aluno decorar e repetir, na íntegra, o conteúdo exigido, de outra forma, as punições eram aplicadas de forma implacável, como bem salienta Backheuser (1999, p.10), ao discorrer sobre essa rotina e dos castigos a ela conferidos.

Tudo teria de ser contado de forma exata, como se diz, tim-tim por tim-tim. Fora disso era erro. Donde o aparecimento imediato da `santa-luzia' (palmatória), da vara, do puxão de orelha, quando não do bufete, dos variados castigos, desde a exibição da 'orelha de burro' até a permanência em pé em cima do banco, até o fim da aula.

Estudar se configurava em um jogo de obediência e resistência. A autoridade era regada a toques de autoritarismos, talvez; mantinha-se uma cultura escolar há muito instituída e que marcou gerações de estudantes que foram submetidos a castigos e punições, tendo que acatar o veredito e suportar o incômodo e a dor.

Vale ressaltar que, tratando-se das gerações de professores ribeirinhos, percebemos que embora tenham sido submetidos à prática de ensino mediante palmatória, quando professores afirmaram que não mais utilizavam esta forma de punir, mostrando assim um sinal dos tempos e da cultura escolar nas comunidades vazanteiras, inclusive pelo fato de as casas-escolas deixarem de existir a partir da criação de grupos escolares nos povoados.

Durante a primeira metade do século XX, em Morros da Mariana, duas escolas foram construídas, o **Grupo Escolar Jonas Correia (década de 1930)** e a **Unidade Escolar Marocas Lima**; na segunda metade, na comunidade dos Tatus foi inaugurada a **Escola Municipal Dom Paulo Hipólito de Sousa Libório**; e no povoado Cal, a **Unidade Escolar do Cal**, passando em seguida a ser denominada de **Unidade Escolar Menino Deus**.

Essas instituições receberam os professores leigos que atuavam nas casas-escolas dos povoados e os que se formaram em seguida, bem como foram local de trabalho, por muitos anos, das levas de professores que vinham de Parnaíba para trabalhar em Morros da Mariana e no entorno.

As escolas eram locais de identificação das comunidades, não sendo utilizadas apenas para as práticas pedagógicas docentes que aconteciam durante a semana. Aos finais de semana eram os locais de concentração dos moradores para reuniões comunitárias, encontros de grupos religiosos e culturais.

3.6 Escola e professor: representações ribeirinhas em correntezas

O homem em sua constante interação com o meio vai tecendo histórias na história de sua própria história. Educa e é educado, vive e sente o tempo, o lugar, a sua cultura, a natureza, os saberes, os fazeres e suas representações na própria comunidade. Os professores ilhagrandenses construíram uma *representação* nos povoados onde moravam, eram bem quistos, respeitados, pois detinham o saber que gerava saber, o que foi construído mediante *capital cultural* e por meio de *táticas*, o que nos leva aos postulados de Chartier (1990), Bordieu (2007) e Certeau (2012), respectivamente.

Uma representação entre os seus, algo que poderíamos caracterizar por meio das contribuições de Chartier (1990), com a obra *A História Cultural: entre práticas e representações*, na qual o autor nos traz o seguinte conceito:

[...] por um lado a representação [existe] como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo é que representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. (p.20).

A representação neste sentido é compreendida como símbolo ou como simbologia, se considerarmos o grau de subjetividade em que ela se processa, isto é, quem a considera e a partir de que é considerada. Pensarmos a ideia de representação em Chartier (1990) é um aspecto importante em nosso trabalho, com vista a entendermos como foi possível ser e tornar-se professor nas terras de Ilha Grande do Piauí ou ainda, como ser e construir-se um ribeirinho nas terras do Delta do Rio Parnaíba, na visão de referencial e de referente.

Tomando por base os postulados do autor acima, compreendemos que o mundo é, em si, um cenário repleto de construções sociais e estas são construídas a partir de representações, isto é, o que e como seres, objetos e situações são formados e quais suas implicações nos autores, no outro ou em todos que tornaram possível uma ação ou são influenciados por essa ação, de alguma forma.

Chartier (1990) apresenta duas possibilidades de construção do que pode ser considerado uma representação: a primeira deriva da relação do sujeito com um objeto/ser que pode dar sentido e trazer a memória de alguém ou algo que está ausente, por meio de uma imagem, por exemplo; a segunda se constrói em caráter de relação simbólica – o referente se processa no grau de significado de sua própria condição no meio em que se encontra ou para os indivíduos que o observam.

Ainda de acordo com autor em questão, a ideia de representação pode ser refletida em três modalidades: no processo de classificação ou no ato de delimitar determinadas

configurações que possibilitam que a realidade possa ser construída de forma contraditória mediante as ações de grupos diversos; nas práticas por meio das quais um indivíduo reconhece uma identidade socialmente construída a partir das simbologias, *status* e posições sociais que essa identidade abrange; e na institucionalização conferida pela representação de classes ou de pessoas dentro de uma comunidade. (CHARTIER, 1990).

No caso dos professores de Ilha Grande do Piauí, a representação se deu na própria condição de sua ação, ou seja, no que significa ser professor nas comunidades ripícolas, não um ribeirinho apenas, mas uma instância diferenciada, a possibilidade de algo acontecer, uma vez que se detinha o “saber” para instruir era possível mudar a vida de alguém, permitir a travessia pelas águas da alfabetização e da articulação das linguagens.

Ser professor era tido como um sujeito de importância nos povoados, tanto é que os pais delegavam a essas pessoas o trabalho de ensinar seus filhos. Pelos relatos dos participantes, podemos aferir que tratava-se de uma representação de poder entre os moradores ribeirinhos nos diferentes povoados do Delta.

Sabendo ler, escrever e resolver operações básicas de Matemática, os professores leigos construíam uma espécie de *status* entre seus conhecidos, uma representação que se dava pela relação simbólica na qual o significante era a figura do ser professor e seu significado se dava na forma de ver o professor como aquele que sabia, que detinha o “poder”.

Um poder construído mediante o que Bordieu (2007) considera como **capital cultural**, que significa “o acúmulo de bens culturais capazes de definirem a posição ocupada pelo indivíduo na sociedade”. (p. 74). Embora, em seus primeiros anos de magistério, esses professores (os leigos) possuíssem apenas o Ensino Primário ou o Secundário incompleto, conseguiam ensinar, compartilhavam culturas e histórias de vida.

Bordieu (2007) nos apresenta três dimensões em que o capital cultural pode ser formado: no *estado incorporado* (assimilação), no *estado objetivado* e no *estado institucionalizado*. Significa dizer que o indivíduo aprende e pode ensinar mediante a produção e investimento em si e na relação com o outro.

No primeiro estado, podemos pensar como referencial um morador que assimila determinada cultura, o domínio da leitura e escrita por exemplo, e por meio dela ascende a uma posição em seu meio social. Foi o que os professores leigos fizeram em suas respectivas comunidades: aprenderam algo e mediante tal aprendizado construíram um *status*, uma posição representativa entre seus pares.

Assumindo essa possível representação, buscaram formação e receberam uma certificação para ratificar, mediante a sociedade letrada, sua condição de professor. A conquista

do diploma no curso pedagógico/normal é um bom exemplo do que Bordieu (2007) considera como *estado institucionalizado*.

Na busca pela construção de seu *capital cultural*, posto aqui como todo o processo de formação, capacitação e vivências que fizeram desses moradores, professores, sua interação com bens culturais produzidos na materialidade das linguagens e/ou das artes de outros indivíduos, permitiram que conhecessem o que para Bordieu seria o *estado objetivado*, onde é possível a um ente ter acesso a produção de outro, tomando para si ou usufruindo do produto de sua relação, inclusive em aprendizado.

Sendo moradores que mudaram a vida de outros moradores e as suas próprias, na medida em que ensinaram, alfabetizaram, tiraram da margem do analfabetismo, bem antes de se tornarem professores formados, esses ribeirinhos construíram *táticas*, se considerarmos nesta proposição os postulados de Certeau (2012).

Certeau (2012) constrói o relacionamento entre o que compreende como “estratégia” e “tática”, sendo esta uma ação inventiva do indivíduo, uma forma de artimanha, em caráter de imprevisibilidade, que possibilita modos de fazer, para burlar o que é produzido, imposto, padronizado por aquela (estratégia). (SANTOS, 2019, p. 105).

Aqui cabem os perfis dos professores: Ariádina, Francisco Augusto, Ionete, José de Ribamar, Lucinete, Maria José, Socorro Santos e Ozália, que exerceram a docência como leigos. Por não possuir o diploma de professor, esses moradores não poderiam exercer o magistério, enquanto os ribeirinhos não poderiam ser alfabetizados já que não havia professores nem escolas por perto.

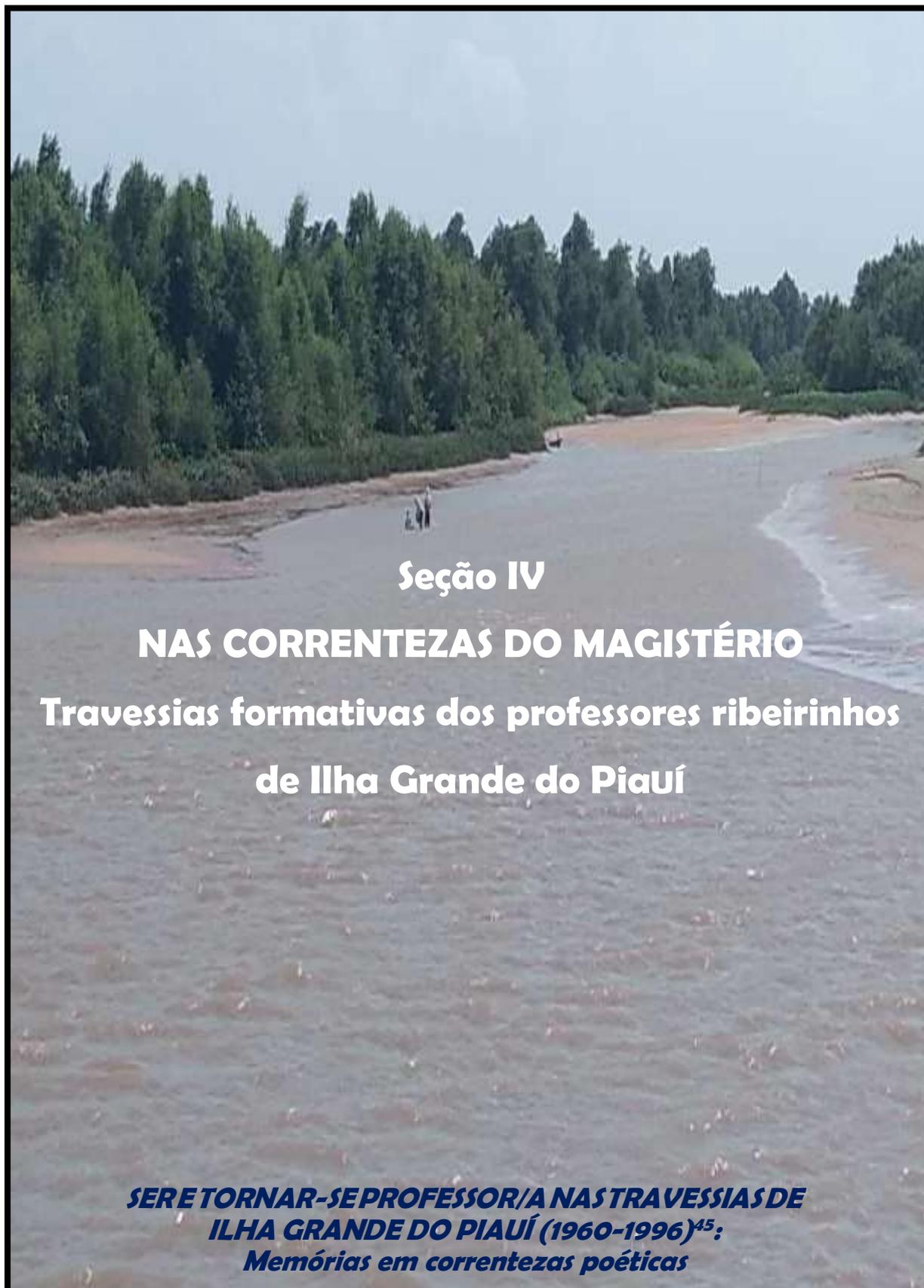
Mesmo assim, quando essas pessoas decidiram aceitar a função de educar mediante seus conhecimentos (incompletos perante o Sistema, mas com inúmeras possibilidades diante da realidade dos povos do Delta do Parnaíba), transformando casas em escolas, salas em classes de aula, diálogos do cotidiano em práticas de ensino, furaram “a bolha”, foram além, produziram *táticas*, as quais tiveram a chancela do próprio Sistema que criou suas *estratégias* (os mecanismos que organizam o que pode e o que não pode ser na sociedade), mas que as tornou frágeis a ponto de serem “manipuladas”.

Sendo, dessa forma, professores de *táticas*, esses moradores conseguiram a formação e passaram no crivo do Sistema, tornaram-se professores profissionais. Ana Maria, Socorro Braga e Rita de Cássia, embora não tenham iniciado suas carreiras como leigas, também foram mulheres de *táticas*, ao burlarem a pobreza, as muitas dificuldades, a falta de estrutura, para se aventurarem em busca de sua formação.

Neste ensejo, podemos identificar o segundo critério de ratificação de nossa tese: sendo moradores que educaram outros moradores, os professores tiraram os ribeirinhos da condição

de analfabetos, inserindo-os em práticas de leitura, escrita e cálculo, o que fez com que as crianças prosseguissem em estudos posteriores e aos adultos deram a oportunidade de lerem o mundo, um mundo que já era deles mas que passou a ser de outra forma, com maiores conquistas.

O pescador e o agricultor que puderam, enfim, assinar o próprio nome, ler o nome de seus filhos, calcular no papel suas safras e pescados; sentirem-se parte da sociedade. Executar tais ações propiciou aos professores, além do reconhecimento e da representação na comunidade, um sentimento de orgulho e transformação pessoal e profissional. Nisso reside uma prática pedagógica docente: transformação, movimento, mudança.



⁴⁵**Figura 09:** Capa de seção, com plano de fundo margens de rio com ribeirinhos catadores de marisco, Delta do Rio Parnaíba.

Fonte: Fotografia produzida por Joselito do Nascimento Silva, cedida ao pesquisador.

NAS CORRENTEZAS DO MAGISTÉRIO

Travessias formativas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. (PACHECO; FLORES, 2009, p. 45).

Quando a aurora mariana⁴⁶ coloria os céus de Ilha Grande, jovens ribeirinhos já estavam em travessias, saindo de seus povoados em direção a outras ilhas com o desejo de se tornarem professores. Um sonho, um projeto, a possibilidade de mudar de vida e mudar a vida dos seus. Meninos e meninas batalhadores e guerreiros, que conheceram o pesar de perdas e da dura batalha de vencer os obstáculos da vida.

Assim eram as diásporas de nossos colaboradores. Cada um com seus contos verossímeis, com suas narrativas quase homéricas, se agarrando à subjetividade de suas memórias. Navegamos com esses professores para conhecer as histórias de sua formação, como e por que se tornaram docentes nas terras do Delta do Rio Parnaíba. Para ilustrar esta assertiva, temos o relato da professora Ionete Alves dos Santos:

Lembrando aqui, vem à mente uma menina de sete anos, morando aqui no Cal, não vamos dizer um bairro, mas uma comunidade pertencente à Parnaíba. Depois que estudei na casa onde era a Escola Emídio Moura, eu fui para o Jonas Correia, nos Morros da Mariana, e fiquei lá até a 4ª série, só que em 1976, quando eu fazia a 2ª série, o papai faleceu; já em 77 as coisas foram mais difíceis, porque era ele que trabalhava, a mamãe costurava, mas dependia muito, muito dele, e aí com quatro, cinco filhos ficava difícil, né... Mas aí depois que saí do Jonas Correia, eu fui para a Escola Comercial, em Parnaíba, com muita dificuldade, naquela época [final da década de 1970 e início da década de 1980] era como se fosse assim, não digo um particular, era tipo uma cooperativa e aí os pais tinham que ser filiados e pagavam uma taxa todos os meses. E quem era filiada lá, no círculo proletário, era a Dadá Elsa [mãe da prof.^a Lucinete Cunha], porque a Netinha já tinha estudado lá. E aí eu fui como dependente da Dadá. Eu estudei em 1979, mas as coisas se complicaram, a mamãe teve que fazer uma cirurgia e aí já não deu mais, então eu passei 1980, 81 e 82 sem estudar. Nesse tempo, eu trabalhei em casa de família, em Parnaíba, mas sempre com aquela vontade de estudar, de continuar estudando. Quando foi em 1983, as coisas já estavam melhores, a mamãe já recebia a pensão do papai, o meu irmão em Brasília, que sempre ajudou, passou a ajudar ainda mais e aí eu voltei a estudar. Terminei o Ginásio e fui para a Escola Normal.

⁴⁶ O amanhecer em Morros da Mariana e povoados do entorno.

A exemplo de Ionete, cada colaborador expressou sua jornada em busca de formação e melhores condições de vida e trabalho. Depoimentos de emoção, de lembranças fortes: o desconforto da fome, o cansaço do corpo devido às longas distâncias que precisavam percorrer, a desilusão em ser obrigada a deixar de estudar para trabalhar de doméstica e ajudar a mãe nas despesas de casa; e ainda, a tristeza em pensar em desistir em virtude da falta de condições de estudar em Parnaíba. Os relatos nos levaram a um viagem no tempo, na busca de reconstrução de um passado tentando uma interpretação de fatos, ditos e interditos. Nesta seção, nos ateremos a alguns aspectos do processo formativo desses desbravadores da educação.

Eram vazanteiros formados por leigos que resolveram seguir em travessias, em diversas águas, escolhendo o barco do magistério como sustentáculo na imensidão e nas profundezas da educação. Foram escolhidos e/ou escolheram ser professores nos povoados do Delta do Rio Parnaíba, por quê?

Se nos reportarmos ao campo teórico da Educação, encontramos as contribuições de Huberman (1992), por exemplo, que nos diz que a escolha da profissão do magistério, para professores em início de carreira, se dá sob dois vieses principais: a *sobrevivência* e a *descoberta*, sendo que a segunda é alicerce da primeira, fazendo com que o futuro professor se interesse pelo campo.

[...] verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (HUBERMAN, 1992, p.39).

Seriam estas acepções, no caso dos colaboradores desta pesquisa, as molas impulsionadoras do surgimento dos professores no Delta do Parnaíba, mas especificamente nas comunidades de Morros da Mariana e localidades do entorno? Ser professor/a para sobreviver ou para descobrir?

Nossos colaboradores são professores aposentados, o que significa que passaram a vida na docência, ensinando, aprendendo, ensinando e aprendendo, talvez aprendendo a ensinar e ensinando a aprender, uma vez que eram moradores entre moradores, compartilhando as dificuldades do dia a dia.

É possível que esse tenha sido um fator de aproximação entre esses professores e os muitos alunos que com eles aprenderam a ler, escrever e calcular. Embora detivessem a autoridade e o *status* de professor, como descrevemos na seção sobre a representação (CHARTIER, 1990), ainda assim era os moradores da vizinhança.

Era a mãe de alguém, a tia, a madrinha, o pai, a irmã, que sabia e desenvolvia ofícios iguais ou semelhantes aos que não detinham algum conhecimento de Língua e de Matemática, interagindo com os ribeirinhos, seus pares, nos rios e igarapés, nas veredas e nas matas de Ilha Grande.

Podemos pensar que eram membros de uma comunidade e se destacaram por possuírem as habilidades no campo acima e por isso foram concebidos como professores, mas que tipo de professores? Professores leigos, poderíamos afirmar fechando esta indagação, mas em se tratando das comunidades deltaicas, é preciso que nos perguntemos mais.

Uma possível prática pedagógica docente nasceu da ação dessas pessoas e só foi possível sua manutenção e consolidação pela ousadia de buscar formação para melhorar, mediante diversas fragilidades a bem da verdade. Melhorar a si mesmo, em termos de maior capacidade profissional, para buscar melhorias para os outros, de modo que essa prática tivesse algum impacto na vida dos envolvidos.

Essa prática a que referiram os professores, em forma de memória coletiva, mostrava aspectos de seus tempos de alunos e, também, de quando eram professores. Rememoraram seus antigos professores, expressando momentos de nostalgia, ecoando palavras que permitiram um diálogo entre os tempos, fazendo-nos compartilhar dessa memória e acionar nossas próprias memórias.

Assim, quando nossos colaboradores começaram a falar de seus primeiros mestres, de suas professoras de infância, eis que nossa “professorinha” também se fez em memórias de criança, a professorinha deste que escreve. Em intertextualidade a essa questão, o conto abaixo caracteriza a figura da professorinha e sua influência na vida escolar.

Quadro literário 16: Conto “Que saudade da Professorinha”**Que saudade da Professorinha**

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “Formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá”.

(FREIRE. ESCOLA, n. 81)

Paulo Freire nos presenteia com este texto e nos faz pensar em nossas professorinhas, aqui com o diminutivo “inhas” sob um sentimento de saudosismo, respeito, gratidão e afetividade, o que não é máxima, já que a formação dos ribeirinhos esteve longe de ser um conto de fadas, pois foi na dura realidade do “não ter” que tivemos o “que era possível ter” diante de nosso contexto.

O autor do texto em questão tece um discurso afetuoso, mostrando uma fase em que aprender significava vivências afetivas e isso facilitava o aprendizado, tornando-se possível ser alfabetizado antes de entrar na escola. A professora Eunice é caracterizada no texto como uma pessoa terna, uma menina, leiga, que desenvolvia práticas pedagógicas docentes com sentimento.

A leitura desta crônica faz-nos buscar em nossa memória a “*Tia Morena*”, Prof.^a Ionete Alves dos Santos, nossa professorinha de 1989, ou ainda as mãos firmes e seguras de Rita de Cássia e Ariádina, concluindo o processo de alfabetização iniciado por Ionete, nos anos de 1990 e 1991, respectivamente. Tivemos, sim, nossas professorinhas!

E todos que frequentaram quer a casa-escola quer o grupo escolar nas terras do Delta do Parnaíba, tiveram um encontro com essa figura, a professora ou o professor. Até mesmo os mais rígidos despertavam algum sentimento no alunado, além do respeito. Então, é válido ressaltar as indagações: Como se formaram esses professores, no calor do momento, na luta pela sobrevivência, fazendo algo que não sabiam, mas que realizavam pela obrigação de fazê-lo? Seria, pois, um fazer por fazer?

Pelos relatos dos participantes, por nossas próprias memórias de aluno ribeirinho, vemos que não. Temos aqui a construção de uma prática pedagógica docente, de vida a partir de vidas, o que não impediu suas muitas fragilidades, de formação para início de conversa, além de falta de estrutura e demais infortúnios a que fomos acometidos quando educados nessa prática, mas ainda assim foi uma prática que frutificou, começando pelos próprios docentes, bem como pelos muitos alunos por eles formados.

Neste sentido, quando pensamos em estudos em educação, nos quais práticas se misturam, se entrelaçam, se atravessam, nos indagamos sobre o perfil ou os perfis de quem atua nesse processo. A questão da formação docente vem se constituindo ao longo da história entre formas, reformas, formulações e possibilidades de construção de políticas formativas em torno dos profissionais do ensino.

Desde a colonização, foram muitas as tentativas de implantação de sistemas no país e, conseqüentemente, de processos de formação de professores. Dos primeiros religiosos que vieram ao Brasil até os professores da contemporaneidade, tivemos várias políticas formativas,

apesar disso, a formação ainda é questão de muitos debates entre pesquisadores.

Jesuítas, mestres-escolas, professores leigos, professores régios, normalistas, graduados, especialistas, mestres, doutores, são muitas as nomeações dadas àqueles que se lançaram à prática de ensinar ao longo dos períodos históricos e cada uma destas caracterizações reflete tempos, tipos de sociedades e momentos histórico-culturais.

O processo de formação do professor no Brasil se deu entre controvérsias e tentativas de implantação de sistemas de ensino ou de métodos que refletiam esses sistemas ao longo da história, mostrando diversos olhares frente à ideia de ensinar, aprender, o local onde tais práticas poderiam ocorrer e quem as desenvolveria.

Com essa conjuntura, os perfis de professor desenharam-se a duras penas, atravessando a História da Educação como um processo inacabado que traz a discussão sobre como foram e estão sendo articuladas as políticas de formação nacional, o que nos leva a perceber discrepâncias e históricos dilemas sobre como formar e a partir de que deve ser formado um professor no país.

A própria história brasileira se difundiu entre sobressaltos, com mudanças de regimes de governo, posicionamentos políticos e administrativos, que influenciaram questões em torno do campo educacional e das políticas de formação do professorado, desde o período imperial à república.

4.1 Travessias dos professores leigos nas correntezas do magistério

Salvo os casos de Ana Maria, Socorro Braga e Rita de Cássia, como mencionamos anteriormente, os demais colaboradores exerceram o magistério de forma leiga, ora em casas-escolas ora em grupos escolares e escolas municipais em povoados como: Cal, Baixão, Tatus, Labino, Morros da Mariana, Canto do Igarapé, Ilha das Batatas, Pedral do Sal. Foram em travessias em correntezas que esses moradores se tornaram professores, inclusive “burlando” o sistema vigente, ou seja, desenvolveram suas táticas (CERTEAU, 2012) de sobrevivência.

Para início de conversa, leigo não poderia ser professor, tomando como referência a Lei 5692/71, em seu artigo 30, que tratava da formação para o magistério no Brasil:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971, p. 01).

Por esta primeira normativa, poderíamos aferir que a presença dos ribeirinhos nas casas-

escolas ou em instituições oficiais seria uma possível infração da lei, estando essas pessoas em caráter de ilegalidade, uma vez que não atendiam ao que era exigido pelas diretrizes e bases da educação nacional.

Ocorre, e cremos que isso se deve ao fato de o próprio Governo ter conhecimento das reais condições de escolarização e da escassez de professores no país, que a mesma lei dava abertura para que pessoas sem a formação exigida pudessem exercer o magistério, ratificando a presença dos leigos nas escolas, a saber:

Parágrafo único: Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: **a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho.** (BRASIL, 1971, p. 01, **grifo nosso**).

Desta forma, os professores que atuavam nas comunidade ribeirinhas do Delta do Rio Parnaíba, foram inseridos nessas brechas, embora tenham iniciado com formação inferior à 8ª série do 1º Grau e sem passar, em princípio, por exames oficiais de capacitação e suficiência. Na verdade, os primeiros professores, segundo os relatos dos participantes, teriam formação entre 1ª e 5ª série do 1º Grau.

Eram, por assim dizer, moradores com pouca ou quase nenhuma formação que ensinavam aquilo que tinham aprendido e, para a época era, senão suficiente, grande contribuição na vida dos demais ribeirinhos que viviam na ignorância do conhecimento letrado, tendo no trabalho dos leigos a única oportunidade de aprender a ler, a escrever e a contar, ainda que nos níveis e fragilidades dos próprios contextos dessa prática.

Assim, começou a se desenhar a história do magistério de Ariádina, Francisco Augusto, Ionete, José de Ribamar, Lucinete, Maria José, Ozália e Socorro Santos – leigos que se tornaram professores nas terras ribeirinhas de Ilha Grande do Piauí a partir da segunda metade do século XX. Os dois relatos abaixo ilustram essa questão:

Prof. Francisco Augusto: *Bom, quando eu decidi ser professor, talvez eu tivesse uns 15 anos, um dia um colega meu, o Prof. Zé Carlos, me perguntou se eu queria trabalhar como professor porque ele ia sair e aí eu fiquei. Comecei a trabalhar como professor leigo por uns oito anos.*

Prof.ª Ionete: *A tia Socorro [professora Socorro Santos], que na época já trabalhava numa casa-escola, mandou me chamar e disse que a dona Graça Caldas [ligada à Prefeitura de Parnaíba] estava procurando uma pessoa para ensinar crianças e me perguntou se eu queria. Eu disse que queria, mas eu não sabia como ia ser, eu tinha 16 anos e ainda estava no Ginásio.*

A inserção de pessoas sem formação era prática comum nas comunidades do Delta, realidade do país, aqui considerando as décadas de 1960, 1970 e 1980. Em artigo publicado na revista *Em Aberto*, Warde (1986) discorre sobre os parâmetros a respeito do professor leigo, mediante dados que nos possibilitam pensar sobre como se deu essa configuração, bem como sobre as normativas legais da educação como base em documentos como a lei de 1971.

As estatísticas sobre pessoal docente de 1º e 2º graus não revelam senão tendências já há muito evidenciadas. Não provoca estranheza constatar, por exemplo, que o professor leigo de 1º grau está concentrado nas escolas rurais de uma só classe nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, evidenciam alguns dados fundamentais à reflexão, como, por exemplo, a presença massiva do professor leigo nas redes públicas municipais e na federal. (WARDE, 1986, p. 05).

Antes da formação em nível normal, ou pedagógico, a presença constante de professores leigos possibilitou processos de instrução e escolarização de gerações em todos os estados do país, tornando-os peças importantes na história educacional brasileira e ainda, os precursores do professorado em território nacional. Exemplo disso são as gerações de leigos que atuaram nos povoados de Ilha Grande, sendo que os pioneiros formaram novos leigos e estes alfabetizaram outros que também se tornaram professores leigos.

Warde (1986) compreende que a legislação construiu um parâmetro contraditório sobre a figura e a atuação do professor leigo: ao passo que enfatizava a normatização sobre quem deveria exercer o magistério, abria precedentes na referida lei para que pessoas sem a formação exigida pudessem atuar na docência.

Se não é a legislação que abre a porta, ela, entretanto, serve de calço à entrada do leigo justificada, na Lei, pelas diferenças regionais, leia-se pela pobreza, pela baixa escolaridade, pelos baixos salários do magistério, e assim por diante. Sempre é calado o fato de que essa cadeia de fatores não foi determinada nem alimentada por forças extraterrenas ou da natureza, mas sim por efeito mais próximo ou mais longínquo de práticas políticas muito bem alicerçadas. O grande espanto é que a legislação de ensino oferece um dos alicerces a essas práticas. (WARDE, 1986, p. 07).

A autora critica o sistema que proibia e, ao mesmo tempo, permitia a prática de inserção de professores leigos no próprio Sistema. Vendo por outro prisma, e considerando a realidade deltaica, podemos compreender que caso a legislação fosse levada a cabo não teríamos a instrução que foi promovida pelos leigos em Morros da Mariana e povoados próximos, tendo em vista que os professores formados vieram anos após os primeiros leigos começarem a atuar.

Devemos esclarecer que não estamos concordando com a prática de introdução de professor sem formação no magistério, ao contrário, defendemos que a formação é necessária e preponderante nos processos de ensino e aprendizagem como um todo. Não obstante, não podemos desconsiderar que foi com o trabalho dos leigos, mesmo com suas fragilidades e discrepâncias óbvias dada a ausência de formação especializada, que várias gerações de

moradores vazanteiros passaram ao domínio básico de leitura, escrita e cálculo.

A prática pedagógica docente do professor leigo difere-se um pouco da prática educativa praticada pelos mestres-escolas, porque estes eram vendedores de instrução em vilas e fazendas, enquanto o leigo era admitido, pelo menos em tese, no Sistema, recebia ordenado, atuava em casas ou mesmo em escolas.

Nada impedia, porém, que tivéssemos mestres-escolas na condição de professores leigos, como evidenciamos nos estudos de Pinheiro (2017), que apresenta o caso do mestre-escola Miguel Borges de Moura que atuou, mediante contrato, como professor leigo em uma escola municipal no Vale do Guaribas.

Retomando à questão da configuração do professor leigo, Picanço (1986, p. 09) traz a seguinte caracterização:

Este profissional da educação escolar brasileira, algumas vezes, era referido com muita simpatia, sobretudo, quando esta referência se fazia em torno da escola rural. Em tempos mais próximos, contudo, o professor leigo tem sido objeto de considerações, também, ao percorrer-se, especificamente, questões como salários, relações de trabalho e municipalização ou qualidade do ensino. No presente, o aspecto salarial talvez tenha sido o que mais acentuadamente tenha trazido a temática do professor leigo à cena das discussões e comentários acerca do ensino de 1º grau no País. Secundariamente, trata-se da qualidade do trabalho que realiza, as condições deste trabalho quanto ao espaço físico (local de trabalho) e organização escolar (as classes multisseriadas), os métodos de ensino que emprega ou os conteúdos deste.

Segundo a autora, a constituição do perfil do professor leigo se deu mediante o entendimento de que seriam considerados leigos os praticantes do magistério que tivessem formação igual ou inferior ao 1º Grau, colocando esta referência para a construção de uma possível análise relativa.

Em seus estudos, Picanço (1986) aponta que no começo da década de 1980, os professores leigos que atuavam no 1º Grau representavam 15,5% da parcela dos profissionais neste nível de ensino, ressaltando-se que 55,7% desta proposição atuavam em contextos de escolas rurais.

Fazendo referência à região Nordeste, a pesquisadora em questão faz o seguinte balanço sobre os leigos nordestinos que representavam: “32,0% do total de professores e, destes, 72,8% atuavam no ensino rural. Nesta região, encontravam-se 27,4% do professorado de 1º Grau do País e 56,8% do total de professores leigos. Em termos de ensino rural, esta região concorre com 45,0% para o total do País”. (PICANÇO, 1986, p. 09).

De acordo com o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, em 1972, o Piauí tinha cerca de 2.582 professores formados e uma estimativa de 10.446 leigos, representando, em média, 80,2% do quadro de professores no Estado, um dado alarmante para época.

Estas estimativas mostram quão extensa era a atuação do professor leigo, que esteve presente em todos os estados da federação, alguns em maiores proporções e outros em menores escalas, como são exemplos o Distrito Federal e o Rio de Janeiro, ambos com pouquíssima incidência de leigos. Stahl (1986) aponta que, em meados de 1980, havia no Brasil cerca de 200.000 docentes sem formação para o magistério.

Claro que isso são apenas dados ilustrativos, uma vez que regiões mais longínquas podem não ter sido incluídas o que, possivelmente, mudaria as proposições para números maiores. E ainda, são tímidas as produções que tratam do professor leigo, como nos diz Brandão (1986, p. 12-13): “Há uma quantidade muito pequena de estudos a seu respeito e sequer a sua condição e as suas características profissionais são adequadamente conhecidas entre nós”.

Estes construtos nos levam a pensar o processo formativo dos ribeirinhos de Ilha Grande e como o magistério os abraçou. Na seção anterior fizemos menção a alguns professores leigos que atuaram na região e que muitos, possivelmente, não tenham se formado, o que talvez não os tenha impedido de continuar nesse ofício. A este respeito, Brandão salienta (1986, p. 13): “Há, por exemplo, o professor leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais”.

Esta referência pode caracterizar os primeiros grupos de leigos, contudo, as gerações de professores de 1970 e 1980, em referência à região de Ilha Grande do Piauí, trilharam caminhos diferentes: após seus estudos ginasiais, Ariádina, Lucinete, Ionete, Socorro Braga e Rita de Cássia se tornaram alunas da *Escola Normal Francisco Correia* (Parnaíba), na década de 1980; Ana Maria cursou magistério no Instituto de Educação Antonino Freire (Teresina), 1979-1981. Já Francisco Augusto, José de Ribamar, Maria José, Ozália e Socorro Santos tiveram sua formação pedagógica por meio do *Projeto Logos*, do qual trataremos no item seguinte.

4.2 Nas correntezas do *Projeto Logos*

O magistério é uma verdadeira travessia em correntezas e navegar em suas águas é desafiador, dentre outras turbulências, é preciso resistir aos banzeiros do tempo e aprender a nadar em novas águas, buscando sempre a melhor direção na qual os ventos soprem em nosso favor.

Enfrentando suas travessias, os leigos ilhagrandenses sabiam que somente poderiam sobreviver na docência se aprendessem a remar e levar sua canoa ao porto exigido pelo Sistema: formação para o exercício do magistério. Havia a possibilidade de estudar na Escola Normal, mas isso para muitos não poderia ser alcançado pela dinâmica de trabalho e família, bem como pela falta de condições de se manter nos estudos.

O vento soprou forte, muitos caíram nas águas e não puderam voltar às suas canoas, perderam-se nas correntezas, outros resistiram e, mesmo com embarcações “frágeis”, seguiram no curso dos rios da educação. Eis que um novo horizonte se fez presente, uma oportunidade de estudar e formar-se em magistério: o Projeto Logos.

Como canoeiros que precisavam saber remar bem para chegar a seu porto de destino, alguns de nossos colaboradores ingressaram nessa travessia, com a força e a coragem de verdadeiros homens e mulheres das águas. As correntezas da formação se misturaram às suas próprias navegações nas comunidades em que moravam e atuavam como leigos.

Em virtude das especificidades de formação dos participantes de nossa pesquisa, nos ateremos ao Projeto Logos e, em seguida, à formação de professores pela Escola Normal, onde algumas gerações de leigos se formaram e por meio da qual as novas levas de moradores de Ilha Grande do Piauí tornaram-se professores, considerando as décadas de 1980 e 1990, conseguindo a nomeação para o exercício do magistério.

O Parecer 349/72, a exemplo da reforma de 1971, reconhecia a fragilidade do Sistema em relação ao magistério, recomendando duas ações principais, em forma de programas que viabilizassem o processo de qualificação e atualização dos professores que já estivessem na ativa; o intuito era a formação de mais professores, novos formados, para que fossem atendidas a legislação, então em vigor.

Como a maioria das políticas de formação, o recomendado por esse parecer e pela Lei de 1971 não aconteceu de imediato, no entanto, vários projetos e programas foram desenvolvidos nas últimas décadas do século XX, com vista à diminuição do número de professores leigos e o aumento de formados nas diversas regiões do país. A este respeito, Stahl (1986, p. 20-21, **grifo nosso**) elenca:

Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas; Cursos pedagógicos parcelados, das Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras; Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte; Treinamento de Professores Leigos, do Centro Rural Universitário de reinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte; Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul; Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo; Cursos AJURI, da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas; Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia; Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe; Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão; Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco; Projeto de Atualização – Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco; Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul; Projeto LUME, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás; Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina; **Projeto LOGOS II**, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas.

