UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

LINHA DE PESQUISA 2 - EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

QUANDO A CASA É A ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS NO INTERIOR DA BAHIA (1950-1980)

Rita de Cássia Oliveira Carneiro

SALVADOR/ BAHIA
2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

LINHA DE PESQUISA 2 - EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Rita de Cássia Oliveira Carneiro

QUANDO A CASA É A ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS NO INTERIOR DA BAHIA (1950-1980)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Verbena Maria Rocha Cordeiro

SALVADOR/ BAHIA
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica – Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Carneiro, Rita de Cássia Oliveira.
QUANDO A CASA É A ESCOLA: trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980): / Rita de Cássia Oliveira Carneiro.--
SALVADOR, 2018.
219fls : il.

Orientador: Verbena Maria Rocha Cordeiro
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Professora Leiga. 2. Trajetória Profissional. 3. Percurso Formativo.4. Histórias de Vida. I. Cordeiro, Verbena Maria Rocha II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Autorizo a reprodução parcial ou total desta tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

QUANDO A CASA É A ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS LEIGAS NO INTERIOR DA BAHIA (1950-1980)

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA CARNEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 03 de maio de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Teoria da Literatura
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS

Profa. Dra. Sara Martha Dick
Universidade Federal Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Filosofia
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Às mulheres, professoras leigas, colaboradoras desta pesquisa, que me ensinaram muito sobre a profissão com suas histórias de lutas e resiliência, meu respeito e eterno agradecimento. E à minha mãe, primeira mestra, que me ensinou os caminhos da leitura e da escrita no chão da nossa, que era também a escola, meu amor incondicional e agradecimento pelo que sou e pelo que conquistei até hoje.

AGRADECIMENTOS

A-GRA-DE-CER, palavra que carrega significados tão fortes: manifestar gratidão, render graças; penhorar, reconhecer, compensar de maneira equivalente; retribuir, recompensar. E diante desses significados todos não sei se serei capaz de, neste espaço tão pequeno, AGRADECER ou retribuir todo o carinho, auxilio, toda a compreensão, o desprendimento, a atenção de todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada de quatro anos. O tempo passou depressa, ou foi impressão minha? Provavelmente este espaço seja pequeno para expressar o meu MUITO OBRIGADA a todos e todas que fazem parte de minha trajetória pessoal e profissional.

Inicialmente quero agradecer a minha orientadora, a professora doutora Verbena Maria Rocha Cordeiro, por ter apostado em meu projeto de pesquisa e, por conseguinte, em minha capacidade de leva-lo adiante. Minha imensa admiração e respeito por sua paciência e incentivo no processo de orientação, por sua leitura sensível e criteriosa do meu texto que possibilitou-me avançar na escrita da tese. Além disso, nos momentos de dificuldades durante o trabalho de campo, quando parecia que eu não encontraria nada, você me ouviu, me apoiou e me fez pensar e seguir adiante para realizar o trabalho.

Agradeço também às professoras doutoras Maria Helena Besnosik, Sara Martha Dick e Jane Adriana P. V. Rios, e ao professor doutor Elizeu Clementino de Souza, membros da banca examinadora, que acompanharam minha jornada desde a primeira qualificação, muito obrigada pelas leituras e valiosas contribuições apontando caminhos e me possibilitando repensar os rumos da tese.

Às professoras colaboradoras Ruth, Adelita, Dalva Adelina, Maria América, Maria Berenice, Maria Joaquina, Carmosina e Salvadora, professoras leigas rurais que, na segunda metade do século XX, muito contribuíram na escolarização das comunidades rurais nos municípios de Ichu e Riachão do Jacuípe, não tenho como agradecer por terem dividido comigo suas histórias de vida-formação-profissão, e aberto o seu acervo pessoal de livros e materiais para que eu pudesse realizar a pesquisa. Apenas duas palavras: GRATIDÃO ETERNA!

Não poderia deixar de agradecer ao “Clube dos Cinco” Fabrício, Dayse, Viviane e Ana Karine, mais que colegas de turma do doutorado, amigo e amigas queridas(o) com quem dividi nestes quatro anos a “dor e a delícia” desse processo formativo, sem a companhia de vocês este doutorado não seria o mesmo. Nosso grupo de estudo durante as disciplinas obrigatórias e nossos encontros e almoços ao longo do período de participação nos Fóruns de Pesquisa estreitaram os laços de amizade que nem o tempo nem a distância poderão destruir. Faolis, Landes, Vivi e Aninha, a inglesa, I love you forever”

Às queridas amigas Rita Breda, Priscila, Fabíola e Luciene meu carinho e amor eternos. A criação do Grupo de Estudo de História Cultural foi fundamental para trocarmos ideias sobre nossos objetos de estudo e para aprofundarmos nossas leituras. Mais que isso, foi um espaço amoroso e de apoio mutuo, pois se o processo de escrita é solitário, a vivencia da pesquisa não deve ser, necessitamos encontrar uma escuta solidária para enfrentarmos as dificuldades e vencer os desafios. Muito obrigada! Vocês são pessoas muito especiais para mim.

Este agradecimento é para todas as minhas amigas: às queridas Chacretes (para quem viveu os anos 80!), Sandra Nivia, Rita Breda, Lore Haywanon, Faní e Beth, a nossa amizade é porto seguro, é força nos momentos difíceis, mas é, e será sempre, alegria. Luciana Nascimento, Luciana Teixeira, Isabel(Bebel), Edilene Eunice, Aline e as amigas companheiras da Pedagogia 1988 – e em especial: Marleide, Gildaite, Angeleide, Cristiane, Maria Helena, Lucimere, Sandra Zely, Rosana, Valéria, Neilza, Gal Tourinho, vocês são parte do colorido que compõe a minha existência. Para todas vocês uma palavra: SORORIDADE.

Aos meus pais Adolfo e Ruth, meus irmãos Peppe, Francisco e Daniel, minha irmã, minha eterna criança, Mariazinha, meus queridos sobrinhos Chris e Nicholas e minha sobrinha Alice, minha afilhada Bárbara, minhas cunhadas Marinalva, Cláudia, minha família amada, vocês são meu porto seguro, todo o meu amor e gratidão.

Meus agradecimentos também aos colegas do Departamento de Educação, Campus VII- Senhor do Bonfim, especialmente aos companheiros e companheiras do Colegiado de Pedagogia que me incentivaram e apoiaram para que eu pudesse realizar este trabalho.