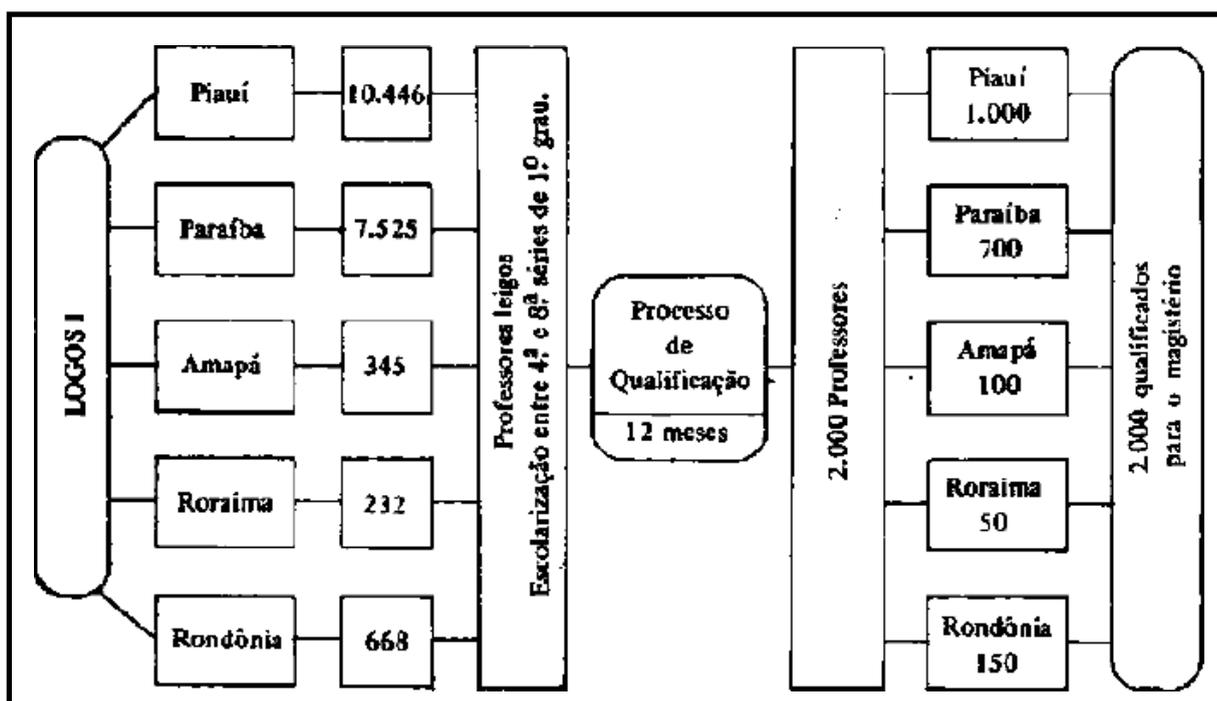
O *Projeto Logos* compreendia uma política de formação de professores, desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação dos estados. O objetivo era qualificar, com formação pedagógica, praticantes de magistério, não titulados, inserindo-os nos parâmetros da legislação vigente.

Tendo em vista a realidade nacional, crítica também em termos de formação de professores, o MEC, por meio do seu Departamento de Ensino Supletivo e em ação ousada, buscou um diferencial metodológico, em nível de supletivo, que possibilitasse a habilitação de professores leigos sem que para isso estes fossem afastados das salas de aula, ou seja, uma formação para o professor em exercício.

Surgiu a ideia de um projeto específico e criou-se o Projeto Logos I, para ser implantado experimentalmente. [...] Embora a habilitação para o magistério (2º grau) fosse a solução mais desejável, em princípio ela não seria possível, pois a grande maioria dos professores leigos não possuía sequer o antigo ginásio completo, muitos deles até sem o antigo curso primário totalmente realizado. (BRASIL, 1974, p. 11).

Assim, o *Logos I* compreendeu uma formação supletiva em nível de 1º Grau, um projeto piloto que visionava, mediante os resultados esperados, sua segunda etapa: o Logos II, o qual ofereceria formação de 2º Grau aos professores, conservando a mesma proposta metodológica do Logos I. (BRASIL, 1974).

Quadro 09: Estimativa de professores contemplados pelo Logos I



Fonte: (BRASIL, 1974, p. 18)

Esse quadro mostra a estrutura do Projeto Logos I, no âmbito das estimativas de professores que seriam contemplados e a forma como eram articulados os currículos. O Piauí foi um dos estados, além da Paraíba, selecionados com o Projeto por conta da quantidade considerável de leigos e, ainda, em virtude da ausência de planos e políticas de formação dessa categoria.

Vale ressaltar, porém, que do grupo de colaboradores de nossa pesquisa, apenas a professora Maria José da Costa nos informou que participou da etapa formativa do Projeto Logos I. Acreditamos que os demais conseguiram concluir o 1º Grau em escolas e somente cursaram o Logos II, para receber a habilitação de 2º Grau, já que não fizeram referência a esta primeira etapa do Logos. Sobre o citado projeto, a professora Maria José fez o seguinte relato:

Eu comecei a lecionar tendo só o 5º ano, mas naquele tempo valia muita coisa, né, quem tinha o 5º ano, menino, era considerado quase um formado [risos], podia até entrar numa sala de aula e ser professor. Então, veio esse Projeto para formar os leigos e eu fiz o Logos I, porque não tinha nenhuma formação pedagógica ainda, e depois eu fiz o Logos II também e me formei professora.

Antes de participar do Projeto Logos, a trajetória de Maria José contou com uma experiência de estudo no Colégio Nossa Senhora das Graças, em Parnaíba. Sobre esse período de sua vida, a colaboradora expressou memórias de como era a rotina de estudo e de sua dificuldade em compreender alguns assuntos, principalmente Matemática, possivelmente por conta da fragilidade da instrução que recebera em outras vivências educativas.

Maria José era bolsista no Colégio das Irmãs, como era conhecida essa escola, assim como a participante Lucinete Cunha seria em anos seguintes. Um padre foi o responsável pela concessão da bolsa, o que oportunizou-lhe a vivência com um regime de ensino diferente do que havia recebido em Morros da Mariana, quando foi aluna no Grupo Escolar Jonas Correia.

Com saudosismo, essa colaboradora guarda memórias desse período de sua vida, inclusive nos presenteou com a permissão de compartilharmos de sua lembrança material dos tempos de aluna na referida escola. Com semblante de nostalgia, mostrou-nos a fotografia em que aparece trajando o uniforme padrão do Colégio das Irmãs.

Figura 10: Prof.^a Maria José como aluna do Colégio N. Sra. das Graças



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Maria José, cedida ao pesquisador

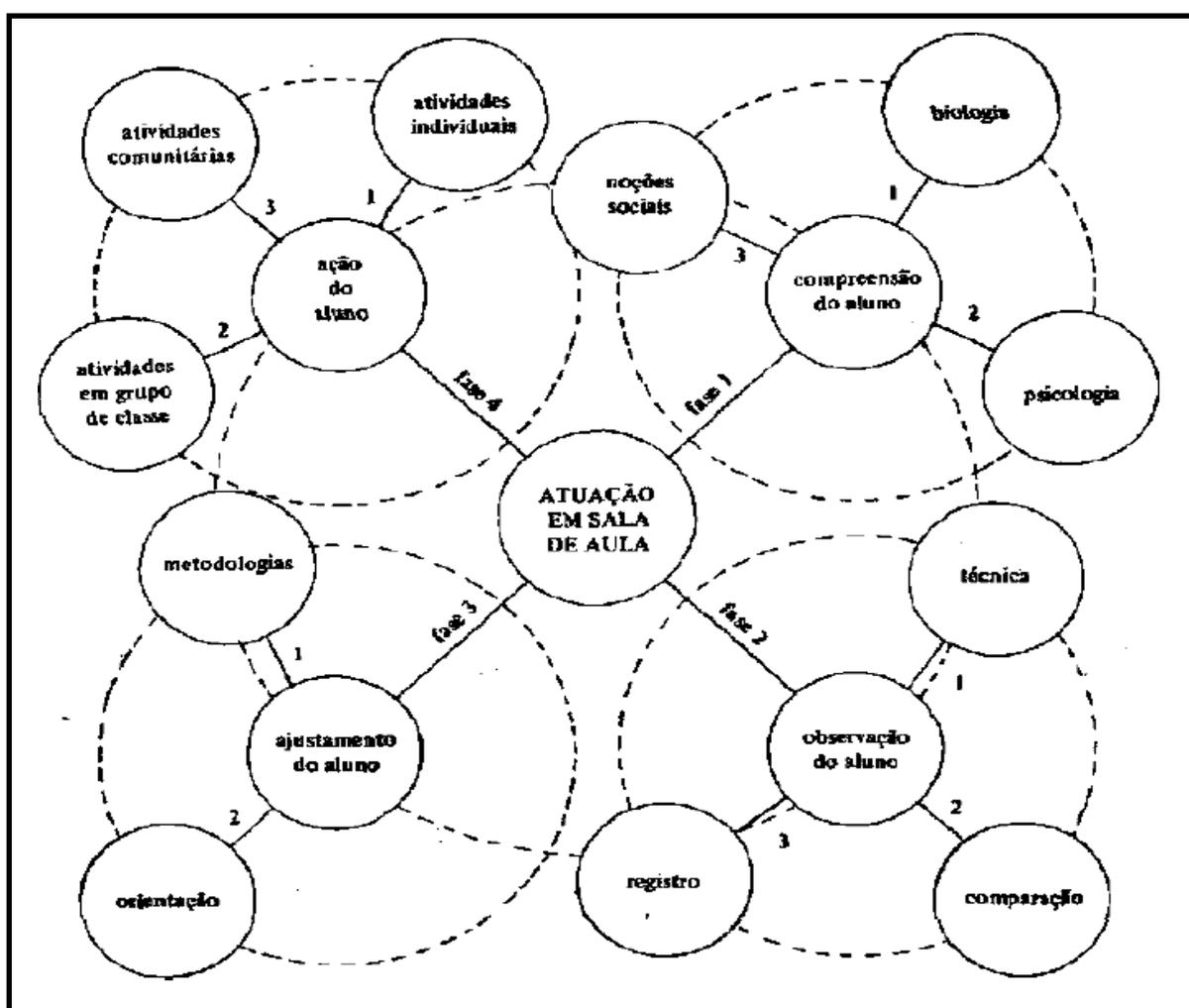
Mesmo tendo aprendido muito, a experiência na escola particular teve um preço, Maria José não conseguiu acompanhar os conteúdos de Matemática e isso foi algo complexo para a estudante. Fato é que quando ingressou no magistério não havia concluído o 1º Grau, daí sua participação no Logos I – projeto desenvolvido mediante a metodologia de Módulos de Ensino, direcionados a cerca de 2.000 (dois mil) professores “com um processo de qualificação com a duração de 12 meses, estruturado numa técnica indireta de ensino-aprendizagem, com base nos módulos e encontros pedagógicos mensais para avaliação, no último domingo de cada mês”.

(BRASIL, 1974, p. 12).

Além do Piauí e da Paraíba, o projeto contemplou os estados do Amapá, Roraima e Rondônia. O Logos I compreendeu uma clientela de faixa etária entre 20 e 35 anos, cuja a escolarização ia a partir da 4ª série primária. Os cursistas recebiam o material específico, mediante um cronograma de ensino à distância. (BRASIL, 1974).

Havia, também, professores responsáveis pela monitoria e supervisão dos leigos (um a cada cinquenta professores cursistas). “Os monitores, através das secretarias de educação, preparavam o subsistema em âmbito estadual para operacionalização do projeto, criando o necessário suporte logístico à consecução dos objetivos pretendidos”. (BRASIL, 1974, p. 19).

Figura 11: Estrutura e Currículo do Projeto Logos I



Fonte: (BRASIL, 1974, p. 20).

Este quadro mostra o desdobramento do currículo, que tinha quatro pontos norteadores: o primeiro relativo à *compreensão do aluno*, integrando os conteúdos de Noções Sociais,

Biologia e Psicologia; o segundo referia-se à *observação do aluno*, com base na técnica de observação, comparação e registros de comportamento; o terceiro comportava o estudo das metodologias e orientação, no parâmetro do *ajustamento do aluno*; o quarto ponto englobava o domínio de técnicas de trabalho individual, em caráter de grupo e em atividades comunitárias. (BRASIL, 1974).

Assim: “Em torno desta dinâmica, foram estabelecidos os planejamentos para dosagem dos conteúdos, selecionados em função do teste de identificação de estágio. Esses planejamentos constituem o núcleo do processo e o mínimo de conteúdos a serem abordados”. (BRASIL, 1974, p. 21).

Os módulos de ensino compreendiam componentes e eram divididos nas seguintes categorias temáticas: Informação, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Ciências, Orientação, Educação Artística, Matemática e Técnicas Didáticas. O MEC acreditava que este currículo era capaz de qualificar para docência o público em questão, o que ocorreu, pelo menos em tese, uma vez que o Logos I deu certificação, inclusive no Piauí, a professores que eram leigos, como podemos ratificar abaixo, mediante notícia publicada pelo *Jornal O Dia*, em 14 de dezembro de 1974, aqui referenciado por meio da pesquisa de Gonçalves (2015).

Figura 12: Notícia sobre a certificação de leigos no Piauí



Fonte: Gonçalves (2015, p.125)

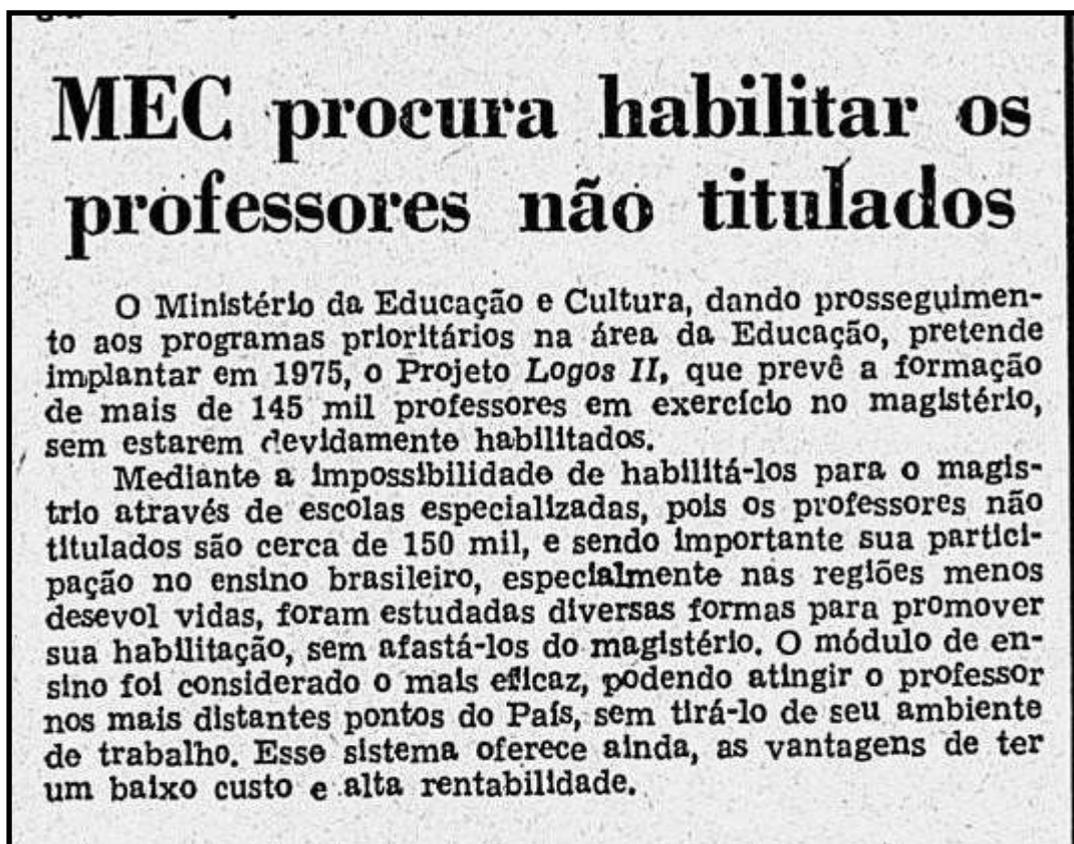
Como podemos observar, o Projeto Logos I deveria formar cerca de mil professores, estando ainda longe de sanar as dificuldades de formação no Piauí, assim como nos demais estados onde foi aplicado, no entanto, houve quase uma centena de desistências, dentre outros fatores, pelo descrédito na validade do curso, conforme é ratificado abaixo.

O Logos I iniciou em março de 1973 e finalizou em dezembro de 1974. No que tange ao Piauí, estava prevista a participação de 1000 professores, inscreveram-se 930, concluíram 837 e 93 desistiram. As desistências, segundo o caderno do MEC, foram justificadas pela mudança de residência, estado de saúde, falta de crédito na validade do curso e falta de incentivo referente à melhoria de vencimentos a serem recebidos pelos professores. (GONÇALVES, 2015, p. 124).

Ainda assim, os resultados obtidos no Logos I impulsionaram a possibilidade de execução do Logos II. As parcerias com as secretarias de educação continuaram e estas se encarregavam de “motivar” os professores ao curso, que tinha como critérios para inserção: “a) idade mínima de 19 anos; b) efetivo exercício no magistério nas 4 primeiras séries do 1º grau; c) grau de escolarização: entre 4ª e 8ª série do 1º grau”. (BRASIL, 1975, p. 137).

O próprio Ministério da Educação divulgou a segunda fase do Logos, no *Jornal Correio da Manhã*, em 22 de maio de 1974, aqui referenciado a partir dos estudos de Brito (2018).

Figura 13: Manchete sobre o Projeto Logos II



MEC procura habilitar os professores não titulados

O Ministério da Educação e Cultura, dando prosseguimento aos programas prioritários na área da Educação, pretende implantar em 1975, o Projeto Logos II, que prevê a formação de mais de 145 mil professores em exercício no magistério, sem estarem devidamente habilitados.

Mediante a impossibilidade de habilitá-los para o magistério através de escolas especializadas, pois os professores não titulados são cerca de 150 mil, e sendo importante sua participação no ensino brasileiro, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, foram estudadas diversas formas para promover sua habilitação, sem afastá-los do magistério. O módulo de ensino foi considerado o mais eficaz, podendo atingir o professor nos mais distantes pontos do País, sem tirá-lo de seu ambiente de trabalho. Esse sistema oferece ainda, as vantagens de ter um baixo custo e alta rentabilidade.

Fonte: Brito (2018, p.152)

No Piauí, o Projeto Logos II foi desenvolvido em cinco etapas, tendo dez núcleos de atendimento aos professores cursistas. Participaram do Projeto Logos II os professores Francisco Augusto Pereira da Costa, José de Ribamar Costa, Maria José da Costa, Maria do Socorro Costa dos Santos e Ozália Silva Soares, que fizeram referência a esse momento de formação, conforme mostramos nos relatos que se seguem:

Prof. Francisco Augusto: *No final do Governo Militar, houve um Programa chamado Logos II, que tinha a finalidade de diminuir o número de professores leigos, tinha professores daqui de Ilha Grande, de Parnaíba, de Cocal, de Luís Correia. A gente recebia o material, estudava e fazia as provas, fizemos também estágio e a formatura foi em Teresina, tinha mais de quinhentas pessoas no dia da formatura. Eu não cursei a Escola Normal, mas a metodologia do curso do Logos era idêntica à da Escola Normal, as mesmas disciplinas.*

Prof. José de Ribamar: *Então, eu comecei como leigo e depois fiz o Pedagógico. Aí depois fiz também o adicional em Ciências, que era tipo uma especialização do normal, dava direito a dar a aula na 5ª e na 6ª série. E eu lhe digo que naquele tempo o curso pedagógico era muito mais bem feito do que um curso superior de hoje, eles exigiam mais da gente. Ali a gente aprendia mesmo! Aí depois de muito tempo é que fui fazer graduação em História.*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Já com muitos anos trabalhando, eu me formei através do Projeto Logos II, onde fiz o curso pedagógico. A gente ia lá para a Escola Normal, em Parnaíba, às vezes. O curso era o Normal mesmo, mas era por esse Projeto que nós fizemos. Tinha os livros, as apostilas onde a gente estudava e ia no dia marcado fazer as provas lá na Escola Normal.*

Prof.^a Maria José: *Como eu lhe disse, então veio o Logos II e eu fiz também, para ser uma professora formada. A gente recebia os quites das matérias, estudava e ia fazer as provas, tinha os encontros que eram lá na Escola Normal, lá em Parnaíba.*

Prof.^a Ozália: *Eu comecei como leiga, tinha só o 5º ano, mas depois veio a formação pelo Governo, o Logos II, então eu concluí a formação. A gente ia para Escola Normal, mas o curso não era da Escola Normal, era o Logos, que tinha a mesma estrutura. Depois que eu terminei, eu passei de professora leiga para professora estatutária.*

Como enfatizado pelos professores, a formação oferecida pelo *Projeto Logos II* foi essencial em suas travessias profissionais e formativas. Esse curso possuía um currículo de ensino organizado em torno de dois eixos, de onde se originavam os módulos, sendo que um eixo contemplava uma base comum voltada aos conteúdos de 2º Grau e outra com as especificidades da formação pedagógica, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 10: Currículo do Projeto *Logos II*

EIXOS	DISCIPLINAS
<i>Educação Geral</i>	Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação Artística).
	Estudos Sociais (Geografia, História, OSPB, Educação Moral e Cívica)
	Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programa de Saúde)
<i>Formação Especial</i>	História da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional
	Est. Func. Ensino de 1º Grau, Org. do Trabalho Intel.
	Téc. de Prep. Mat. Didático, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didáticas das Ciências físicas e biológicas, Didática da educação artística, Didática da Educação Física
	Recreação e jogos
	Técnicas de estudo
	Informações pedagógicas, Orientação educacional
	Currículos de 1º Grau

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em BRASIL. DSU/MEC (1975, p. 57)

Podemos verificar, com base no quadro, que a formação oferecida pelo Logos II, ainda que possuísse especificidades em sua estrutura, apresentava características do curso normal, em termos de currículo, oferecia aparato para que o concludente pudesse lecionar no 1º Grau. As disciplinas de educação geral oportunizavam o conhecimento geral de línguas e ciências, enquanto a formação especial contemplava as humanidades e as metodologias de ensino. O título conferido pelo Projeto denominava-se: “*Professor do Ensino de Primeiro Grau*”, conquistado com a conclusão do curso.

Durante os relatos, os professores que se formaram pelo Logos falaram da oportunidade de estudar, dos encontros presenciais que aconteciam no prédio da Escola Normal e da importância dessa formação tanto para a melhoria da qualidade de seu trabalho como para sua carreira, já que significou sua efetivação como professores formados. De acordo com Socorro Santos, os encontros no Logos: “*eram muito bons, porque a gente tinha que fazer aquelas provas para ver se tinha aprendido mesmo e se estava ali no rumo que era pra ser*”.

O professor Francisco Augusto, por exemplo, considera uma de suas maiores alegrias na profissão o dia de sua formatura pelo Projeto Logos II: “*Para mim foi uma das maiores alegrias, muita emoção no dia da formatura, muita gente, professor de todo lugar do Piauí*”. O colaborador em questão lembrou momentos da cerimônia que aconteceu em Teresina, contando com a presença de professores das diversas cidades piauienses nas quais a formação aconteceu.

Brito (2019), no artigo intitulado *O Projeto Logos e a formação de professores leigos no Piauí (1973-2001)*, baseada nos dados do DSU/MEC (1975), caracterizou alguns

importantes aspectos sobre o referido projeto:

No Piauí, o projeto-piloto do Logos II ocorreu em cinco etapas, com duração de quatro anos (1975 a 1979), e pretendia formar 7.000 professores leigos. [...] A primeira etapa (maio – 75/77), a segunda (agosto – 75/77) e a terceira etapa (março – 76/78) ofereceram 1.500 vagas cada uma; a quarta etapa (agosto – 76/78) e a quinta (março – 77/79), 1.200 vagas respectivamente. Em cada uma delas, estava prevista a atuação de 10 (dez) orientadores da aprendizagem e 05 (cinco) supervisores docentes, pessoal previamente capacitado para auxiliar os professores-cursistas. (BRITO, 2019, p. 150).

As informações apontadas pela pesquisadora acima permitem que entendamos as dimensões e alcances dessa formação no território do Piauí, inclusive com uma menção importante: o projeto visionava diminuir consideravelmente o número de professores leigos, o equivalente a mais de 60% dessa categoria, que atuava nas várias cidades e comunidades do Estado.

Quadro 11: Abrangências do Projeto *Logos II* no Piauí

Núcleos	Cidades contempladas
Teresina	Agricolândia, Água Branca, Barro Duro, Beneditinos, Demerval Lobão, José de Freitas, São Pedro, Teresina, União.
Campo Maior	Altos, Alto Longá, Barras, Campo Maior e Castelo do Piauí.
Floriano	Amarante, Guadalupe, Landri Sales, Marcos Parente, Manoel Emídio, Nazaré do Piauí, Regeneração, São Gonçalo.
Oeiras	Elesbão Veloso, Ipiranga, Oeiras, São Francisco do Piauí, São João do Peixe, Santo Inácio, Simplício Mendes, Valença e Várzea Grande.
Parnaíba	Buriti dos Lopes, Esperantina, Luís Correia, Luzilândia e Parnaíba
Piracuruca	Batalha, Capitão de Campos, Pedro II, Piracuruca e Piri-piri.
Picos	Francinópolis, Fronteira, Paulistana, Pio IX, São Julião e Santa Cruz

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em BRASIL. DSU/MEC (1975)

Como estrutura para gerir essa quantidade de professores cursistas, foram organizados dez núcleos de apoio, sendo contempladas com sedes as cidades de Teresina (três núcleos), Campo Maior, Picos, Piracuruca, Oeiras, Parnaíba e Floriano (dois núcleos), atendendo diversos municípios de seus respectivos entornos, conforme mostramos no quadro.

A seguir, tratamos da formação dos ribeirinhos na alçada da Escola Normal Francisco Correia, em Parnaíba, mais uma travessia em grandes correntezas que nossos desbravadores enfrentaram para conseguir qualificação e exercer o magistério nos povoados do Delta do Rio Parnaíba, em evidência às comunidades de Morros da Mariana e adjacências.

4.3 Travessias em correntezas formativas rumo à Escola Normal

As colaboradoras da pesquisa que tiveram formação pela Escola Normal⁴⁷ estudaram, em sua maioria, na cidade de Parnaíba, salvo o caso da Prof.^a Ana Maria Nascimento, que cursou em Teresina. Para essas professoras ilhagrandenses, estudar na Escola Normal era um privilégio e todas são saudosistas ao lembrar desse importante tempo de sua formação.

Ter conquistado o diploma de normalista foi um divisor de águas, tendo em vista que essa habilitação as inseriu no magistério, de fato e de direito, e lhes garantiu a permanência na educação pública piauiense, como ratifica a Prof.^a Ionete: “*Em 1986, eu já estava estudando na Escola Normal, então eles [Prefeitura de Parnaíba] pediram minha carteira, lá estava registrado como professora leiga. Aí, depois que eu terminei a Escola Normal, eu não era mais leiga, já era professora normalista, formada!*”.

O desafio de estudar fora de Ilha Grande era grandioso, precisavam de muita coragem ou de um amparo de alguém em Parnaíba para que fosse possível a realização do curso. A esse respeito, a Prof.^a Lucinete apresentou seu relato de modo a enfatizar a realidade da época (década de 1980) e seus muitos obstáculos:

Quando eu terminei o Ginásio, ainda fiz o 1º ano Científico e aí as coisas começaram a ficar meio difíceis! Eu queria fazer o Curso Normal, mas a condição era pouca e por um triz eu não desisti, mas teve uma pessoa que me ajudou com palavras, com incentivo, foi a Maria Ester [amiga da família], que disse para a mamãe que eu não deixasse o curso, não desistisse. Aí, como muito esforço, eu fiz o Pedagógico na Escola Normal.

A exemplo de Lucinete, a Prof.^a Ionete também considerou em seu relato as dificuldades de estudar, mas enfatizou seu desejo em seguir na carreira do magistério, resultado de sua admiração pelo ofício e a partir de influências de suas professoras do 1º Grau: “*Eu sempre quis ser professora, queria [...] quando estudada nos Morros da Mariana, vendo aquelas professoras vindo de Parnaíba trazendo aquelas pranchetas, eu achava bonito, então pensava: vou ser professora!*”.

As travessias de Ionete foram de muitas correntezas: como vimos, perdeu o pai precocemente, interrompeu os estudos para trabalhar em casas particulares em Parnaíba, para ajudar a mãe no sustento da família, mas nunca perdeu a esperança de voltar a estudar e se tornar uma professora – fato consumado quando pode retornar à escola.

Assim, é nítida a dimensão e a importância da Escola Normal para a história dessas

⁴⁷ A origem do termo “Escola Normal” é oriundo da França, no século XVII, mencionado pela primeira vez em 1685 pelo abade La Salle. A semântica do termo designava o ensino desenvolvido na coletividade, tendo como clientela um grupo de crianças. No século XIX, era tida como escola modelo, ou seja, seria o local onde os futuros professores deveriam aprender a ensinar. (VICENTINI; LUGLI, 2009):

professoras e, conseqüentemente, para a História da Educação do Piauí e dos moradores dos povoados de Morros da Mariana e adjacências, que passaram a ser educados por professores normalistas.

Com muito esforço, estudantes das classes populares foram ingressando na Escola Normal, que tinha uma cultura rígida de organização, primando pela excelência que era exigida desde o modo como o estudante deveria trajar-se até os resultados que deveria obter durante o curso.

Acionando memórias de seus tempos de aluna normalista, a Prof.^a Lucinete Santos compartilhou conosco alguns aspectos da rotina e da organização dessa instituição, enfatizando o caráter de exigência dos professores em relação aos alunos, mediante os ritos estabelecidos:

Lembro que no meu primeiro dia na Escola Normal já se ia com medo, a diretora ficava na porta de entrada da Escola Normal fiscalizando o uniforme de cima a baixo; ela olhava até a fivela do cinto, que era coberta, se tivesse mal coberta, você voltava; sapato colegial, meia, sainha com umas preguinhas bem feitinhas aqui na frente, blusinha branquinha com várias preguinhas no ombro, muito bonita. E assim, a Escola Normal, naquela época, era muito rígida e a gente temia e aprendia.

A professora Ionete Alves dos Santos ratificou o relato de Lucinete, também evidenciando a rigidez da Escola, sua organização e o desafio de ingressar mediante o exame de admissão – uma prova de conhecimentos básicos que, diante das fragilidades da formação recebida no curso ginásial, colocava os ribeirinhos em alerta e em busca de preparação complementar:

[...] Para ingressar na Escola Normal tinha que prestar um exame seletivo, um exame de admissão, era como se fosse um vestibular, essa prova era realizada em dois dias, aí tinha conteúdos que eu não tinha visto, então o Cassunete [amigo, morador de Morros da Mariana] vinha ensinar a gente: eu, a Aparecida e a Fransquinha; agente ia pra casa da tia Maria para ele explicar os assuntos pra gente à noite, porque lá tinha um quadro e giz. E aí fizemos o teste seletivo, lembro até hoje daquele momento, o impacto de chegar lá, aqueles jovens de escolas particulares que já vinham todos com uniforme da escola, Colégio das Irmãs, Caixeiral, todos com seus professores [...] Meu Deus, ninguém foi com a gente, mas fomos e deu tudo certo, passamos todas! O curso normal era um curso rígido, organizado, o uniforme era a coisa mais linda: aquele sapatinho de boneca, aquela blusinha de prega.

Como vemos, barreiras eram vencidas por essas desbravadoras, que conheciam suas limitações, todavia, não se acomodavam, buscavam melhorar com intuito de vencer e chegar ao porto desejado, mesmo tendo que navegar em grandes travessias em correntezas. Coragem foi um determinante para essas ribeirinhas.

A Prof.^a Socorro Braga, por sua vez, lembrou seu desejo de fazer o curso normal, mesmo diante de suas grandes dificuldades, tendo em vista que morava em uma ilha do Delta denominada “Mutuns”, tendo que vir de canoa ao povoado Tatus e de lá se dirigir de ônibus à Parnaíba.

O relato da professora em questão foi marcado por saudosismos e sua alegria de realização por ter conseguido ser normalista: “*eu quero ser normalista, quero ser professora!*”, *falei para minha mãe! [...] Vestir a roupa da Escola Normal era a coisa mais feliz, era uma felicidade tão grande vestir aquela roupa e colocar aquele sapatinho!*”.

Com um brilho no olhar e a voz embargada, Socorro Braga lembrou suas andanças, travessias (literalmente) e seu apego ao curso antes mesmo de iniciar, vendo sua irmã mais velha que também estudou na Escola Normal e foi incentivo na sua decisão de enfrentar o desafio, entrar no barco e zarpar, conforme nos explicou essa colaboradora:

Minha irmã estudava na Escola Normal e um dia eu surpreendi ela chorando, fazendo uns trabalhos com cartolina, ela escrevia, tinha desenhos, gravuras, ela se maldizia porque não sabia fazer, então eu fiquei empolgada. [...] E aí estudei com muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, de coisa de passar fome, de chegar na minha ilha bem tarde; às vezes, o ônibus me deixava e aí chegava mais tarde, mas também era uma alegria. Outras vezes eu dormia na casa de alguém, por isso é que eu até fui empregada doméstica para poder estudar. Lembro que, para eu entrar lá na Escola Normal, eu fiz uma entrevista com uma psicóloga.

A Prof.^a Rita de Cássia também foi enfática sobre o curso, destacando que a formação era consistente e preparava o professor para os desafios da sala de aula. Por isso, o estudante e futuro professor necessitava de atenção e muito empenho para conseguir acompanhar o ritmo e dominar os muitos conteúdos ensinados.

A primeira etapa, ou seja, o primeiro ano de estudos, às vezes, ocorria em outra escola, porque era equivalente ao 1º ano do 2º Grau regular, no qual o estudante se debruçava com as disciplinas básicas do currículo, desde Língua Portuguesa e Matemática às demais ciências ofertadas no programa, conforme relata Rita de Cássia:

Meu curso normal foi ótimo, fiz o 1º ano básico lá no Grupo Raquel Magalhães e aí no 2º ano é que vim para Escola Normal, porque era assim, primeiro fazia o 1º ano, que era as matérias do científico, né, aí do 2º ano em diante é que era já o pedagógico mesmo! Então, eu fiz o 2º e o 3º ano na Escola Normal, foi ótimo!

Na concepção da professora Ariádina dos Santos Costa, o curso oferecido pela Escola Normal Francisco Correia preparava, realmente, o professor para enfrentar as travessias em correntezas da docência, tendo em vista que era oferecida ao cursista a vivência teórica e prática do campo do magistério.

Uma vez normalista, o/a professor/a, segundo Ariádina, desenvolvia uma série de conhecimentos que faziam a diferença, sendo inclusive perceptível em outros processos formativos, até mesmo em nível mais elevado, como a formação no curso de graduação. A colaboradora, a este respeito, fez o seguinte relato:

Olha, eu sempre digo que quem estudou na Escola Normal, realmente aprendeu a ser professor, porque lá a gente aprendia mesmo como dá aula, o fazer em sala de aula. Tanto é que, quando eu cheguei à universidade, percebi a diferença entre quem tinha

o curso normal e quem não tinha!

Vale ressaltar que a Escola Normal, como instituição de formação de professores no Piauí, foi oficialmente fundada em 1910, em Teresina. Não obstante, essa não foi a primeira tentativa de implantação de uma instituição que preparasse para o magistério, conforme os estudos de Ferro (1996), Soares (2004) e Sousa (2015).

Essas pesquisadoras construíram, em seus respectivos trabalhos, um apanhado sobre a educação piauiense mostrando aspectos da realidade em que foi instalada a primeira escola normal. Sousa (2015, p. 61) assim postula: “A primeira tentativa de implantação de uma escola normal no Piauí se deu pela Resolução n.º 565, publicada 5 de agosto de 1864, e inaugurada em 3 de fevereiro de 1865. Na época, o presidente da província era Franklin Américo Meneses Dória”.

A Escola Normal no Piauí, conforme nos informa essa autora, ofereceu um curso de formação de dois anos, tendo em seu currículo cadeiras clássicas e pedagógicas como, por exemplo: Gramática, Matemática, Ciências das Escolas e Prendas Domésticas. A direção desta escola ficou a cargo do médico Constantino Luiz da Silva Moura.

Por falta de recursos, dentre outros fatores, a Escola Normal foi extinta em 1867, tendo a Resolução n.º 599 como o marco legal para o seu fechamento, ao passo que trouxe o surgimento de uma espécie de curso propedêutico, anexado ao programa do Liceu Piauiense, que se destinava à formação daqueles que quisessem exercer o magistério primário. Outras tentativas ocorreram em 1871 e 1875, sem lograr êxitos expressivos.

De acordo com Ferro (1996), embora esses tentames de criação temporária da Escola Normal, ora independente ora incorporada ao programa curricular do Liceu, a sua implantação, de fato, dar-se em 1909, mas com funcionamento a partir de 1910, em Teresina, mediante disposição da Lei n. 548, de 30 de março de 1910, assinada por Antonino Freire da Silva, então governador nesse período.

Como medida emergencial, no intuito de consolidação da Escola no Estado, o Governo providenciou a vinda da professora *Firmina Sobreira Cardoso*, normalista formada pela Escola Normal do Maranhão, que se dedicou, de acordo com Ferro (1996), ao fortalecimento e continuidade do curso de formação de professores em território piauiense.

O Decreto n.º 434, de 19 de abril de 1910, instituiu o currículo da Escola Normal, que passou a oferecer curso de três anos em que os alunos tinham como disciplinas: Aritmética; Desenho; Desenho e Caligrafia; Educação Moral e Cívica; Francês; Geografia e Cosmografia; Geometria; História Universal e do Brasil; Literatura Portuguesa; Música; Noções de Física,

Química e Meteorologia; Noções de História Natural, Agronomia e Higiene; Pedagogia; Trabalhos de Agulha e Cartografia.

Figura 14: Escola Normal de Teresina



Fonte: <https://crcfundacpiaui.wordpress.com> Acesso em 10 jul 2019

A figura em destaque traz uma visão fronte-diagonal da Escola Normal Oficial de Teresina⁴⁸, mostrando algumas de suas alunas que, como podemos verificar, em sua maioria eram mulheres. A Escola Normal tinha um currículo que variava entre conteúdos científicos, pedagógicos e do lar, ressaltando-se que houve diversas mudanças ao longo do funcionamento da Escola, inclusive em termos de duração do curso, como podemos constatar nos estudos de Soares (2004, p. 83):

No ano de 1911 o curso fora ampliado para quatro anos, incluídas novas cadeiras. Neste currículo [...], a preocupação metodológica foi contemplada com a introdução de Metodologia no 2º, 3º e 4º ano. A inclusão de Economia Doméstica ratificou a exclusividade do curso para mulheres e a preocupação com o ensino na zona rural fez com que o curso criasse as cadeiras de Meteorologia, Arboricultura, Horticultura e Economia Rural.

Este currículo caracterizava o pensamento sociopolítico da época, que primava pela

⁴⁸ O imponente prédio em que passou a funcionar, em estilo neoclássico, teve sua construção iniciada em 1919, sendo inaugurado no governo de Dr. Matias Olímpio de Melo, em 1924. Tornou-se um dos estabelecimentos de ensino que nada ficava a desejar aos melhores do país, quer na capacidade pedagógica, quer nas instalações. Na década de setenta, no primeiro governo do Sr. Alberto Silva, a antiga Escola Normal Antonino Freire foi transformada em Instituto de Educação Antonino Freire, passando a funcionar em novo prédio na Praça Firmina Sobreira, em frente ao cemitério São José. Àquela época, dentre os conceituados mestres que ministraram aulas no tradicional educandário, podemos citar: Américo Celestino, Firmina Sobreira, Cristino Castelo Branco, Anísio de Brito Melo, Lélia Avelino e Álvaro Freire. Atualmente, o prédio após restauração, abriga a Prefeitura de Teresina, com a denominação de Palácio da Cidade. (Fragmento de texto copiado na íntegra, de *post* da página eletrônica da Coordenação de Patrimônio Cultural do Piauí, tendo como referenciais os estudos de Norma Soares e Amparo Ferro, s/d).

Fonte: <https://crcfundacpiaui.wordpress.com/2017/01/04/escola-normal-palacio-da-cidade/> Acesso em 26 out. 2019.

formação de professoras não restrita ao ofício do magistério, mas era ainda uma espécie de formação social, considerando a quase exclusividade de mulheres como alunas, o que influenciou diretamente na construção do quadro de conhecimentos oferecidos.

Vale lembrar que não se tem uma cronologia exata sobre os diversos perfis de professores que atuaram no território piauiense, isto é, os padres continuaram a oferecer instrução mesmo após a expulsão dos jesuítas e os professores leigos, os mestres-escolas, continuaram a atuar mesmo com as escolas normais em funcionamento. E ainda, a implantação das políticas de formação de professores em nível superior, enfatizadas pela Lei n. 9.394/96, não impediu, em princípio, que os normalistas continuassem na ativa.

A demanda de formação de professores já em exercício não foi suprida logo nos primeiros anos, assim muitos continuaram a iniciar a docência sem formação específica para a função. No caso dos ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, além do Projeto Logos, ficou a cargo da Escola Normal a tarefa de garantir a formação de gerações futuras. Sobre essa instituição, Rodrigues (2014, p. 317) caracterizou:

A Escola Normal de Parnaíba foi criada em 1927, reconhecida e regularizada por força da Lei 1.196, de 18 de julho de 1927, condicionada a prévia fiscalização do Governo do Estado funcionando nos termos da Escola Normal Oficial de Teresina, com um currículo de quatro anos. As escolas equiparadas à Escola Normal Oficial seguiam a mesma estrutura curricular e organização administrativa e didática, que, tinham como fundamento o Regulamento de 1910, com pequenas alterações, que permaneceu em vigor até 1930.

A Escola Normal da Parnaíba funcionava juntamente como o Ginásio Parnaibano. Em suas primeiras turmas, para o ingresso no curso, havia exame de admissão e era cobrada mensalidade. Além dessa instituição, outro curso na mesma modalidade foi instalado: o Ginásio Nossa Senhora das Graças passou a oferecer o Curso Pedagógico, em 1947, com a mesma habilitação ofertada pela Escola Normal: magistério de 1ª a 4ª série. (RODRIGUES, 2004).

A década de implantação da primeira escola normal parnaibana compreendia um esforço de busca por uma possível modernização da cidade, inclusive no campo educacional. A esse respeito, Lopes (2001, p. 80) postula:

A interiorização da formação de professoras teve, contudo, que esperar até 1927 sendo iniciativa não do Governo Estadual, mas de um município que procurava se modernizar: Parnaíba. [...] Parnaíba, na década de 1920, tornou-se a cidade do Piauí onde mais inovações ocorreram em educação. A municipalidade e a elite comercial, empenhadas em modernizar a cidade, realizaram uma série de ações na área educacional.

Salientamos que o público dessas escolas era, principalmente, as moças de famílias tradicionais parnaibanas, uma vez que o curso normal era considerado de grande padrão, não apenas por preparar para o magistério, mas por tornar as jovens da época pessoas cultas e

preparadas para os compromissos sociais de casamento e maternidade, daí ser composto em suas primeiras turmas apenas por mulheres.

Os cursos normais tornaram o cenário da docência primária quase intrínseco à tarefa feminina, sendo os homens substituídos pelas professoras normalistas, conforme postula Queiroz (1998, p.73): “Com a saída da primeira turma da Escola Normal Oficial, em 1912, tem início a progressiva substituição dos professores primários do sexo masculino pelas normalistas, num movimento que vai culminar com a total destinação do ensino primário à ação da mulher”.

Os homens continuavam a atuar no Ensino Secundário e a docência nos primeiros anos de escolarização sofreu uma espécie de “feminização”, ficando principalmente a cargo e destinado a mulheres que por muito tempo foram responsáveis por essa modalidade de educação no Brasil como um todo.

No caso da Escola Normal da Parnaíba, Rodrigues (2013), em pesquisa pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, com base no livro de frequência da Escola, organizou o quadro abaixo, que ilustra bem essa distribuição irregular de gênero entre as décadas de 1970 e 1980, mostrando quão tímida era a participação de homens como alunos normalistas.

Quadro 12: Divisão de matrículas por gênero (1973-1982)

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Número total de alunos	Masculino	Feminino
1973	284	202	138	-	624	02	622
1974	286	258	196	-	740	02	738
1975	216	278	231	-	725	02	723
1976	180	152	274	-	606	04	602
1977	215	212	191	-	618	04	614
1978	240	293	191	-	724	13	711
1979	310	248	239	-	797	05	792
1980	334	307	192	76	909	03	906
1981	380	315	227	39	961	04	957
1982	424	364	253	45	1086	09	1077

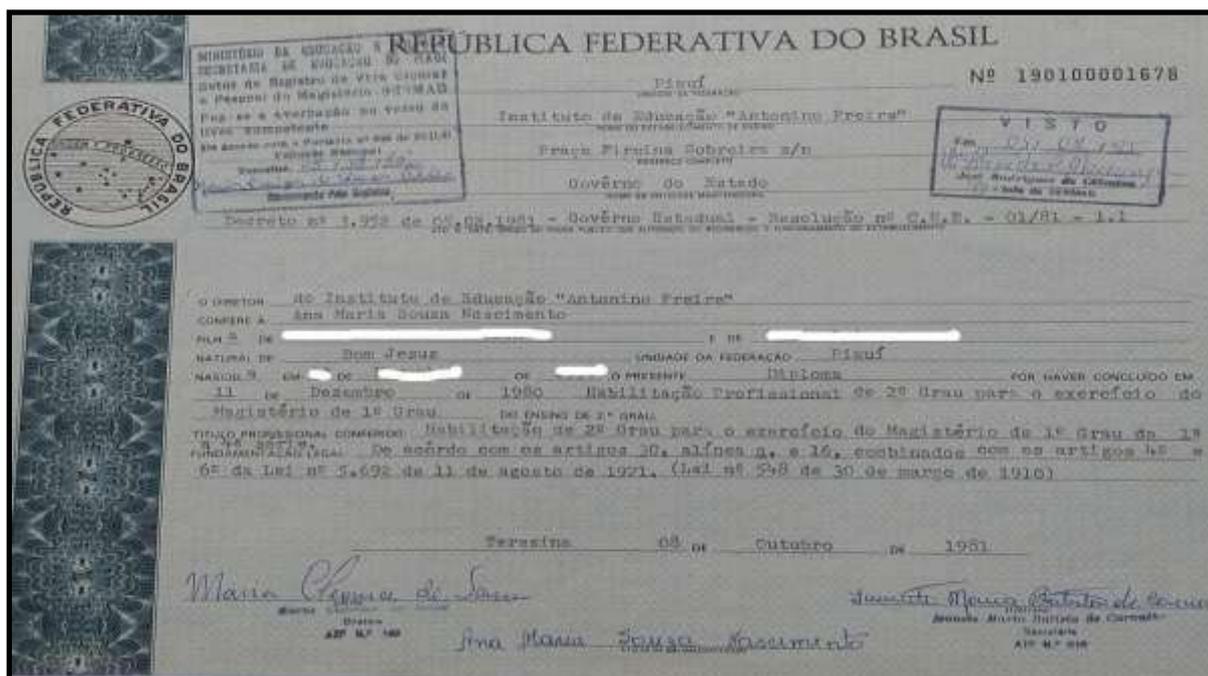
Fonte: Rodrigues (2013, p. 63)

De acordo com a pesquisa de Rodrigues (2013), o ingresso de homens na Escola Normal inicia em 1973, quando tem-se a matrícula de Lindomar Mendes Pereira e José Vieira de Alencar, os quais concluíram o curso em 1975. Ainda de acordo com a pesquisadora em questão, durante as décadas de 1970 e 1980, cerca de dez alunos do sexo masculino foram registrados nos livros de matrícula da Escola.

Sendo professor ou professora, é fato que o curso normal trazia importantes implicações pessoais, sociais e profissionais aos diplomados. No caso de nossas colaboradoras, a conclusão dessa formação significou duas questões principais: para as leigas em exercício (Ariadina, Ionete e Lucinete), a regularização de sua situação profissional e seu contrato de carteira assinada; à Socorro Braga e à Rita de Cássia representou seu ingresso na profissão e mais tarde sua efetivação no cargo.

O caso da professora Ana Maria difere-se das demais em alguns aspectos: ela não iniciou sua profissão em Ilha Grande e precisou prestar concurso para ser efetivada. Na capital piauiense, Ana Maria concluiu o 1º Grau e ingressou no Curso Normal no IEF – Instituto de Educação Antonino Freire⁴⁹, iniciando sua carreira também em solo teresinense, onde lecionou por um curto período. Em seguida, retornou para sua terra, oportunidade em que trabalhou na escola onde outrora fora aluna e substituindo seu antigo professor Manoel Alfredo.

Figura 15: Diploma da Prof.^a Ana Maria, Curso Normal-IEAF (1981)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ana Maria, cedido ao pesquisador

Ao relembrar seus tempos de normalista no IEF, a professora Ana Maria enfatizou a

⁴⁹ Em 1915 a Escola Normal de Teresina passou a denominação de Escola Normal Antonino Freire e foi elevada a Instituto de Educação em 1973, saindo de seu antigo endereço, Praça Marechal Deodoro, para sua nova sede, na Praça Firmina Sobreira, na zona Norte de Teresina. Mais tarde, haveria a elevação à condição de Instituto Superior de Educação Antonino Freire - Centro Integrado de Formação de Profissionais na Educação (Iseaf). Informações reproduzidas do texto exposto em: <https://ccao-antonino-freire-faz-1idadeverde.com/noticias/132851/instituto-de-educacao-3-anos> Acesso em 01 set. 2019.

qualidade dos professores e os locais onde estagiou enquanto estudante, em Teresina, atribuindo a importância dessa formação para conquista de uma posição no mercado de trabalho. Ana Maria também guarda com muito saudosismo e respeito seu diploma de normalista, resultado de grandes esforços e dedicação, como mostra a figura acima. O título conferido aos formados era o de “Habilitação de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º Grau da 1ª a 4ª série”.

Figura 16: Currículo do curso de Magistério (IEAF)

The document is a curriculum for a 2-year Magisterium course (IEAF) from 1972. It is divided into several sections:

- HABILITAÇÃO DE 1º GRAU:** Lists subjects such as Português, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Inglês, Espanhol, and Artes. Total credits: 1.000.
- HABILITAÇÃO DE 2º GRAU:** Lists subjects such as Didática, Psicologia, Administração Escolar, and Pedagogia. Total credits: 2.000.
- FORMAÇÃO ESPECIAL:** Lists subjects such as Psicologia Educacional, Administração Escolar, and Pedagogia. Total credits: 1.000.
- EXERCÍCIO DA FORMAÇÃO:** Lists schools and dates for practical training.

The document includes various stamps, signatures, and a 'VISTO' stamp.

Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ana Maria, cedido ao pesquisador

Como podemos verificar, a formação no IEAF compreendia as tradicionais categorias: *Educação Geral* e *Formação Especial*. O curso tinha duração de três anos, sendo acrescido de mais um ano aos interessados em estudos adicionais que, no caso de Ana Maria, ocorreram na área de *Alfabetização*.

Pouco tempo depois de iniciar sua carreira na comunidade da Pedra do Sal, Ana Maria retornou à Capital para prestar concurso para SEDUC-PI – Secretaria de Estado da Educação do Piauí, no qual foi aprovada e necessitou continuar em Teresina por mais um curto período, sendo transferida para Parnaíba e em seguida para as terras de Ilha Grande onde fez carreira e aposentou-se.

4.3.1 Ser normalista: ternas e desafiadoras correntezas nas travessias da memória

Mesmo estudando em diferentes períodos, as ribeirinhas que foram normalistas fizeram menção a uma memória terna e muito saudosa: o uniforme padrão da Escola Normal e o significado dessa vestimenta, algo que nos faz retornar aos postulados de Chartier (1990), no tocante à representação, tendo em vista que havia uma caracterização física, social e cultural em torno da farda da normalista.

Poderíamos dizer que tratava-se de uma representação construída em relação ao ser normalista perante a sociedade, por isso havia grandes exigências a quem se propusesse a esta façanha. Pelo que compreendemos nos relatos e, também, fazendo acionamento de nossas próprias recordações de aluno normalista, interpretamos como um sentimento de pertença, uma construção sociocultural em torno da “farda do/a normalista”.

As colaboradoras não compartilharam fotografias dos tempos de normalistas, contudo, a figura a seguir ilustra o uniforme descrito pelas professoras Ana Maria, Ariádina, Ionete, Lucinete, Socorro Braga e Rita; acreditamos tratar-se de uma representação (CHARTIER, 1990) normalista que identificava as alunas da Escola.

As mulheres usavam saia azul, no máximo um pouco acima do joelho, correndo o risco de ter a bainha desfeita caso fosse considerada curta, como afirmou a professora Lucinete; blusa branca com pregas e no bolso o brasão da ENFC; sapato colegial e meia branca. Em gerações anteriores havia o uso de boina. No caso dos homens, o uniforme compreendia: calça social azul, camisa social branca com bolso estampado com o brasão da escola; sapato social preto, meia social.

Figura 17: Alunas normalistas (ENFC, 1987)



Fonte: *Blog parnaibadasantigas*

Nesta imagem, percebemos também algumas mudanças no uniforme e no estilo dos sapatos, inclusive com uso de blusas personalizadas, principalmente para os alunos dos últimos períodos. Ressaltamos que em nossos tempos de estudante normalista, no final do século XX e início do século XXI, compomos uma das últimas turmas a usar o uniforme tradicional da Escola Normal. A partir dos anos 2000, aboliu-se definitivamente o uso desse fardamento que foi substituído por blusas personalizadas e calça *jeans*.

Embora tenha sido fundada como o nome de Escola Normal da Parnaíba, “em 1959 passa a se chamar Escola Normal Francisco Correia, momento em que também é estadualizada. Em 1961, transferiu-se para a Unidade Escolar Candido Oliveira, e ganha sede própria em 1967, na administração do governador Petrônio Portela”. (RODRIGUES, 2013, p. 25).

Figura 18: Escola Normal Francisco Correia



Fonte: <https://www.phbemnota.com/2020/01/nova-parnaiba-o-bairro-dos-artistas-da.html?spre=fb>

Muitas memórias são alusivas a este prédio, localizado no Bairro Nova Parnaíba. A avenida de acesso foi nomeada de “Avenida das Normalistas”. As participantes da pesquisa estudaram em diferentes períodos na Escola Normal⁵⁰, na década de 1980. As memórias trazem a lembrança não apenas das atividades, das amizades e das dificuldades desse período, mas também de aspectos do currículo e do corpo docente dessa instituição.

Prof.^a Ariádina: *Como eu te disse, eu não gostava do Curso, mas depois passei a amar [risos]. Era um ótimo curso, professores excelentes. Ali a gente aprendia mesmo*

⁵⁰ Na primeira década dos anos 2000, o curso normal foi extinto e no prédio da Escola Normal Francisco Correia passou a funcionar uma extensão do Instituto Antonino Freire, onde era oferecido curso de graduação em Normal Superior, hoje extinto. Atualmente, no prédio da Escola Normal, funciona a 1ª GRE – Gerência Regional de Educação de Parnaíba.

a ser prfoessor, a dar uma aula, fazer um planejamento!

Prof.^a Ionete: *Tive excelentes professores: a Prof.^a Belina, acho que era coordenadora, a Prof.^a Agerzimília, Prof.^a Ana Lina, Prof.^a Graça, o Prof. Flávio, a Prof.^a Rita Veras, o Prof. Zié, excelentes professores. Era um curso de 2º Grau, com todas as disciplinas pedagógicas: Didática, Português, Matemática, só que já se voltava mesmo para aula, para dá aula, preparar o plano de aula, a micro aula, essa coisa toda. Eu estagiei aqui nos Morros, no Jonas Correia e no Zila Almeida; e o meu tirocínio eu fiz na Escola João Cândido, em Parnaíba. Eu concluí o curso normal em 1988.*

Prof.^a Lucinete: *Eu lembro do Prof. Zié, Prof.^a Simone, Prof.^a Dalva Alencar, Prof.^a Maria da Penha e várias outras. De disciplinas, tinha Filosofia, que deu trabalho [risos], mas as outras não deram não. Eu lembro que a Prof.^a Maria da Penha era de Estudos Regionais, meu Deus do céu, dia de prova era um tormento! Uma prova enorme, só com perguntas: o que é isso? o que é isso? E tinha que saber. [risos].*

Prof.^a Socorro Braga: *O curso normal foi excelente! Era um tempo com professores muito empenhados, todos com muita competência, pra mim eu fiz um bom curso!*

Prof.^a Rita de Cássia: *Assim, de professores que eu lembro, tinha a Prof.^a Simone (de Didática), a Prof.^a Rosilda (de Estrutura e Funcionamento), Prof.^a Rita Veras, Prof.^a Iraneide (de Português). Tinha também as matérias de Metodologia da Matemática, da Comunicação, e mais outras que eu não lembro.*

Ficou claro que ser normalista tinha seus privilégios, mas também era um curso que exigia muita dedicação por parte dos alunos. Para os ribeirinhos do Delta, a distância e a falta de condições financeiras atrapalhavam o processo de formação; muitos trabalhavam para custear seu curso que, mesmo sendo público, representava um custo significativo com fardamentos, materiais e transporte.

No caso da Prof.^a Ariádina, uma curiosidade interessante: como foi dito em seu relato, ela não escolheu ser professora, em princípio. Esta decisão partiu de sua mãe, Prof.^a Maria do Socorro Santos. Também não quis ir estudar na Escola Normal, mas acabou sendo persuadida pela mãe a fazer matrícula.

Em sinal de protesto, ficou reprovada no primeiro ano do curso e teve que repetir. Foi nesse momento que passou a ver a formação e a profissão com outros olhos, desenvolvendo um grande apreço. Hoje é uma apaixonada pelo magistério, tanto que deseja retornar à sala de aula, embora esteja aposentada. Seu diploma de normalista é sinal de orgulho e realização pessoal e profissional.

Figura 19: Diploma de normalista da Prof.^a Ariádina Costa (1988)

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

PIAUI

ESCOLA NORMAL FRANCISCO CORBETTA

AVENIDA DAS NORMALISTAS, Nº 557

GOVERNO DO ESTADO

DECRETO Nº 305 DE 17 DE JANEIRO DE 1983 GOVERNO DO ESTADO PARECER Nº CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 002/85

O DIRETOR DA ESCOLA NORMAL FRANCISCO CORBETTA

CONFERE A

FILHA DE

NATURAL DE CAL - FARRAIBA UNIDADE DA FEDERAÇÃO PIAUI

NASCIDA EM DE DE DE 1988 O PRESENTE DIPLOMA POR HAVER CONCLUÍDO EM

17 DE JANEIRO DE 1988 O CURSO DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE 2º GRAU PARA O EXERCÍCIO

DE MAGISTÉRIO DE 1º GRAU DE 1ª DO ENSINO DE 2º GRAU

A 4ª SÉRIE

TÍTULO PROFISSIONAL CONFERIDO HABILITAÇÃO DE 2º GRAU PARA O EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO DE 1º GRAU DE 1ª A 4ª SÉRIE

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DE ACORDO COM OS ARTIGOS 30 ALÍNEA A E 16, COMBINADOS COM OS ARTIGOS 45 E 68 DA LEI

Nº 5 592 DE 11 DE AOSTO DE 1971.

FARRAIBA 17 DE JANEIRO DE 1988

Nidia Machado Ribeiro
Nidia Machado Ribeiro
DIRETORA PEDAGÓGICA

Lúcia Silveira de Oliveira
Lúcia Silveira de Oliveira
Diretora
Escola Normal Francisco Corbetta
FARRAIBA - PIAUI Nº 557/87

Fonte: Acervo pessoal de Ariádina Costa

Ariádina conquistou seu diploma em 1988, aprovada e já muito envolvida com o Curso de Habilitação profissional de 2º Grau para o exercício de magistério de 1º Grau da 1ª a 4ª série, conferido pela ENFC, curso reconhecido pelo Decreto n. 305, de 17 de janeiro de 1983 e amparada no Parecer 002/85 do Conselho Estadual de Educação.

No diploma de Ariádina, vemos as clássicas categorias básicas do curso que se estruturava da seguinte forma: o primeiro ano era formado em sua maioria por disciplinas do currículo de 2º Grau (Científico), denominado de *1º ano básico*, como evidenciamos anteriormente, que compreendia disciplinas como: Língua e Literatura Portuguesa e Nacional, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, etc. Nos dois últimos anos do curso, havia a formação pedagógica em si, como podemos verificar no verso do diploma desta colaboradora, expresso na figura seguinte.

Figura 20: Currículo do curso normal na década de 1980

MARISTÉRIO DE 1º GRAU		GINASIAL - 1983	
		GIRÂNIO CLÓVIS BALGADO	
		PARAÍMA - PAUL	
Língua e Lit. Part. e Nacional	270		
História	120		
Geografia	120		
Matemática	180		
Física	60		
Química	60		
Biologia	60		
Educação Artística	30		
E.M.C.	30		
C.R.E.E.	30		
Programa de Saúde	30		
Inglês	60		
TOTAL DA ESCOLA NORMAL			
1050			
Estados Regionais	60		
Red. Exp. Língua Portuguesa	60		
Didática Geral	90		
Fund. Psicológicas	180		
Fund. Sociológicas	60		
Fund. Filosóficas	60		
Met. Com. Expressão	120		
Met. Matemática	30		
Met. Ciências	60		
Met. Estudos Sociais	60		
Art. Infantil	30		
Lit. Infantil	30		
Administração Escolar	30		
Téc. Rec. Audio-Visual	30		
Est. Fund. Ensino 1º 2º Grau	30		
Prática de Ensino	60		
Recreação e Jogos	30		
TOTAL DA FORMAÇÃO ESPECIAL			
1170			
TOTAL SUPERVISIONADO			
380			
TOTAL GERAL			
2900			
		Ensino Religioso	30
		Educação Física	370

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BÁSICA
Serviço de Registro de Títulos e Diplomas
Vigiância - Sistema de Registro de Títulos e Diplomas
Inscrição nº 1192, Anexo 2-D
Cidade: RJ

Troncos: 15.2.87, 1983
Assessor: J. J. J. J. J.
Assessor: J. J. J. J. J.
Assessor: J. J. J. J. J.
Assessor: J. J. J. J. J.

VISTO
15.03.83
10/03/83
10/03/83
10/03/83

Fonte: Acervo pessoal de Ariádina Costa

O curso era ministrado com a seguinte carga horária de estudo: *Educação Geral* (1.050 horas), *Formação Especial* (1.170 horas) *Estágio Supervisionado* (380 horas), totalizando 2.900 horas, distribuídas em seis semestres letivos. O currículo era composto ainda, por eventos pedagógicos e atividades oficiais do calendário da Escola.

No prédio da Escola Normal Francisco Correia, também funcionava a *Escola de Aplicação*, onde muitos normalistas realizavam os estágios sob a supervisão de professores do curso e de regentes formados, responsáveis pelas turmas que lá funcionavam desde sua criação.

O estágio supervisionado era realizado nos dois últimos anos de curso, porém, a regência efetiva em que o professor em formação (estagiário, professorando) assumia a sala de aula, sob supervisão, ocorria no último ano. Os estágios compreendiam as séries iniciais do 1º Grau/Ensino Fundamental, sendo concluído com o *Tirocínio* – uma semana de culminância, na qual o/a estagiário/a desenvolvia metodologias de ensino, sendo observado/a pela professora responsável pelo estágio e pelo/a professor/a titular da sala.

Ainda relembando o currículo do curso normal, a Prof.^a Ionete nos presenteou com alguns materiais de sua época de normalista, exemplos de sua formação básica e, também, do ensino pedagógico propriamente dito, em que predominavam, como já evidenciamos, as Metodologias de Ensino, a Didática Geral, os Estágios Supervisionados, dentre outros.

Figura 21: Capa de livro utilizado por Ionete no curso normal (década de 1980)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete, cedido ao pesquisador

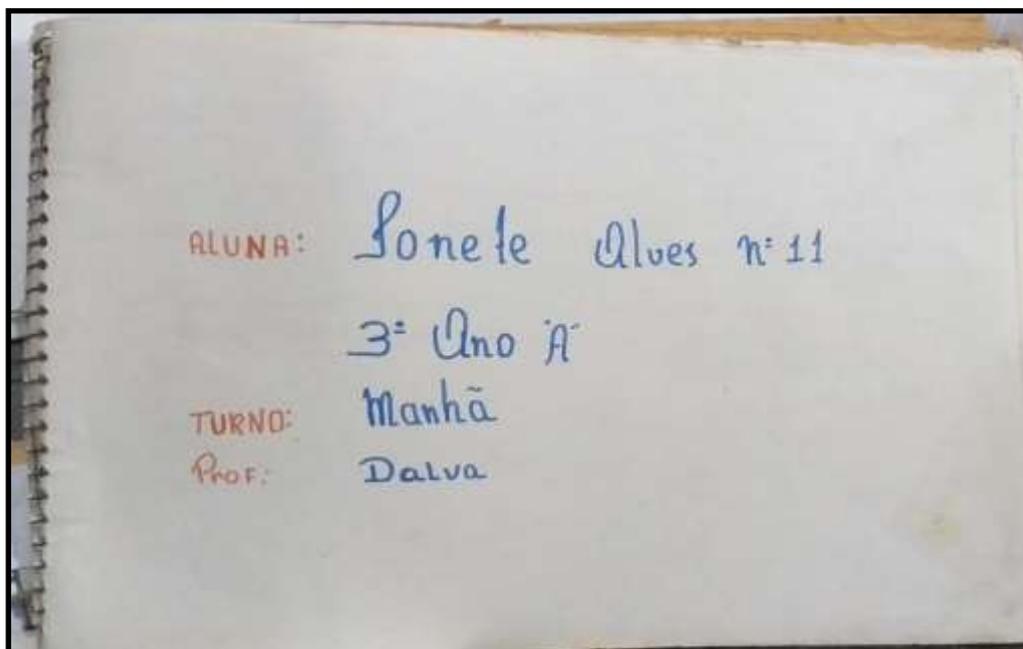
O livro exibido acima, de autoria de Nelson Piletti, compreende uma das referências da formação pedagógica do curso normal. A disciplina “*Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*” era ministrada no segundo ano de formação. Ionete relembrou o fato de que tratava-se de uma disciplina complexa, mas muito interessante, uma vez que o aluno tinha a oportunidade de estudar a legislação no campo educacional: LDB, regimentos, Constituição, normativas, etc. O livro em questão fez história na família de Ionete, passou dela para a irmã, Prof.^a Ivone Alves dos Santos, que também foi estudante normalista.

Figura 22: Capa de caderno de formação pedagógica (década de 1980)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

Figura 23: Folha de rosto de caderno de formação pedagógica (década de 1980)



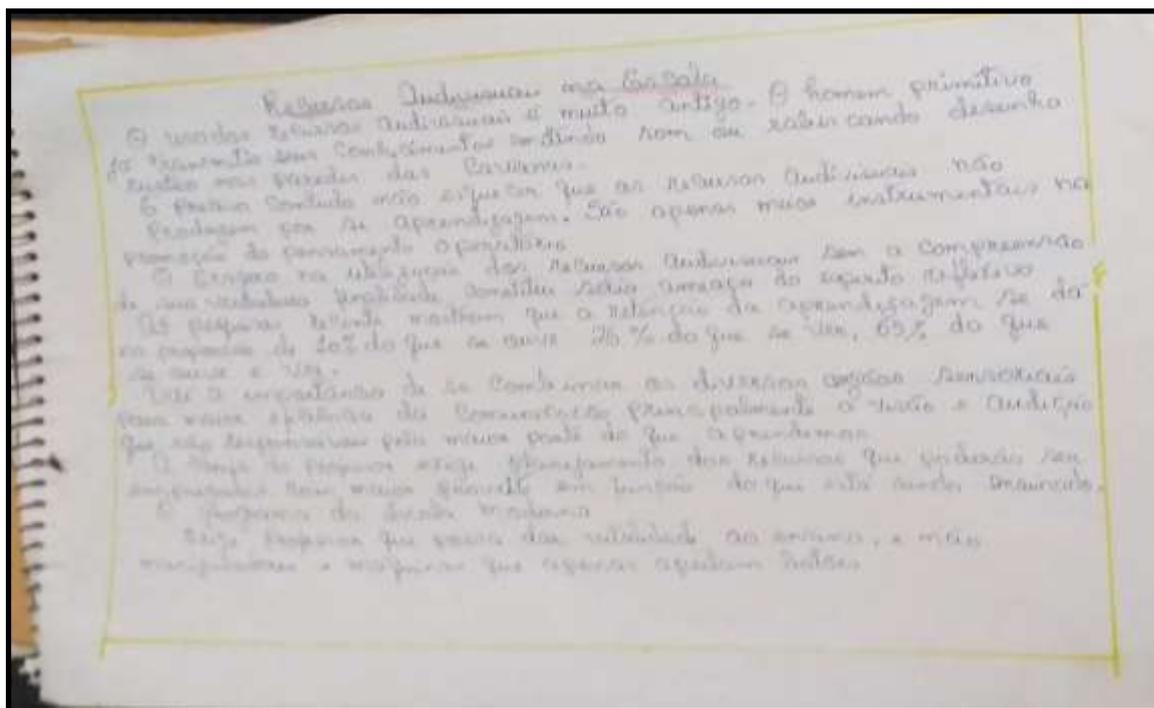
Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

As imagens expressas na página anterior, mostram a organização de um dos cadernos utilizados por Ionete Alves na Escola Normal. Dentre as atribuições de ser normalista, estava o zelo com o material, os professores eram muito detalhistas, os cadernos deveriam ser bem encapados, com capas ilustradas e folha de rosto, em alusão ao campo de atuação dos formados.

Ser criativa, ter boa caligrafia, ser organizada e buscar capricho em suas atividades eram características de uma boa normalista, assegura Ionete.

Outro documento que referencia a formação pedagógica na Escola Normal é o caderno da disciplina Educação Artística⁵¹, ministrada no terceiro ano do curso, no qual o futuro professor, possivelmente em fase de estágios, estudava componentes voltados à Arte, em diferentes aspectos, como podemos verificar.

Figura 24: Anotações de formação pedagógica no curso normal (década de 1980)



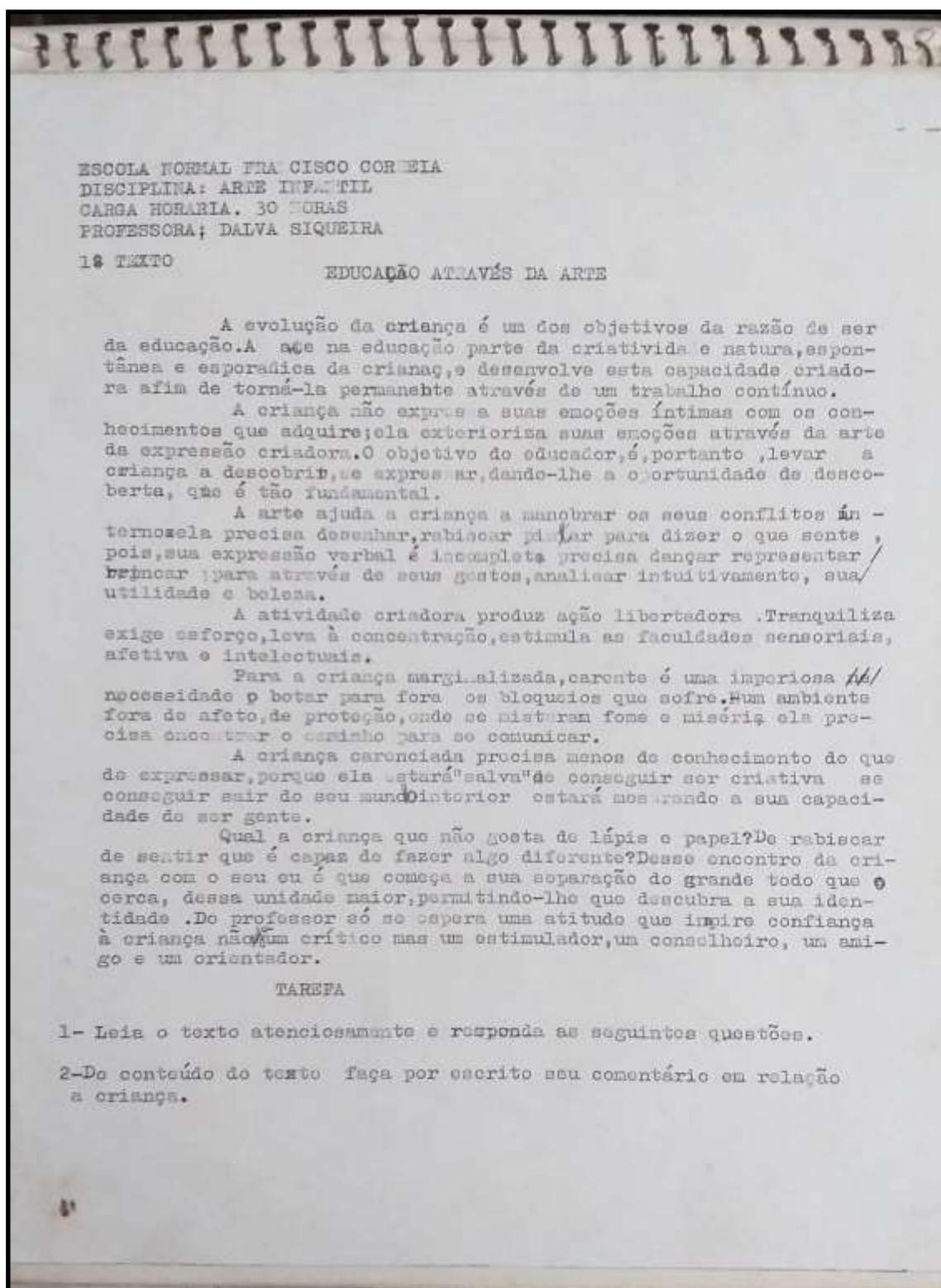
Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

Nas disciplinas de *Educação Artística* e *Arte Infantil*, então ministradas pela professora Dalva Siqueira, Ionete enfatiza que havia estudos sobre os tipos de materiais que os professores poderiam utilizar nas aulas, ou seja, quais recursos deveriam ser manuseados, como ratificamos na imagem, na qual há referência ao conteúdo de *Recursos audiovisuais na escola*.

Conhecimentos desta natureza ajudavam na preparação didático-metodológica dos futuros professores, considerando que iriam atuar com crianças em início de escolarização. À vista disso, conhecer os recursos audiovisuais era de grande importância, dentre outros, porque permitia ao novo professor ampliar sua criatividade e enriquecer suas práticas.

⁵¹ Equivalente ao que se estuda hoje na disciplina Arte e Educação, nos cursos de formação de professores.

Figura 25: Anotações de formação pedagógica no curso normal (década de 1980)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos, cedido ao pesquisador

A tecnologia também era utilizada na formação dos professores normalistas como, por exemplo, o uso de textos datilografados, que eram fotocopiados para aproveitamento de tempo e melhores condições de estudo. O texto que se encontra na página do caderno de *Arte Infantil*

da Prof.^a Ionete, exibido na figura acima, contempla a questão do uso de recursos para o ensino de crianças, de como são importantes para sua aprendizagem, inclusive no processo de cognição e afetividade.

O caderno da Prof.^a Ionete ainda compõe-se de desenhos e várias anotações, mostrando sua responsabilidade enquanto aluna normalista e professora ribeirinha e, também, ratifica a dedicação dos professores que atuavam na Escola Normal, como foram exemplos os vários docentes citados nos relatos dos colaboradores.

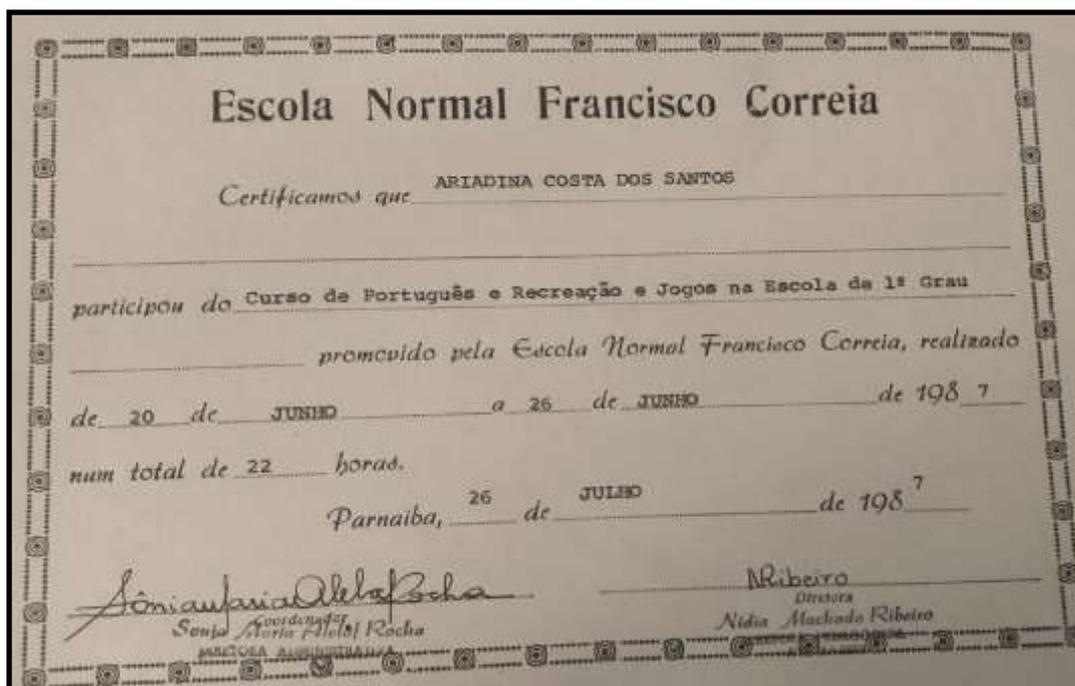
Isto posto, vemos que um dos fatores que ficou bastante claro nos ditos dos professores foi o seu reconhecimento e suas saudosas memórias sobre a Escola Normal. Uma mistura de sentimentos, o que podemos compreender perfeitamente, considerando nossa condição de, também, professor formado em nível Normal.

É sabido que essa formação, após a estuturação das escolas normais, era de três anos, sendo que o formado poderia retornar para cursar o quarto ano adicional que, como explicamos anteriormente, era uma espécie de especialização do curso normal contemplando áreas como, *Alfabetização, Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa e Ciências Naturais*, por exemplo. De nossa colônia de participantes, além de Ana Maria (IEAF), três fizeram adicional: Ionete, em Comunicação e Expressão (ENFC); e José de Ribamar Costa e Maria José da Costa, em Ciências Naturais (U. E. Esudas LTD).