Ao Senhor de todas as coisas, ao Senhor da minha vida, a ELE toda a Glória. Obrigada Senhor Jesus por mais essa conquista.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado investiga as histórias de vida-formação-profissão buscando compreender as trajetórias profissionais de professoras leigas de Riachão de Jacuípe e Ichu, no interior da Bahia, entre as décadas de 1950 e 1980, como se tornaram professoras, sem a formação para tal. Para tanto, busca-se identificar em suas trajetórias de trabalho os processos formativos e as condições de trabalho a que estavam submetidas. Esta investigação insere-se no campo da história da educação, tendo como marco teórico-metodológico a História Cultural, enfocando as histórias de vida, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. Tal enfoque, juntamente com outras fontes, possibilitou compreender a trajetória profissional das professoras e de seus percursos formativos. Utilizamos a entrevista de inspiração narrativa para recolher as histórias de vida das professoras colaboradoras desta pesquisa que trabalharam na zona rural dos municípios de Riachão do Jacuípe e Ichu no período em questão. Além da entrevista, outras fontes também foram utilizadas, tais como documentos dos arquivos pessoais das professoras, documentos oficiais e a legislação do período. Procuramos discutir sobre as políticas de formação para professores leigos no recorte temporal da pesquisa, tentando refletir sobre as rupturas e permanências da questão do professorado leigo nas escolas municipais, especialmente nas da zona rural, e o seu papel na escolarização das populações rurais e urbanas no século XX. Através das histórias de vida-formação-profissão das professoras leigas, foi possível compreender como o processo de escolarização das colaboradoras marcou o início de sua atividade docente. Também nos possibilitou compreender, por meio de sua trajetória profissional, as condições de trabalho e os processos formativos ao longo da carreira dessas professoras, cruzando suas narrativas com documentos pessoais das mesmas e documentos oficias encontrados em arquivos públicos. Também nos foi possível vislumbrar de que maneira chegava a escola pública aos povoados e fazendas nos municípios pesquisados e o significado que a educação escolarizada tinha para aquelas comunidades. A história de vida-formação-profissão das professoras leigas nos possibilitou compreender também que, apesar da expansão das escolas de formação de professores, este profissional continuou existindo durante muito tempo. Historicamente, a formação quase compulsória dos professores sem titulação começou de modo intensivo no final dos anos de 1990 e boa parte dos anos 2000.

PALAVRAS-CHAVE: Professora Leiga; Trajetória Profissional; Percurso Formativo; Histórias de Vida.

RESUMEN

Esta investigación de doctorado indaga sobre las historias de vida-formación-profesión, al buscar comprender los trayectos profesionales de profesoras legas de Riachão de Jacuípe e Ichu, al interior del Estado de Bahia, entre las décadas de 1950 y 1980, de cómo se tornaron profesoras, sin haber tenido una formación para tal tarea. Con este objetivo, se busca identificar en sus trayectos de trabajo los procesos formativos y las condiciones de trabajo a las que estaban sometidas. Esta investigación se inserta dentro del campo de la historia de la educación y tiene como marco teórico-metodológico la Historia Cultural, enfocando en las historias de vida, bajo la perspectiva de la pesquisa (auto)biográfica. Tal enfoque, junto a otras fuentes posibilitó comprender el trayecto profesional de las profesoras y de sus recorridos formativos. Utilizamos la entrevista de inspiración narrativa para recoger las historias de vida de las profesoras colaboradoras de esta investigación, que trabajaron en la zona rural de los municipios de Riachão de Jacuípe e Ichu, dentro del periodo en cuestión. Además de la entrevista, otras fuentes fueron también utilizadas, tales como documentos de los archivos personales de las profesoras, documentos oficiales y la legislación del periodo. Buscamos discutir a respecto de las políticas de formación para profesores legos dentro del recuadro temporal de la investigación, intentando reflexionar acerca de las rupturas y permanencias de la cuestión del profesorado lego en las escuelas municipales, especialmente en aquellas localizadas en la zona rural y su papel en la escolarización de las poblaciones rurales y urbanas en el siglo XX. A través de las historias de vida-formación-profesión de las profesoras legas, fue posible comprender cómo el proceso de escolarización de las colaboradoras marcó el inicio de su actividad docente. También nos permitió comprender, mediante su trayectoria profesional, las condiciones de trabajo y los procesos formativos a lo largo de la carrera de estas profesoras, al cruzar sus narrativas con algunos de sus documentos personales y con documentos oficiales encontrados en archivos públicos. De igual forma, pudimos vislumbrar de qué manera llegaba la escuela pública a los poblados y haciendas dentro de los municipios investigados, así como el significado que la educación escolarizada tenía para aquellas comunidades. La historia de vida-formación-profesión de las profesoras legas nos permitió comprender también que, pese a la expansión de las escuelas de formación de profesores, este profesional lego continuó existiendo durante mucho tiempo. Históricamente, la formación casi obligatoria de los profesores sin titulación empezó a ocurrir intensivamente a fines de los años 1990 y buena parte de los años 2000.

PALABRAS CLAVE: Profesora Lega; Trayectoria Profesional; Recorrido Formativo; Historias de Vida.

ABSTRACT

This doctoral research investigates the life-training-profession stories in order to understand the professional trajectories of lay teachers of Riachão de Jacuípe and Ichu, in the interior of Bahia, between the 1950s and 1980s, how they became teachers, without training for such. In order to do so, it seeks to identify in their work trajectories the formative processes and the working conditions to which they were submitted. This research is part of the history of education, taking as its theoretical-methodological framework Cultural History, focusing on life histories, in the perspective of (biographical) research. This approach, along with other sources, made it possible to understand the professional trajectory of the teachers and their formative paths. We used the interview of narrative inspiration to collect the life histories of the collaborating teachers of this research that worked in the rural zone of the municipalities of Riachão do Jacuípe and Ichu in the period in question. Besides the interview, other sources were also used, such as documents from the personal files of the teachers, official documents and the legislation of the period. We sought to discuss the training policies for lay teachers in the temporal cut of the research, trying to reflect on the ruptures and permanences of the lay teacher in municipal schools, especially in rural areas, and their role in schooling rural and urban populations in the century. Through the life-formation-profession stories of the lay teachers, it was possible to understand how the process of schooling of the collaborators marked the beginning of their teaching activity. It also enabled us to understand, through their professional trajectory, the working conditions and the formative processes throughout the career of these teachers, crossing their narratives with personal documents of the same and official documents found in public archives. It was also possible to envisage how the public school reached the villages and farms in the cities surveyed and the meaning that school education had for those communities. The life-training-profession history of lay teachers enabled us to understand also that, despite the expansion of teacher training schools, this professional continued to exist for a long time. Historically, the almost compulsory training of untitled teachers began intensively in the late 1990s and much of the 2000s.

KEYWORDS: Lay Teacher; Professional Trajectory; Formative Course; Life stories.