Aos concludentes do quarto ano adicional não era conferido diploma nem certificado; agregava-se um carimbo ao diploma da habilitação de três anos, especificando-se informações sobre a formação realizada: habilitação conquistada, disciplinas cursadas e suas respectivas cargas horárias.

Dependendo da categoria, os estágios no Adicional aconteciam nas primeiras duas séries da segunda etapa do 1º Grau, isto é, os cursos de Língua Portuguesa ou de Ciências Naturais davam habilitação para o professor atuar na 5ª e 6ª séries do 1º Grau, equivalentes aos atuais 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Além do Adicional, a Escola Normal Francisco Correia promovia cursos de aperfeiçoamento e ciclos de estudos e debates pedagógicos, como nos mostra a figura seguinte.

Figura 25: Certificado de curso de aperfeiçoamento na ENFC (1987)



Fonte: Acervo da Prof.^a Ariádina Costa, cedida ao pesquisador

Esses cursos de aperfeiçoamento se davam em vários segmentos. O certificado exibido na figura, conferido à Prof.^a Ariádina Costa, diz respeito ao *Curso de Português e Recreação e Jogos na Escola de 1º Grau*, com carga horária de 22 horas, sendo assinado pelas professoras Nídia Machado Ribeiro e Sônia Maria Alelaf Rocha, então diretora e coordenadora da instituição, respectivamente.

Isto posto, compreendemos que as travessias dos professores ribeirinhos se misturam com as nossas próprias travessias, em tempos distintos, mas sob o reflexo de práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em outrora. Ser e tornar-se professor nas terras do Delta era dispendioso e muitos sonharam, quiseram, mas não conseguiram. Felizmente, os que venceram as barreiras e lograram êxito tornaram-se essenciais para a formação dos moradores vazanteiros e conseguiram transformar-se e transformar aspectos da vida de seus familiares e alunos.

4.4 Aspectos político-pedagógicos da formação docente: correntezas rumo à universidade

Os professores formados pela Escola Normal Francisco Correia, ou mesmo pelo Projeto Logos, habilitavam-se para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série, no entanto, os diplomados nessas categorias exerciam a docência, também, na segunda etapa do 1º Grau, dada a ausência de professores com formação acadêmica.

Dessa maneira, mesmo com a exigência de formação de professores em nível superior, enfatizadas pela Lei n. 9.394/96, os normalistas continuaram na ativa, prova disso é que nossas próprias memórias de aluno ribeirinho, em tempos após o recorte deste estudo, fazem referência a professores atuando da 5ª a 8ª série apenas com o diploma do curso normal, muitos sem ter ao menos cursado o quarto ano adicional.

Apesar de ser antiga, a proposta de formação de professores da escola básica em nível superior, no Brasil, veio se concretizar enquanto política pública nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que elevou o patamar de formação dos professores dos anos iniciais da escolarização formal, apontando o nível superior como desejável. (CASTRO, 2006, p. 05).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), em seu artigo 62, estabelece que a formação dos professores deve ser, prioritariamente, em nível superior. No final do século XX e início do século XXI, esta implicação legal levou as instituições de ensino superior de todo o Brasil a desenvolverem programas de formação de professores, em caráter de formação inicial.

Diante dessa normativa legal, a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí formaram centenas de professores nos “cursos de férias”, também denominados de “cursos de período especial”, nos quais os docentes, principalmente os que compunham os quadros efetivos das instituições públicas, ingressavam por meio de convênios no Ensino Superior. As parcerias eram firmadas entre as secretarias de educação e as universidades, que se responsabilizavam pela formação dos professores.

Foram ofertadas graduações em nível de licenciaturas nas áreas de: Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Normal Superior, Matemática, Química e Pedagogia. No caso do curso de Pedagogia, havia diferentes habilitações, dependendo da universidade e do currículo, sendo exemplos os cursos de Magistério e o de Administração e Supervisão escolar.

A admissão dos professores nesses cursos se dava mediante vestibular específico, sendo que as graduações eram ofertadas durante as férias coletivas desses profissionais, tendo duração de quatro anos. Essa política de formação foi responsável pela mudança de nomeação dos docentes: de normalistas para graduados.

Pensar nas possibilidades que essas políticas trouxeram aos profissionais da educação é, também, tentar analisar as condições em que ocorreram essas formações, dentre outros motivos, porque:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (PACHECO; FLORES, 2009, p. 45).

Neste sentido, a implantação de políticas de formação de professores rompe com antigos paradigmas formados a partir de “achismos” de que o magistério tem um elo relacional com o que entendemos como sacerdócio e/ou vocação, pois na verdade o professor não nasce professor, se constrói professor mediante formação consistente e de boa qualidade.

Curiosamente, no caso das professoras Ariádina, Ionete e Lucinete, embora não estivessem cursando a Escola Normal (e nem poderiam, pois era preciso concluir o Ginásial para ingressar no 2º Grau⁵²), receberam uma espécie de minicurso pedagógico em que foram instruídas sobre como proceder na sala de aula, antes de iniciar a docência. Eram leigas e tiveram uma espécie de curso rápido, se é que podemos caracterizar dessa forma, com orientações pedagógicas gerais que podem ter dado algum norte a elas.

Uma das responsáveis por essa questão era a Prof.^a Maria das Graças Caldas, incumbida em realizar os direcionamentos iniciais aos leigos que atuavam pela Prefeitura de Parnaíba. As orientações sobre como proceder em sala de aula eram complementadas pelas leigas mais experientes como a professora Maria do Socorro Costa dos Santos.

O caso do professor José de Ribamar foi parecido, ao ser convidado por sua prima, a professora Maria da Conceição Mendes, recebeu as instruções básicas para iniciar o trabalho. Segundo o referido professor, havia também momentos de treinamento com professores de Parnaíba e ele participava, exemplo disso eram as formações do *Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização*, do qual nos reportaremos no capítulo seguinte.

Como podemos perceber, os direcionamentos sobre formação docente são amplos e, por vezes, complexos. Romanowski (2012) analisa essa questão no artigo intitulado “*Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate*”, destacando que os resultados das pesquisas sobre formação docente, a partir da década de 1980, mostram que embora as várias mobilizações (simpósios, colóquios, debates, publicações em diversos níveis), essa discussão ainda é pauta recorrente entre os estudiosos do ramo.

⁵² Os termos Ginásial e 2º Grau correspondem, respectivamente, ao que hoje denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo essa pesquisadora, com base em diversas pesquisas desenvolvidas em *GTs* e publicadas em eventos acadêmicos, há certa discrepância em torno da formação de professores, a saber:

Nos simpósios de grupos de pesquisa parece que o foco no ensino de áreas do conhecimento específico de atuação profissional dos professores é predominante [...]. O processo de formação em si não é considerado. A formação de professores é entendida como articulada a área de conhecimento, ou seja, reafirma-se que o estudo dos conteúdos da educação básica e sua didática como pertinentes à docência como condição suficiente à docência. [...] No entanto, a formação de professores não se restringe a esses componentes. (ROMANOWSKI, 2012, p. 920-921).

Nessa linha de análise, a autora questiona as práticas formativas que se desenvolveram no país ao longo da história, apontando certas fragilidades, que ainda não dão conta de todo o arcabouço necessário à formação do professor, no sentido de se ter uma política de formação que atenda às principais implicações do setor, apontadas pela legislação educacional.

O campo da formação docente apresenta diversos marcos legais, como bem enfatiza Dourado (2015), fazendo uma relação analítica entre os mais importantes documentos que tratam, em específico ou como componente legal, das políticas de formação do professorado: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Plano Nacional de Educação, de 2014; o Parecer CNE/CP 02/2015; e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores-DCNs, CP/CNE 06/2015.

Esses documentos normatizam as políticas formativas em território nacional, propondo formação inicial e continuada para os profissionais da educação e tornando, inclusive, obrigatória a qualificação em nível superior (LDB, art. 62) para atuar em qualquer modalidade de ensino da Educação Básica, como podemos verificar abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2017, p.46-47).

Em tese, o que a lei estabeleceu é que os profissionais do magistério tenham formação consistente a partir do ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação, bem como em qualificações ao longo de sua carreira, todavia, percebemos muitos dilemas sobre esta questão. Embora as muitas políticas de formação, ainda há lacunas nesse processo: existem fragilidades na formação teórica e, principalmente, pedagógica do professor, comprometendo a coesa

relação entre teoria e prática, o que interfere diretamente na gestão e na avaliação dessa formação.

Debruçando-se sobre a formação de professores no Brasil, Gatti (2010) faz uma análise pertinente neste âmbito, pontuando que as várias tentativas de formar professores no país se deu de formas diversas, quer em tentames das escolas normais em formar profissionais para o Ensino Primário quer nas próprias universidades em qualificar bacharéis com complementação em disciplinas pedagógicas para o exercício da docência e, ainda, os próprios cursos de Pedagogia, considerando as primeiras décadas do século XX.

Gatti (2010) alerta que se consolidou no Brasil a ideia de que a formação docente deveria privilegiar os conceitos teóricos de cada disciplina a ser ministrada ao invés de valorizar as propostas pedagógicas para o ensino. Isso se tornou notável nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas específicas nos quais, mesmo consideradas com referenciais de ajustes “parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se [...] a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. (p. 1357).

Esteves e Rodrigues (1993), por sua vez, apresentam a questão da análise das necessidades educativas como um campo inerente ao processo pedagógico que envolve as políticas de formação, em outras palavras, é uma carência que se faz real e necessária, por isso, fundamentais, tendo em vista que “melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos, desde algumas décadas atrás”. (p. 39).

As autoras discorrem sobre o lugar da análise de necessidades na formação dos professores, no âmbito de que é preciso legitimar o discurso sobre a importância da formação docente, analisando todas as matizes sobre essa questão, inclusive sua eficácia, mediante os diferentes modelos e situações em que haja proposições a esse respeito.

Mesmo considerando o cenário de Portugal, os postulados dessas pesquisadoras podem ser relacionados com a realidade brasileira, no sentido de pensarmos paradigmas, ou seja, os norteamentos que podem direcionar o processo formativo, o que suscita debates e um olhar mais apurado sobre o assunto, tendo em vista a problemática em diferentes dimensões como, por exemplo, a eficácia dessa formação e o nível de adesão dos professores frente ao processo formativo.

No Brasil, durante a formação, os docentes precisavam sacrificar seu tempo de merecido descanso para estudar e de imediato retornar, mais cansados ainda, para sala de aula. Essa realidade foi vivida por vários de nossos colaboradores; tempos em que se dividiam entre as

escolas onde trabalhavam e as rotinas de estudo na UFPI ou na UESPI.

Lima (2015) também estabelece uma discussão sobre a formação docente no país, com foco nas discrepâncias e dilemas em torno dos saberes e necessidades formativas dos professores. Discorre sobre essa questão, alertando para a disseminação de discursos contraditórios no cenário da formação docente que trazem bandeiras neoliberais que apenas fomentam a visão binária entre elementos da formação, a saber: teoria *versus* prática; conteúdo *versus* forma; saber *versus* saber fazer.

O pesquisador em questão, amparado nos postulados de Schön (1983), enfatiza o caráter prático e reflexivo da prática do professor, no sentido de que o docente deve, também, ser um pesquisador de sua própria prática. Prática esta que não deve ser vista e analisada apenas em sua racionalidade, mas considerando outros aspectos, inclusive os sócio históricos e os culturais.

A formação de professores compreende três modalidades principais: *formação inicial*, *formação continuada* e *formação contínua* (SOBRINHO, 2019). A formação inicial diz respeito ao que, atualmente, caracterizamos como ensino de graduação nos cursos de licenciatura; a continuada dar-se em programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e, ainda, em capacitações e encontros formativos sobre temáticas inerentes à educação; a terceira modalidade está intrínseca ao fazer docente, durando por toda a vida profissional do professor.

Desta feita, a formação dos profissionais do magistério deve possibilitar o desenvolvimento de diversos conhecimentos, os quais são essenciais à docência. A esse respeito, Pacheco e Flores (2009) se concentram em uma análise sobre alguns conceitos-chave, como *conhecimento profissional* e *conhecimento prático*, traçando uma analogia com base nos estudos de Habermas (1990) e Schön (1983).

Esses autores discorrem sobre os saber(es) do professor, apontando que a atividade docente é marcada por duas construções de conhecimento: uma que se dá a partir da aquisição do saber e outra mediante o olhar sobre a prática como um elemento de ação do próprio docente que a executa.

Há uma caracterização sobre o conhecimento profissional do professor, que compreende diversas categorias: conhecimento dos conteúdos ministrados; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento dos alunos e das suas características. (PACHECO; FLORES, 2009).

Ainda segundo esses pesquisadores, deter esses conhecimentos possibilita o desenvolvimento do *saber-fazer*, ou seja, o domínio necessário para a promoção da prática docente, inclusive na ótica do interesse voltado à *práxis*, na qual seja possível ao professor

refletir na ação que executa, articulando o saber técnico (saber-na-ação, saber declarativo, saber teórico, saber tácito) com o saber prático (reflexão-na-ação, saber procedimental, saber da prática, saber empírico).

Os autores em questão discorrem, ademais, sobre a formação e desenvolvimento profissional, em duas vertentes, sendo uma voltada à apreensão de saberes estritamente relacionados à prática profissional do professor e a outra em relação ao desenvolvimento de novas perspectivas sobre o saber-fazer em relação ao contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas docentes.

Práticas estas que, na concepção de Pimenta (2005), devem compreender alguns tipos de saberes específicos que são próprios do trabalho do professor, intitulados pela autora como saberes da docência, a saber: a *experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*, sem os quais seria inviável pensar o magistério na escola ou fora dela.

De acordo com Pimenta (2005), os saberes da experiência se processam antes mesmo do ingresso no curso de formação dos professores, uma vez que são resultados de nossas interações com os vários tipos de professores que passaram por nossa formação ao longo da vida. Daí a professora Ionete querer ser professora espelhando-se em algumas de suas professoras, ou o fato da Prof.^a Socorro Braga escolher o magistério por influência da irmã que frequentava o curso normal e da mãe, que foi professora leiga.

A autora em questão salienta ainda, que os saberes da experiência “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 2005, p. 20), ou de outro modo, a atividade de ser professor em si já incide em um tipo de saber, algo que é próprio de nosso fazer na educação.

Em relação ao saber do conhecimento, podemos compreender que trata-se do conhecimento daquilo que será ensinado ao aluno, como podemos perceber nos relatos das colaboradoras Maria José e Socorro Santos.

Prof.^a M^a José: *Para ser professor, tinha que saber o que ia fazer na sala de aula. Às vezes eu chegava naquele Marocas Lima ali e pensava: “não vou ensinar isso aqui [referência a conteúdo do currículo], não”, mas eu via aqueles meninos que eu via que precisavam daquilo ali e eu tinha que ensinar, tinha que saber; ensinar até o que eu não sabia, mas eu tinha que aprender e ensinar.*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Ah, meu filho, teve vez que eu chorei por causa de aluno que não queria aprender, que não conseguia. Não era fácil não, viu. Eu tentava fazer o máximo que dava, estudava para poder ir para sala de aula, porque o professor tem que saber o que está fazendo lá, senão os meninos tomam de conta de tudo e aí pronto! [risos]. Eu ensinava a ler, então tinha que conhecer aquilo ali tudo para poder fazer certo!*

Vemos que as colaboradoras são conscientes de que o professor precisa desenvolver saberes para poder realizar seu trabalho a contento; precisa estudar, se preparar, buscar possibilidades na sala de aula. Dominar o conhecimento básico sobre seu campo de atuação é primordial no exercício do magistério.

Os professores de Ilha Grande, no recorte deste estudo, em sua maioria eram leigos, mas precisavam dominar, ainda que minimamente, os campos da leitura, escrita e cálculo para poder ensinar às crianças, jovens e adultos da comunidade. Buscavam entender para depois ensinar. Nos relatos dos participantes, podemos verificar a preocupação em aprender para fazer bem feito, mesmo nos tempos em que não tinham formação específica para docência.

Sobre os saberes pedagógicos, Pimenta (2005) esclarece que eles possibilitam ao professor desenvolver sua pedagogia, seria o “como fazer”, as possibilidades didáticas, o trato metodológico. Sobre os pesquisados, não podemos imaginar que tinham conhecimento arraigados sobre essas nomenclaturas ou esses conteúdos, conquanto, ao conseguirem alfabetizar crianças, jovens e adultos nos mais diversos contextos de aprendizagem, em casas-escolas com pouca estrutura, tendo apenas giz e um quadro, é sinal de que houve a produção de uma prática ou de várias práticas, logo, desenvolveram saberes da prática.

Ampliando esse campo de estudo em relação aos saberes inerentes à docência, Tardif (2002) faz uma interessante discussão, enfatizando a questão dos estudos sobre os saberes do professor como um ramo que tem obtido o interesse de muitas categorias de pesquisadores considerando o fato de que tais saberes possuem aspectos sociais e individuais, logo, não podem ser dissociadas das dimensões que compreendem o próprio trabalho docente.

Considerar a questão em torno dos saberes é relacioná-los com os elementos que os perpassam como, por exemplo, a identidade e a história do professor e suas experiências na profissão. Os saberes da docência, segundo Tardif (2002), são: *disciplinares* (específicos da formação inicial e continuada na universidade), *curriculares* (os métodos e as técnicas do exercício docente) e *experienciais* (os saberes do cotidiano do professor).

O autor em questão compreende-os como saberes plurais, estratégicos, que se tecem nas próprias relações dos professores, em termos de prática e de experiência, no sentido de que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Dessa forma, a formação docente é um processo de caráter plural e temporal, ou seja, se processa mediante a própria história de vida do professor, de sua trajetória enquanto profissional em exercício. O autor em questão nos diz ainda, que nesse exercício ações como ensinar e

aprender são constantes, tendo em vista que os saberes não são inatos, eles são adquiridos em processos de formação e de aprendizagens do professor consigo e com os contextos e pessoas que integram seu meio.

Sendo assim, ratifica-se a ideia de formação em três segmentos: inicial, continuada e contínua. Seja qual for o segmento, o processo formativo docente deve ser pautado no desenvolvimento de reflexão e de criticidade, ou seja, pensar a prática em suas várias dimensões para que seja possível a mudança, quando necessária, ou ainda ajustes coerentes.

Pelos relatos dos professores colaboradores, vemos que a preocupação diante do que faziam em sala de aula era uma constante, embora não fosse conhecimento da maioria deles as teorias que aqui expomos, havia a observância da prática, o confronto, a busca por melhorias, as mudanças e os aspectos positivos dessas práticas na vida dos alunos e em suas próprias travessias docentes. Há um caráter de mudança, transformação, o que influenciou diretamente suas posições em relação à sua própria formação ao longo de suas carreiras.

Os colaboradores acreditam que o professor está sempre em aprendizado formativo, prova disso é que não se conformaram apenas com a formação em nível médio, buscaram mais. Ana Maria, Ionete, José de Ribamar e Maria José, como já evidenciamos, fizeram adicional após o curso pedagógico.

Desse grupo, com exceção de Maria José, todos almejavam o ingresso na universidade, fato conquistado também por Ariádina, Francisco Augusto e Socorro Braga. Lucinete, Maria José, Ozália, Socorro Santos e Rita de Cássia não chegaram a cursar graduação, porque se aposentaram antes das políticas de formação para o Ensino Superior ou em virtude de questões pessoais e de tratamento de saúde.

Pelo que podemos interpretar com base nos relatos, esses professores nunca se acomodaram na busca de melhorar suas condições de trabalhos e suas práticas, demonstrando preocupação com os alunos em diferentes momentos de suas carreiras, o que vem de encontro ao que Garcia (1999) considera como formação de professores, que “procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”. (p.23).

O autor considera que o processo formativo do professor deve pautar-se em princípios básicos que possam garantir a manutenção e sua implicação positiva no trabalho do professor. De modo geral, dizem respeito, dentre outros aspectos, ao que já enfatizamos sobre o caráter de continuação da formação, não necessariamente em um curso específico, mas porque esta não pode cessar, o professor aprende todos os dias, conseqüentemente, a formação deve ser pensada como ação de melhoria da qualidade do ensino, de outra forma, nem faria sentido a formação

do professor.

É fato, também, que essa melhoria não viria apenas pelo acúmulo de certificados em cursos de formação, embora estes sejam necessários para garantir suas prerrogativas na carreira dos profissionais do magistério. Devem ser, por assim dizer, a institucionalização burocrática da formação, no entanto, as implicações do processo formativo no trabalho do professor é que devem falar mais alto.

A este respeito, Nóvoa (1992, p.25) nos diz que “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”. De acordo com esse autor, o processo formativo deve levar em consideração os saberes docentes, o que torna alguém um profissional professor.

Freire (1996), por sua vez, postula que deve haver uma consonância entre a formação e a afetividade, o valor dos sentimentos nessa formação, no sentido de que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado, vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o conhecimento do valor da emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 45).

Analisando a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí, poderíamos pensar em “que tipo formação aconteceu” e como alguém sem “formação” pode formar gerações. Formaram porque foram formados entre si, aprendendo uns com os outros, o que não era suficiente, a bem da verdade, daí a necessidade de buscar qualificação, mas foi capaz de produzir algum tipo de trabalho, de prática.

As primeiras gerações aprenderam e ensinaram pela punição, pela rigidez, pelos castigos físicos, por métodos de repetição e uso exacerbado de autoridade, talvez até de autoritarismo em alguns aspectos, todavia, conseguiram ensinar, tiraram do analfabetismo muitas famílias de vazanteiros. A formação era questionável e até quando foi conquistada pode não ter sido suficiente, mas possibilitou aprendizagens, foi propulsora de práticas.

As gerações advindas da Escola Normal Francisco Correia e que mais tarde se tornariam as levas de graduados, beberam de muitas fontes teóricas ao longo de sua formação, mudaram suas práticas, aboliram o que passou a ser condenável, ação possível pelo movimento de busca por formação.

Havia nas comunidades do Delta, consciente ou inconscientemente, o que poderíamos chamar de “um movimento de educação” por parte dos leigos e em seguida pelos normalistas e

graduados. Ações que permitiram que muitos moradores alcançassem algum grau de escolarização e modificassem aspectos de suas vidas por meio da educação.

Essa prática possibilitou uma ressignificação nas travessias desses docentes, suas trajetórias mudaram, tornaram-se pessoas de prestígio nas comunidades de Ilha Grande, tiveram melhorias materiais como a aquisição de bens e serviços em virtude de seu trabalho, mesmo a remuneração não estando a contento; transformaram-se em vários segmentos, daí defendermos a tese de que sua prática pedagógica docente produziu sentido e mudou suas travessias no coração do Delta do Rio Parnaíba.



⁵³**Figura 26:** Capa de seção, com plano de fundo de paisagem dos rios e igarapés no Delta do Rio Parnaíba.
Fonte: <https://viagemeturismo.abril.com.br/> com adaptações textuais produzidas pelo pesquisador.

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

Travessias e práticas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (PAULO FREIRE).

A educação é um misto de encontros e atravessamentos que envolvem pessoas, lugares e tempos. Forma-se e é formada entre travessias e correntezas, assim como ocorre na formação dos igarapés no Delta do Rio Parnaíba, como nos mostra a imagem que abre esta seção, na qual podemos apreciar os cruzamentos e entrecruzamentos d'águas.

Nesse ecossistema, todos os dias acontecem inúmeras travessias em correntezas, algumas não tocam, necessariamente, a água, acontecem na leveza dos ventos, como é exemplo a revoada dos guarás, mostrada no plano de fundo da folha de rosto desta tese⁵⁴. Trata-se de uma pintura viva que:

[...] mostra uma das aves típicas do Delta – o guará, que protagoniza um dos espetáculos mais apreciados pelos moradores e pelos turistas: a revoada dos guarás, ou seja, a revoada para a concentração dessas aves em uma pequena ilha, onde se recolhem para descansar ao final das tardes. A ilha fica avermelhada pelo grande número de aves, produzindo uma visão exuberante. (SANTOS, 2019, p. 38).

A ilha dos guarás se metamorfoseia em cores por meios das travessias das aves, que dão formas e tons a essa paisagem, contornam ao crepúsculo e a desformam a cada manhã, porque nas travessias de vida as correntezas acontecem entre idas e vindas. No delta da educação, também podemos observar os cruzamentos dos rios e igarapés do conhecimento que, às vezes, ocorrem de forma inusitada, outras por meio de premeditação.

O fato é que, sendo uma ou outra, a experiência do encontro e do atravessamento são sempre únicas e, por isso, marcantes, constituindo-se de práticas e vivências. Iniciamos esta seção com uma pergunta bastante abrangente, provocadora: todos fomos, em algum momento da vida, submetidos à educação, porém, o que é, realmente, educação?

Para expressar alguns entendimentos sobre isso, reportarmo-nos a momentos dos relatos dos colaboradores – encontros com pessoas em tempos e perspectivas diversas nas quais desenvolver e aprender em processos educativos significava possibilidades de mudanças nas terras do Delta do Rio Parnaíba.

As práticas que educam possibilitam processos de aproximações, atravessamentos, aprendizados, que permitem-nos pensar, refletir e interpretar suas implicações nos contextos

⁵⁴ Rever imagem na folha de rosto (p. 01).

onde foram construídos e desenvolvidos. A educação é um fenômeno que se estabelece na condição do homem ser um sujeito que, constantemente, ensina e aprende; estar para a humanidade como esta se configura para a linguagem e para a história do homem, uma vez que é por meio da educação que fomos, somos e seremos as múltiplas sociedades que compõem a identidade de nossa espécie.

Não há educação sem os entes que a tornam possível, em contraponto não há formação de seres sem os processos educativos que, inclusive, são antecessores à escola enquanto instituição que promove educação e, desta forma, educa o homem a partir de sistemas, políticas e práticas.

Esta seção tem como aportes a discussão sobre a ideia de educação mediante o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes que possibilitam mudanças de vida, enfocando o trabalho dos professores ribeirinhos em comunidades tradicionais do Delta do Rio Parnaíba. Para tecer esta discussão, trazemos o embasamento teórico de Brandão (2007) e Freire (1999), além de pesquisadores como Pimenta (2005), Sacristán (1999), Piletti (2004), Haydt (2006), Zabala (1998), dentre outros.

5.1 Educação: uma travessia nas correntezas do tempo

Desde a antiguidade, o ser humano buscou educar e educar-se em construtos e perspectivas. Em cada momento da história, encontramos formas de produzir conhecimento, quer pela necessidade instintiva de sobrevivência ou pela interação com as forças da natureza, quer pela experimentação.

A educação deve ser pensada para além da escola, uma vez que já existia antes que a instituição escolar pudesse ser cogitada, sendo produto das relações do homem. Desde que o ser humano passou a aprender, ensinar, indagar-se, produzir, descobrir, manifestar, houve processos de educação, de educações. Assim:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p.07).

O autor acima nos mostra algumas dimensões de como se formou esse fenômeno e seu objeto enquanto aprendizado de conceitos e ideologias na história da humanidade. O livro traz uma discussão sobre o conceito e a compreensão da finalidade da educação na história, enfatizando momentos importantes como, por exemplo, como se deu a educação na Grécia

antiga até no mundo ocidental, caracterizando as diversas formas de manifestação do ato de educar em suas múltiplas finalidades. Segundo Brandão (2007, p. 10):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho e como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Isto significa que a educação se dá em contextos e perspectivas que variam de acordo com a sociedade e o tempo histórico, não tratando-se de uma mera reprodução de conceitos, uma vez que não totaliza nem homogeneiza; forma, instrui, educa, nas faces e interfaces do próprio homem enquanto ser histórico, social e cultural.

Não há, nesta proposição, a obrigatoriedade de que exista uma escola para que se tenha educação, haja vista que, embora seja a escola o espaço destinado à promoção de atos educativos formais, outros contextos podem ser propícios para que ensinemos e/ou aprendamos, com ou sem a presença de um currículo estabelecido ou de um calendário a ser seguido.

Neste ensejo, “a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra [...] porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”. (BRANDÃO, 2007, p. 13). Esse autor esclarece que a educação pode ser considerada, também, uma dimensão do modo de vida das diversas sociedades, ou seja, é criada e pensada com fins à manutenção dessas sociedades, no sentido de que é pela e na educação que as diferentes culturas e identidades são criadas e, coletivamente, mantidas.

A educação serve a instâncias diversas, sendo responsável desde a formação de forças bélicas, para a manutenção de territórios e hierarquias de poder, aos maiores níveis de sapiência da história da humanidade. Todos, de uma forma ou de outra, são submetidos, submetem e constroem-se em processos educativos.

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipos é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando. (BRANDÃO, 2007, p. 47).

Mesmo assim, quando desenvolvida em perspectiva específica, de saberes próprios de uma tribo, uma aldeia, um grupo social, por exemplo, não pode ser instituída da mesma forma em lugares diferentes, melhor dizendo, certos aprendizados que um grupo social ensina podem não ser viáveis a outro já que, nas especificidades, cada grupo tem suas particularidades, suas

individualidades, suas próprias travessias em correntezas.

Sobre educação, Freire (1999) compreende que trata-se de um processo em que o indivíduo pode construir-se como sujeito ativo que pode ser transformado e transformar a sociedade, aprendendo a construir críticas e reflexões sobre os contextos sociais, históricos e culturais do qual faz parte.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...]A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. (FREIRE, 1999, p.14).

Desta forma, a educação pode ser considerada um ciclo de interações que se forma, transforma, desforma e se renova nos pares que o tornam possível, uma verdadeira travessia em correntezas de diferentes marés. Há uma relação entre quem ensina e quem aprende, relação de aprendizados diversos, oportunizando a quem ensina, aprender no processo; e quem aprende pode ensinar na construção desse aprendizado.

É claro que esta concepção não totaliza os conceitos sobre educação, tendo em vista que a condição de compreender e construir educação está intimamente relacionada com o tempo histórico, com a cultura e a política de cada sociedade. Freire (1999) constrói seus postulados à luz de sua pedagogia libertadora, com a qual nos identificamos, ainda que não possamos deixar de compreender que trata-se de um conceito entre tantos já existentes e diversos que ainda se formarão.

Em relação à nossa pesquisa, entendemos que nossos colaboradores foram educados e, possivelmente, educaram nos moldes de uma perspectiva educacional na qual, dentre outros aspectos, a educação tinha como centralidade o professor e seu saber irrefutável, tendo o aluno como aquele que não detinha saber.

Apesar disso, com base nos relatos e mediante nossas próprias memórias de aluno desses professores, podemos aferir que seus conceitos se organizam em uma ótica de valorização do ato de estudar e das possibilidades que tal ato propicia, como podemos observar no relato da colaboradora Prof.^a Lucinete Maria Cunha dos Santos, em que caracteriza a educação como uma oportunidade de transformação que pode, realmente, mudar a vida das pessoas:

Educação para mim, hoje, é tudo, porque foi através dessa educação que eu criei meus filhos, que consegui educá-los. Foi o que eu sempre tentei passar para os meus filhos e para os meus alunos, que eles tinham que estudar, porque para os meus filhos era a única herança que eu podia deixar e para meus alunos também.

Notamos que há neste conceito uma análise diacrônica, ou seja, é a visão da professora

mediante sua experiência de vida, fazendo uma travessia por sua própria história, no sentido de que analisa os impactos da educação em sua vida e ainda, caracteriza a ideia partilhada pelos ribeirinhos de sua época e de outras que se seguiram: possibilitar que os filhos tivessem acesso à educação como forma de patrimônio maior que podia ser construído, posto que outras formas materiais não seriam possíveis dada a falta de recursos da maioria das famílias vazanteiras.

Para a Prof.^a Lucinete, acreditar e ter esperança na educação foi fator primordial para sua condição de profissional docente, bem como de habitante ribeirinha. Se nos reportarmos aos postulados freireanos, vemos uma relação com uma das características que Paulo Freire relacionava à educação: a esperança, ou como o próprio postulava: “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutra lugar”. (FREIRE, 1999, p. 15).

O fato de acreditar que seria possível, motivando-se pelo seu próprio exemplo de menina justafluvial que virou professora, tendo esperança em si e no trabalho que realizava fez com que Lucinete dedicasse mais de vinte anos ao magistério, sempre esperançosa, crente nas mudanças da educação, condição que é partilhada pelos demais participantes de nosso estudo. Havia esperança, do verbo esperar, como nos ensina Freire, posto aqui em forma de poema.

Quadro literário 17: Citação em forma de construção poética - Esperançar

É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança
do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar
não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...
(Paulo Freire)

Fonte: Freire (1999)

Os colaboradores desta pesquisa esperançaram, realmente, foram adiante, buscaram, não desistiram, juntaram-se e fizeram de outros modos! Na condição de docentes, sabem da importância e das dimensões que a palavra educação tem na vida de um indivíduo,

principalmente porque foi por meio dela que eles se construíram profissionais do ensino e a partir dela puderam educar e mudar sua vida e a trajetória de tantos moradores nos povoados deltaicos. Para eles, educação significa:

Prof.^a Ana Maria: *A educação é uma coisa ampla, mas não é só conhecimento de conteúdo em si, de ler e escrever, vai muito além; a educação muda comportamentos. Educação é para transformar e se ela não transformar o indivíduo, então deixa a desejar!*

Prof.^a Ariádina: *Para mim, a educação é tudo! É tudo, porque se não houver educação como é que se vive? Como o mundo poderá viver sem educação? Então, a educação é o fundamental na vida e em todas as coisas, eu acredito nisso!*

Prof.^a Ionete: *A educação muda a vida das pessoas, tenho certeza que muda, é a educação que transforma, que pode transformar, porque a gente vai poder escolher, separar o certo do errado, fazer nossas escolhas.*

Prof.^a Rita de Cássia: *A educação é a maneira da pessoa ter uma vida melhor, porque através dela é que a pessoa pode mudar de vida, então quem estuda tem condição de ter uma vida mais favorável. Com certeza, a educação transforma sim, muitas vezes as pessoas com dificuldades se tornam médicos, trabalham no Banco, viram professores. Então, a educação muda tudo na vida de uma pessoa!*

Os relatos destas professoras, a exemplo de Lucinete, também evidenciam o caráter transformador da educação, na esteira de entendimento do fenômeno educativo como ação de mudança, de busca e de achados a partir de aprendizados, formas possíveis de ensinar e educar, como estas professoras fizeram ao longo de suas vidas, nas dezenas de turmas que educaram nas diversas comunidades de Ilha Grande do Piauí.

A influência da educação na vida dos moradores desse território foi marcante, fazendo com que galgassem patamares importantes. Os meninos ripários que passaram pelas mãos desses professores saíram além-rio-e-igarapés, enfrentaram diversas correntezas em tantas travessias e conseguiram chegar aos portos desejados porque tiveram quem os preparasse para tal fim. É o que nos dizem as professoras “Marias”.

Prof.^a Maria do Socorro Braga: *Educação para mim é base fundamental para nossa vida, porque se nós não temos educação, nós nos tornamos pessoas mal educadas, então é a base fundamental para que a gente viva melhor, tenha respeito; ela muda a vida das pessoas, prova disso é que eu já tenho um filho professor, que também está se formando em doutorado.*

Prof.^a Maria do Socorro Santos: *A educação é assim uma grande mudança em tudo no mundo, porque a gente com educação consegue tudo na vida. É uma coisa importante, que não pode faltar. Se a pessoa não tiver educação, não tem nada nessa vida.*

Prof.^a Maria José: *Educação transforma a nossa vida, mas a educação de hoje está muito diferente daquela época. Eu acho muito importante porque, imagina alfabetizar uma pessoa que não sabe, é tipo fazer a pessoa enxergar, né, as coisas, o mundo. Pela educação eu consegui ajudar meus pais e eles tinham muito orgulho de eu ser professora, então para mim educação é muito importante!*

Na visão dessas professoras, se há uma base de educação na vida, existe a possibilidade real de grandes realizações. Com o olhar de orgulho e desejo de compartilhamento de suas vitórias pessoais, Socorro Braga falou-nos da alegria de ter filhos formados em nível superior, sendo um deles pesquisador no campo da História, estando em processo de doutoramento pela Universidade Federal do Piauí – mais um menino ribeirinho que atravessou suas próprias correntezas e chegou em portos almejados.

Maria José contou-nos que seus dois filhos fizeram o curso pedagógico na Escola Normal, mas apenas um seguiu na profissão, já tendo feito duas faculdades e, atualmente, é professor do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação de Ilha Grande do Piauí. Maria do Socorro Santos, por sua vez, influenciou e é a principal responsável pelo ingresso de sua filha, Prof.^a Ariádina, no magistério, motivo de muito orgulho para ambas. Outra filha de Socorro Santos também se formou na Escola Normal, mas não seguiu carreira na educação.

O Prof. José de Ribamar compartilhou do pensamento das colegas sobre o conceito de educação, entretanto, tece uma crítica ao posicionamento das novas gerações de professores que, em sua opinião, ainda precisam desenvolver maior grau de criticidade para poder lutar e ser enfrentamento diante das mazelas que assolam a educação e as condições de vida nas comunidades ilhagrandenses.

O Prof. Francisco Augusto e a Prof.^a Ozália também compreendem a educação com uma possibilidade de mudança, de transformação, realmente; mostraram-se afervorados ao afirmarem que a educação é uma das grandes responsáveis pelas transformações que ocorreram em Ilha Grande do Piauí.

Prof. Francisco Augusto: *A educação para mim é uma transformação de vida, em tudo na vida. As pessoas são transformadas pela educação. É uma mudança de realidade econômica, social, cultural. Ela transforma a vida do cidadão, faz com que as pessoas conheçam seus direitos e seus deveres. Um país que não tem educação nunca vai se transformar, nunca vai mudar.*

Prof.^a Ozália: *Muda sim, muito muito. A educação tem condição de mudar a vida das pessoas, porque é partir dela que conseguimos chegar no objetivo que queremos. Eu venci, digo que venci porque me aposentei como professora. Comecei leiga, mas me formei e virei estatutária. Então, eu acredito que a educação muda a vida de qualquer um!*

Os relatos de todos os participantes têm como fator central, o aspecto transformador da educação, a possibilidade real que este processo tem na vida dos indivíduos enquanto cidadãos formadores de sociedades, tendo em vista que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67).

Esse autor nos convida a pensar a educação e o ato de educar como ação que envolve,

além de esperança, amor pela profissão e pela prática de educar, tendo em conta que: “Não há educação sem amor. [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”. (FREIRE, 1999, p. 15).

Esperança e amor têm o poder de reinventar a escola e o sentido de ser professor; furar a “bolha” do cartesianismo e do senso de que “*só é possível assim*” para possibilitar outros modos de fazer educação, considerando pessoas, lugares, histórias, tempos, educações, no sentido de que a educação está além de um processo, uma instituição ou um profissional em específico. Diz respeito, principalmente, às práticas que educam.

Educando e se educando entre práticas de travessias em correntezas, os docentes ribeirinhos tiveram uma expressiva mudança de vida, em vários sentidos: conquistaram carreira, estabilidade profissional, melhoraram sua condição de vida e puderam oferecer maiores possibilidades de educação e aprendizados para seus filhos e netos. Ao passo que, também, influenciaram na mudança de realidade dos povos do Delta do Rio Parnaíba, gerações que aprenderam e conquistaram lugares expressivos no mercado de trabalho e na sociedade por meio da educação que receberam em Ilha Grande do Piauí.

5.2 Prática educativa e prática pedagógica docente: encontros d’águas nas travessias em correntezas do magistério

As muitas travessias realizadas pelos professores ilhagrandenses se deram entre “encontros d’águas”, no entrecruzar de correntezas que os levaram a diferentes contextos da ilha e para além dela. Suas ações, seu fazer em prol da educação desde que começaram nas casas-escolas até as instituições oficiais de ensino, podem ser consideradas práticas que possibilitaram educação formal em contextos escolares, portanto, práticas pedagógicas docentes que se inserem, também, no âmbito da prática educativa.

O termo *prática educativa* é abrangente, como nos diz Zabala, na obra “*A Prática Educativa: como ensinar*” (1998). Por meio de uma discussão de grande fôlego acadêmico, o autor relaciona seus postulados com as configurações em torno da ação didática do professor e de sua função nos contextos de ensino, enfatizando aspectos em relação aos conteúdos escolares, caracterizando o que considera como prática e processos educativos.

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos

fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

A menção desse pesquisador nos mostra quão complexa é a tarefa de compreender o que é e como se desenvolvem as práticas nas dimensões da educação. Retomando as travessias dos ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, compreendemos que desenvolver uma pedagogia com as especificidades que havia nessas comunidades ripícolas tornavam o fazer desses professores uma relação de práticas fomentadoras de transformação, que podem ser consideradas pedagógicas docentes.

Zabala (1998) acredita que é papel do professor pensar, mediante relações possíveis entre conteúdos e formas, o melhor caminho para o desenvolvimento de sua prática, que deve ser pensada, planejada, articulada na medida em que seja possível a interação com alunos, de modo a considerar suas contribuições no desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Tecer uma análise sobre a relação entre estes segmentos do trabalho do professor é adentrar à essência deste fazer: o que é feito; para que e/ou para quem é feito; e como é feito, tendo em vista as relações em que é possível desenvolvê-lo. O trabalho do professor ribeirinho por si só já configura uma prática, considerando que para Sacristán (1999, p.28), esta é uma “atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos”.

Sendo assim, essa prática precisa ser refletida, direcionada, coordenada e desenvolvida por um profissional da docência, portanto, uma prática pedagógica docente, na dimensão em que é “entendida como uma práxis que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”. (SACRISTÁN,1999, p. 28).

Neste ensejo, a prática do professor é considerada pedagógica porque é pensada e repensada enquanto possibilidade de ensino e de aprendizagem nos contextos em que seja propícia. Voltada às ações do professor, daí ser considerada prática docente, a prática pedagógica provém de intencionalidade. A este respeito, Franco (2016, p. 536) postula:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

De acordo com essa pesquisadora, embora seja comum a associação sinonímica entre

prática educativa e prática pedagógica, não obstante, é preciso que entendamos que há certas especificidades que as tornam relacionais, mas que não configuram sinônimos, visto que para ser educativa a prática deve se constituir como “a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. (FRANCO, 2016, p. 536).

A prática educativa se configura como um movimento no qual se dão práticas de educação, quer em espaços de formalização institucional quer em cenários para além da rotina escolar, uma vez que ela é a própria vida do homem, que educa e é educado, ou se deseduca para ser reeducado ao longo de suas vivências, suas experiências, que são atravessadas por diferentes práticas: educativa, pedagógica docente.

As atividades em que se tornam possíveis as práticas educativas podem compreender, práticas pedagógicas docentes, porque uma tem íntima relação com a outra e ambas podem ocorrer em espaços dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, nas relações nas quais aprendemos e ensinamos, de alguma forma e por razões outras.

Compreendemos que a prática se dá de forma dialética, a partir de ações que envolvem indivíduos em tempos e modos, o que impulsiona o próprio sentido da constituição da prática, que é geradora dela mesma, em um ato de interação constante, gerando e sendo gerada nas dimensões em que ocorre. (PIMENTA, 2003).

Uma prática educativa existe na proporção em que há educação, educações (BRANDÃO, 2007), isto é, na relação por meio da qual saberes são produzidos e se processam como resultado de trocas entre entes e/ou entre entes e objeto, de modo que seja possível ensinar e aprender ou aprender e ensinar, ou ainda, aprender ensinando, ensinar aprendendo.

Evidentemente, existem categorizações a este respeito, logo, não podemos pensar que por ser educativa uma prática na qual sujeitos aprendem em grupos sociais (em casa, na rua ou na igreja) seja a mesma delegada à escola, ainda que haja certas compatibilidades, pois “a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Libâneo (2001, p. 09) postula que “as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais”, o que representa a não determinação de onde e de quem pode ser agente dessa prática; por consequência, sendo educativa não diz respeito, exclusivamente, ao professor ou à escola.

Ainda assim, é necessário ressaltar que a prática educativa formal e institucionalizada diz respeito à instituição escolar, tendo como profissional o professor e como direcionamentos didáticos, as metodologias de ensino do conhecimento tido como formal. As práticas educativas escolares englobam as práticas pedagógicas docentes, para as quais são necessários formação específica, currículo, planejamento, estrutura física e pedagógica.

Diferente da institucional, podemos observar outras categorias de prática educativa que estão intimamente ligadas com as formas de educações (BRANDÃO, 2007) e as possibilidades de aprendizados, como a ação dos mestres griôs, por exemplo. A este respeito, fazemos referência à nossa dissertação de mestrado em que analisamos como o griô Zé Santana ensinava por meio de saberes e fazeres (CERTEAU, 2012) nas rodas de brincadeira de boi nas quais era amo (poeta cantador).

Zé Santana não é professor de formação, não dispunha de uma sala de aula ou um currículo instituído, mas desenvolvia educação mediante manifestações de cultura e construção de identidades de pertencimento nas terras do Delta do Parnaíba. Sua prática era educativa, embora não fosse pedagógica docente.

Em continuidade à discussão sobre práticas, consideramos a obra *Pedagogia da Esperança*, de Freire (1999), que nos leva a reflexões sobre questões bastante atuais no campo educacional, percebendo a importância da leitura para a construção de um olhar de resistência no intuito de produzirmos uma prática educativa emancipatória, no sentido de que a educação é um processo formado a partir das relações do homem com o mundo (FREIRE, 1999).

Esse autor nos convida a pensar novos caminhos para a educação, desprendendo-nos dos engessamentos, tendo a valorização dos direitos humanos e a necessidade de produzir práticas plurais nas quais os sujeitos possam ser considerados em suas diversidades, tendo a liberdade para buscar sua emancipação na sociedade, como sujeito capaz de produzir e colaborar, mediante suas especificidades.

A escola deve ser construída sob o prisma da educação emancipadora, na qual alunos sejam formados para criticidade, portanto, capazes de atuar nos processos sociais de modo a combater as políticas de injustiça, defendendo a “massa oprimida”. O pensamento freireano nos instiga a refletir sobre nossas práticas, no sentido de analisar como as experiências dessas práticas favorecem ou desfavorecem nosso trabalho.

Segundo Freire (1999), precisamos ter uma postura de esperança, esperança na educação, esperança na capacidade de libertação a partir da educação mas, principalmente, esperança que nos potencialize a buscar a mudança. Para isso, precisamos ser professores educadores, ou seja, profissionais que atuam para além de ensinar conteúdos curriculares; que

estão preocupados com a formação humana e cidadã dos alunos, promovendo práticas dialógicas, pautadas no que Freire denomina como “diálogo libertador”, que emancipa, liberta, torna possível ser e construir-se sujeito, cidadão, gente.

Necessitamos aprender a aprender, aprender a ensinar aprendendo, conscientes de que nossos alunos não são tábulas rasas e nem depósitos humanos, logo, nossas práticas não podem configurar educação bancária, ao contrário, devem privilegiar momentos de criação a partir do sentir e vivenciar a experiência (LARROSA, 2016), as experiências que ocorrem na complexidade do aprender e do ensinar.

Faz-se urgente nutrirmo-nos de pedagogias da esperança, de pedagogias da autonomia, de pedagogias para a resistência em prol dos oprimidos, buscando uma educação de mudança, fomentando os diferentes saberes, pensando o aluno como ser produtivo em potencial, alguém com condições de partilhar e interagir com o mundo.

Somos conscientes, ou pelo deveríamos ser, de que somente a educação emancipatória é capaz de formar para a cidadania, para a vida, principalmente se considerarmos o quadro da educação nacional em que políticas de reformulações estão sendo encaminhadas com base em tradições conservadoras que buscam inibir a expansão do ensino para criticidade, entendendo que a sociedade deve ser formada em linha reta, homogênea, sem valorizar a pluralidade que há nessa educação.

A formação de uma escola crítica se dá na medida em que os agentes que a constroem são sujeitos críticos que dialogam, concordam e/ou discordam, construindo suas próprias perspectivas, visto que são as perspectivas que nos tornam agentes críticos na sociedade. Se não há uma prática nessa dimensão, devemos nos perguntar: a quem serve a educação que estamos ajudando a construir? Somos práticos de uma prática emancipadora?

Essas discussões devem fazer parte de nossa reflexão enquanto educadores e, também, sujeitos políticos, cidadãos que devem agir e buscar as transformações necessárias à sociedade. Torna-se urgente construirmos nossa prática pautada nos pilares “reflexão-ação-reflexão”, no sentido de promovermos possibilidades de leituras de mundo, para além das leituras de palavras, como nos ensina Freire; formar alunos inventivos, que tenham reais experiências, deve ser uma constante em nossa prática.

No caso desta pesquisa, nos reportamos a diversas práticas pedagógicas docentes constituídas em travessias realizadas pelos professores de Ilha Grande do Piauí nas correntezas dos tempos. Práticas que educaram e modificaram realidades, como o tópico seguinte nos ajuda a entender.

5.3 Navegando em correntezas ribeirinhas: o magistério em memória

O escritor Rubens Alves (2000), na obra *A Alegria de Ensinar*, fala das alegrias e do prazer de ensinar, esclarecendo que dentre outras atribuições, nós – professores – deveríamos ser intérpretes de sonhos. A construção poética abaixo encontra-se na referida obra e nos diz muito sobre o ato de ensinar.

Quadro literário 18: Poema de Rubens Alves

Ensinar
 é um exercício
 de imortalidade.
 De alguma forma
 continuamos a viver
 naqueles cujos olhos
 aprenderam a ver o mundo
 pela magia da nossa palavra.
 O professor, assim, não morre
 jamais...
 (RUBEM ALVES)

Fonte: Alves (2000).

Alves (2000) tece nesta obra uma importante reflexão, por meio de uma escrita com ares de poesia, sobre como o fenômeno da educação se manifesta nas relações entre quem a torna possível: quem ensina, quem aprende e o que é aprendido/ensinado. Constrói uma caricatura do ser professoral que nos ajuda a vislumbrar aspectos da boniteza do ofício de ser professor, sem mascarar ou fantasiar suas intempéries.

Assim é, pois, nossa atividade de educar: um processo que nos torna imortal, porque vive e revive naqueles a quem formamos e com os quais aprendemos e nos tornamos quem somos – profissionais dotados da capacidade de mudar, possibilitar mudanças, tornar possível os aprendizados.

Esse autor nos alerta para a necessidade da promoção de um ensino que não reproduza adestramentos, com conteúdos que não servem aos alunos, não apresentando utilidade em sua vida. O ato de ensinar precisa se processar em janelas de liberdade, atos de fazer o discente sonhar, buscar, querer ser; o ato de ensinar precisa se dá em beleza.

Ser professor por meio da alegria de ensinar, talvez tenhamos nesta premissa o significado de nosso fazer. Falar de alegria, de vontade de ensinar nos reporta a momentos durante a produção dos relatos, em que os participantes, entre ditos, olhares e gestos,

expressaram quão significativo foi ser professor em Ilha Grande do Piauí.

Iniciar o ofício do magistério, para os ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, significou uma grande transformação, mudança de vida, mudança de *status*. Meninos e/ou jovens que se tornaram professores e passaram a ensinar a outros de sua geração e de gerações anteriores ou subsequentes.

Não havia grandes ritos⁵⁵ de iniciação, como mostramos na seção anterior, sequer existia a exigência de uma formação mínima para começar a atuar, por conta da grande demanda e necessidade de professores nas comunidades de Morros da Mariana e localidades do seu entorno.

As professoras Maria José e Ozália, seguindo as travessias de seus antecessores, iniciaram ainda jovens como leigas, tendo como fator para começar o magistério indicações de outros professores ou pessoas influentes na época, como podemos verificar a seguir:

Prof.^a M^a José: *Minha mãe falou com o seu Pedro, que era de uma família de Parnaíba muito importante na época. Ela pediu que ele arranjasse uma vaga para mim aqui nos Morros e ele arranjou.*

Prof.^a Ozália: *Eu estava estudando no 5º ano, aí a professora entrou de licença e eu fui para o lugar dela. Acredito que ela tenha falado sobre mim para alguém, dado os meus dados, dito se eu podia ou não podia assumir o trabalho. Até porque ela não ia me colocar lá à toa. Então, fiquei o primeiro semestre de 1967 e, no ano seguinte, surgiu uma vaga aqui nos Tatus e eu vim.*

No caso da Prof.^a M^a do Socorro Santos, o convite não partiu de um ex-professor, no entanto, sua atuação teve outra marca, além de ser leiga por vários anos, selecionou, anos depois, novas professoras leigas: suas alunas das casas-escolas por onde passou, sendo assim responsável pela inserção de novas professoras em terras vazanteiras. Ao lembrar seu início, ela assim se reportou: “*Sabe que nem me lembro direito como foi que fui parar numa sala de aula! [Risos]. Eu sei bem que foi um convite, um senhor que morava lá nos Morros da Mariana, o nome dele era Jaime. Foi ele que me convidou! Eu aceitei e aí já comecei logo*”.

Ariadina, Ionete e Lucinete são exemplos típicos de meninas rípidulas que iniciaram a docência ainda menores de dezoito anos e sem formação específica para essa atividade, salvo algumas orientações básicas antes que começassem a lecionar, complementadas pelas dicas de professoras leigas já em exercício.

As três foram convidadas pela Prof.^a M^a do Socorro Santos, sua alfabetizadora e mãe de Ariadina. Mesmo cursando o ensino de 1º Grau, essas jovens aceitaram o desafio de ensinar,

⁵⁵ Como ratificamos na seção anterior, alguns dos leigos recebiam orientações pedagógicas da Prof.^a Maria das Graças Caldas, em Parnaíba, bem como com dos leigos já em exercício.

não eram professoras, sequer estavam cursando o Pedagógico na Escola Normal, mas ainda assim aceitaram.

Prof.^a Ariádina: *Não escolhi ser professora, foi minha mãe que escolheu por mim, mas depois passei a gostar e sou apaixonada pela profissão. Lembro que uma equipe veio de Parnaíba entregar merenda aqui e a Prof.^a Maria das Graças Caldas perguntou a minha mãe se ela gostaria que eu fosse professora e aí ela decidiu que sim e eu fui, sem querer, mas fui [risos].*

Prof.^a Ionete: *Depois que aceitei o convite da Tia Socorro [Prof.^a Socorro Santos], a Prof.^a Graça Caldas disse que era pra eu ir na casa dela, ali antes da Caixeiral [em Parnaíba], que ela ia me explicar tudo como iria ser. E aí eu fui, fui umas três vezes, ela me explicou como era e não era difícil: eu tinha que seguir uma cartilha. O nome da cartilha era “Canuto”, eu lembro bem que era um livro da capinha rosa, que parecia um caderno de desenho, e tinha essa história desse Canuto e aí eu iria explicar para os meninos a palavra Canuto, as letras, a família, né, a família do C, e formar palavras e frases. Depois a Tia Socorro também me explicou como era pra eu fazer e assim eu fiz.*

Prof.^a Lucinete: *Quando estava mais ou menos na 7^a série, teve necessidade de professor aqui no Cal, isso na antiga Escola Emídio Moura, e aí a dona Socorro perguntou se eu queria uma turma, então tive que ir em Parnaíba, na Prefeitura, fazer um teste e logo depois eu comecei a trabalhar, eu tinha mais ou menos 16 ou 17 anos. Nessa época, era por contrato, aí depois que fiz 18 anos assinaram minha carteira. Então, uma ano depois que terminei o curso Normal eu entrei na rede estadual, aí já existia a Escola Menino Deus e o ingresso foi por indicação política.*

Poderíamos dizer que o fato de serem remuneradas pesou bastante na decisão do aceite, afinal eram de famílias de poucas posses e o dinheiro que poderiam ganhar com o trabalho seria de muita valia, porém, ao conversarmos com essas professoras, pudemos perceber que a questão ia além disso, havia já um desejo (ainda que em casulo), uma vontade de fazer. Tornaram-se professoras, inspiradas por outras com quem aprenderam a admirar a profissão e despertar para a importância desse fazer nas comunidades de que eram oriundas.

O olhar dessas professoras durante os relatos, os tons de fala, até mesmo a dança das mãos na valsa dos relatos nos mostraram o quão importante e significativo foi esse início de profissão, o que não quer dizer que não tenha sido difícil e desafiador. Somos professores e entendemos o possível medo, a grande ansiedade que as acometeram, mas também a curiosidade em descortinar, em mergulhar nas águas da docência.

Como pontuaram em suas respectivas narrativas, a pressão pessoal era grande, as incertezas evidentes diante do grande desafio, mas foram atentas às orientações que eram dadas antes de iniciar. Ratificamos que não havia um curso de preparação, no entanto, havia uma seção de orientações sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido em sala de aula.

Com o Prof. José de Ribamar Costa aconteceu algo parecido, embora ele não tenha iniciado a docência na adolescência, ingressou por meio de convite, recebendo instruções gerais de como proceder e de imediato adentrou às águas correntes da educação ribeirinha deltaica,

como podemos verificar na menção abaixo:

Então, eu comecei como leigo [...]; a Bebê [Prof.ª Maria da Conceição Mendes], que era minha prima e era uma das grandes professoras daqui, diretora do Marocas Lima, me convidou. Naquele tempo era assim: “pegava e jogava, né”. Ela era formada, foi a primeira diretora do Marocas Lima. Ela disse: “Você quer ensinar aqui à noite, tem uma vaga no supletivo”. Aí eu fui. Eu era leigo também, tinha ali só o 1º Grau na época.

O referido professor lembrou de como foi seu processo de iniciação, a influência da prima, Prof.ª Maria da Conceição Mendes. Outros professores, por sua vez, não iniciaram o magistério como leigos, fato que pode ser explicado em virtude de que se os contratos se davam via convite de pessoas que já atuavam ou tinham alguma espécie de apadrinhamento, não ter acesso a essas pessoas significava não ingressar antes de possuir a formação pedagógica. E mesmo depois de formado era necessário uma “indicação” para ingressar na educação formal nos povoados. O professor Francisco Augusto descreveu esta realidade em seu relato:

A gente trabalhava por contrato, mas era indicação política. Essa pessoa [o padrinho político] levava o nome da gente e aí era contratado. O contrato valia dez meses, de março a dezembro. Aí no final do ano acabava o contrato e a gente só recebia no outro ano se fosse contratado de novo. Não havia plano trabalhista, só tínhamos direito ao INSS. Isso era o que existia tanto na rede estadual como na rede municipal. O salário era pouco, eu cheguei a ganhar meio salário mínimo e o pagamento atrasava, às vezes, mais de dois meses.

No segmento de ingressantes no magistério após a formação pedagógica, podemos mencionar as professoras Ana Maria, Socorro Braga e Rita de Cássia, que não exerceram o ofício de leigas. Mesmo assim, a prática do convite e/ou indicação ainda se fez presente para que elas pudessem iniciar a carreira.

Prof.ª Ana Maria: *Eu fiz o pedagógico em Teresina, no Instituto Antonino Freire, comecei em uma escolinha particular, onde foi minha tia que conseguiu para mim. Então, pouco tempo depois eu voltei para passar férias aqui e aí o Prof. Manoel Alfredo já tinha se aposentado e ele sempre dizia que eu ia ficar no lugar dele e aconteceu mesmo, eu fiquei! [risos].*

Prof.ª Mª do Socorro Braga: *Comecei minha carreira já formada, fiz o Curso Normal e aí naquele tempo não tinha ainda nada de concurso, era nomeada, então terminei e aí mais ou menos uns quatro meses depois houve uma vaga justamente na Colônia de Pescadores para uma professora para a 1ª série e aí me indicaram. Essa pessoa era lá do Cal, um grande amigo, o Batista, que também já trabalhava e ele me indicou, deu só meu nome como Socorro. Aí eu fui e já estavam me esperando e no outro dia já comecei a trabalhar.*

Prof.ª Rita de Cássia: *Eu comecei já formada, terminei o Pedagógico em 1980 e comecei a trabalhar em 1981. Tinha um vereador que disse que ia arranjar uma vaga para mim. Aí na Escola do Cal tinha uma professora que estava desistindo porque ela era de Parnaíba e era muito distante e aí ele disse: “Ritinha, eu acho que essa vaga é pra você. Procure falar com a Socorro Costa [diretora da escola] e veja quantas professoras tem lá”. Aí ele mesmo falou com a dona Adalgiza e ela disse que dava certo e a partir daí nós já fomos pra lá [Escola Menino Deus] fazer matrícula e foi assim.*

As três professoras foram efetivadas sob perspectivas específicas: Socorro Braga se tornou professora do quadro permanente da Secretaria de Educação de Parnaíba, por determinação legal do Sistema, mas não chegou a prestar concurso, foi contratada e inserida no quadro oficial de professores; Rita de Cássia também não prestou concurso, foi efetivada pelo Governo do Estado, na gestão do então governador Hugo Napoleão, anos após sua contratação; Ana Maria, por sua vez, prestou concurso tanto para SEDUC-PI quanto para o município de Ilha Grande do Piauí, pelos quais segue aposentada.

Seja na adolescência ou a partir da formação pedagógica, a condição de ser e tornar-se um/a professor/a nas comunidades do que hoje se configura como o município de Ilha Grande do Piauí significou um grande desafio, ao passo que também propiciou sentido e ressignificação de vida para esses docentes.

5.3.1 Marés de memória sobre as práticas dos professores ribeirinhos

Os colaboradores compartilharam lembranças de seus tempos de professor: o que e como ensinavam e os desafios de conseguir algum resultado com as turmas pelas quais eram responsáveis. O Prof. José de Ribamar Costa fez um relato enfático sobre sua atuação nas terras de Ilha Grande, mostrando que além de professor foi e, talvez como maior intensidade, diretor de escolas. Quando no trato da docência, esse professor trabalhava da seguinte forma:

Eu mostrava, ensinava sobre a natureza, que é relacionada com a História e com a Geografia. Ficava ali fazendo, tentava ser moderno, fazia excursão, essas coisas. O material era muito pouco também, a gente usava ali um flanelógrafo e uma coisinha e outra; e era isso!

Pelo relato, percebemos o cuidado e a responsabilidade em tentar fazer um bom trabalho, embora as muitas dificuldades como falta de estrutura e materiais didáticos. Tirar os alunos da sala de aula, possibilitar a interação no meio com qual podiam interagir indicia que o fazer desse professor foi significativo e, possivelmente, eficaz. Já dizia Freire (1996, p. 22): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Buscar a realização de algo novo, sair do comum e intencionar possibilidades visando possíveis construções são traços de desenvolvimento de didáticas de sala de aula, como ratifica Libâneo (1999, p. 94), ao tratar da questão da didática e da prática do professor entendendo que, na dimensão da docência, “[...] para que o professor possa efetivamente atingir seus objetivos, é necessário um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si”.

Pelo discurso do Prof. Ribamar, o objetivo expressivo de sua prática era possibilitar

formas de aprendizado para seus alunos, o que lhe trazia inquietação, posto que não havia boas condições de trabalho e era preciso buscar na criatividade, no relacionamento do improvável com o possível, aproveitando o que a comunidade disponibilizava, formas de conseguir alcançar suas metas, o que nem sempre ocorria.

A Prof.^a Ana Maria nos explicou como era árdua sua prática, enfrentando diversas barreiras nas terras praieiras de Pedra do Sal, onde lecionava para filhos de pescadores.

Eu tinha uns alunos já grandes, naquelas turmas multisseriadas, então eu dividia o quadro e ficava ali com eles, tinha uma turma que diziam que não ia me respeitar. Aí eu pensei numa estratégia: lá na escola da Pedra do Sal tinha um poço de onde a gente tirava água para a merenda, mas todo dia o poço amanhecia entupido [risos], então eles pediam para ajudar a desentupir o poço e eu deixava e fui pegando amizade com eles, fui ganhando a confiança deles e aí fui ajudando, falava com eles e descobri que os alunos maiores não sabiam ler, tadinhos, eles ficavam inquietos porque não conseguiam ler. Então, peguei aquelas revistinhas em quadrinhos e comecei a chamá-los, dizia que ia ensiná-los a ler e eles diziam que queriam aprender. Esses meninos foram, aos poucos, começando a silabar e depois fui fazendo ditado e eles foram aprendendo e se tornaram meus amigos!

O relato de Ana Maria nos permite compreender que sua prática pedagógica docente era marcada por criatividade e muito empenho, pois buscou a aproximação com os alunos, tornou-se amiga deles, os alfabetizou por meio de revistas em quadrinhos, fazendo relações entre várias formas de linguagem, possibilitando formas de aprendizado. Fez com que os alunos percebessem o sentido de aprender, tornou sua prática significativa, com traços de transformação.

A afetividade foi um ponto crucial em sua prática, de outra forma não poderia conseguir os resultados que obteve. Foi sensível aos alunos e estes permitiram que ela se aproximasse e visse a real situação deles, fato que foi determinante em sua proposta metodológica, visto que foi possível à Prof.^a Ana Maria “[...] afetar o outro a partir de comportamentos, sentimentos e reações”. (LIMA, 2010, p. 53).

O bom relacionamento com os alunos possibilitava outras atividades, para além da sala de aula, tendo grande impacto na comunidade da Pedra do Sal, inclusive influenciando na construção de uma nova escola nesse povoado, como é ratificado em seu relato:

Quando a maré ficava seca, formava aquela praia linda, então eu pegava cordas, eles arranjavam bola e fazíamos os times e eles brincavam e depois voltávamos para sala. Nesse tempo, a mulher do Alberto Silva, que tinha casa na praia, via a gente nessas atividades e aí ela foi visitar a escola e eu pedi para ela, mostrando a realidade da comunidade e explicando que o que precisávamos mesmo era uma escola nova; e eles construíram aquela escola que tem lá até hoje.

A Prof.^a Ana Maria recebeu a escola recém construída e continuou seu trabalho, contando com importantes parcerias, além de lideranças políticas, como o Projeto Rondon⁵⁶,

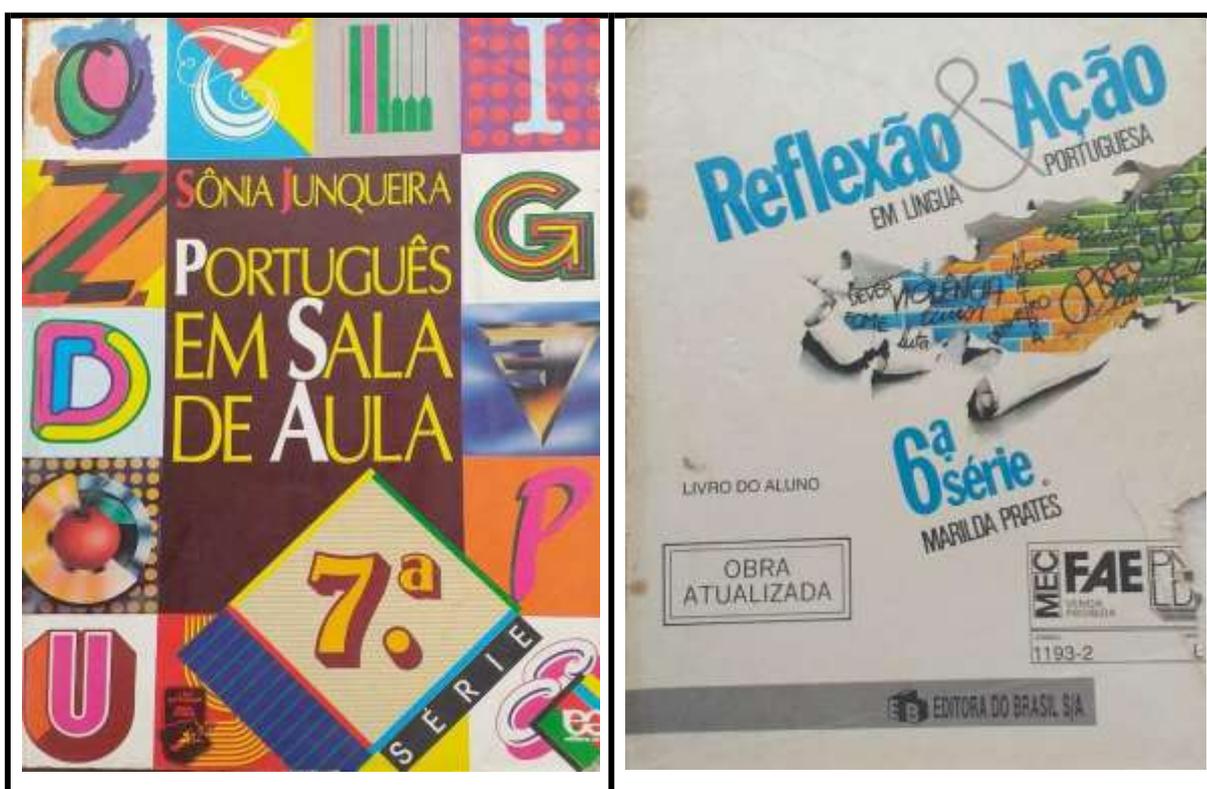
⁵⁶ O projeto de levar a juventude universitária a conhecer a realidade deste país continental, multicultural e

que deram suporte em atividades de caráter social e cultural desenvolvidas na escola pela equipe da qual Ana Maria fazia parte.

Dos ventos da Pedra do Sal, Ana Maria retornou para Teresina⁵⁷. Após algumas travessias, voltou definitivamente para Ilha Grande onde passou a trabalhar na Unidade Escolar Menino Deus, em seguida na Unidade Escolar Jonas Correia e, finalmente, na Unidade Escolar Marocas Lima, onde aposentou-se como professora de Português.

Sobre essa etapa, Ana Maria ainda guarda alguns livros que foram ferramentas de seu trabalho, materiais por meio dos quais ajudou centenas de alunos a compreender as complexidades das estruturas da Língua em práticas de leitura e escrita.

Figura 27: Capas de livros didáticos utilizados pela Prof.^a Ana Maria (década de 1990)



Fonte: Acervo pessoal da Prof.^a Ana Maria Nascimento

Os dois exemplares acima são lembranças ternas dos tempos de docência, nas travessias

multirracial e, especialmente, de proporcionar aos estudantes universitários a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País foi idealizado pelo professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 1966, durante a realização de um trabalho de sociologia intitulado “O Militar e a Sociedade Brasileira”, da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. O sonho esboçado nos bancos escolares iria se concretizar no ano seguinte, no dia 11 de julho de 1967, quando 30 estudantes e dois professores, entusiasmados com a nova ideia, partiram do Rio de Janeiro para o Território de Rondônia [...] Durante as décadas de 1970 e 1980, o projeto permaneceu em franca atividade, tornando-se conhecido em todo Brasil. No fim dos anos oitenta, o projeto deixou de receber prioridade no Governo Federal, sendo extinto em 1989. (SANTOS, s/d, p. 25-26).

⁵⁷ O processo formativo e início de carreira da Prof.^a Ana Maria foram contemplados na seção anterior.

em correntezas da língua materna. A Prof.^a Ana Maria lecionou por muitos anos Língua Portuguesa, por conta de sua formação em Letras-Português, sendo professora deste pesquisador na 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, na Unidade Escolar Marocas Lima, onde ajudou a formar muitas gerações de ilhagrandendenses.

Na destreza em conduzir sua prática pedagógica docente, Ana Maria desempenhou inúmeros papéis, além de professora foi conselheira, orientadora, exercendo ainda funções institucionais nas áreas de coordenação, gestão e supervisão. Sempre pontual, responsável, buscou o magistério como forma de crescimento profissional, mas também como uma oportunidade de exercer um trabalho que ajudasse a sua comunidade a se desenvolver e tornar-se um lugar com melhores condições de sobrevivência mediante o desenvolvimento de processos educativos, como também o fez Rita de Cássia.

Nas memórias da Prof.^a Rita correm, em profundezas de águas reminiscentes, a lembrança de seus tempos de docente na Unidade Escolar Menino Deus, onde exerceu toda sua carreira, como a mesma se intitula foi “professora de uma única escola”, quase uma dimensão de sua própria casa. Eis o relato dessa colaboradora sobre como desenvolvia seu trabalho:

[...] a gente fazia o plano de aula da semana toda e ali já incluía o Português, a Matemática, os Estudos Sociais, a Ciência e, também, a Arte. Mas assim, naquele tempo tudo era mais difícil. [...] Aí tinha a lição, a gente ia de carteira em carteira, ou chamava na mesa para ensinar a lição, era assim.

Durante cerca de 26 (vinte seis) anos, Rita de Cássia lecionou na Escola Menino Deus, na comunidade Cal, onde foi professora, inclusive, do pesquisador desta tese. Em nossas memórias vem fortemente a presença dessa mulher guerreira, assídua, dedicada, rígida quando precisava ser, mas muito respeitosa com os alunos. Fez parte da primeira geração de professores dessa escola, como observamos na figura seguinte.

Figura 28: Rita de Cássia, Rosário Veras e Lucinete na U. E. Menino Deus (Década de 1980)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Rita de Cássia

A imagem acima traz a Prof.^a Rita (à esquerda) juntamente com suas, então colegas de trabalho, professora Maria do Rosário Veras (ao centro) e professora Lucinete Maria Cunha dos Santos (à direita), nas dependências da Unidade Escolar Menino Deus, no povoado Cal, entre Baixão e Tatus.

Em nossas lembranças estão guardadas as famosas provas mensais, às vezes copiadas, ou impressas em mimeógrafo, da Prof.^a Rita. Tirar notas ruins (média abaixo de 6 pontos) com ela não era boa ideia, sua preocupação era com o aprendizado do aluno e se este não conseguia era preciso mais empenho, às vezes regado a uma boa lição de vida e broncas necessárias ao tempo de sua prática.

Formada pela Escola Normal Francisco Correia, Rita seguia os procedimentos aprendidos com seus professores de Didática e Metodologias, possuía um caderno de planos no qual registrava, diariamente, suas atividades com as turmas em que lecionava, em sua maioria formada por alunos de nível de Alfabetização, mas também de outras séries do 1º Grau/Ensino Fundamental.

Era o seu baú de segredos pedagógicos, que lhes possibilitava desenvolver suas práticas, consciente de que “as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar”. (FRANCO, 2015, p. 604).

Quando estivemos em sua residência, descobrimos que a Prof.^a Rita ainda guarda em seus arquivos pessoais momentos e materiais de seus tempos de professora, inclusive um dos últimos cadernos de planos de aula, no qual pudemos verificar planos de diferentes segmentos

e disciplinas, além de exemplos de atividades aplicadas com as turmas da época (década de 1990).

Isso ratifica o que Mignot e Cunha (2003) postulam, ao salientarem a importância dos materiais de memória dos professores, por meio dos quais podemos ter importantes entendimentos sobre práticas pedagógicas docentes, mas que não recebem a devida atenção e importância, às vezes.

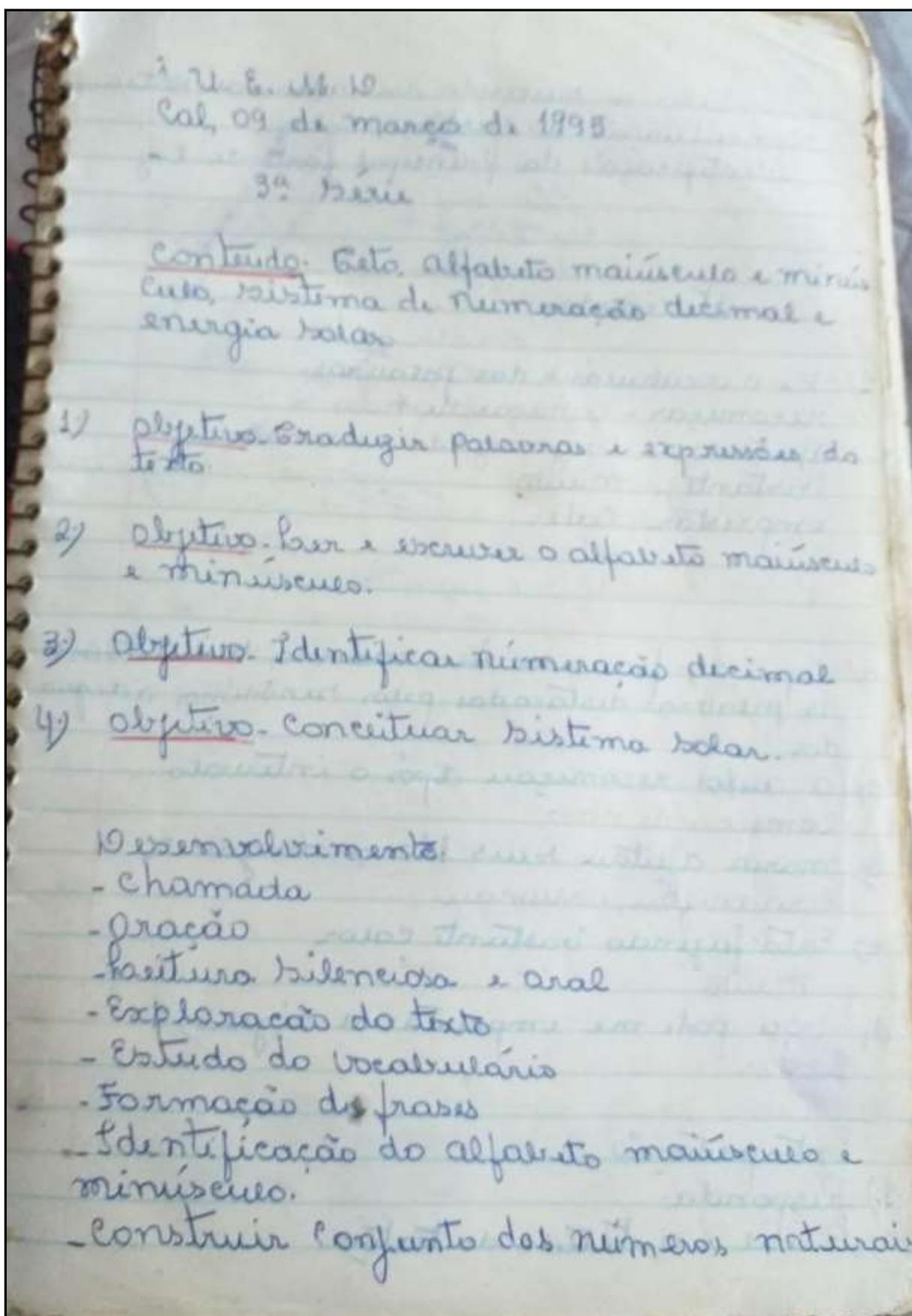
Alguns documentos sobre o fazer docente resultam da necessidade de testemunhar o vivido, revelando desempenhos por vezes anônimos ou que, ao longo do tempo, caíram no anonimato. Outros resultam de imposição. Desvalorizados a cada arrumação, são relidos, selecionados, destruídos. Têm o mesmo destino de outras escrituras ordinárias, também desprezadas. Ganham importância para a compreensão da cultura escolar e, especialmente, da cultura docente. (MIGNOT; CUNHA, 2003, p. 09).