"Os lugares que conhecemos não pertencem sequer ao mundo do espaço, onde os situamos para maior facilidade. Não passam de uma delgada fatia em meio às impressões contíguas que formavam nossa vida de então; a recordação de uma certa imagem não é mais que a saudade de um determinado instante; e as casas, os caminhos, as avenidas, infelizmente são fugitivos como os anos". (Marcel Proust, 2016, p.350, No caminho de Swan, Em busca do tempo perdido)

SUMÁRIO

1 – PARA INÍCIO DE CONVERSA... UM OLHAR QUE INVESTIGA..... 16

1.1. Sobre a escolha teórico-metodológica da pesquisa, os sujeitos e as fontes.....23

2 – O LEIGO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1950-1980) 38

2.1. Professor leigo, quem é?.....39

2.2. A formação de professores: o contexto da pesquisa.....48

2.2.1. A formação e aperfeiçoamento de professores leigos no Brasil: propostas e programas (1960-1980) 54

2.3. Olhando mais de perto a questão: o cenário baiano.....63

3 – QUANDO A CASA É A ESCOLA: relações e desdobramentos.....76

3.1.A casa da escola: “Comecei a ensinar numa casinha velha”..... 91

3.2. Quando a casa é a escola: “Eu botava a mesa ali pra eles não passarem, pra meninada não bulir nas coisas”.....96

3.3.O Prédio Escolar: “E quando foi a inauguração foi tanta gente!!.....110

4 – ENTRE MEMÓRIAS E PAPÉIS: processos de escolarização e trajetórias profissionais de professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu.....121

4.1. Os caminhos da escola primária: memória de escolarização de professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu.....125

4.1.1. Uma casa alugada, um salão, era o bastante para abrigar uma escola..131
4.1.2. A Escola como educadora da comunidade.....137
4.1.3. “Ela era professora formada” 142

4.2. Trajetória profissional das professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu.....150

4.2.1. Os caminhos da docência: a entrada na profissão.....151

(i) Um convite para ensinar.....152
(ii) O concurso como entrada na profissão 154
(iii) Uma escolinha particular.....157

4.2.2.Como ensinar sem a formação: os modos de fazer das professoras.....158

(i) Como organizar as atividades para alfabetizar/ensinar as crianças.....161
(ii) As festas e datas comemorativas como um reflexo da organização do trabalho e do conteúdo ensinado.....163
(iii) As diferentes formas de lidar com a (in)disciplina das crianças.....165

4.2.3.Formação e aperfeiçoamento: os cursos que as professoras fizeram ao longo da carreira 166
(i) O PAMP como marco na formação das professoras leigas..... 167
(ii) O Haprol como possibilidade de titulação para as professoras leigas.....172

PARA NÃO CONCLUIR: algumas notações sobre as histórias de vida-formação-profissão de professoras leigas no interior da Bahia.....181
FONTES......189
REFERÊNCIAS.....192
ANEXOS.....201

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Currículo e Carga Horaria – PAMP 4ª Etapa 69
Figura 02 – Objetivos do Curso de Habilitação em Magistério de 1º grau-HAPROL.70
Figura 03 – Orientações do Guia do Cursista – HAPROL 71
Figura 04 – Contrato de trabalho da professora Maria América Carneiro 74
Figura 05 - Prédio Rural de Ichu 83
Figura 06 – Boletim da Escola Rural de Ichu-Bahia, 1950 (lado A) 84
Figura 07- Boletim da Escola Rural de Ichu-Bahia, 1950 (lado B**)** 88
Figura 08 – Visão panorâmica do prédio, da sala de aula com o quadro de giz, do pátio, sanitários, dependências destinadas à professora 88
Figura 09 – Antiga casa da professora Adelita e do salão da escola 99
Figura 10 – Salão da escola e estante na antiga casa da professora Adelita 100
Figura 11 – Frente e interior da casa da professora Terezinha 102
Figura 12 – Casa do senhor Jovino onde funcionou primeiramente a escola do povoado de Campo Alegre 106
Figura 13 – Prédio Escolar de Vila Guimarães 113
Figura 14 – Prédio Escolar de Campo Alegre 115
Figura 15 – Prédio Escolar da Fazenda Riacho da Areia 118
Figura 16 – Interior do Prédio Escolar da Fazenda Riacho da Areia 119
Figura 17 – Certificado de Conclusão do Curso Primário de Maria América 130
Figura 18 – Boletim de Serviço do mês de maio de 1950 133
Figura 19 – Fazenda Serrania – Riachão do Jacuípe 135
Figura 20 – Vestígios da Escola da Fazenda Serrania – Riachão do Jacuípe 136
Figura 21 – Parte Boletim setembro/1950 da Escola Estadual de Ichu 140
Figura 22 – Parte Boletim novembro/1950 da Escola Estadual de Ichu 141
Figura 23 – Boletim de Serviço do Mês de setembro de 1950 144
Figura 24 – Cabeçalho do Boletim do Estabelecimento Escolar de 1950 145
Figura 25 – Verso do Boletim do Estabelecimento Escolar dezembro de 1950 145
Figura 26 – Certificado de Conclusão do Ensino Primário da professora Ruth 153
Figura 27 – Decreto de nomeação da professora Terezinha 156
Figura 28 – Currículo do Curso Normal de 1946 159
Figura 29 – Plano Trienal de Educação – Aperfeiçoamento do Magistério, p.10 168

Figura 30 – Quadro Curricular do Haprol 174
Figura 31 – Certificado de Conclusão do HAPROL da professora Carmosina 178

1 – PARA INÍCIO DE CONVERSA... UM OLHAR QUE INVESTIGA

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.
Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge

Cecília Meireles

Começa aqui, como aponta Cecília Meireles no poema Noções, a grande “navegação dos meus desejos afligidos” na direção desta investigação em que terei que “arriscar um olhar” na tentativa de entender as “vastidões” entre mim e o outro, que é objeto-sujeito desta pesquisa,– as colaboradoras deste trabalho – e o espaço/ tempo que nos aproxima e no qual me implico para investigar a história de vida de professoras leigas no interior da Bahia, de como se tornaram professoras sem a formação inicial; suas trajetórias profissionais e seus percursos formativos entre as décadas de 1950 e 1980. Ao pretender explicitar como estas mulheres se tornaram professoras sem a formação para tal tarefa, as condições de trabalho e a remuneração a que estavam submetidas, além dos processos de formação dos quais participaram, acredito trazer uma contribuição para a história da formação de professores na Bahia, particularmente no período escolhido para esta pesquisa.

A definição do recorte temporal para a pesquisa, 1950-1980, é desafiador, pois engloba períodos muito distintos, de grandes mudanças socioeconômicas, históricas e culturais que impactaram as políticas educacionais do Brasil, em especial as ações voltadas em direção à população rural e à preocupação com sua escolarização. É a partir de 1950 que

> Algumas iniciativas educacionais voltadas para as comunidades rurais são colocadas em prática, entre elas a criação da Campanha Nacional de Educação Rural(CNER), atuando em quase todo o território nacional na formação de líderes em missões rurais, semanas educativas e campanhas educacionais. (RIOS, 2016, p.329)

Assim, é esse contexto que apresenta “um cenário educacional brasileiro em que há diferentes sujeitos educacionais inseridos em realidades igualmente distintas” (ALMEIDA, 2011, p.61) mostrando, por um lado, um Brasil que se urbaniza e se industrializa e no qual, a escolarização faz parte desse processo. Por outro lado, estão as comunidades rurais com seus sujeitos, seus tempos e modos de viver, os quais diferem da vida na cidade, mas que também passam a vislumbrar, na escola, o acesso ao conhecimento escolarizado. As diferenças entre essas escolas, as condições e, principalmente, os professores que trabalham nas escolas rurais é o que me interessa ao tratar das trajetórias de professoras leigas rurais e de seus processos de escolarização-formação-profissão, discussão essa, que inicio no capítulo 2 – O Leigo no contexto das políticas de formação de professores (1950-

1980), ao tratar tanto das políticas de formação quanto dos contextos de escolarização rural do período em destaque.