Esse acervo guardado com carinho e saudosismo por essa professora é um celeiro de memórias, reflexos de tantas travessias em diversos momentos de correntezas oriundas de rios e igarapés por onde Rita de Cássia navegou e tornou-se uma professora realizada e feliz com o legado que construiu no Delta do Rio Parnaíba.

Um “baú de segredos, sonhos e projetos” é o que vimos: um caderno de planos e atividades, fotografias e muitas reminiscências. Para a Prof.^a Rita, ternas lembranças de um tempo que foi crucial em sua vida: a profissão que determinou a pessoa que se tornou e que a representa e é representação em Ilha Grande do Piauí.

Entre páginas amareladas, com espiral em traços de ferrugem ocasionadas pelo tempo, a Prof.^a Rita, com olhar de ternura, nos entregou seu caderno, seu baú de segredos, seu espaço de pensar e organizar seu fazer docente; foi quase um rito de passagem, afinal era a professora mostrando seus segredos para seu ex-aluno, agora professor e pesquisador das práticas de sua ex-professora.

Figura 29: Plano de aula da Prof.^a Rita de Cássia Marques (1995)



O documento ilustrado nessa figura nos orienta sobre a estrutura e o momento da prática da professora Rita. Vemos que ela traça seus objetivos de forma a alcançar o que, em sua interpretação pedagógica, os alunos deveriam aprender. Seu plano de aula segue a estrutura padrão: identificação, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação.

Compreendemos que o plano de aula é o produto do planejamento, ou seja, brota do processo em que o professor pensa, organiza, sistematiza e estrutura as atividades que visa desenvolver na sala de aula, tendo em vista que “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...] É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. (PILETTI, 2004, p. 48).

Percebemos que os objetivos são direcionados aos alunos, como ações a serem desenvolvidas. No primeiro objetivo, há a indicação de dois verbos de ação, caracterizando a construção procedimental do plano de aula o qual, segundo Vasconcelos (2002, p. 20), trata-se da “proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (por isto chamado também de Plano de Unidade). Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o quefazer cotidiano”.

Considerar a importância de elaboração e desenvolvimento do plano de aula mostra a responsabilidade e o empenho com que a professora Rita de Cássia desenvolvia sua docência, assim como os demais participantes que, ao terem a formação pedagógica na Escola Normal ou pelo Projeto Logos, passaram a transformar atividades leigas em práticas direcionadas mediante o plano de aula; construíram sua prática pedagógica docente.

Haydt (2006) nos orienta sobre a dimensão do planejamento de ensino, o qual tem por modalidade o *plano de aula*, além do *plano de unidade* e do *plano de curso*. Hierarquicamente, o plano de curso constitui-se como o plano em larga escala, abrangendo todo o período letivo, enquanto o de unidade, a pensar por sua própria nomenclatura, compreende partes do plano de curso; ao passo que no plano de aula “o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e unidade. [...] o plano de aula deve estar adaptado às reais condições dos alunos: suas possibilidades, necessidades e interesses”. (HAYDT, 2006, p. 102-103).

Na metodologia, verificamos os direcionamentos da aula, inclusive com a tradição da oração ao início, costume comum na época, considerando que a maior parte dos moradores ribeirinhos frequentava ou se intitulava praticante do catolicismo. Embora houvesse praticantes do protestantismo, candomblé e aqueles que não professavam nenhum credo, todos deveriam, em filas representando suas respectivas séries, fazer a oração ou, pelo menos, mostrar que

estavam em sintonia com o que a direção considerava adequado para aquele momento histórico: anos 80/90 do século XX.

Essa prática adentrou as escolas com a ratificação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, 1971 e 1996, como bem analisa Barcellos e Andrade (2014, p. 03), no artigo *A Religião entra na Escola Pública: uma análise da intolerância religiosa na escola*:

Assim, na LDB 4024/1961, o ensino religioso se apresenta como eixo articulador de uma perspectiva teológico-confessional e é considerada uma disciplina escolar. Na LDB 5692/1971, o eixo articulador sobre o ensino religioso – já consagrado como disciplina – tenta assumir uma perspectiva antropológica e axiológica, reconhecendo a religião como dimensão humana e valorativa. A LDB 9394/1996 assume, formalmente, como eixo articulador uma perspectiva fenomenológica sobre a disciplina de ensino religioso, confirmando nossa tradição de entender educação e religião como dimensões articuladas.

A Prof.^a Rita de Cássia não ministrava aulas de Ensino Religioso, mas fomentava a cultura da reza como atividade introdutória em suas aulas. Considerando a característica do plano de aula em evidência, baseando-nos em nossa experiência de aluno em Ilha Grande do Piauí, inclusive nas turmas da referida professora na U. E. Menino Deus, percebemos que havia uma construção ideológica articulada ao catolicismo nas décadas finais do século XX.

O princípio da laicização, garantido pela Constituição Federal de 1988, não era desconsiderado, todavia, não temos em memória fatos que nos digam que alunos que não fossem católicos poderiam optar por não rezar nos momentos em que havia este convite imperativo.

Isso nos mostra que a educação é marcada por construções ideológicas em diferentes instâncias, inclusive em caráter de religiosidade, o que nos leva a salientar que essa prática não se restringia às escolas das comunidades do Delta do Parnaíba, fazia parte da cultura escolar que foi construída no Brasil e que respira em traços marcantes.

Outra característica evidenciada no relato da Prof.^a Rita de Cássia diz respeito a um método executado: *“A gente tinha o Método de Sete Semanas. Aí nós fazíamos o planejamento para alfabetizar as crianças”*. Esse método foi aplicado, também, pelos professores: Maria José, Ozália, Socorro Santos, Francisco Augusto e José de Ribamar. O Prof. Francisco Augusto caracterizou, em síntese, a referida prática:

*Quando eu comecei a trabalhar na década de 1970, teve uma mudança no Brasil, teve a nova LDB e dentro dessa lei nós fomos capacitados para poder trabalhar, onde a metodologia era a aplicação do **Método de Sete Semanas**, que a gente usava para alfabetizar as crianças, era uma metodologia tradicional, mas a gente fazia o que era possível. O método, que veio dos Estados Unidos, era assim: eram sete semanas, na primeira semana o aluno estudava as vogais, na segunda começava a estudar a letra “a”, mas com as sílabas, depois tinha que formar palavras com aquelas sílabas. Depois ia todas as letras “e”, “i”, “o” e “u”. Na última semana era a revisão de tudo que tinha sido estudado. Depois de sete semanas é que você introduzia a Cartilha para as crianças, porque não tinha pré-escolar, então a gente pegava esse método*

para preparar as crianças para pegar a Cartilha [do ABC]. Para aplicar o método, a gente colocava as palavras no cartaz, tipo a palavra “Ana”, aí colocava no cartaz, também passava no mimeógrafo. Quando o método era bem aplicado, as crianças aprendiam.

Segundo esses professores, houve uma espécie de treinamento⁵⁸ para preparar os professores para a aplicação do método, que consistia em uma prática de alfabetização inicial em curto prazo, preparando os alunos para receber a Cartilha do ABC. O roteiro didático era desenvolvido ao longo de sete semanas de aula.

Como foi enfatizado no relato de Francisco Augusto, havia a real possibilidade de se ter bons resultados com o método, porém, a falta de estrutura prejudicava sua aplicação, exigindo ainda mais dos professores, que precisavam se desdobrar para conseguirem os resultados esperados, o que muitas vezes não acontecia.

É sabido que os métodos de alfabetização no Brasil foram desenvolvidos conforme o momento histórico, social e político do país, sendo que o uso de cartilhas como material didático no processo de alfabetização foi uma prática considerada eficaz e atravessou a história das metodologias de ensino.

Traziam uma proposta metodológica sistematizada em um produto escrito, um livro-manual, utilizada desde o século XIX, mas com maior ênfase no século XX. A este respeito, Mortatt (2000), no artigo “*Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*” (2000), discorre sobre a história da alfabetização no Brasil com foco nas cartilhas.

Lugar de destaque, passam, então, a ocupar as tematizações, normatizações e concretizações sobre esse ensino e sobre um tipo particular de livro didático, a **cartilha**, na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente. (MORTATT, 2000, p. 42, **grifo nosso**).

Esse mote ganhou reforço à medida que se obteve maior capacidade, mediante a proposição de uma possível sistematização das práticas de ensino de leitura e escrita, obtendo-se a aceitação por parte dos professores e dos próprios estados que passaram a adotar como livro didático a cartilha.

De acordo com Mortatt (2000), as primeiras cartilhas foram organizadas no Brasil em 1890, ganhando consistência no século seguinte. As cartilhas pioneiras traziam como método a alfabetização mediante o processo sintético – do simples para o abstrato, que em termos de caracterização, pode ser descrito da seguinte forma:

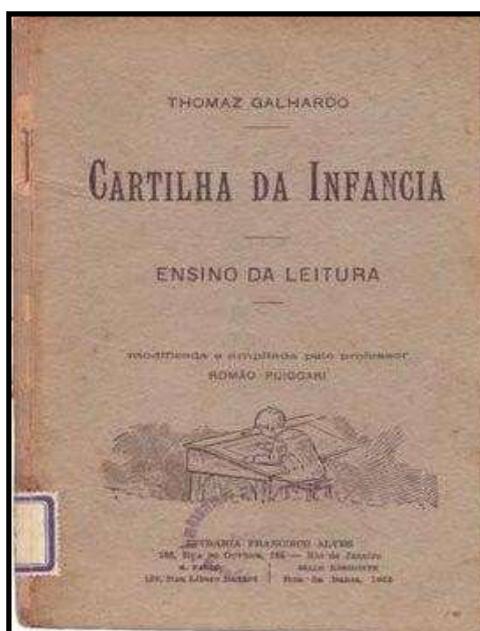
Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou

⁵⁸ Possivelmente, um curso de curta duração em nível de aperfeiçoamento profissional.

agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras. (MORTATT, 2000, p. 43).

A cartilha era ferramenta básica do trabalho do alfabetizador, sendo inserida nas concepções pedagógicas voltadas ao tradicionalismo, em que os alunos deveriam “passar” pela cartilha para serem considerados alfabetizados. A esse tipo de ensino ainda recaía a cultura do castigo mediante punição e, às vezes, tortura física como são exemplos, a palmatória e ajoelhar-se sobre sementes no canto da sala de aula, dentre outros.

Figura 30: Cartilha da Infância (1880)



Fonte: Figura captada em <http://secbahia.blogspot.com/2008/08/cartilhas-de-alfabetizacao.html>

A *Cartilha da Infância* foi produzida pelo professor Thomaz Galhardo, egresso da Escola Normal de São Paulo, sendo um dos principais manuais utilizados no final século XIX e boa parte do século seguinte. Com as novas proposições no século XX, tivemos a mudança de prática sintética para a analítica, em outras palavras, ao invés de iniciar pelas letras até chegar às frases, propôs-se desenvolver processos de palavração e sentencição e não mais processos de soletração e silabação. (MORTATT, 2000).

Houve ainda uma fusão entre as duas propostas, denominando-se de *método misto*, também denominado de *eclético*, o que correspondia a uma prática com características de ambas as perspectivas, ganhando força a partir de 1930. Assim, os métodos de alfabetização foram se construindo e com eles a identidade das cartilhas.

Figura 31: Tabuada e Cartilha do método do ABC (Década de 1970)



Fonte: <https://www.google.com/ilote-tabuada-antiga-e-cartilha-de-abc-antiguidade-anos-70->

O método do ABC compreendia as formas, as práticas desenvolvidas pelos professores que alfabetizavam mediante a sequência: *letra + sílaba + palavra = sentença*. Em Matemática, a cartilha era a tabuada, que deveria ser aprendida por memorização e fazia parte do processo de alfabetização matemática.

As décadas finais do século XX trouxeram novas discussões para o campo da alfabetização e o uso da cartilha foi posto em discussão, com veemência. Dessa forma, “a partir dos anos de 1980, passa-se a questionar programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização”. (MORTATT, 2000, p. 47).

Na obra *Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*, Frade (2005) aponta algumas importantes referências sobre os principais métodos de alfabetização desenvolvidos no país, contemplando aspectos sobre os métodos de alfabetização.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. (FRADE, 2005, p. 22).

Nesse método, era frequente a prática de exercícios de “cantilenas (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários.” (FRADE, 2005, p. 23). Há fortes críticas sobre essa forma de alfabetização, já

que é tida como fragmentada e sem relação com a formação de alunos leitores.

Como alfabetizadoras, as professoras Ariádina, Ionete, Lucinete, Maria José, Socorro Santos, Socorro Braga e Ozália, também lembraram como eram suas práticas nas salas em que atuaram, enfatizando a importância de seu trabalho que atingia diretamente centenas de crianças que aprendiam a ler e a escrever por intermédio dessas docentes. Alfabetizar, além de um trabalho desafiador e cheio de dificuldades, constituía-se também, como uma ação prazerosa, como podemos verificar em seus relatos:

Prof.^a Ariádina: *Eu como professora era e sou muito rígida. E para mim aquele método antigo deveria ter ainda hoje, onde a criança tinha que ler e escrever e só depois interpretar. Eu alfabetizava assim: ia da letra para a sílaba e depois para a palavra e a frase, e dava certo! Inclusive, certa vez a supervisora me questionou sobre eu usar esse método e mostrei que, nas minhas turmas, funcionava, os meninos chegavam ao final do ano lendo.*

Prof. Lucinete: *Naquela época, existia só o livro e o giz. Como professora, eu dava o máximo de mim, porque era tão bom quando chegava o final do ano e você tinha seus alunos aprovados. A gente lutava para no final não se ter reprovação nenhuma e era muito bom quando todos os alunos estavam aprovados. Eu ensinava da melhor forma que conseguia, alfabetizava mesmo!*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Eu sempre gostei de ensinar nos primeiros anos, que antes era a Alfabetização, eu não tinha medo porque antes os alunos tinham respeito e aí de 30 alunos, eu alfabetizava 25. Eu conseguia alfabetizar e era pra mim uma satisfação, mas antes a Alfabetização era assim: eu chegava na letra, ensinava as vogais, formar palavrinhas com as vogais. Mostrava tudo: formava palavra com vogais para depois chegar no alfabeto e cada dia tinha uma letra; ensinava a juntar para formar a sílaba e eu ensinei meus alunos muitos anos desse jeito.*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Eu fazia o que era possível de fazer, naquele tempo era tudo mais difícil, mas eu fazia o que era para fazer. Alfabetizei muito [...] Ensinava a ler, escrever e tirar a tabuada também. A gente começava mesmo com as letras das vogais e ia chegando até terminar o alfabeto, então depois eu ensinava a juntar as letras que era já para começar a ler.*

Prof.^a M^a José: *Menino, eu te digo que eu era rígida mesmo, aluno meu aprendia! Eu não usava a palmatória, mas usava a régua! Ensinava ali as vogais e depois as sílabas e eles iam aprendendo. Lá na Escola Marocas Lima eu alfabetizei muito, e era assim: começando das vogais para chegar nas outras letras.*

Prof.^a Ozália: *Eu ensinava as letras grandes, as graúdas e as pequenas e as quatro espécies da Matemática, que já estava entrando a Matemática moderna. Ensinava as letras, assim a gente ia alfabetizando. Tomava a leitura nas carteiras, ia olhando de um por um, até ver que o aluno tinha aprendido aquela letra e passava para a outra. Era assim!*

O método descrito pelas professoras tem características do *sintético* que, como vimos, tratava-se de uma prática tradicional muito desenvolvida nas escolas brasileiras no século XX e em séculos passados. Compreendia uma sistemática em que a aprendizagem se dava das partes para o todo, como esclareceram as professoras colaboradoras. Inicialmente, havia a condução da criança para o conhecimento das letras vocálicas e alfabéticas, para depois construir-se a associação silábica e a formação de palavras.

Os relatos das docentes nos direcionaram à compreensão de que a prática de Alfabetização desenvolvida por elas contemplava o método em que havia ênfase na prática da memorização (o decoreba) e do ato de soletrar. Vale sempre ressaltar que o *Método de Sete Semanas*, o *Método do ABC*, o *Sintético* são construções históricas e tiveram grande importância no processo de alfabetização no Brasil.

Como todos os métodos, essas perspectivas pedagógicas possuíam fragilidades, discrepâncias e incoerências, mas não podemos desconsiderar seus impactos nos povoados de Morros da Mariana e demais localidades de Ilha Grande, onde centenas de moradores foram alfabetizados nessas metodologias de ensino, inclusive o pesquisador desta tese.

Entre cantigas e rimas, soletrando o “*bê a bã*”, aprendemos o ABC em interação com nossa variação nativa, marcas linguísticas próprias dos povos dos rios e igarapés, ou como nos diz o poema de José Dantas e Luiz Gonzaga, tivemos nossas travessias em correntezas no aprendizado do “*lê*”, do “*bê*” e “*cê*”.

Quadro literário 19: Poema ABC do Sertão

ABC DO SERTÃO

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o erre
Tem nome de rê
Até o ypsilon lá é pssilone
O eme é mê, o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”
A, bê, cê, dê,
Fê, guê, lê, mê,
Nê, pê, quê, rê,
Tê, vê e zê.

(José Dantas e Luiz Gonzaga).

Fonte: Frade (2005, p. 25).

Este poema caracteriza aspectos da prática sintética e, em cantos e versos, pode ser relacionado à história de formação dos povos do Delta do Rio Parnaíba, principalmente as primeiras gerações que aprenderam a cantiga dos dizeres nas falas dos saberes, tendo as marcas coloquiais como indicadores de identidades, mas também de possibilidades de ser, fazer e aprender.

5.3.2 Travessias na alfabetização dos trabalhadores no Delta do Rio Parnaíba

Se durante as manhãs e as tardes, em casas-escolas ou nos próprios grupos escolares, as crianças aprendiam com a tabuada e a cartilha do ABC, à noite era a vez de seus pais, tios e avós, aqueles que se interessavam em estudar, aprender os caminhos da leitura, da escrita e do cálculo.

Nesse segmento, podemos tomar como exemplo a prática dos professores Ana Maria, Ariádina, José de Ribamar e M^a do Socorro Santos, que atuaram na Alfabetização de adolescentes e adultos, pelo Mobral.

Prof.^a Ana Maria: *Eu ainda dei aula no Mobral, lá na bendita escola da Pedra do Sal. De manhã e à tarde eram as crianças e à noite eram os pais. Nessa época, não tinha luz, então era no lampião, eu dava aula à luz de lampião, era tipo um botijão de gás e tinha um pendãozinho e ali tinha a lampadazinha e era assim. E quando era tempo de vento, para esse lampião funcionar era difícil [risos]. Tinha que colocar assim num cantinho, senão não dava. mas os alunos tinham muita vontade de aprender.*

Prof.^a Ariádina: *Trabalharei também à noite, com os adultos, nessa época eu ensinava lá na Escola Menino Deus, no Cal, foi lá que dei aula no Mobral. Eu não lembro o ano, mas sei que tinha essa turma de adultos, de alfabetização mesmo e fiquei com esses alunos.*

Prof. José de Ribamar: *Como eu falei, eu fui convidado pela Bebê [Prof.^a Maria da Conceição Mendes], era para dá aula no supletivo, naquele tempo tinha o Mobral também. Tudo isso aí eu participei, fui professor à noite e ainda não era formado, mas como eu tinha feito o Ginásio dava para fazer, até porque não tinha muitos formados.*

Prof. M^a do Socorro Santos: *Alfabetizei, dei aula em outras séries também e, à noite, ensinava os pais de família, os pescadores, trabalhadores de roça daqui, no Mobral. O ensino era de Alfabetização, mas tinha o material próprio do Mobral, a gente recebia e tinha a formação também, era em Parnaíba.*

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi uma espécie de política educacional desenvolvida com vista à alfabetização do público jovem e adulto, desenvolvida no Regime Militar, que aniquilara praticamente todas as iniciativas de outrora, instituindo uma nova política de alfabetização em cenário nacional, em virtude do alto índice de analfabetos.

De acordo com o Fávero (2009), as discussões em torno do analfabetismo no Brasil, uma questão histórica, ganhou fôlego principalmente a partir de 1940, após o censo que mostrou a realidade gritante do país em relação ao público analfabeto: “cerca de 55% para todo o País, considerando a população de 18 anos” (FÁVERO, 2009, p. 10). Desse percentual, 72% estavam concentrados nas regiões Nordeste e Norte.

O Governo realizou a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, por meio de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, no momento

em que se tinha a influência de instituições pós-guerra como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e novos fôlegos no Brasil após a ditadura de 1937-1945. (FÁVERO, 2009).

Com base nos direcionamentos da UNESCO para a educação de adolescentes e adultos que não puderam estudar na idade adequada, a CEAA propunha um currículo de formação que abrangia desde o desenvolvimento de habilidades linguísticas como ler e escrever ao domínio do cálculo básico, bem como “noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres”. (FÁVERO, 2009, p. 10)

A CEAA foi interpretada sob dois prismas: havia o entendimento de que a iniciativa era um fator positivo no processo de formação das pessoas evadidas do universo escolar, ou que nunca lá estiveram, já que oportunizava alfabetização a esses brasileiros, porém, em outra interpretação, considerava-se que a campanha do Governo era uma forma de trazer mais eleitores, considerando o fato de que, nesse período, analfabetos não votavam no Brasil.

Com a instalação da Ditadura Militar, houve influência do novo regime em todos os campos, inclusive na educação. De acordo com Fávero (2009, p. 17): “O golpe de abril de 1964 praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular desse início de 1960. Apenas o MEB, com sacrifícios, tentou superar a crise até 1966”. Com o AI-5⁵⁹ houve forte repressão aos movimentos que não fossem pró-regime militar, como são exemplos os adeptos progressistas freireanos.

Em 15 de dezembro de 1967 nasceu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído mediante a lei 5.379, no então governo de Emílio Garrastazu Médici, tendo na pasta do MEC, Tarso Dutra, entretanto, o movimento ganha corpo em meados de 1970, amparado na pedagogia tecnicista.

O objetivo do Mobral, dentre outros, era tornar alfabetizados a população analfabeta em idade de 15 a 35 anos, sob a ideologia capitalista e em combate ferrenho a quaisquer indícios de discursos tidos como “comunistas”. Era uma pedagogia do “faça” e do “obedeça”, por assim dizer.

De qualquer forma, foi também uma oportunidade dos ribeirinhos do Delta para aprenderem a ler e a escrever; e aos professores significou um campo de trabalho, ainda que em

⁵⁹ O impacto do AI-5 na história brasileira é bem conhecido, mas não custa reiterar alguns pontos básicos. Para além da imagem corrente de “golpe dentro do golpe”, o mais significativo é que ele representou um aprofundamento da ditadura, ou da “revolução” como diziam seus apoiadores (sem aspas, no seu caso). O novo instrumento autoritário armou o Estado de poderes extraordinários, tal como o primeiro AI, editado em 1964. No entanto, diferente do primeiro Ato, o AI-5 não tinha prazo de expiração e poderia abrir caminho para ditadura eterna dos militares. (MOTTA, 2018, p. 196).

face de professores leigos. O Mobral cedia material e treinamento para os professores, como foi ratificado pelos participantes. Segundo os relatos de nossos colaboradores, havia livros específicos, mas os ribeirinhos se amparavam no jeito próprio de dizer e ser ribeirinho, o que possivelmente facilitou o trabalho dos professores, posto que se tratavam de moradores alfabetizando seus conhecidos.

Imaginemos dois cenários peculiares que se faziam presente nas noites nos povoados de Ilha Grande: pescadores/agricultores retornando dos rios, igarapés, mar, roças, cansados e famintos; vaqueiros voltando da lida com o gado, na Fazenda Cutia e adjacências, cansados e famintos. O que tinham em comum, além de ofícios, era o desejo de aprender e assim se dirigiam para as escolas onde estavam os professores – Ana Maria (Pedra do Sal), Ariádina (Cal), Socorro Santos (Cal) e José de Ribamar (Morros da Mariana) – prontos a exercer seu papel, ainda que mediante muitas carências.

Havia ali um contrato social estabelecido: os pais de família que confiavam a formação dos filhos eram também os alunos que depositavam sua confiança nas práticas desses professores, esperançosos de sair da marginalização iletrada para o universo das práticas de alfabetização.

Mesmo com as restrições e a forma ideológica com o qual o material e os treinamentos eram dados aos professores do Mobral, foi por meio desse programa que muitos ripários aprenderam a ler e a escrever, pelo menos a grafar o próprio nome, o que parece pouco, talvez, mas era uma verdadeira transformação de vida para os que passavam a assinar seu próprio nome, a ler e escrever uma carta, por exemplo.

O fato é que, de letra em letra, em pedacinhos silábicos, na construção de palavras até a leitura de textos, fomos alfabetizados em diferentes tempos nas comunidades de Ilha Grande. Tivemos um preço a pagar por isso, considerando que nesse método não havia uma prática de formação de leitores críticos, apenas uma condução de codificadores e decodificadores de signos, em tese. Ainda assim, a prática constante de leitura e escrita nos possibilitou a ampliação e o desenvolvimento de habilidades linguísticas fomentadoras de proficiência em língua materna.

5.3.3 Prática pedagógica docente em espelhos d'águas da memória coletiva ribeirinha

Revendo sua trajetória, a prof.^a Ionete Alves dos Santos recordou-se do perfil de professora que construiu, pautado nas boas relações professora-alunos e no cuidado com a organização e a rotina de sala de aula, o que produziu bons frutos. Já dizia Souza (2001, p. 14): “A relação professor-aluno não se sustenta sem a reciprocidade entre os dois elos da corrente educacional”.

Buscando esses processos interativos, Ionete construiu marcas que a tornaram conhecida e que são memórias inclusive deste pesquisador, que recorda aspectos da sala de aula de “Tia Morena”, na Escola Dom Paulo, na comunidade Tatus, na década de 1980 e início dos anos de 1990.

Figura 32: Prática pedagógica docente ribeirinha (Colônia de Férias, 1990)



Fonte: Acervo pessoal da Prof.^a Ionete Alves dos Santos, cedido ao pesquisador

A imagem acima faz alusão a um momento da prática pedagógica docente realizada na comunidade Tatus, na década de 1990, na qual a Prof.^a Ionete, juntamente com suas colegas de trabalhos, Prof.^a Rosana Silva (ao centro) e Prof.^a Claudete Sales (à direita), organizaram atividades referentes à colônia de férias, como jogos recreativos para as crianças da comunidade. Esse tipo de atividade é importante na prática pedagógica docente, tendo em vista que:

O jogo é integrador, ajuda a libertar e canalizar suas energias, propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. (VALLE, 2008, p. 97).

Sendo uma atividade extracurricular, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba, que era a responsável pelas escolas municipais da região, Ionete relembrou que este momento foi destaque em sua vida, pois além da satisfação do dever cumprido, o ordenado extra lhe propiciou a compra de seu primeiro relógio de pulso, mimo que lhe traz saudosa lembrança.

Na condição de, então normalista recém-formada, essa docente procurava colocar em prática os ensinamentos construídos na Escola Normal, de modo a desenvolver práticas que se tornassem eficazes aos alunos, o que gerou uma transformação em seu fazer, se comparado ao tempo em que era leiga. Sendo uma professora experiente, pois trabalhava há anos como leiga, a formação pedagógica veio a acrescentar de forma bastante importante no trabalho dessa profissional, que fez o seguinte relato:

Olhando assim [...]. Eu me via como amiga, uma professora amiga, procurava ser criativa, ornamentava a sala: pegava uma lata de leite grande, colocava um pau e uns preguinhos assim e era o local para as crianças colocarem as bolsinhas; eram cadeiras pequenas, próprias para idade, porque fiquei com uma turma de alfabetização. Eu já tinha um pouco de prática, então: tinha um canto inicial, o nome dos meninos, que era numa chamadinha e tinha um sorvetinho com os nomes, às vezes eu chamava para cada um já ir pegando e colocando seu nome; tinha os numerais com a quantidade, o número e o numeral, tinha a janelinha do tempo, tudo de alfabetização.

A preocupação com o ambiente da sala de aula caracterizou a prática pedagógica docente de “Tia Morena” e transformava um mero espaço escolar em lugares de aprendizagens por meio da criatividade e da organização, fator positivo, se considerarmos o que afirma Zabalza (1998, p. 232): “[...] o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

Um ambiente pensado e preparado para aprender era o que a sala de Ionete expressava. Buscando em nossas memórias de aluno, vem à mente até mesmo um escorregador dentro da sala: em certa ocasião, no ano de 1989, um parque foi instalado nas proximidades da Escola Dom Paulo e, por motivos não esclarecidos, foi cedido o escorregador para a sala da Prof.^a Ionete, tornando o espaço da sala de aula quase fantástico aos nossos olhos pueris.

A atenção com a ornamentação e preparação do espaço de aprendizagem na sala de aula fazia de Ionete uma professora bem quista na comunidade escolar. Sobre a importância do cuidado com espaço para a aprendizagem da criança, Hohmann; *et al.*, (1979, p. 51) postulam:

A sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças. As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos.

Os espaços criados e organizados por Tia Morena tinham as características apontadas acima, fato que se confirmava nos bons resultados que obtinha com suas turmas de alfabetização, fazendo com que a direção da escola onde trabalhava destinasse, em quase todos os anos, as turmas desse nível a essa professora.

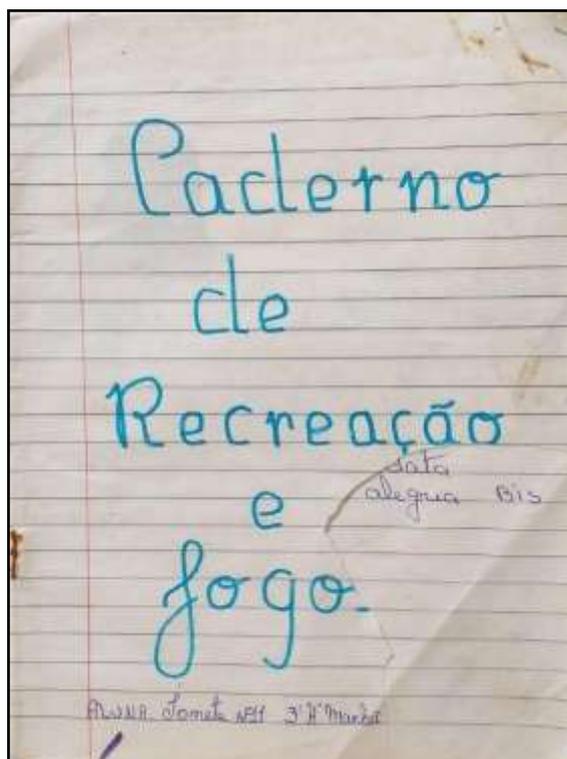
Como verificamos, por meio do relato de Ionete, o cuidado no trato do espaço da sala aula nos primeiros anos de escolarização propicia estímulo à aprendizagem do público infantil, porém, são necessários a estrutura e os materiais adequados ao desenvolvimento de boas práticas pedagógicas docentes, como nos assegura Zabalza (1998, p. 53):

Uma sala de aula de Educação Infantil dever ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc.

Retomando o relato de Ionete, vemos uma alusão à existência dos cantinhos na sala e estes são memoráveis para o pesquisador desta tese. A prática de organizar cantinhos na sala de aula é caracterizada por Zabalza (1998, p. 229) como “uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma”.

Durante a produção de seu relato, a Prof.^a Ionete, além dos cadernos de Educação Artística e Arte Infantil, apreciados na seção anterior, nos agraciou com a cessão de outros “tesouros” de seus tempos de professora: fotografias, um livro e um caderno de recreação e jogos, organizado durante sua formação de normalista e utilizado em suas práticas de sala de aula, conforme mostra a imagem seguinte, que traz a capa do referido documento.

Figura 33: Caderno de recreação e jogos da Prof.^a Ionete Alves dos Santos (década de 1980)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

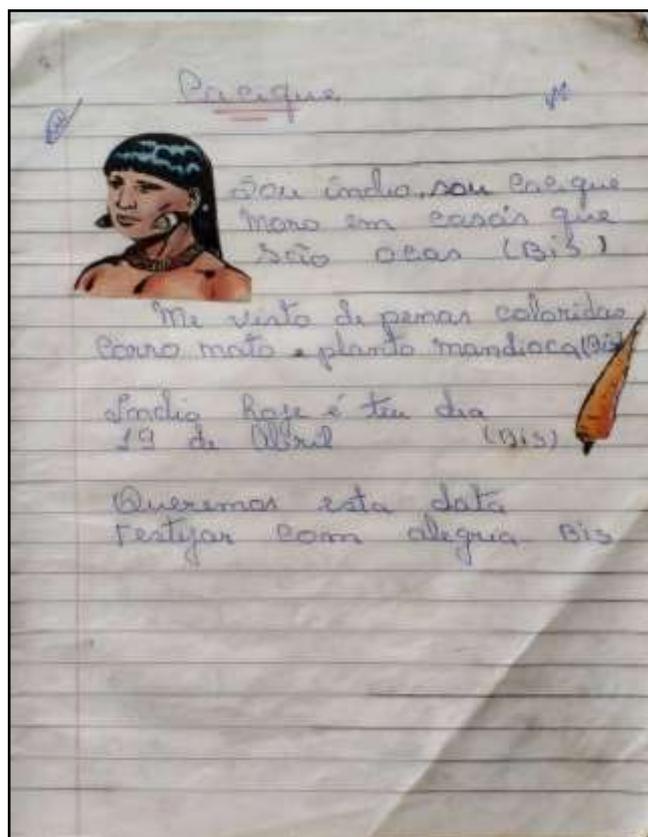
Esse caderno, organizado em forma de atividade formativa, transformou-se em ferramenta pedagógica na prática da Prof.^a Ionete. Sendo uma alfabetizadora, Tia Morena desenvolvia uma rotina didática que compreendia diversos momentos onde as crianças cantavam e participavam de atividades recreativas: havia cantigas de roda, canções de início da aula, durante atividades de sala, na hora de lavar as mãos, antes do lanche (nas vezes em que era ofertado), bem como no momento de despedida dos alunos, ao final do horário letivo.

A utilização de atividades como as cantigas de roda é uma prática que possibilita interessantes formas de aprendizado, conforme salienta Winnicott (1982, p.161):

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida. As experiências tanto internas como externas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança, essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.

Buscar o lúdico como característica de sua prática fez com que a Prof.^a Ionete se tornasse uma referência de profissional de alfabetização em Ilha Grande do Piauí, foram várias gerações de crianças que foram alfabetizadas e iniciadas à leitura e à produção de texto pelas mãos firmes e fortes dessa docente.

Figura 34: Cantigas infantis (caderno de Ionete Alves)



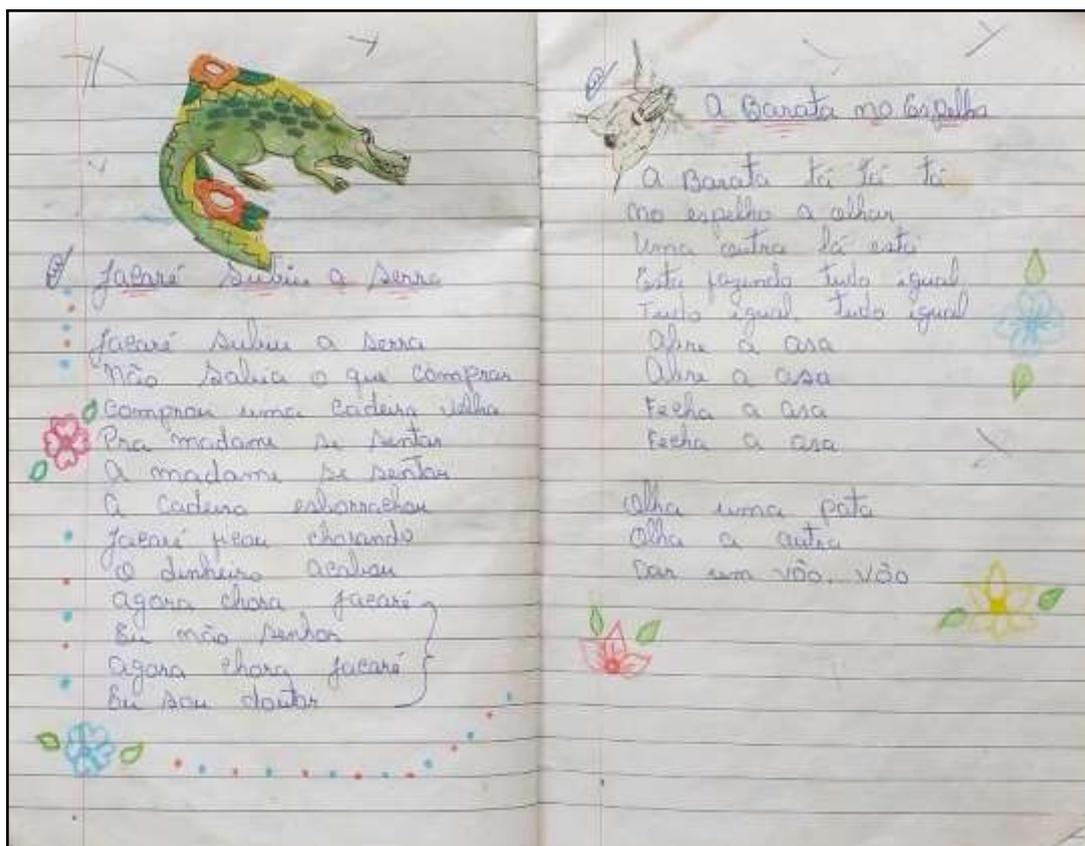
Fonte: Acervo da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

Percebemos, nesta página do caderno de recreação e jogos da Prof.^a Ionete, outras possibilidades metodológicas para a Educação Infantil e séries iniciais, tendo relação inclusive com o calendário escolar da época que, a exemplo do que ocorre atualmente, é composto por atividades para celebrar dias específicos da rotina escolar, denominados de datas comemorativas, como é o caso do “Dia do Índio” – data questionada, atualmente, não pelo dia em si, mas pela forma como os povos indígenas são lembrados e tratados pela sociedade.

Considerando o tempo histórico, décadas de 1980 e 1990, as escolas desenvolviam atividades em diferentes segmentos para festejar as datas tidas como comemorativas. Assim, era comum crianças levarem para escola penas de aves para que fossem construídos cocares, cascas de coco eram transformadas em ocas, etc. Essas atividades não consistiam em formação para criticidade, a bem da verdade, funcionavam como práticas lúdicas e, por vezes, folclóricas, caracterizando a educação do período.

Nessa esteira, não podemos dizer que essa didática trazia o indígena como uma figura de discussão, visando a construção de opiniões críticas dos alunos. Era mais um elemento simbólico, não havendo apreciações sobre a situação do índio e como se deu sua história no Brasil após a chegada dos europeus.