O objeto desta investigação nasceu do entrecruzamento da dissertação de mestrado[1] com o meu exercício da docência na UNEB, no Departamento de Educação-Campus VII, Senhor do Bonfim[2], no curso de Pedagogia. Nesta pesquisa de mestrado, investiguei os processos de constituição da identidade docente a partir das memórias de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG, antiga Escola Normal de Feira de Santana, identidade esta construída em relação direta com as citadas instituições; a Escola Normal foi palco da formação de quase cem por cento das entrevistadas, sendo o IEGG o lugar da vivência de sua profissão. Ao situar o contexto histórico em que se inseria a formação das professoras pesquisadas em meu trabalho de mestrado, o fazia a partir das lutas travadas sobre a educação no Brasil nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX (LOPES e GALVÃO,2005; ROMANELLI, 1978) que foram definindo "os rumos da educação e da formação de professores, a partir de uma política crescente de expansão do ensino primário e da criação de escolas de formação de professores" (CARNEIRO, 2009, p. 25). Tal perspectiva atualizava a discussão sobre a memória da profissão docente destas professoras que saíram da Escola Normal para exercerem o magistério em escolas públicas, na zona urbana de Feira de Santana.

A trajetória das professoras colaboradoras, diplomadas pela Escola Normal, é similar a muitas outras que fizeram o curso normal e foram trabalhar nas cidades, nas escolas da zona urbana. Apenas uma das colaboradoras relatou ter trabalhado na zona rural de Riachão do Jacuípe, porém não permaneceu muito tempo, pois a família vivia em Feira de Santana. Tomando como base as professoras diplomadas pela Escola Normal de Feira de Santana, que colaboraram na minha pesquisa, podia-se perceber que o discurso que se fazia à época da implantação das Escolas Normais como instrumento de formação de professores para a escolarização do

[1] HISTÓRIAS DE MESTRAS: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000) orientada pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, e defendida em 10 de julho de 2009 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- UNEB.

[2] Cidade situada no Território do Piemonte da Diamantina, distante 385 km da capital, Salvador. Senhor do Bonfim, atualmente, tem papel estratégico para o seu entorno em termos de educação superior, pois, além do CampusVII da UNEB, há também um Campus da UNIVASF e uma unidade do Instituto Federal de Educação Superior-IFBaiano.

povo, não dava conta de atender às necessidades dos lugares mais recônditos do sertão baiano, inclusive porque o número de professoras formadas pelas escolas normais não era suficiente e a maioria delas acabava permanecendo nos centros urbanos.

Como fruto dessa investigação, surgiram alguns questionamentos: se as professoras recém-formadas pela Escola Normal estavam, em sua maioria, trabalhando nas escolas urbanas, quem estava ensinando nos povoados e fazendas do sertão[3] da Bahia? Quem estava alfabetizando e ensinando as primeiras letras às crianças e aos jovens que viviam na zona rural? Estas questões começaram a se delinear durante o 1º semestre letivo de 2012, a partir do meu trabalho com o 5º semestre do curso de Pedagogia, com a disciplina Tópicos Especiais da Contemporaneidade, em que trabalhei com a Abordagem Autobiográfica. A partir da leitura e discussão de trabalhos que tinham como metodologia a abordagem autobiográfica e investigavam tanto a formação docente quanto o trabalho docente e a identidade, sugerimos como exercício prático da disciplina a realização da entrevista narrativa, surgindo, então, a ideia de buscar professoras leigas na região de Senhor do Bonfim. Este exercício mostrou que, não obstante houvesse uma Escola Normal[4] em Senhor do Bonfim desde a década de 1940 – de caráter religioso e restrita à elite – e depois, nos anos 70, tivessem se implantado escolas públicas de magistério, a figura da professora leiga se fez presente na zona rural de Senhor do Bonfim e região até o início dos anos 90, o que certamente é uma realidade do interior da Bahia.

A discussão sobre as professoras leigas e o seu trabalho de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras, me fez voltar à minha própria história de escolarização, aos meus primeiros *relatos de aprendizados*[5], na sala da minha casa, com minha mãe. Por esta razão, não posso prescindir de marcar tanto o lugar a partir do qual fiz a escolha por esta temática de pesquisa quanto a maneira como o objeto da tese foi se delineando. Sou filha de professora leiga rural e nos anos iniciais da década de

[3] Segundo Antônio Filho (2011, p.86/87) "No Nordeste brasileiro, o Sertão corresponde à região de semiárido que suporta o maior contingente populacional do mundo." Mas também "tem a conotação de um só sentido (a interioridade), mas que se expressa na fisiologia da paisagem, numa diversificação, muitas vezes sem similaridade."

[4] A Escola Normalista Instituto Senhor do Bonfim, instituição religiosa das Irmãs Sacramentinas.

[5] Termo utilizado por Jean-Claude Pompougnac ao referir-se à narrativa autobiográfica de aprendizes sobre seu aprendizado no decurso de sua vida ou nas palavras do autor "relatos de aprendizados feitos por aprendizes que já alcançaram a maturidade" (POMPOUGNAC, 1997, p. 13)

1960, nasci, literalmente numa escola, pois minha casa era a escola, onde minha mãe, a professora Ruth, ensinava às crianças do pequeno povoado de Campo Alegre, município de Riachão do Jacuípe, no estado da Bahia. E foi nessa casa que eu e meu irmão não apenas nascemos, mas também começamos o nosso processo de escolarização junto com as demais crianças que ali aprendiam as primeiras letras. Não havia ainda um prédio escolar ou uma construção própria para a escola, o que só aconteceria no início dos anos 1970; desse modo, funcionava ela na própria casa da professora, a minha casa!

Lembranças sobre este tempo estavam soterradas, esmaecidas pelo tempo, mas aos poucos foram surgindo, à medida que escrevia e definia o projeto de tese, realizando a primeira entrevista com a professora Ruth, minha mãe, tornando-se ela, desse modo, a primeira colaboradora, o ponto de partida para encontrar outras informantes. E foi partindo desse contexto que se definiu o lócus da pesquisa tomando como referência os municípios de Riachão do Jacuípe e Ichu, e as colaboradoras que foram professoras da zona rural nestes dois municípios.

Assim, é no imbricar-se da minha história de vida com a gênesis do objeto da pesquisa que se define o título dessa investigação – “Quando a casa é a escola” – marcando a realidade das escolas rurais em que não havia um prédio escolar, e a escola funcionava, muitas vezes, numa casa alugada para tal fim, ou mesmo na casa da professora. Este projeto de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do PPGEDUC – UNEB, vincula-se à pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, financiada pela FAPESB, Edital 028/2012 e pelo MCT/CNPq, no âmbito da Chamada Universal nº. 14/2014 e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB) e tem como objetivo investigar questões teórico-metodológicas, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, às suas relações tanto com o trabalho docente quanto com o cotidiano escolar, empreendendo ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia.