Figura 35: Página de músicas infantis



Fonte: Acervo da Prof.^a Ionete Alves dos Santos, cedido ao pesquisador

Nesta imagem podemos verificar mais duas cantigas utilizadas nas práticas da Prof.^a Ionete, ambas têm ritmos e, possivelmente, coreografias que eram executadas durante sua entonação. São também possibilidades de serem trabalhados conteúdos nas aulas, considerando que falam de animais e possuem em sua estrutura textual marcas linguísticas propícias à alfabetização, como a presença de palavras monossilábicas de dissílabos simples.

A aprendizagem a partir de cantigas e jogos é tida como uma real possibilidade de construção e desenvolvimento de habilidades. No campo da Psicologia da Educação, teóricos como Piaget (1994) e Vygotsky (1998) postularam sobre a importância desse tipo de prática, nas obras *O Juízo Moral da Criança* e *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, respectivamente.

Na primeira obra citada, Piaget (1994) esclarece a importância do jogo no processo de desenvolvimento da criança, dada a possibilidade de que no brincar o indivíduo pode se apropriar de percepções da realidade, ou seja, o jogo tem um caráter de modificador da realidade e de suas estruturas, logo, “a função do jogo simbólico [...] é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação”. (PIAGET, 1994, p. 73).

A obra de Vygotsky (1998), por sua vez, aponta que o brincar, o ato de brincar, o

processo de interação que envolve esta ação tem influência positiva no desenvolvimento infantil. Na perspectiva vygotskiana, o brinquedo influencia no desenvolvimento da curiosidade, melhorando capacidades como a linguagem e a concentração da criança.

Ramos (2014), no livro *Jogos e Brincadeiras na Escola: orientação psicopedagógica*, tece uma discussão acerca desta temática, relacionando os postulados de Piaget e Vygotsky, dentre outros autores, para mostrar as influências e a importância dos jogos e brinquedos na prática pedagógica docente na escola.

Os jogos e brinquedos possibilitam situações desafiadoras em que as crianças ultrapassem sentimentos e fatos, combinando-os entre si e os reelaborando criativamente, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. [...] Através do brinquedo a criança constrói novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. Além disso, o brinquedo constitui uma das maneiras da criança participar na cultura, é sua atividade cultural típica. (RAMOS, 2014, p. 48-49).

Assim, construindo seu perfil de professora em mais de vinte anos de serviços na educação, Ionete aprendeu, ensinou e contribuiu para a mudança de realidade de muitos habitantes deltaicos, inclusive deste pesquisador. Temos em Tia Morena um referencial de profissional e de ser humano. Transformação visível também ocorreu com a própria docente, mediante a identidade social que construiu na cidade, conquistando respeito e valorização por parte da comunidade escolar e dos ribeirinhos em geral.

Rememorando suas metodologias de sala de aula, a professora Lucinete Maria Cunha dos Santos tem discurso semelhante ao de Ionete, amiga e colega de trabalho. Ao longo de mais de duas décadas dedicou-se à docência e/ou à administração escolar. “Netinha”, como é conhecida por todos na comunidade, erigiu um legado de amizade e respeito por onde passou.

Eu acho que eu fui uma boa professora, os meninos que hoje eu encontro, que já são pais e que foram meus alunos no passado, a gente conversa e pelo o que eles falam eu fiz um bom trabalho! Eu acho que além de professora eu fui amiga, respeitava meus alunos! E continuo sendo assim até hoje⁶⁰.

Uma das principais marcas de Lucinete é a alegria pela vida, sempre nos recebeu com um terno sorriso, que contagiava todos os ambientes por onde passa e que fez história na Unidade Escolar Menino Deus, onde foi professora e diretora por muitos anos. Em nosso caso, não fomos aluno de Lucinete, mas compartilhamos do mesmo ambiente de trabalho e ratificamos sua dedicação e apreço pelo magistério.

Netinha é muito querida por toda cidade, além de ser caracterizada como uma mulher dedicada à família e aos serviços pastorais, em virtude de sua forte religiosidade. Quando professora, trazia no sorriso a felicidade em desenvolver essa profissão, fato que verificamos

⁶⁰ Fragmentos do relato da Prof.^a Lucinete, 2019.

até mesmo nas fotografias desse tempo, como evidenciamos na figura abaixo, alusiva a uma festividade na Unidade Escolar Menino Deus onde Lucinete dividia, com Ariádina e Rita de Cássia, os sabores, as agruras e os desafios de educar ribeirinhos.

Figura 36: Confraternização na Escola Menino Deus (década de 1980)



Fonte: Arquivo pessoal da Prof.^a Rita de Cássia

Na imagem percebemos alguns personagens de nosso estudo e outros que fizeram parte de nossa infância: Prof.^a Rita de Cássia, Prof.^a Lucinete e Prof.^a Ariádina; atrás de Ariádina, temos a senhora Maria das Graças (merendeira) e ao fundo os senhores Cícero e Raimundo Pereira (vigilantes), além de outros funcionários e alunos da época.

A organização de festas em virtude de datas comemorativas do calendário escolar era uma pauta deveras apreciada por essas professoras, que se dedicavam para garantir, muitas vezes com seus próprios recursos, momentos de confraternização e lazer para a comunidade escolar.

Atividades como: Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia do Estudante, Dia da Criança e Confraternização de Encerramento do ano letivo faziam parte dessa rotina. Além de contribuir, financeiramente, com esses eventos, as professoras ainda se mostravam criativas na confecção de rosas artificiais, ornamentação do espaço escolar, produção de faixas e coroas para personagens juninos, lembrancinhas, cartões, etc. E ainda, as comidas oferecidas à comunidade escolar, muitas vezes, eram preparadas pelas próprias docentes que ajudavam as merendeiras em dias de evento na escola.

Essas ações criavam uma atmosfera de constante movimento e influenciavam as práticas pedagógicas docentes dos professores, não apenas na Unidade Escolar Menino Deus, mas em todas as instituições, como mostra a figura seguinte, que referencia a festividade do Dia das Mães na Escola Municipal Dom Paulo Hipólito de Sousa Libório, em Tatus, na década de 1980.

Figura 37: Festa do Dia das Mães (1989)



Fonte: Acervo particular da Prof.^a Ionete Alves dos Santos

Da esquerda para direita, temos: Prof.^a Socorro Braga (com Daniel, seu primogênito), Prof.^a Ionete Alves (com a afilhada Clauciane, filha da Prof.^a Claudete Sales) e Prof.^a Lucinete Santos (com seu filho Lucas). Um detalhe interessante é que as três trajam o que entendemos como uma farda destinada aos professores da instituição, demonstrando a organização e o cuidado com o trabalho pedagógico que realizavam.

As crianças exibem rosas, possivelmente produzidas por essas docentes, utilizando papel crepom, cola e fios de arame sem farpa. Podemos verificar na imagem, no plano de fundo, detalhes da ornamentação: folhas e flores naturais, colhidas nas dependências da escola, na vizinhança ou mesmo trazidas pelas professoras, retiradas de seus próprios jardins; cartaz alusivo ao Dia das Mães, como frases afetivas para recepcionar as convidadas da ocasião.

Essa disposição para o exercício da docência, a atenção a esses detalhes e a dedicação ao trabalho e ao público escolar eram características das práticas pedagógicas docentes dessas professoras que, mesmo com suas possíveis limitações, desenvolviam um trabalho significativo e eficiente, o que confirma nossa afirmação de que esta prática modificou aspectos de suas vidas, enquanto professores ribeirinhos, e da trajetória de seus alunos.

Brito (2019)⁶¹ esclarece que as práticas do professor não devem ser isoladas, devem partir da relação com as dimensões, os objetivos e os sujeitos para quais são pensadas e/ou desenvolvidas. Não podemos pensar uma prática pura, sem misturas, ao contrário, são as diversidades que compõem a atividade em que se dão as práticas: educativa e pedagógica docente.

⁶¹ Contributos da Prof.^a Dra. Antônia Edna Brito na disciplina Prática Educativa, PPGEd/UFPI, 2019.

Essas práticas configuram, nos contextos educativos, uma gama de possibilidades e para que possamos compreender sua essência é necessário sentirmos essa prática, nos vestirmos e nos inventarmos em nossas práticas. As histórias dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí nos possibilitam ricas experiências, traduzidas em metáforas do nosso fazer docente, pedagógico, educativo: nos ajudam a construir nossa roupa – a prática; vestir a prática; vestirmo-nos de prática; despirmo-nos da prática para vesti-la de outro modo; reinventarmos a prática; desfazermos para fazer.

Assim se processa, a nosso ver, nossa ação enquanto professores em constante formação: não há nada acabado, tudo é processo, portanto, as transições, as fricções são necessárias, as misturas, os atravessamentos, uma vez que nessas incertezas geramos potência de saber, saber fazer, saber ser.

5.4 Entre banzeiros, correntezas e encontros d'águas: ser e tornar-se professor/a em Ilha Grande do Piauí

A trajetória dos professores ilhagrandenses, como já evidenciado, deu-se em diversas formas de travessias, ora tranquilas ora em profusão de águas, correntezas e entre banzeiros que sacudiram os barcos tripulados e/ou ordenados por esses moradores que se tornaram os guias dos ribeirinhos rumo à educação formal.

Saindo das casas-escolas e adentrando aos grupos escolares, criaram uma categoria (docente) que foi responsável por tirar da marginalização do saber escolar, várias gerações. Com a conquista da formação em nível médio, lançaram-se nas correntezas do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental, migrando da polivalência para áreas específicas, ainda que não tivessem, nos primeiros anos, cursado licenciatura.

Essa realidade nos fez acionar memórias da década de 1990, tempo em que estudávamos na Unidade Escolar Marocas Lima, em Morros da Mariana, e tínhamos professores normalistas atuando da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, inclusive nossos colaboradores Ana Maria Nascimento, José de Ribamar Costa e Francisco Augusto Pereira, os quais ministravam disciplinas como, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia e Matemática, o que nos traz certa intertextualidade com o que escreveu a escritora Clarice Lispector, no poema a seguir.

Quadro literário 20: Poema *Os professores da minha escola***Os professores da minha escola**

A professora de Matemática,
com suas contas complicadas,
falando em equações,
no Teorema de Pitágoras.

A professora de Português,
com seu modo indicativo,
falando em advérbios,
interjeições, substantivos.

A professora de Geografia,
com seus complexos regionais,
falando em sítios urbanos,
em pontos cardeais.

A professora de Ciências,
com seus ensinamentos ecológicos,
falando em evolução,
em estudos biológicos.

A professora de História,
com seus povos bizantinos,
falando na Idade Média,
no Imperador Constantino.

A professora de Inglês,
com seus don't, do e does,
falando em personal pronouns,
na diferença entre go e goes.

A professora de Artes,
com suas obras e seus artistas,
falando em artes ópticas,
em pintores surrealistas.

O professor de Educação Física,
com suas regras de voleibol,
falando sobre basquete,
em times de futebol.

Os professores da minha escola,
com suas matérias que às vezes não entendemos,
falando em todas as coisas,
que aos poucos vamos aprendendo.

(CLARICE LISPECTOR)

O poema nos fala dos muitos conhecimentos que recebemos na escola, em diferentes disciplinas nas quais cada professor quer nos dizer algo, nos ensinar. Às vezes, tudo é muito confuso, achamos que nada sabemos, ao passo que percebemos que entedimentos estão presentes e isso nos faz mudar, crescer em nossa capacidade de saber, perguntar, compreender e interpretar.

Eis o papel do professor, independente da disciplina: possibilitar mediante sua prática pedagógica docente que seus alunos consigam evoluir na aprendizagem, tornando-os indivíduos ativos, tendo suas capacidades e limitações respeitadas e levadas em consideração no processo educativo.

Retomando à obra *A Alegria de Ensinar*, de Rubem Alves, pensamos em nosso papel de professor, de como nos tornamos e construímo-nos profissional da docência, entre tantas travessias e correntezas, nos levando a tantos portos, em diferentes marés, encontrando e desenhando percursos e pessoas.

Essas travessias só foram possíveis por influência dos professores que tivemos em Ilha Grande. Durante os relatos, percebemos ainda mais o valor e o real significado do magistério para esses docentes. Quando indagados sobre o sentido de ser e tornar-se professor, na perspectiva de como essa “escolha” impactou em suas vidas, eles assim se expressaram:

Prof.^a Ana Maria: *Ser professor é mediar o conhecimento, ser uma pessoa que vai ajudar o aluno e que o aluno possa confiar, que possa tirar suas dúvidas, sabendo que o professor vai ajudar. É uma pessoa amiga; o professor tem o poder de mudar, de dá um direcionamento na vida do aluno, mas ele precisa saber como vai fazer, qual o direcionamento.*

Prof.^a Ariádina: *Ser professor é tudo na minha vida! Eu acho que não existe uma profissão mais gratificante do que ser professor! A gente se sente tão orgulhosa de ver alguém que você pegou na mão trabalhando em banco, dando aula em uma universidade, é gratificante demais!*

Prof. Francisco Augusto: *Professor é aquela pessoa que se preocupa com outro. Ser professor é se preocupar com o outro que não sabe ler nem escrever; é se doar para o outro, às vezes, esquecendo até si para se doar, porque se você não se doar, não se entregar, você não vão conseguir; e, também, é estar disposto a enfrentar as dificuldades e os obstáculos que vão surgir.*

Prof.^a Ionete: *Para mim, ser professor é cativar o aluno, é ser amiga, acima de tudo ser amiga, saber ouvir, é ser livre e dar liberdade para o aluno se expressar. E, principalmente, ter compromisso. Ser professor é ser compromissado com o aluno, com a escola, com os pais e com a sociedade.*

Prof. José de Ribamar: *Tem que ser um líder, na casa, na escola, na comunidade onde desenvolve o trabalho. Tem que dá bom exemplo, porque ninguém deve pregar o que não vive, então tem que dá exemplo.*

Prof.^a Lucinete: *Ser professor é saber educar, não só através de livros, mas através de exemplos, através de palavras, saber educar! Educar para vida!*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Ser professor é uma escolha, precisa ter boa vontade, professor tem que ter garra e felicidade no coração para educar, porque não é qualquer um que pode ser!*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *A pessoa para ser um bom professor precisa ser educada, prestar atenção, falar com todos. Ela tem que ter educação para poder realizar o serviço.*

Prof.^a M^a José: *Ser professora é ter uma vida muito árdua, porque você tem que cumprir com aquilo que você sabe e, às vezes, até com o que não sabe. Então, ser professor é um desafio, desafio de ensinar!*

Prof.^a Ozália: *Eu acredito que ser professor é ter força de vontade pela profissão e não ir só pelo dinheiro, senão não vai fazer as coisas direito. Então, precisa ter força de vontade porque é um trabalho árduo, duro mesmo, precisa gostar da profissão e buscar fazer o melhor, ter gosto pelo trabalho, também dá carinho para os alunos, ajudar!*

Prof.^a Rita de Cássia: *Na minha concepção, professora é aquela pessoa que tem aquela dedicação e tem os alunos com filhos, deseja o melhor pra eles, repassa o que sabe e quer que eles cheguem até numa maior graduação, porque eu fui uma professora primária, com amor e dedicação. A gente está presente na vida do aluno, então a gente tem que ser eficiente, cumpridora das nossas obrigações como eu fiz por toda vida. Eu nunca fui chamada à atenção, graças a Deus. Eu tenho amor por essa profissão e valorizo muito!*

Freire (1996), no livro “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, nos possibilita travessias em rios da história pedagógica brasileira, mostrando-nos como é possível o desenvolvimento de uma prática que seja coletivamente construída, na qual o professor necessita das características que foram apontadas pelos participantes.

Esse autor acreditava que ser professor é, antes de tudo, ser um ente dotado de habilidades, capaz de desenvolver práticas tendo a consciência de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Isto implica uma prática em que o professor tem a consciência de que é preciso estar atento ao próprio ser e fazer-se docente.

Nossos colaboradores foram educados em práticas atravessadas por diferentes perspectivas pedagógicas, desde a tradicional à libertadora, possivelmente tiveram características destas tendências em suas práticas, entretanto, a ideia que fazem em torno do que é educação nos aproxima de noções mais contemporâneas sobre ser professor.

Como disse o professor José de Ribamar Costa, o professor necessita vivenciar os valores de sua prática para poder disseminá-los entre os alunos, pensando e fazendo o que é necessário, o correto a ser feito. É preciso, como esclarecem nossos participantes, construir uma relação de respeito, amizade, afeto, aliada a uma postura de compromisso, responsabilidade, perseverança e zelo pela profissão.

Sobre esta questão, Freire (1996, p. 34, grifo do autor) nos diz:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que

mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Todos os partícipes foram enfáticos ao afirmarem que o trabalho de professor envolve amizade, amor e compromisso em buscar o desenvolvimento de práticas que preparem os alunos não só por meio do estudo de conteúdos específicos dos componentes curriculares, mas que envolvam formação social⁶². Sobre esta pauta, Freire (1996, p. 22) salienta: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Trouxemos alguns dos postulados desse autor para esta discussão, por compreendermos que os estudos freireanos nos dão importantes ferramentas para pensarmos a prática pedagógica docente na escola e como esta prática é constituída pelo professor. O pesquisador em questão nos convida a pensar essa prática, e o sentido de ser professor, por meio do próprio ato de ensinar, que envolve: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos conhecimentos dos alunos, criticidade, estética e ética, refutação a formas de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, etc. (FREIRE, 1996).

Isto posto, compreendemos que o sentido de ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí envolve um conceito que é compartilhado pelos colaboradores, o qual diz respeito a alguém que, munido de capacidades, deve fazer seu melhor, respeitando e valorizando a profissão e o público a que se destina, para que seja feliz em realizar esse trabalho, ainda que tenha que vencer muitas tormentas nessa travessia.

5.4.1 Travessias entre tormentas e calmarias: desafios, dificuldades, alegrias e significados da docência nos povoados ribeirinhos

Quando iniciados, e ao longo de toda sua jornada no magistério, muitas foram as dificuldades dos professores ilhagrandenses. Nas seções anteriores, mostramos quão árdua foi a busca pela formação e a inserção no magistério oficial e quando, finalmente, conseguiram, depararam-se com a realidade de escolas que não eram “escolas” e/ou de contextos de ensino nos quais a carência era quase uma máxima.

Ao lembrarem as precariedades em seus tempos de magistério, os colaboradores foram pujantes ao relatarem a falta de estrutura e ausência de materiais didáticos. Na maioria

⁶²Essa concepção é resultado de suas vivências ao longo da carreira e, certamente, foi se modificando, tendo em vista que são oriundos e praticantes de pedagogia tradicional, dentre outras. Assim, não reconhecemos aqui uma questão anacrônica ao relacionarmos a ideia atual dos professores com os postulados de Paulo Freire, uma vez que, neste momento, é possível tal relação, entretanto, em tempos de outrora isso não seria cabível.

das vezes, só dispunham de um quadro, alguns pedaços de giz, caderno e lápis, como bem ratifica a professora Ionete Alves dos Santos.

Não era fácil, mas quando você gosta da coisa, acontece, né. A maior dificuldade era a questão de que não havia recursos, não tinha mimeógrafo, então tinha que ser feito tudo à mão; e como eu ficava com a turma de alfabetização, então as provas tinham que ter umas coisinhas assim mais elaboradas, eu sentia muita dificuldade por isso. Mas eu pegava e ia lá no Marocas Lima, que era uma escola de porte, e aí a gente comprava álcool e extencil e passava lá, pedia para o Francisco Augusto ou outra pessoa e eles passavam pra gente. Eu acho, então, que era a falta de material didático, a estrutura da própria escola, porque quando a gente começou lá na Dom Paulo, a escola nem estava terminada, tinha ainda aquele piso grosso e o degrau era de pedra, aí só depois que houve uma melhoria.

Acordar todos os dias com o desejo de ajudar crianças carentes, seus parentes, filhos de amigos, conhecidos, assim era a rotina de Ionete. Em nossas memórias vêm as lembranças de tantas vezes em que a vimos organizar as rodas de histórias, ensinando as cantigas para diversos momentos da aula. Sempre respeitosa, rígida quando necessário, mas muito dedicada no que fazia.

Em seu relato, percebemos a preocupação em atender da melhor forma seu público, inclusive retirando de seus próprios proventos os recursos para a compra de material para que fossem asseguradas as atividades de caráter mais lúdico para as crianças. Para isso, buscava parcerias com outras escolas e com colegas de trabalho, o que nos mostra o caráter de coletividade na educação, no sentido de que crescemos quando trabalhamos juntos.

Sua busca em melhorar sua prática mediante suas vivências e interação com seus colegas nas escolas por onde passou caracteriza o postulado de Zabala (1998, p. 13) que assim advoga: “Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Assim eram as travessias de Ionete, mas também de Rita de Cássia e dos demais docentes aqui contemplados.

No caso da Prof.^a Rita, como não havia a possibilidade de produção de atividades via mimeógrafo, era à mão que executava a preparação dos cadernos de atividades de suas crianças, muitas vezes adentrando as noites, sob a luz de lamparina, mostrando sua responsabilidade e seu empenho pelo trabalho que executava. Indagada sobre os desafios e as dificuldades em sua jornada no magistério, ela se assim se reportou:

Tinha muita dificuldade! Para começar na minha casa não tinha energia elétrica, então eu preparava as atividades à luz de lamparina, vinte e tantos cadernos e as provas também; depois tinha que ler tudo de um a um, porque uns alunos eram rápidos, mas outros eram muito lentos, às vezes eu quase perdia o ônibus esperando eles terminar as atividades. O povo diz que hoje tá difícil lidar com as crianças, mas eu naquele tempo já achei dificuldade, tinha muitos alunos com problemas, alguns eram assim bem rebeldes. Exemplo: Um dia uma mãe mandou um bilhete com umas frases muito grosseiras, que nem lembro direito, muitos deram trabalho, tinha uns que inventavam histórias só pra não assistir aula [risos]. Tinha alunos muito bons, mas tinha uns trabalhosos. Às vezes não tinha material, eles (o Governo) mandavam,

às vezes, cadernos, lápis, mas quando não tinha a gente pedia, até no começo das aulas a gente pedia, lembro que uma vez uma mãe foi falar na rádio denunciando que não ia dar material [risos].

Na menção acima, Rita de Cássia salientou intempéries da profissão, o fato da carência de materiais, em certas ocasiões, não era compreendido pelos pais que atribuíam a culpa ao professor e acabavam sendo indelicados com esses profissionais. Aliado a isso, alguns alunos não demonstravam interesse em estudar e sobre isso, podemos elencar alguns possíveis motivos: algumas famílias não reconheciam a necessidade e a importância do estudo, posto que compreendiam a educação como algo inacessível ou somente para os mais abastados; muitos eram inseridos muito cedo nos trabalhos de agricultura, pesca, coleta de frutos silvestres e pega de gado nos campos da Fazenda Cutia e essas demandas causavam, além de cansaço, certo afastamento das atividades escolares, incluindo a própria frequência nas aulas diárias, conforme também atesta a Prof.^a Lucinete Santos:

Naquela época, era a falta de material escolar das próprias crianças, não tinha, a situação era muito precária, toda vida foi, as crianças eram muito necessitadas; o que eu podia fazer eu fazia, mas o dinheiro da gente era muito pouco, não tinha nem como ajudar muito. E a maior dificuldade era essa e, principalmente, às vezes o livro não vinha, passava quase a metade do ano sem livro, então... Eu lembro que, na época do caju, além das crianças faltarem muito, quando vinham para escola a roupa, a farda parecia que nunca tinha visto um sabão na vida! [risos] Naquela época, tinha história das vermes, era piolho, bicho de pé nem se conta, meu Deus, muitas vezes a gente tinha que banhar, tirar piolho, cortar unha, tirar bicho de pé de menino! A situação era precária e a gente tinha que enfrentar tudo isso!

Observamos que há nesse aspecto uma questão de precarização não apenas da Educação, mas também da Saúde Pública, provocando o quadro de carência descrito na menção. É relato recorrente dos participantes a ausência dos alunos, principalmente no período da safra de caju, entre os meses de agosto e outubro, em que a maioria era catador de castanha de caju e mantinha uma rotina de coleta desse fruto, com intuito de ajudar os pais na receita familiar. A marca dos catadores de castanha se tornava visível na vestimenta, manchadas pelo suco do caju consumido *in natura* durante a coleta, bem como os cheiros característicos que se tornavam comuns entre os ribeirinhos.

O professor Francisco Augusto endossou o relato de Lucinete, afirmando que a principais dificuldades eram a falta de materiais, causada pela precariedade financeira das famílias ribeirinhas e ainda, a formação de turmas com diferentes níveis de série e idade, causando grande distorção.

A coisa que mais dificultava o trabalho era que as pessoas eram muito pobres, não tinham condição de comprar material, a criança tinha mal o caderno. Isso dificultava muito, faltava o material de apoio e isso era uma dificuldade grande, os pais não tinham condição de comprar. Outra dificuldade era trabalhar com turmas multisseriadas, era muito difícil, então tinha que ensinar uma turma e depois a outra

e não tinha condição; o tempo era curto e as crianças tinham que aprender. Às vezes, eu usava um aluno do 4º ano para ajudar o menino do 2º ano, colocava os mais fortes para ajudar os mais fracos, era assim. As crianças trabalhavam para ajudar os pais, quem estudava de manhã, ia à tarde e vice versa.

Falando sobre as dificuldades da profissão, a Prof.^a Maria do Socorro Braga e o Prof. José de Ribamar Costa ratificaram o discurso dos demais sobre a falta de materiais e como essa questão influenciava o trabalho docente, inclusive porque, para poder realizar atividades mais lúdicas, precisavam comprar os insumos ou tentar conseguir na comunidade, visto que nem os alunos nem a escola dispunham.

Prof.^a Maria do Socorro Braga: *As dificuldades era a falta de material, os pais eram muito pobres, as crianças eram muito pobres, só tinham um caderno e um lápis; se a gente quisesse fazer um trabalho de arte não tinha um caderno de desenho ou um lápis de cor, então a dificuldade era o material mesmo. E o ordenado, que era muito pouquinho.*

Prof. José de Ribamar: *O salário, sempre é o salário. Eu lembro que eu fui um diretor que não tinha verba, não tinha dinheiro para nada, nós fazíamos era campanha pra conseguir fazer alguma coisa na escola. A gratificação era muito pouca. O material era muito pouco também.*

Outro fator mencionado pelos professores diz respeito à remuneração. Em seções anteriores já falamos sobre quão precária era a remuneração de um professor no Brasil, no caso do Piauí a situação era ainda mais drástica. Os primeiros a exercer a docência sequer recebiam em moeda corrente, seus préstimos eram pagos com mantimentos ou similares.

No caso dos ribeirinhos do Delta, os primeiros salários eram referentes aos serviços leigos, possivelmente o que hoje equivaleria a uma bolsa. Mesmo depois de efetivados, os salários não tiveram grande fôlego. Somente com os planos de cargos e salários aprovados é que a remuneração melhorou e possibilitou aos professores melhores condições de vida, inclusive com a aquisição de moradias e transporte.

As principais situações de dificuldade relatadas pelos entrevistados foram: salários defasados e atrasados; falta de carteiras adequadas; ausência de material de expediente; crianças que tinham piolho passavam umas para as outras e para os professores, causando o alastramento desse parasita; alta frequência de registro de bicho-de-pé prejudicava o asseamento e a higiene dos alunos, obrigando os professores a fazerem a retirada desse parasita na própria escola; muitos casos de estudantes que passavam fome e que tinham na merenda escolar, que geralmente faltava, a oportunidade de uma refeição; alunos com problemas de desnutrição e verminosas apresentando diarreias e outros sintomas, etc.

Felizmente, nem só de dificuldades o magistério é feito. Os desafios são grandiosos, mas há muitas alegrias envolvidas, situações, acontecimentos, gestos, práticas que se tornam

experiência e nos marcam de muitas formas. Relembrando suas alegrias na profissão e reafirmando sua contribuição na vida dos moradores de Ilha Grande, no sentido da mudança de realidade e das transformações influenciadas por suas práticas, os colaboradores relataram:

Prof.^a Ana Maria: *Eu acredito que contribuí mesmo, porque eu vejo [acena para o pesquisador, apontando-o como exemplo de fruto de sua prática como professora]! Eu fico feliz demais quando vejo os que ouviram os conselhos e foram além, conquistaram vitórias na vida. Então, eu acredito que contribuí.*

Prof.^a Ariádina: *Transformamos, sim, com certeza, ajudamos a transformar a vida de tantos meninos, pessoas que a gente pegou na mão e ajudou a escrever, ensinou a ler e hoje estão nas universidades, nos bancos, então houve sim essa mudança. E naquele tempo, existia o interesse em estudar, em mudar de vida.*

Prof. Francisco Augusto: *Eu contribuí, porque hoje eu vejo muitos alunos meus que estão nas universidades, outros estão trabalhando em vários cargos. Consegui ensinar muitas crianças que não sabiam ler nem escrever. Ganhei a confiança e o respeito dos pais, eles acreditavam em mim, sabiam que podia alfabetizar os filhos deles. Tenho alunos que são formados em Direito, enfermeiros, muitos professores. E aqui nós transformamos esse lugar que só tinha professor leigo em uma cidade onde quase todos são graduados, tem especialização e já temos até mestres.*

Prof.^a Ionete: *Um dia ouvi de uma aluna, a Alessandra, que eu fui o incentivo para ela ser professora. Também tive outra aluna, a Daniele, que saiu daqui e foi para Brasília e lá foi acelerada porque já estava muito adiantada, fez um teste na escola e passou! Outra coisa que me enobrece: no dia da ordenação do Pe. Ronaldo [nascido e criado em Ilha Grande], no meio da primeira celebração, ele citou meu nome dizendo que eu o ensinei a ler e escrever, então é muito gratificante, então acho que fui e sou importante, e continuo ajudando como amiga ainda hoje. Vi pessoas me dizerem: “eu me espelhei em ti para voltar a estudar” ou “eu sempre lembrei das coisas que você falava em sala de aula”. Então, vejo meninos que hoje são professores, empresários reconhecendo isso, é muito bom, é gratificante. Nós [professores] transformamos mesmo!*

Prof. José de Ribamar: *Sim, acho que sim, nós mudamos a realidade daqui, porque naquele tempo não tinha outra coisa a fazer, e nós tínhamos que fazer aquilo, mesmo sendo muito precário, não tinha quase nada, mas a gente tinha que fazer isso. Então, ajudei sim, ajudei. E vejo os resultados hoje, vejo como foi importante esse trabalho!*

Prof.^a Lucinete: *Com certeza, mudamos realidades, porque muitas das nossas crianças não sabiam sequer pegar num lápis e foi a nossa mão que ajudou essas crianças a se desenvolver. Muitos deles, hoje, têm profissões belíssimas, mudaram a vida da família deles. Hoje nós temos advogados, professores, engenheiros, várias profissões que saíram dessas crianças aqui da Ilha, que não estão só aqui, estão espalhados pelo Brasil inteiro! Hoje aquelas crianças, que já são homens e mulheres, cresceram com nossa ajuda!*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *E muito, contribuí muito, eu vejo alunos meus hoje, formados, vejo como contribuí com isso; um dia encontrei um aluno na fila do banco e ele veio me cumprimentar e disse que ele nunca me esqueceu e que hoje o que ele era ele aprendeu comigo. Então, é muito gratificante!*

Prof.^a M^a do Socorro Santos: *Ah, nós contribuímos sim, porque só de pensar que aquele monte de menino que a gente tinha que ensinar. Tinha deles que era difícil aprender, cheguei até a chorar às vezes [risos], mas a gente ia aos pouquinhos e ensinava e tudo dava certo no final para os que tinham interesse.*

Prof.^a M^a José: *Oh, menino, eu acho que sim. Olha, naquele tempo a gente tinha uma*

vida muito difícil, você chegava em uma sala de aula e via a situação. Eu procurava fazer o que era pra fazer, era dura quando era pra ser. Uma dia um aluno me disse “Professora, a senhora era brava!”. Eu olhei para ele e disse: “Mas você aprendeu, né?” E ele disse: “Aprendi!”. Então deu certo, a gente contribuiu muito.

Prof.^a Ozália: *Eu acredito que sim, porque a gente ensinou muita gente aqui. Inclusive eu fui professora da sua mãe [referência à mãe do pesquisador]. A gente pegava ali uma sala de quarenta alunos, ensinava esses meninos a ler, isso era muito importante mesmo!*

Prof.^a Rita de Cássia: *Com certeza, fui importante, porque acho que ajudei a construir a identidade cidadã do povo, com certeza, porque através do estudo melhorou tudo, se tivesse continuado tudo analfabeto, aqui não tinha passado a ser cidade, então o estudo é que trouxe isso e eu ajudei a realizar. Não só eu, mas todos os professores.*

Com olhar de saudosismo e orgulho, a Prof.^a Ionete Alves dos Santos relembrou a alegria de ter uma ex-aluna, alfabetizada na comunidade, aceita e acelerada em uma escola no Distrito Federal pelo bom desempenho que teve no exame de admissão, graças à prática de Tia Morena. O Prof. José de Ribamar falou-nos da alegria de ter tido bons alunos ao longo de sua carreira, pessoas que se tornaram notáveis na cidade e que marcaram a trajetória desse profissional.

Rita de Cássia, por sua vez, também tem boas lembranças de alunos, inclusive de relatos deles delegando a ela a boa influência que tiveram na escola. Relatos parecidos foram os de Ana Maria, Ariádina, Francisco Augusto, Lucinete, Maria José, Socorro Braga, Socorro Santos e Ozália.

Os colaboradores são conscientes de que a prática pedagógica docente que desenvolveram teve forte impacto em suas vidas e na vida dos moradores de Ilha Grande do Piauí. Ao relembrares aspectos de suas trajetórias, os relatos se aproximaram, apontando a importância desse trabalho nas comunidades onde atuaram ou tiveram alguma contribuição.

Se nos reportarmos ao recorte temporal de nosso objeto de estudo, vemos que há um atravessamento histórico, nossos professores foram ensinados e alguns ensinaram em regimes ditatoriais e em outros tidos como democráticos. Suas práticas possibilitaram a formação de gerações de ribeirinhos mediante possíveis experiências de aprendizados de si e do outro.

Conscientes ou inconscientemente, por meio de pedagogias diversas, cresceram, tornaram-se profissionais da educação, modificaram suas vidas, financeira e socioculturalmente; também ajudaram a construir e desenvolver nos alunos atitudes que foram combustível para a busca da cidadania, portanto, de identidades cidadãs. Prova disso, foram os encaminhamentos que muitos desses alunos tiveram ao prosseguir nos estudos, conquistarem carreiras profissionais em diferentes segmentos, inclusive na continuação da prática pedagógica docente dos professores tornando-se, eles mesmos, profissionais do ensino.

Ser e tornar-se professor nas comunidades de Ilha Grande do Piauí, ainda que em processos de agruras, de dificuldades, de pesar em diferentes segmentos, foi também um processo de realização e de felicidade, como nos disseram os colaboradores ao serem questionados sobre sua satisfação em relação ao magistério:

Prof.^a Ana Maria: *Fui muito feliz, graças a Deus! E todos os dias eu agradeço a Deus por tudo que Ele me deu. Lembro de que muitas vezes fui dormir de madrugada, quase de manhã, estudando para passar em concurso, porque eu queria ser professora! Então, eu sou muito grata e feliz!*

Prof. Ariádina: *Fui feliz, muito! E sinto saudades e assim, eu ainda quero descansar este ano [2020], mas se der para voltar depois, eu voltarei para a Educação Infantil. Eu sinto muita falta, muita saudade dos alunos e do trabalho mesmo! Como eu te disse, eu passei a amar a profissão, amo ser professora!*

Prof. Francisco Augusto: *Eu me sinto feliz, principalmente quando vejo o sucesso dos meus alunos! O sucesso deles é que me deixa satisfeito, saber que ajudei.*

Prof.^a Ionete: *Eu me sinto feliz e sou realizada, eu me realizei como professora, me sinto gratificada por ter contribuído com muitos jovens, eu me sinto muito feliz de ser um incentivo para meu parentes, minhas sobrinhas, minha irmã!*

Prof. José de Ribamar: *Fui feliz sendo professor e diretor. Fui muito feliz nas escolas onde passei. Cumpri meu dever e acho que fiz um bom trabalho.*

Prof.^a Lucinete: *Muito feliz, eu não me arrependo da profissão que eu escolhi!*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Muito feliz, muito feliz, só que chegou o tempo que a gente se cansa, né. São tantas mudanças e aí chega um tempo que a gente cansa.*

Prof. M^a do Socorro Santos: *Eu sou feliz e orgulhosa de ser professora, porque se não fosse isso eu não teria o que consegui na vida, eu sou feliz e orgulhosa disso!*

Prof.^a M^a José: *Fui, fui feliz, porque meus pais eram pobres, então isso que eu fazia [ser professora] era motivo de orgulho para eles e para mim também, principalmente para minha mãe. Ela se sentia orgulhosa e eu pude ajudar muito meus pais!*

Prof.^a Ozália: *Fui muito feliz sendo professora, eu me dedicava mesmo! Meu marido dizia que essa era a minha profissão, porque era o que gostava de fazer mesmo [risos], ser professora! Ainda hoje vem gente aqui e fala comigo, lembra que fui a primeira professora, então é muito gratificante, eu fico tão elogiada com isso!*

Prof.^a Rita de Cássia: *Ah, demais, muito feliz, realizada com certeza, porque a minha vocação era isso, ser professora, eu nunca quis outra profissão, eu me sinto muito realizada por esses anos que eu trabalhei. Ainda hoje eu tenho essa maravilha de pessoa como você [terna referência ao pesquisador José Marcelo]. Ah, Senhor, muito obrigado, por isso! Porque quando a pessoa quer estudar chega ao ponto em que você [pesquisador] chegou e eu desejo que você, cada dia mais, cresça; é maravilhoso isso. Eu tenho o maior carinho por você e por todos os meus alunos!*

Feliz foi o adjetivo compartilhado por todos os colaboradores sobre sua satisfação em ser professor/a ribeirinho/a; a felicidade em exercer o magistério, mesmo diante de tantas dificuldades. Ser professor, nas comunidades do Delta do Rio Parnaíba, significava sacrifício, persistência, luta, mas também uma satisfação que brotava do desejo de contribuir com os

membros da comunidade, bem como de realização pessoal e profissional dos próprios professores.

Esses docentes construíram-se e se reconstruíram, mediante processos formativos e práticas que deram sentido às suas travessias, tornando-as significativas e transformadoras, afinal “o professor precisa buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um ‘lecionador’ para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. (GADOTTI, 2003, p. 16).

Basta que façamos uma travessia em nossas memórias para nos depararmos com correntezas entre tempos, nossas travessias e a história de nossa história da educação; parte de nós e daqueles que a tornaram possível, uma vez que desde nossa entrada no barco chamado escola, e mesmo antes de zarparmos, já navegávamos em águas que nos educavam, fomos construindo nossas trajetórias; fomos educados, educamo-nos, aprendemos com os nossos pares e ímpares e a estes, também, ensinamos.