O meu interesse sobre o tema foi se intensificando ao buscar informações do trabalho que a professora Ruth realizou, iniciado sendo ainda uma adolescente, aos 14 anos, na fazenda Triunfo, no município de Conceição do Coité, em 1954, antes

de sua ida para Campo Alegre em julho de 1960. Do relato de seu processo de formação para o magistério, por meio do PAMP[6] - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – ocorrido no final da década de 1960 em Riachão do Jacuípe, foram surgindo os nomes de outras professoras leigas de Riachão do Jacuípe e de Ichu – cidade que até início da década de 1960 pertencia ao município de Riachão do Jacuípe -, as quais também participaram dessa mesma formação. Em um primeiro contato com as professoras percebi que além do PAMP, algumas também participaram de outros cursos[7] de aperfeiçoamento e de formação em serviço como o HAPROL[8] - Projeto de Habilitação de Professores Leigos Municipais. Ao contrário dos cursos de capacitação, o HAPROL pretendia a habilitação para o magistério em serviço, na modalidade à distância, oferecendo material para estudo dividido em módulos, com suporte de livros e cadernos de atividades das diversas disciplinas que compunham o currículo de formação de professores à época, além de aulas presenciais e momentos de avaliação. Havia também um professor local que acompanhava o momento do estágio, realizando visitas durante o período determinado para tal atividade. O modelo de formação do HAPROL em muito se assemelha ao que foi oferecido depois, nos anos 2000, pelo PROFORMAÇÃO, que habilitava os professores das séries iniciais sem formação até aquele momento; e, seguindo este modelo, o PROINFANTIL, para formação dos professores da educação infantil; os dois últimos foram programas oferecidos pelo governo federal, em parceria com estados e municípios, pois se procurava solucionar uma demanda surgida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1994.

Outra questão que me chamou a atenção foi o fato de elas serem bem jovens, algumas ainda adolescentes, quando iniciaram a profissão, mal havendo concluído o 5º ano primário, o que me remeteu à formação de professores no período imperial, tendo em vista o método de ensino Lancaster descrito como um aprendizado das "técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente" (Vicentini e Lugli 2009, p.31,), o que segundo as autoras constituía-se numa formação e "nomeação como professores adjuntos dos melhores alunos das

[6]Promovido pelo Ministério da Educação e Cultura entre os anos de 1965 a 1970, tinha como objetivo essencial oferecer treinamento, orientação e supervisão ao professorado não-titulado, em todo o país.

[7] Treinamento para a Proposta Curricular para a Zona Rural em março de 1981, oferecido pela Secretaria de Educação

[8] Programa de Habilitação do Professor Leigo promovido pelo MEC em parceria com os estados para habilitação ao magistério, na modalidade à distância, realizado, na Bahia, pelo IRDEB/SEC/CETEBA

escolas públicas de primeiras letras (a partir dos 12 ou 13 anos de idade) os quais recebiam um pequeno pagamento para acompanhar o professor em exercício" (Idem). Sem dúvida, essas professoras tiveram sua *primeira formação* observando suas mestras e, muitas vezes, ajudando-as nas tarefas com os outros colegas, porém ao iniciar os caminhos da profissão docente o fizeram não como ajudantes, mas como regentes da classe. Isto pode demonstrar o quanto foram/são grandes as disparidades regionais em termos de educação e do exercício da profissão docente num país de extensão quase continental como o Brasil.

Ao buscar material que pudesse subsidiar as discussões com os alunos do curso de Pedagogia sobre o professor leigo e a profissão docente, pude perceber que na história da educação na Bahia há um "esquecimento" dessas professoras, e pouco se tem pesquisado sobre o seu trabalho, seu processo de formação – ou a inexistência dele – e de como estas se constituíram professoras, ensinando sem terem aprendido a ensinar, e de sua contribuição na escolarização das populações rurais, pois não havia professoras diplomadas suficientes para dar conta da escolarização nos lugares mais recônditos do estado. Na maioria das vezes, as professoras diplomadas preferiam as condições bem mais propícias das escolas nas cidades, poucas se arriscavam a embrenharem-se nas fazendas e povoados do interior do estado para ensinar as primeiras letras e os rudimentos da matemática às crianças e aos jovens da zona rural. Nesse sentido, ao tratar das professoras leigas devemos pensar "[...] em suas vozes esquecidas, urge indagarmos se estão esquecidas no passado ou talvez silenciadas pelos historiadores e gestores da educação no presente." (ALMEIDA, 2005, p.293).

Apesar do trabalho importante de escolarizar crianças e jovens, realizado pelas professoras leigas nos povoados e fazendas da zona rural, este era pouco reconhecido e não recebia a devida atenção dos órgãos públicos municipais e estaduais. A isto somam-se as dificuldades inerentes a um trabalho pedagógico com crianças e adolescentes, em diversos estágios de aprendizagem, o que se convencionou em chamar de salas multisseriadas[9]. Para realizar este trabalho, elas

[9] Estas salas abrigam no mesmo espaço crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem ou séries. Esta questão é defendida por alguns educadores como possibilidade de pensar a educação fora dos moldes da seriação Segundo o INEP, "As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo

criaram estratégias metodológicas que se ajustavam às suas experiências como alunas também oriundas de escola multisseriada. A realidade das escolas rurais, do período estudado nesta pesquisa aos dias atuais, evidentemente sofreu alterações, embora possamos dizer que, em alguns municípios, a precariedade das escolas e das condições de trabalho se manteve ao longo do tempo, assim como a multisseriação nas escolas da zona rural. Dessa forma, investigar a trajetória dessas professoras, seus processos formativos, suas estratégias, seu pensamento sobre o trabalho docente pode nos fornecer indícios para observar o movimento de mudança e permanência desta questão na atualidade, não tanto pela multisseriação, mas principalmente pelas condições de trabalho, acompanhamento e remuneração dos professores da rede municipal no interior da Bahia, que trabalham na zona rural.

A questão central já apontada no início deste texto possibilitou a definição dos seguintes objetivos: Compreender as trajetórias de trabalho e os percursos formativos das professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu no período de 1950 a 1980; Analisar os modos de entrada na profissão e as condições de trabalho das professoras leigas; Discutir as políticas de formação para professores leigos entre as décadas de 1960-1980.

1.1. Sobre a escolha teórico-metodológica da pesquisa, os sujeitos e as fontes

Os objetivos definidos acima nos levam a refletir não apenas sobre o que já foi dito a respeito da professora leiga, mas principalmente sobre o que elas dizem de si mesmas, o que contam de sua trajetória através de suas narrativas. Mas para compreender a trajetória profissional e os percursos formativos das professoras leigas por meio de suas histórias de vida, significa situá-las no tempo histórico-social para entender como se constituíram a profissão docente e as políticas de formação de professores na Bahia, no período estudado.

Segundo Lopes e Galvão (2005, p.16), ainda há muito a ser conhecido sobre o mundo da educação, não apenas pelos pesquisadores, mas ainda pelos professores que, apesar de o vivenciarem, não conseguem compreender e abarcar

---

contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes." (INEP, 2007, p. 25)

a sua totalidade, sendo por isso necessária uma “disposição para fazer história, ou para ler o mundo como um dispositivo historiador”, mas para tal há que se ter “uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar... o outro”, o que nos levaria a formular questionamentos para a história tornando-se objeto de investigação sobre essas ações humanas.

Uma história que fugisse da narrativa tradicional e linear dos acontecimentos para preocupar-se com aspectos da vida cotidiana teve início em 1920, na França, com o movimento que ficou conhecido como *Escola dos Annales.* Para Peter Burke (1997), a grande contribuição deste movimento foi a expansão do campo da história, ampliando seu território por diversas áreas inexploradas pelos historiadores tradicionais, tomando uma perspectiva interdisciplinar para dialogar com outras ciências tais como a geografia, a economia, a linguística e a filosofia, o que resultou – em suas palavras – em “um fenômeno sem precedentes na história das ciências.” Essa expansão do campo da pesquisa histórica foi resultado também da “descoberta de novas fontes e do desenvolvimento de novos métodos para explorá-los” (BURKE, 1997, p.126/127).

As mudanças promovidas pelo movimento da chamada Nova História trouxeram outras perspectivas para o estudo neste campo, e uma destas foi a incorporação do conceito de cultura por seus estudiosos – embora esse conceito não seja consensual entre eles. Ao referir-se à questão do movimento da história nova Burke (2000, p.231) aponta uma “virada cultural’ no estudo da humanidade e sociedade” com o crescimento dos “estudos culturais” em muitas instituições de educação, principalmente na Inglaterra, embora chamando a atenção para a fragmentação da disciplina história em que “a maioria dos estudiosos prefere contribuir para a história de "setores" como ciência, arte, literatura, educação ou a própria historiografia, em vez de escrever sobre culturas totais.”(BURKE, 2000, p. 233/234), traduzindo-se essa visão numa recusa às grandes narrativas. Isso provocou não só diversas críticas sobre esta maneira de fazer história, mas ainda um questionamento da validade de uma história cultural; porém Burke afirma a importância do movimento para a constituição de uma Nova História Cultural que “se tornou ainda mais necessária do que nunca em nossa era de fragmentação, especialização e relativismo” (Idem, p.243), e prefere vincular-se a uma concepção de história cultural mais próxima da antropologia:

> Apesar das complexas origens do movimento, "história antropológica" talvez seja um rótulo conveniente para ela. É bastante claro que essa história - como todo estilo de história - é produto de nossa época, neste caso uma época de choques culturais, multiculturalismo e assim por diante. Por isso mesmo tem algo a oferecer ao estudo do presente, assim como do passado, considerando-se as recentes tendências da perspectiva a longo prazo. (BURKE, 2000, p. 244-45)

Apesar das divergências internas, ou dos diferentes modos de conceber a história cultural, o que fica evidente é a importância desses estudos para a compreensão da história da humanidade não apenas do ponto de vista dos grandes feitos, dos heróis e dos grupos dominantes, mas do “outro” invisibilizado nas narrativas tradicionais da história. O horizonte que se descortinou, com a história cultural, nos permite a investigação de micro-histórias, tais como as das professoras leigas, objeto deste trabalho de pesquisa, possibilitando-nos enxergar pessoas comuns que produzem história no cotidiano, através de suas diversas “maneiras de fazer” por meio de “mil práticas” (DE CERTEAU, 2014).

Estas mudanças na história e na historiografia reverberaram também no campo da pesquisa em educação, ampliando os horizontes da investigação em história da educação para outras temáticas, não apenas as ideias pedagógicas e a legislação educacional. No Brasil, um livro da década de 1980 que fez um primeiro balanço destas questões e buscou discutir as relações entre história da educação, história, e educação, foi “Perspectivas históricas da educação” de Eliane Marta Teixeira Lopes publicado em 1986. Segundo Lombardi (2000, p.18), “A defesa de uma ‘nova história’, porém, é mais bem demarcada” nesta publicação de Lopes pois a autora “incorporou no debate da historiografia educacional a problemática relativa aos novos objetos, problemas e métodos” da pesquisa em educação.

Em um texto em que discute a história da educação e a história cultural, Viñao Frago (1995) faz uma síntese do imenso campo que abrange esta história cultural apontando suas possibilidades “*en relación con o desde la historia de la educación*”[10] (p.64), a qual, para ele, é mais um fragmento de uma história já parcelada. O autor define também a que concepção de cultura e de história vincula o seu trabalho, a saber:

[10] Tradução minha do original: “[...] em relação com ou a partir da história da educação[...]”.

> Todo ello desde el rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad ,así como desde una consideración no escindida de la historia social y cultural. No está de más decir, parafraseando a Richard L. Schoenwald, que la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural historia social, y que ambas finalmente son sólo historia (in Karsten y Modell, 1992, p.125-133). (VIÑAO FRAGO, 1995, p.64).[11]

Numa leitura na vertente marxista, Castanho (2010. p.95/96) assinala aproximações possíveis entre a história cultural e a história da educação, entendendo a história como uma disciplina de "caráter totalizante e unitário", mas que "se oferece, no *quefazer* acadêmico, em múltiplas especializações", apontando como legítimas diversas formas historiográficas, dentre as quais a que trata "da questão simbólica (história cultural)" e "da questão da formação humana (história da educação). O autor ressalva, no entanto, que esta legitimidade depende de uma articulação contínua "entre o domínio específico tratado e a totalidade histórica."

Castanho (2010) compreende, então, a viabilidade de uma história cultural como uma disciplina específica e com um objeto próprio, porém sem abarcar a totalidade do conhecimento histórico, mas mantendo um diálogo constante com este, articulando o domínio especifico de seu objeto e a totalidade histórica. Desta mesma forma, o autor destaca a relação da história da educação com a totalidade histórica, sempre necessária para se entender questões específicas da formação humana, exemplificando a possibilidade de diálogo entre história cultural e história da educação:

> Tomando ainda como exemplo a história das instituições escolares e restringindo o estudo a uma instituição individual, posso estudar como, nesta particular instituição, se deram as práticas docentes, se organizaram os currículos, se adotaram tais ou quais livros didáticos e assim por diante – estarei estudando temas de história cultural num âmbito da história da educação. Tendo sempre presente a determinação micro-histórica pela macro-histórica, poderei tecer infindáveis articulações, como estas entre história cultural e história da educação. (CASTANHO, 2010, p. 97)

[11] Tradução minha do original: "Tudo isso a partir da recusa de uma concepção de cultura como um sistema unitário e uniforme em que predomina a conformidade, assim também uma consideração não dividida da história social e cultural. Não é preciso dizer, parafraseando Richard L. Schoenwald, que a história social é sempre história cultural, a história cultural história social e, finalmente, ambas são apenas história (in Karsten y Modell, 1992, p.125-133). (VIÑAO FRAGO, 1995, p.64).