Alfabetizando, mostrando as primeiras noções de cálculo, compartilhando valores e culturas, esses professores enfrentaram as correntezas dos rios da docência. Esse processo possibilitou que navegassem e adentrassem às águas, provocando uma “pororoca” no meio desse delta, uma espécie de onda que atrai todas as águas, mas também as dispersam em um movimento de invenção.

São, realmente, propulsores de pororocas nas águas do delta da educação ilhagrandense, a partir de uma dimensão de prática pedagógica docente. Uma *prática pedagógica docente pororoca* compreende elementos fomentadores de construção de saberes, na qual a correnteza os mistura, convergindo para o ato de potencializar o conhecimento, ao passo que também os distribui, os expande para que se misturem com novas águas e formem outras pororocas.

Compreendemos que são esses deltas que formam o delta de um prática de ensino e aprendizagem que foi marcada por diferentes processos educativos que se tornaram um divisor de águas, inserindo os ribeirinhos em práticas sociais a partir do trabalho dos professores nos vários povoados que mais tarde formariam a cidade de Ilha Grande do Piauí.

Causaram encontro d’águas, provocaram banzeiros; os rios correram com mais força, os filhos do Delta estavam em transformação. Cada um com seu jeito, buscando suas próprias condições de ensinar, a partir de diferentes metodologias de ensino e diante de obstáculos e fragilidades. Suas práticas contribuíram, significativamente, para a transformação de suas próprias realidades e para melhoria da qualidade de vida desse povo, o que ratifica a tese proposta.

De 1960 a 1996, muitas foram as travessias vencidas, entretanto, com o início da

primeira administração, a nova cidade tinha o direito de assumir o quadro de funcionários que pertencia à Parnaíba, mas atuava em Ilha Grande, no entanto, por motivos outros, algumas de nossas colaboradoras (Ariadina, Ionete, Lucinete e Socorro Braga) não puderam permanecer nas escolas onde trabalhavam há anos, sendo remanejadas para instituições em Parnaíba, encerrando assim sua participação nas escolas da cidade recém criada.



⁶³**Figura 38:** Capa de seção com plano de fundo de porto de pescadores e marisqueiros em Ilha Grande do Piauí.
Fonte: Acervo particular do pesquisador.

ENFIM, O PORTO!*A largada para outras travessias em correntezas***SAGA DE UM CANOEIRO***Vai um canoeiro, nos braços do rio
Velho canoeiro, vai, já vai canoeiro**Vai um canoeiro, no murmúrio do rio
No silêncio da mata, vai, já vai canoeiro**Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá, já vai canoeiro
Já vai canoeiro, no remanso da travessia, já vai canoeiro**Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
E das correntezas vai o desafio, já vai canoeiro**Da tua canoa, o teu pensamento
Apenas chegar, apenas partir, já vai canoeiro**Teu corpo cansado de grandes viagens
Já vai canoeiro**Tuas mãos calejadas do remo a remar
Já vai canoeiro**De tua viagem de tantas remadas
Já vai canoeiro**O porto distante
O teu descansar**Eu sou, eu sou
Sou, sou, sou, sou canoeiro
Canoeiro, vai!***(RONALDO BARBOSA)**

Como diz a letra da música do compositor Ronaldo Barbosa, “Eu sou canoeiro” e vivo a navegar. Depois de muitas travessias, chegamos ao destino esperado; é hora de aportar, mas não para terminar, ao contrário, chegamos para depois partirmos rumo a novos desafios entre novas correntezas.

A canoa que nos trouxe será a canoa que nos levará para outras travessias, porém, ela está mais ágil, possui maior destreza nas águas do conhecimento. Somos canoeiros nas

travessias em correntezas pelos rios e igarapés do delta da educação; enfrentamos banzeiros, muitas ondas que encheram nossa canoa, todavia, não a deixamos afundar, estivemos alertas e conseguimos continuar no curso das marés.

Como canoieiros, nos permitimos enfrentar essas travessias, navegamos em correntezas e por meio delas, nas ondulações das águas epistemológicas, construímos e pensamos conceitos, interpretamos, socializamos, refletimos, ousamos, crescemos. Em nossa canoa utilizamos vários remos para direcionar nossos horizontes: remos do pensar, socializar, inventar, interpretar, ser, construir-se, aprender, ensinar, compartilhar.

Esses infinitivos fizeram parte de nosso cotidiano de pesquisadores em formação, entre correntezas aprendemos que não há totalidade na pesquisa e na produção do conhecimento, inclusive no campo dos estudos em História da Educação; não somos sujeitos de uma história única, as pesquisas se dão em perspectivas. Por isso, são necessárias indagações que nos façam apresentar novos olhares, outras construções.

Como estudantes nesse campo, somos cientes de que nossas produções não totalizam tampouco esgotam as possibilidades de estudos e aprofundamentos, ao contrário, nossas travessias são indicadores para novas navegações, visto que, sendo verdadeiros canoieiros, estamos sempre prontos a zarpar.

Motivamo-nos à realização deste estudo buscando a interpretação de memórias de formação, por meio da quais conhecemos uma prática pedagógica docente que se tornou processo transformador em povoados ribeirinhos no Delta do Rio Parnaíba, no que concerne às terras de Ilha Grande do Piauí, mediante o trabalho de professores e professoras que passaram décadas atuando nessas comunidades.

Acreditamos que o desafio desta travessia nos levou a muitos portos, navegando em muitas correntezas, por meio das quais vimos vários encontros d'águas: da ciência com a empiria; da empiria com a poesia; da poesia com a ciência; e da ciência com a empiria e a poesia. Águas misturadas, caudalosas, que se apresentaram em diferentes tons, permitindo que compreendêssemos aspectos de nossa própria história, mediante reflexos produzidos pelos espelhos das águas da memória, conforme seus balanços e ondulações.

Desta forma, ratificamos que esta pesquisa se fez necessária e tornou-se relevante, dentre outras questões, porque propiciou essa travessia no tempo, uma forma de reconstituição de um passado que não está morto e ainda pulsa em ares do presente. Reconstituição não no sentido de reconstruir o que foi quebrado, destruído, mas no sentido de que trouxemos olhares sobre uma prática pedagógica docente que se tornou crucial na vida de professores e de centenas de moradores que tiveram suas trajetórias influenciadas por esses docentes.

Pelo que conseguimos mostrar nas seções desta tese, o trabalho desenvolvido pelos professores ribeirinhos foi um processo de relações, envolvendo pedagogias, pessoas, espaços e ações que se tornaram significativas, resultando em aprendizados e reais mudanças de vida, mediante movimentos de ensinar e de aprender.

Sendo esta uma pesquisa que se amparou no viés da História Cultural, mostrou que os estudos que são desenvolvidos nesta perspectiva podem abranger contextos que não são contemplados pela história oficial, mas ainda assim, importantes e passíveis de análise como as trajetórias de professores, a importância e o impacto de suas práticas nos espaços em que ocorreram.

Desenvolvendo nossa investigação a partir da metodologia de História Oral, buscamos na memória de formação de onze colaboradores a oportunidade de interpretarmos tempos e práticas para compreendermos, também, aspectos de nossa própria história, conscientes de que a história não é a ciência do passado, ela nos permite a indagação, no presente, sobre pretéritos que podem ser reconstituídos e ajudam em reflexões atuais.

As travessias neste estudo nos possibilitaram compreender que os trajetos percorridos pelos professores ribeirinhos se deram em diversas correntezas, de meninos alfabetizados por professores leigos e eles próprios, também leigos em sua maioria, alfabetizadores de outros vazanteiros. Trabalhadores que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, conseguiram estudar, buscaram qualificação, tornando-se professores formados pela Escola Normal e mais ainda, chegaram à universidade.

Foram acometidos por diversas mazelas, sentiram o pesar frente ao desafio de buscar formação longe de casa, foram desbravadores, lutaram pela mudança de si e do outro. São sobreviventes da escola tradicional, dos castigos severos, da relação entre trabalho e estudo, tornaram-se professores de fato e de direito.

Nossas travessias em correntezas neste processo de doutoramento levaram-nos a perceber que ser professor, além de desafiador, é uma questão de compreender a boniteza do ser e do tornar-se docente, sem maquiagem as duras realidades, entretanto, buscando motivação para desenvolver propostas pedagógicas da melhor forma possível, mesmo que os bons resultados nem sempre sejam obtidos.

Vimos que a experiência de ser professor compreendeu travessias de produção de saberes que se construíram numa relação que envolveu ações entre sujeitos que produziram conhecimento na interação com contextos diversos, buscando o desenvolvimento de práticas que educaram, e ainda educam, nas comunidades de Ilha Grande do Piauí.

Essas práticas se deram a partir de processos formativos, tornando-se marcas de

experiência, enquanto mecanismos de produção de conhecimento. Isso nos faz, no trato da docência, (re)pensar o nosso fazer e perceber, de algum modo, os sinais dos tempos, os modos diversos de fazer educação e de educar pessoas.

A formação e as práticas pedagógicas docentes dos professores ribeirinhos se mostraram verdadeiras travessias em correntezas, uma vez que abrangeram segmentos importantes como ensinar, aprender a ensinar, ensinar e aprender, aprender ensinando, enfrentando o desafio de aplicar métodos de ensino, seguir currículos institucionalizados e, principalmente, mudar de vida e melhorar as condições de sobrevivência nos povoados deltaicos por meio da educação.

O conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por esses professores com os moradores desses contextos tradicionais foi uma relevante oportunidade de descortinar um tempo que atendeu nossos tempos, mas que estabelece relações pertinentes com a educação, trazendo importantes provocações.

Dessa forma, a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos docentes de Ilha Grande do Piauí, na perspectiva de que essa memória é o resultado de uma prática pedagógica docente que foi instituída mediante um processo de significação, ou de ressignificação, na vida e na carreira desses professores, culminando em transformações em suas travessias pessoais e profissionais, bem como oportunizando contribuições para a mudança de realidade de várias gerações de moradores ribeirinhos.

Compreendemos, neste ensejo, que o estudo produzido contemplou os objetivos propostos, haja vista que realizamos uma interpretação sobre essa prática como processo de transformação de realidades e de desenvolvimento de aprendizagens, considerando perspectivas de educação.

A pesquisa possibilitou: discussões a partir da relação entre a memória de formação dos professores de Ilha Grande com aspectos da História da Educação do Brasil e do Piauí; a análise das experiências de formação na docência como processo de produção de sentido e transformação para os professores ilhagrandenses; a caracterização do processo de ser e tornar-se professor/a ribeirinho/a, considerando o período de 1960 a 1996; e o entedimento de como a prática pedagógica docente desenvolvida por esses professores tornou-se significativa e transformadora.

As leituras desenvolvidas para a produção desta tese nos instigaram a pensar, com maior profundidade, a temática em questão levando a problemática para uma análise mais densa, que nos permitiu interpretar formas e pedagogias de ensino que foram responsáveis por mudanças de realidades.

Neste sentido, acreditamos que a tese levantada se ratificou ao longo da pesquisa uma

vez que, pelos relatos dos professores e pela análise dos documentos coletados, assim como pelo que vivemos, vimos, ouvimos e soubemos dos contextos das comunidades de Morros da Mariana e povoados do entorno, que atualmente formam a cidade de Ilha Grande do Piauí, a memória de formação dos docentes ilhagrandenses se constituiu como correntezas em sua experiência social, tornando possível o conhecimento sobre aspectos de uma prática pedagógica docente que produziu sentido e transformou vidas nas travessias do magistério, tendo como resultado mudanças pessoais, profissionais, culturais, sociais e econômicas, em terras do Delta do Rio Parnaíba, no período de 1960 a 1996.

Realmente, a prática pedagógica docente desses professores ajudou a transformar suas vidas, dando-lhes reconhecimento social, realização pessoal e ascensão profissional e, ainda, permitiu que muitos ilhagrandenses mudassem aspectos de suas travessias por intermédio dessas práticas.

A professora Ana Maria Nascimento da Silva conseguiu aprovação em concursos, fez carreira e tornou-se uma profissional admirada e respeitada na cidade; Ariádina dos Santos Costa, mesmo não querendo a profissão de início, viveu sua metamorfose ao perceber a boniteza do magistério, o que lhe trouxe apreço e prazer pela docência; Francisco Augusto Pereira da Costa conquistou seu espaço na educação ribeirinha, alfabetizou, formou, mudou de vida, tendo influenciado na formação de outros professores, inclusive nas travessias de suas filhas, que escolheram o magistério como profissão.

Ionete Alves dos Santos, a menina Morena de outrora, tornou-se a admirada professora alfabetizadora, uma referência de profissional e de pessoa para muitos ilhagrandenses; José de Ribamar Costa é uma biblioteca viva, dotado de conhecimentos sobre a história e a memória da educação de nosso povo; Lucinete Maria Cunha dos Santos construiu um verdadeiro legado de amor e alegria pela educação, conquistando o afeto e o respeito da comunidade; Maria do Socorro Costa dos Santos, pioneira na educação ribeirinha, formou muitas gerações e influenciou na escolha de outros professores pela profissão do magistério.

Maria do Socorro Souza Braga, a ribeirinha que sonhou ser professora, conseguiu vencer suas travessias, sendo responsável pela alfabetização de várias gerações de ilhagrandenses, sente-se honrada em ter exercido esse ofício; Maria José da Costa, com mãos firmes e fortes, ajudou a escrever a história da educação de Ilha Grande do Piauí, conquistando respeito e reconhecimento.

Ozália Soares, guerreira do Delta do Parnaíba, soube direcionar suas travessias e venceu as correntezas, o que lhe trouxe orgulho e satisfação; e, finalmente, Rita de Cássia Marques de Sousa que, à luz de lamparina escreveu sua história na educação ribeirinha, soube vivenciar o

magistério em suas correntezas de alegrias e agruras, prazeres e desafios.

Os onze colaboradores tiveram um expressivo processo de transformação e por meio deste possibilitaram a mudança nas comunidades onde atuaram. Orgulhosos e felizes pelo trabalho que desenvolveram, sentiram-se honrados pela oportunidade de participar desse estudo e reconheceram a importância e a relevância dessa pesquisa, como podemos verificar em seus relatos:

Prof.^a Ana Maria: *Acho importante, porque vai resgatar valores lá do princípio. E vejo com uma valorização do profissional porque, às vezes, o professor não é lembrado, então isso é algo importante!*

Prof. Ariádina: *Nossa, eu acho esta pesquisa importante demais, não apenas para nós, mas para os governantes, para o povo da Ilha Grande, para entenderem como foi a educação, aprender a valorizar mais.*

Prof. Francisco Augusto: *Toda pesquisa é importante, porque sem a pesquisa não existe a qualidade da educação. Um país que não tem pesquisa não tem progresso! Muitas coisas só existem por causa da pesquisa, a pesquisa melhora a educação. Esta pesquisa tem uma grande importância, porque vai mostrar como era a educação e o que mudou ao longo dos anos.*

Prof.^a Ionete: *Não tenho palavras, eu fico tão feliz, me sinto honrada por contribuir, por ter sido a primeira professora do pesquisador e ser amiga [...]. Eu fico muito feliz por ver a realização deste sonho. É gratificante, a gente vai ajudar outras pessoas, é muito bom, é maravilhoso. Fico feliz, eu me sinto felicíssima, plena, por poder contribuir com esse trabalho, poder contribuir para outras pessoas.*

Prof. José de Ribamar: *Eu acho importante este estudo, fico feliz porque o pesquisador foi meu aluno. [...] Eu conheço a história da educação daqui da Ilha Grande desde os primórdios, então gosto de ajudar os pesquisadores. Isso é importante para a história do município.*

Prof.^a Lucinete: *Eu me sinto honrada, porque ninguém contou isso, as pessoas parecem que esquecem! Isso é importante porque vai ficar registrado em documento para meus netos, meus bisnetos e os das minhas colegas. As crianças da nossa cidade vão saber o que aconteceu, de onde começou, os pais, entender o porquê de os pais hoje terem uma vida diferente das dos avós, através desse registro, saber que alguém vai ler.*

Prof.^a M^a do Socorro Braga: *Estou feliz por falar dessa felicidade de ser professora e o orgulho de ter tido essa profissão. Esse trabalho que você está fazendo é interessante, [...] sua tese é real, ela aconteceu mesmo aqui.*

Prof.^a Maria do Socorro Santos: *Eu estou assim muito orgulhosa mesmo, por você vir aqui e me chamar para participar. Eu espero que essa pesquisa sirva para muita gente conhecer como foi que aconteceu as coisas naquele tempo.*

Prof.^a Maria José: *Acho que é sim uma coisa muito importante para nós. Eu fico é feliz de ser lembrada, falar do nosso tempo, porque naquele tempo era bem diferente do que é hoje, eu sempre falo isso!*

Prof.^a Ozália: *Na parte que me toca, me sinto honrada e feliz em ter sido lembrada. Sabia que eu fui professora da sua mãe [referência à mãe do pesquisador]? [risos]Essa pesquisa é importante, porque é algo que vai servir para outras gerações. Meus netos e meus bisnetos vão ler e vão saber como eram as coisas antigamente, saber que eu fui professora!*

Prof.^a Rita de Cássia: *Eu estou felicíssima, ainda mais fazendo essa pesquisa, era uma coisa que eu nem esperava acontecer e estou muito feliz e orgulhosa. Uma pesquisa que fala desse povo, que fala dos professores é uma coisa muito importante, que vai servir para muitas gerações daqui para frente.*

Como vemos, os colaboradores ratificaram, se alegraram e até mesmo se envaideceram com a proposta da pesquisa, dada sua relevância para a sociedade ilhagrandense e para os construtos em História da Educação, com ênfase nos aportes sobre a História da Educação no Piauí.

A tese se faz valer ainda, quando vemos que, a partir do trabalho desses docentes, gerações de ripícolas adentraram ao campo da formação escolar, concluíram diversos graus de ensino, chegaram à universidade, fizeram pós-graduação, foram aprovados em concursos em diferentes campos do conhecimento, mudando de vida, transformando sua realidade e a dos seus familiares, como é exemplo o pesquisador desta tese.

Os povoados de Morros da Mariana, Cal, Tatus, Baixão, Ilha das Batatas, Canto do Igarapé se transformaram porque seus habitantes propiciaram essa transformação, principalmente através da escola, portanto, por meio da prática pedagógica docente dos professores que atuaram nesses locais.

Aprendendo a ler, escrever, compreender, calcular, essas pessoas ampliaram sua condição de cidadãos, aprenderam a ler mais que grafemas e fonemas, foram à luta, buscaram a emancipação política e formaram a cidade de Ilha Grande do Piauí. Muitos meninos e meninas ribeirinhos que foram alfabetizados e educados por esses professores, quando leigos e/ou formados, se tornaram novos professores, enfermeiros, advogados, engenheiros, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, fisioterapeutas, técnicos de vários setores – novos trabalhadores que ajudaram a alavancar a economia e a construir a história do novo município.

De 1960 a 1996, temos um recorte que pode ser considerado um divisor de águas para os ilhagrandenses, assim como para os piauienses e, por que não dizer, os brasileiros, principalmente em relação à educação que, como já afirmado, foi a principal responsável pela mudança de realidade desse povo, uma vez que começou a efetivar-se o projeto de formação dos vazanteiros, possibilitando novas travessias que os levaram além-Ilha e os tornaram sujeitos de sua própria história, cidadãos.

Claro que nem todos galgaram esses patamares, muitas levadas de professores e de moradores ribeirinhos ficaram pelo caminho; as práticas pedagógicas docentes dos professores nem sempre atingiram resultados esperados, dadas as próprias fragilidades que lhes eram características, principalmente nas primeiras gerações de leigos. Erros, arbitrariedades,

discrepâncias, fracassos, momentos de tristeza e desânimo, certamente fizeram parte da prática desenvolvida por esses docentes, o que é aceitável e até mesmo previsível dada a situação das escolas e do sistema que as gerenciava em tempos de outrora.

Ainda assim, eles persistiram, quando as tormentas balançaram suas canoas e os deixaram em iminência de ter seus barcos naufragados e se afogarem, esses guerreiros se encheram de coragem e continuaram a travessia. Se as ondas ameaçavam alagar as canoas, os ribeirinhos retiravam o excesso de água e continuavam a remar; se o vento soprava em sentido oposto intimidando-os a não prosseguir, eles mudavam suas velas de posição e seguiam o melhor curso das forças eólicas, até vencer e chegar ao porto.

Ana Maria, Ariádina, Francisco Augusto, Ionete, José de Ribamar, Lucinete, Maria José, Ozália, Socorro Braga, Socorro Santos e Rita de Cássia, em suas várias travessias em correntezas, nos ensinaram que a prática pedagógica docente, na relação entre processos formativos e fazeres docentes, contribui realmente para a transformação de realidades, oportunizando formas de ensinar e aprender, de maneira significativa, em diferentes contextos no Delta do Rio Parnaíba e fora dele. Mostraram-nos que o trabalho docente é uma teia que se liga e interliga-se em diversos contornos, possibilitando formação e transformação em diferentes aspectos.

Neste sentido, esta pesquisa foi para nós uma experiência ímpar, oportunizou-nos uma grata travessia nas correntezas do tempo, sendo um trabalho que apresenta benefícios de ordens: acadêmica, a partir da socialização de conhecimentos para a comunidade universitária, em forma de tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI; formativa, por se tratar de enfoques sobre a História da Educação Piauiense, o que nos permite pensar sobre a formação docente e as práticas pedagógicas em contextos tradicionais, como as comunidades de Ilha Grande do Piauí; e sociocultural, visto que possibilitou voz e vez a professores que puderam contar sua história, na interação com outras histórias, mediante escritas de História no campo da Educação.

Como o Rio Parnaíba que nunca seca, igual ao Igarapé que jamais deixa de correr, assim como os igarapés que de modo algum param de injetar vida por meio de suas águas no coração do Delta, esta produção não encerra as discussões sobre o objeto aqui proposto, ao invés disso, estendemos o convite a adentrarmos com maior fluidez no campo das memórias de formação e compreendermos com são, se formam e se organizam as práticas de ensinar e aprender ao longo dos períodos históricos. Sigamos em nossas sagas de canoeiros da educação, navegando em travessias e construindo memórias em correntezas poéticas, cientes de que ser e/ou tornar-se professor é uma grande e verdadeira experiência de vida!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Robério Bôto de. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, estado do Piauí**: diagnóstico do município de Ilha Grande. Fortaleza: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2004.
- ALENCASTRE, José Martins Pereira. **Memória cronológica, histórica e corográfica da Província do Piauí**. 2. ed. Teresina: COMEPI, 1981.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompéia**. Anais do III Simpósio do Maranhão Oitocentista. São Luis: UEMA, 2013. Disponível em: <https://www.outrostempos.uma.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf> Acesso em 09 ago. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.
- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. São Paulo: Aguilar, 1964.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Entre milhos e palmatórias. Memórias escolares sobre uma infância castigada: vivências e ressignificações. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.4, N.3, p. 19-30, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1663/1816> Acesso em: 02 mar. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BACKHEUSER, Everardo. O Professor. In: ERTZOGUE, Marina Haizenreder. Silenciar os inocentes: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945- 1964). **Rev. Bras. Hist.**, v.19, n.37, São Paulo, Set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100008#35e36not. Acesso em 13 set. 2019.

BARCELLOS, Joycimar; ANDRADE, Marcelo. **A Religião entra na Escola Pública: uma análise da intolerância religiosa na escola**. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/88%20A%20RELIGI%C3%83O%20ENTRA%20NA%20ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20AN%C3%81LISE%20DA%20INTOLER%C3%82NCIA%20RELIGIOSA%20NA%20ESCOLA.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. (Trad.) J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BAPTISTA, João Gabriel. **Etnohistória indígena piauiense**. Teresina: UFPI/APL, 1994.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688.pdf> Acesso em: 19 nov. 2019.

BORDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

BRASIL. **LDB 9394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Constituições brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/copy_of_museu/publicacoes/arquivos-pdf/Constituicoes%20Brasileiras-PDF.pdf Acesso em 21 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Congresso Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Projeto Logo II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divisão, 1975.

BRASIL. **Projeto Logo I**. Brasília. Departamento de Documentação e Divisão, 1974.

BRITO, Antonia Edna. **Tópicos de aula da disciplina Prática Educativa**. PPGEd/UFPI, Teresina-PI, 2019.

BRITO, Djanés Oliveira de Brito. O Projeto Logos e a formação de professores leigos no Piauí (1973-2001). *In*: SANTOS, Maria Escolástica de Moura; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Percursos de Pesquisas em História da Educação**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 135-156.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: ADUFPI, 1996.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (Org.).(Trad.) Magda Lopes. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 07-37.

CASTRO, Magali de. Formação superior de professores da escola básica no Brasil e na França: uma aproximação possível? **RBP**, v.25, n.3, p. 399-412, set./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Mar/Downloads/19656-71242-1-PB.pdf> Acesso em: 15 jun. 2019.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. (Trad.) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. (Trad.) Maria de Lourde Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. (Tradução) Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política**. (Trad.) Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. *História Oral*, v. 6, 2003, p. 9-25. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf Acesso em 30 out. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FÁVERO, Osmar. Lições de história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. De. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 09-21.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuza e o sonho da escola ideal**. São Luís: EDUFMA, 2010.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina, 1996. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal do Piauí.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1989.

Disponível em: Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario>. Acesso em: 19. set. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População Negra e Educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em:

http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf Acesso em: 14 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Barcelona: Porto Editora LTD, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 07-24

GONÇALVES, Marli Clementino. **“EU ERA PROFESSORA, ERA CATEQUISTA, ERA ENFERMEIRA, EU ERA TUDO!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**. Teresina, 2015. 198 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades da mineração: memória e práticas culturais. Mato Grosso na primeira metade do século XX**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. A Tradição Viva. *In*: ZERBO, J. K. I. **História geral da África: metodologia e pré-história**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. p. 181-218.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOHAMANN, M. *et al.* **A criança em acção**. 2. ed. Lisboa. 1979.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf Acesso em: 12 jan. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. (Trad.) Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. (Trad.) Bernardo Leitão. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. *et al.* **A Nova História**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa:Edições 70, 1991.

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Psicologia da aprendizagem**. Recife: UFRPE, 2010.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de Educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a Pedagogia Sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 2001. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Benméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. Fortaleza: UFC/PPGE (Dissertação de Mestrado), 1996.

LOWENTHAL, David. **Como Conhecemos o Passado**: Projeto História (17). São Paulo: EDUC, 1981.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como Fonte**: problemas e métodos. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1), p. 95-108, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%C3%B3ria%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20m%C3%A9todos.pdf?sequence=1> Acesso em 30 out. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2. Ed. São Paulo: 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORTATT, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 52, novembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf> Acesso em: 01 set. 2019.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.21-36.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 38, nº 79, 2018, p. 195-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v38n79/1806-9347-rbh-38-79-195.pdf> Acesso em 14 jan. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**. PUC/SP, n. 10, dez. 1993. p. 07-28.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: **Análise Psicológica**. 1987, v.3, p. 413-440.

Disponível m:<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf>. Acesso em 29 jul. 2019.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Leençóis, BA: s/e, 2006.
PIAGET, Jean. **O Juízo Moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. **Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971)**. Teresina, 2017. 281 p. Tese (Doutorado

em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, vol. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

POULET, G. **O Espaço Proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**. São Paulo: Respel, 2014.

RODRIGUES, José Honório. **A Tradição, a Memória e a História**. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1980.

RODRIGUES, Maria do Socorro Meireles. **DO ENSINO NORMAL AO PEDAGÓGICO: história e memória das instituições escolares de formação de professores em Parnaíba (1927-1982)**. Teresina, 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Carlos Afonso Marques dos. Memória, história, nação: propondo questões. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 87, out./dez., 1986. p. 05-12.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Ilha Grande do Piauí no olhar do griô Zé Santana: aspectos de educação, cultura, literatura, história e memória cultural**. Teresina, PI: EDUFPI,

2019.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Entre Letras e Cantos**: educação, história e memória cultural de Ilha Grande do Piauí na literatura griô Zé Santana (1970-2015). Teresina, 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação escolar brasileira do século XIX**: tessituras de história, memória e literatura. In: COSTA, Odaléia Alves da (Org.). Anais do I Encontro de História da Educação do Meio Norte do Brasil: educação comparada na história da educação. Timon, MA: EDIFMA, 2017.

SANTOS, Edlander. Projeto Rondon: lição de vida e de cidadania. **Da Cultura**, ano XI, n. 21. Disponível em: http://www.funceb.org.br/images/revista/24_1t8w.pdf Acesso em 11 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-176.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003)**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Teresina, 2004. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/norma_patricya.pdf Acesso em: 23. Maio. 2019.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia: EDUFU, 2015.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre vaqueiros e fidalgos**: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2013.

SOUZA, Hugo Luiz de. **Vida de Professor**: experiências e reflexões. Porto Alegre: AGE, 2001.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco: EDUSF, 2000.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lélío Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do. **Brincar de Aprender**. Uni-duni-tê: o escolhido foi você! Rio de Janeiro: Walk Ed., 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009.

Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE21.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2011.

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

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

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. *In*: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. p. 01-10.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. (Trad.) Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. (Trad.) Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

REFERÊNCIAS DOS RELATOS

BRAGA, Maria do Socorro Souza. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2019.

COSTA, Ariádina dos Santos. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

COSTA, José de Ribamar. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2019.

COSTA, Maria José da. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

SANTOS, Ionete Alves dos. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2019.

SANTOS, Lucinete Maria Cunha dos. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2019.

SANTOS, Maria do Socorro Costa dos. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

SILVA, Ana Maria Nascimento da. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

SOARES, Ozália da Silva. **Relato de história oral de vida concedido a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2020.

SOUSA, Rita de Cássia Marques de. **Entrevista concedida a José Marcelo Costa dos Santos.** Ilha Grande do Piauí, 2019.

REFERÊNCIA DA CAPA

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Capa de Tese**. Montagem de fotografia em moldura de *Frame do mar, com estrela do mar, um barco e uma palmeira emoldurado em madeira*, captado em: <https://www.fotoefeitos.com/cat-molduras-fotos/composi-o-framework-praia-mar>
Acesso em: 14 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Carta-convite



**Universidade Federal do Piauí-UFPI
Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação**

Saudações, estimado/a professor/a

Por meio deste, temos a grata satisfação de convidar vossa senhoria a participar, como colaborador/a, da pesquisa intitulada **“Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)”**, a ser desenvolvida pelo pesquisador **José Marcelo Costa dos Santos**, sob a orientação da **Prof.^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Ministro Petrônio Portela. Sua colaboração dar-se-á, caso seja de sua concordância, por meio da produção de um relato (na forma de conversa informal) em dia e horário estipulados por vossa senhoria, onde o assunto será sua história de vida como professor/a nas comunidades de Ilha Grande do Piauí.

De já agradecemos sua generosa colaboração, ao passo que expressamos votos de estima e consideração.

Teresina-PI, ____/____/____.

Atenciosamente,

Prof. Me. José Marcelo Costa dos Santos

Doutorando em Educação (PPGE/UFPI)

Pesquisador Responsável

Prof.^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI)

Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente termo, convidamos vossa senhoria a participar, na condição de colaborador, da pesquisa intitulada “**Memórias em correntezas poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)**”, em nível de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI.

O presente estudo será desenvolvido no campo da História da Educação, no âmbito da História Cultural, na perspectiva metodológica da História Oral, tendo como objeto de investigação: “a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí, no Delta do Rio Parnaíba, no período de 1960 a 1996”.

Os responsáveis pelo estudo são os pesquisadores **José Marcelo Costa dos Santos** (86 99425-2277/celloilha5@gmail.com) e **Maria do Amparo Borges Ferro** (86 [3232-4260](tel:3232-4260)/amparoferro@uol.com). O participante poderá entrar em contato com os pesquisadores, caso tenha necessidade, de segunda a sexta-feira, nos seguintes horários: de 08h:00min às 12h:00min; de 14h:00min às 20h:00min. Em caso de emergência, será possível contato, disponível 24 horas, por meio do número: 86 99403-8806 (pesquisador responsável – José Marcelo Costa dos Santos).

A proposição desta pesquisa faz-se necessária considerando a importância de ratificar a tese de que “que a memória de formação se constituiu como correntezas na experiência social dos professores de Ilha Grande do Piauí, revelando aspectos de uma prática pedagógica docente que produziu sentido e transformou vidas nas travessias do magistério, oportunizando mudanças pessoais, profissionais, culturais, sociais e econômicas nos povoados do Delta do Rio Parnaíba”.

A realização do estudo em questão tem como objetivo geral, interpretar a memória de formação dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí como experiência social reveladora de aspectos de uma prática pedagógica docente significativa e transformadora.

Especificamente, buscamos: Relacionar a memória de formação dos professores de Ilha Grande com aspectos de História da Educação do Brasil e do Piauí; Analisar de que forma as experiências de formação na docência se constituíram como processo de produção de sentido e transformação para os professores ilhagrândenses; Caracterizar como se deu o processo de ser e tornar-se professor/a ribeirinho/a, considerando o período de 1960 a 1996; Mostrar como a prática pedagógica docente desenvolvida por esses professores tornou-se significativa e

transformadora.

Esclarecemos que, em caso de aceitação, a participação de vossa senhoria será em forma de uma conversa informal (produção de relato), que poderá ser gravada e transcrita no relatório da pesquisa, o que requerá a disponibilidade de tempo de uma a duas horas, em horário e data previamente agendados, conforme a indicação do participante.

O estudo em questão apresenta riscos mínimos de danos de caráter físico (considerando que podem ocorrer eventualidades durante o tempo de produção do relato, como pequenos acidentes devido ao uso de aparelhos eletrônicos, por exemplo) e psicológico (o acionamento de memórias pode causar algum desconforto emocional) aos participantes envolvidos, no entanto, em caso de ocorrência destes, os pesquisadores buscarão formas de contorná-los por meio do diálogo e, se necessário, da ajuda de outros profissionais: psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, etc.

Dessa forma, caso necessário, será garantido aos participantes direito à assistência integral, gratuita, devido a quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário, em observância à Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466, de 2012, itens II.3.1 e II.3.2.

Reassaltamos que o participante poderá desistir da pesquisa, retirando seu consentimento a qualquer tempo, independente de justificativa. Os benefícios deste estudo são de teor acadêmico, a partir da socialização de conhecimentos em forma de tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, oportunizando estudo e pesquisa para a comunidade científica.

Há benefício, também, de caráter educativo, por se tratar de enfoques sobre a História da Educação Piauiense, o que nos permite pensar sobre a formação docente e as práticas pedagógicas docentes em contextos tradicionais como as comunidades de Ilha Grande do Piauí, no sentido de que poderemos compreender o quadro da educação do presente, por meio da análise de reconstituições do passado e visionando expectativas futuras.

Informamos ainda, que a pesquisa é insenta de custos para o participante, todavia, em caso de ocorrência destes, haverá o devido ressarcimento. O estudo também não implicará em remuneração para o participante e os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo, estando assegurado o anonimato quando do repasse dos dados, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e). Contudo, por se tratar de uma pesquisa em História Cultural, o nome do participante (se for de sua vontade e caso haja permissão) poderá aparecer no relatório da pesquisa. Asseguramos ainda, que o participante (ou o seu

representante legal) poderá ter acesso ao resultado do estudo, sempre que solicitado, em linguagem adequada e acessível ao solicitante.

Em caso de dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI poderá ser consultado no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitora de Pesquisa - PROPESQ.CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. **Telefone:** 86 3237-2332. **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br. Os horários de funcionamento são: Segunda a sexta: Manhã: 08h:00min às 12h:00min; Tarde: 14h:00min às 18h:00min.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) constitui-se de um colegiado, de natureza interdisciplinar e independente, composto por profissionais de diversas áreas das ciências, que integram uma comissão cuja a função, dentre outras, é analisar propostas de pesquisas envolvendo seres humanos, no sentido de verificar o caráter ético do estudo, assegurando o respeito à vida e a integridade dos participantes, em observância às Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96, II.4.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e que assino o documento (TCLE) em 02 (duas) vias, estando uma sob minha posse e a outra destinada aos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Participante/colaborador(a)

Pesquisador Responsável

Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE C
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS
ORIENTADORA: MARIA DO AMPARO BORGES FERRO



Pesquisa:

Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)

DADOS DO/A COLABORADOR/A

Nome: _____

Data de produção do relato: _____

Idade: _____

Formação: _____

Situação profissional: _____

Instituição a que pertence: _____

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS
ORIENTADORA: MARIA DO AMPARO BORGES FERRO

**Pesquisa:**

Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)

QUESTÕES-BASE PARA PRODUÇÃO DE RELATO

- 1) Como se deu seu processo de instrução escolar nos povoados de Ilha Grande?
- 2) Qual era a formação de seus primeiros professores e como eles ensinavam?
- 3) Quando e por que o/a senhor/a decidiu ser professor/a?
- 4) Como ocorreu seu processo formativo no magistério?
- 5) De que forma sua prática pedagógica docente influenciou aspectos de sua vida e da vida dos moradores de Ilha Grande?

APÊNDICE E
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOCUMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS
ORIENTADORA: MARIA DO AMPARO BORGES FERRO



Pesquisa:

Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)

IDENTIFICAÇÃO DOCUMENTAL

1) Fonte:

2) Data da coleta:

3) Local:

4) Colaborador/a cedente:

5) Categoria da fonte:

6) Possível relação com a tese:

ANEXOS

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Memórias em Correntezas: travessias formativas e práticas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí (1970-1996)

Pesquisador: JOSE MARCELO COSTA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17836019.5.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.533.397

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 26 de Agosto de 2019

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.			
Bairro: Ininga		CEP: 64.049-550	
UF: PI	Município: TERESINA		
Telefone: (86)3237-2332	Fax: (86)3237-2332	E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br	

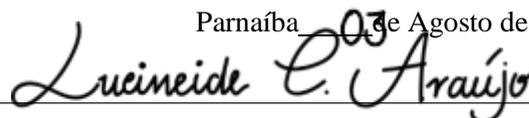
ANEXO B
DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO I

Declaração de Tradução

Eu, **Lucineide Costa Araújo**, RG 2.841.525, CPF 034.722.763-55, **Licenciada em Letras Inglês** pela **Universidade Estadual do Piauí** (2011.2), declaro para os devidos fins que realizei a tradução fiel e integral de Língua Portuguesa para a Língua Inglesa do resumo do trabalho intitulado **“Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí”** de autoria do doutorando em Educação, **José Marcelo Costa dos Santos** da **Universidade Federal do Piauí, UFPI**.

Por ser verdade, firmo a presente.

Parnaíba, 03 de Agosto de 2020



ANEXO C
DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO II

DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO

DECLARO para os devidos fins que se fizeram necessários que realizei a tradução do resumo para a língua espanhola do Trabalho de Conclusão de Curso como tese de doutorado intitulado **Memórias em Correntezas Poéticas: ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996)** realizado pelo acadêmico **José Marcelo Costa dos Santos** da Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina-PI.

Por ser verdade, firmo o presente.

Parnaíba (PI), 02 de Agosto de 2020.

Mayara dos Santos Sales

Professora Mayara dos Santos Sales RG 5042345-2

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês (UESPI) e Licenciatura Plena em Letras Espanhol (UESPI).

Especialista em Língua Inglesa (UNINASSAU) e Língua Espanhola (UESPI).