Embora não trabalhe com a história das instituições, o exemplo serve para demonstrar a relação e as possibilidades de estudos que entrecruzam a história cultural e a história da educação, tomando questões antes desprezadas pela historiografia tradicional, além de possibilitar a utilização de diversas outras fontes que não apenas documentos reconhecidos como legítimos, abrindo caminho para o uso de fontes orais, do testemunho de pessoas que vivenciaram os acontecimentos que não se referem apenas aos grandes personagens da história. Essas possibilidades colocam em cena as vozes de pessoas comuns, daqueles que também fizeram e fazem história cotidianamente, mas que são ignoradas pela pesquisa historiográfica tradicional. Este é o caso das professoras leigas e de tantos outros personagens que ainda não ganharam espaço na pesquisa em educação.

Postas estas questões quero elucidar que minha escolha teórico-metodológica para esta pesquisa toma o diálogo entre história da educação e a história cultural numa perspectiva que considera a apreensão do objeto específico situado no contexto histórico-social mais amplo. Ou como apropriadamente chama a atenção Viñao Frago (1995) sobre o lugar da história que é cultural e social, ou, simplesmente, história, num sentido em que ela abarca a totalidade, e, nesse sentido, para entender as determinações micro-históricas precisamos colocá-las em relação com as determinações macro. Desse modo, para aproximar-me do objeto em estudo, que são as trajetórias profissionais e os processos formativos de professoras leigas da zona rural de Riachão do Jacuípe e Ichu (1950-1980, optei por trabalhar com a abordagem (auto)biográfica de modo que se possa ouvir as professoras e o que elas contam de sua história de vida.

Acredito, portanto, que a escolha da abordagem (auto)biográfica e a utilização da entrevista de inspiração narrativa, para este trabalho, torna-se possível pela riqueza de possibilidades que os relatos colhidos podem proporcionar na aproximação com os sujeitos que contam de si e, como afirmam Poirier *et al* (1999, p. 12), oportunizam aproximarmo-nos “cada vez mais do real concreto”, permitindo-nos compreender as histórias dos sujeitos a partir de suas próprias narrativas. Caberá ao pesquisador, no entanto, situar essas narrativas no contexto histórico em que se desenvolveram os acontecimentos, além do recurso a outras fontes, que possibilitem alcançar os objetivos da pesquisa.

Toma-se essas narrativas numa perspectiva que tem procurado ouvir os sujeitos, conhecer suas histórias de vida, seus percursos individuais, suas trajetórias profissionais e de formação, para tentar entender essas relações e os contextos histórico-sociais em que elas se situam. E, porque somos sujeitos históricos, situados num tempo/espaço, compreendemos também que a história da educação num diálogo com a história cultural nos oferece o suporte para sustentar as análises e a compreensão das histórias de vida e trajetórias profissionais das professoras.

A utilização da abordagem (auto)biográfica no Brasil, no âmbito das pesquisas educacionais que investigam questões de gênero, docência, memória e formação tem ampliado as possibilidades de análise do fenômeno educacional, configurando-se como um "movimento biográfico". Nesse viés, os trabalhos de Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996); Catani, Bueno, Sousa e Souza (2003); Demartini (1988) e Souza (2006) são basilares para nos ajudar a compreender os caminhos da pesquisa (auto)biográfica e das histórias de vida em formação. Tomando a perspectiva autobiográfica compreendo que

> [...] ao utilizar uma abordagem teórico-metodológica que privilegia a escuta dos sujeitos, possibilitando que estes produzam narrativas de si e sobre si, tem-se em mãos uma riqueza de significados, pois a vida contada nessas histórias não é contada de forma linear, mas num jogo de quebra-cabeças em que é preciso um trabalho de montagem para a compreensão do tempo histórico, social e cultural que se dá a conhecer na singularidade da vida contada. (CARNEIRO, 2009, p. 48)

Em trabalho anterior de pesquisa de mestrado trabalhei com a perspectiva das histórias de vida cruzadas ou acumuladas[12], "cujo documento biográfico deve ser visto como matéria-prima a ser trabalhada, confrontada com as diversas narrativas e não como produto pronto e acabado"(CARNEIRO, 2009, p. 47/48), e nesta pesquisa faço a mesma opção, ao tomar um conjunto de histórias sobre sujeitos que exerceram a mesma profissão – neste caso específico as professoras leigas – num período de tempo e espaço geográfico comum. Ao proceder o cruzamento das narrativas com diversas outras fontes – documentos, legislação do período - nos possibilita, "no plano metodológico, garantias evidentes de fiabilidade

[12] Conferir em Poirier *et al*,1999

ao inquérito feito junto aos diversos informantes". (POIRIER et al, 1999, p. 42). Este conjunto de histórias de vida, que se cruzam, pode revelar questões importantes sobre as condições e os aspectos mais gerais do trabalho leigo na educação a partir das trajetórias de vida das professoras, mas também pode revelar as singularidades nos percursos individuais que marcam escolhas pessoais e situações vividas que são únicas de cada sujeito.

Vale ressaltar aqui que, ao tomar as histórias de vida cruzadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, é possível pensar esse cruzamento, também, na perspectiva de Werner e Zimmermann (2003, p. 90), pois, como ressaltam os autores, "ela permite apreender fenômenos inéditos a partir de quadros renovados de análise". Essa concepção da pesquisa histórica defendida por esses dois autores possibilita uma compreensão do objeto histórico para além dos métodos comparativos e de transferências e encena uma nova ótica da questão dos cortes sincrônicos e diacrônicos da história. A ideia da história cruzada traz possibilidades de olhar o objeto sob diferentes perspectivas do ponto de vista das interseções produzidas no cruzamento, que de novo podem ser entrecruzados "segundo temporalidades eventualmente distanciadas" (Idem p. 96). E o resultado desses movimentos possibilita uma

> [...] análise das resistências, das inércias, das modificações – de trajetórias, de formas, de conteúdos –, ou de novas combinações que podem ora resultar do cruzamento, ora nele se desdobrar. Tais transformações, aliás, não se limitam necessariamente aos elementos postos em contato, elas podem tocar ainda seu entorno próximo ou distante e manifestar-se segundo temporalidades distintas. (WERNER E ZIMMERMANN 2003, p. 96)

Esta é uma percepção muito interessante para a análise das histórias de vida das professoras, pois, ao analisar suas trajetórias profissionais buscamos entrecruzar as narrativas nas temporalidades históricas, procurando compreender os sentidos produzidos por esses sujeitos ao narrarem suas vidas em relação à diacronicidade e à sincronicidade histórica.

Precisamos lembrar, também, que trabalhar com a perspectiva de pesquisa (auto)biográfica significa construir os documentos a serem analisados através dos relatos dos depoentes transformados em textos. Desse modo, a entrevista torna-se

o principal instrumento para a produção de uma parte significativa dos dados, e para isso fiz a opção por uma metodologia sob inspiração dos parâmetros da entrevista narrativa[13]. Nessa perspectiva de entrevista, com base num roteiro da pesquisa, previamente elaborado, sugere-se que se ofereça ao depoente uma questão narrativa mais abrangente informando-o sobre do que se trata a entrevista. No caso das professoras leigas, a questão narrativa foi: Falar sobre a sua vida como professora leiga, começando pela sua própria escolarização, sua experiência escolar, suas aprendizagens, e então, como começou a ensinar, onde e como foi essa experiência, falando também sobre os processos formativos (cursos de capacitação e formação para o magistério) e as dificuldades e as alegrias da profissão.

Sendo esta questão muito densa para ser lembrada em todos os seus aspectos durante a narrativa, visto que, como afirma Bertaux (2010, p. 82), “para que uma entrevista comece, é necessário que um contexto social seja definido, que o objetivo da entrevista seja confirmado, e que pelo menos uma primeira pergunta seja feita”, após colocar a questão mais geral, iniciei a entrevista pedindo que elas falassem como foi tornar-se professoras começando pelo seu processo de escolarização. Na sequência, durante o desenrolar da entrevista procurei “identificar o momento de pedir” (idem, p. 80) que as entrevistadas desenvolvessem algum ponto que fazia parte do roteiro de entrevista, ou seja, aqueles pontos que eram importantes para a compreensão do objeto da tese. Nesse ponto, após determinadas pausas na narrativa, fazia pequenas perguntas que levavam as professoras a retomarem alguma questão não explicitada, pois como bem chama a atenção Bertaux (2010, p. 97):

> Se o convite à narrativa de vida comporta implicitamente o apelo à linearidade e à coerência, o sujeito não pode responder senão de maneira muito imperfeita. A evocação de alguém próximo, de uma cena, de uma crise, de um acontecimento provoca digressões que o fazem retroceder ou antecipar a continuação. A associação de ideias, a necessidade de explicar, de justificar e de avaliar afastam a narrativa de vida de uma exposição linear.

[13] Tomando como base a entrevista narrativa na perspectiva de Daniel Bertaux

É nesse sentido que, ao realizar uma pausa na narrativa, podemos fazer uma pequena intervenção que se transforme numa ponte com aquilo que havia sido dito anteriormente pelo narrador, fazendo-o retornar a algum ponto obscuro na narrativa. É necessário esclarecer que estas entrevistas, que são gravadas, são, posteriormente, transcritas integralmente e depois, num trabalho minucioso, organizadas em um texto, transformando-se elas, assim, num *corpus* a ser analisado. Pois é certo que o pesquisador ao procurar reconstruir a estrutura diacrônica das histórias de vida perceberá que “os esforços que o sujeito fez para descrever sua história seguem fios paralelos, ora a carreira profissional, ora a formação do grupo familiar, a trajetória residencial, ou ainda outros fios” (BERTAUX, 2010, p. 104).

Numa investigação que tem como caminho metodológico a pesquisa (auto)biográfica na perspectiva das histórias de vida, tem-se como fonte principal a narrativa oral por meio da entrevista com os sujeitos da pesquisa, ou seja, a produção da fonte através da textualização das entrevistas. Porém, a entrevista não é a única fonte, outras também podem e devem ser utilizadas como formas de ampliar o olhar, entrecruzando-se com as narrativas dos sujeitos no intuito de contextualizar os discursos.

Por que estas e não outras colaboradoras e outros os municípios pesquisados? Certamente há mais professoras leigas em outros povoados desses municípios que trabalharam no período! Apesar de já ter falado sobre o contexto desta investigação, de como ela se delineou, quero reforçar o porquê da escolha destes sujeitos, ou como prefiro chamá-las, destas colaboradoras. No início do capitulo, ao justificar o objeto, enfatizei sua imbricação com minha história de vida, com minha trajetória de escolarização-formação-profissão, pois, sou eu filha de uma professora leiga rural, nascida no povoado de Campo Alegre, município de Riachão do Jacuípe, e minha mãe, oriunda do município de Ichu, era a professora daquele povoado. As histórias tanto da minha mãe como professora leiga, quanto as de Adelita, Dalva, Terezinha, Salvadora e Maria América e de outras que participam da pesquisa, se conectam por meio de processos formativos que vivenciaram no período pesquisado. E ao definir como objeto de pesquisa trabalhar com trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia, eu não poderia escolher outras a não ser

estas nove (09) professoras que iniciaram sua carreira no magistério como leigas, nos municípios de Riachão do Jacuípe e Ichu, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, em fazendas ou povoados desses municípios. As professoras são chamadas por seus nomes verdadeiros devido à sua escolha; assegurei-me de seu consentimento por meio do TCLE[14] que elas assinaram ao serem entrevistadas.

Das nove colaboradoras, três nasceram no município de Riachão do Jacuípe e fizeram a sua escolarização em povoados que hoje ainda pertencem a Riachão do Jacuípe: as professoras Terezinha e Adelita que estudaram na Fazenda Serrania e a professora Dalva, que começou estudando na Fazenda Chapadinha e concluiu seu curso primário no povoado de Malhador. As outras seis professoras nasceram em Ichu, que à época era uma vila e, posteriormente, distrito[15] de Riachão do Jacuípe. Elas fizeram o primário em povoados que hoje pertencem a Ichu e povoados que faziam limites com Ichu mas pertenciam a Serrinha: as professoras Ruth e Salvadora[16] estudaram na sede do município de Ichu na Escola Pública Estadual e na Escola Rural de Ichu; a professora Maria América iniciou os estudos na Escola de Ichu, mas concluiu o primário no povoado de Casa Nova; a professora Maria Berenice iniciou o primário no povoado de Queimada do Meio e terminou no povoado de Retiro; As professoras Carmosina e Maria Joaquina, por morarem próximas ao limite com o município de Serrinha, estudaram em escolas que estavam próximas ou no limite dos dois municípios Ichu/Serrinha. Carmosina estudou na escola no povoado de Bela Vista pertencente a Serrinha, e Maria Joaquina estudou na escola do povoado de Retiro que ficava na divisa de Ichu e Serrinha, e a escola ficava justamente do lado pertencente a Serrinha. Dessas nove, 04 foram

[14] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética da UNEB

[15] Ichu tornou-se distrito em 1935. Conferir em FERREIRA, Jurandyr Pires. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Volume XXI, Rio de Janeiro, 1959. http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf

[16] O nome que consta no registro da professora é Maria, mas todos a conhecem e a chamam por Salvadora segundo ela mesma contou: "Porque mamãe contava, que quando foi pra me batizar, ela queria meu nome de Maria Salvadora, aí quando seu Luiz Júlio, que era o escrivão daqui, muita gente se queixa Rita... que ele trocava muito os nomes na assinatura, ele não gostou de Salvadora, aí ficou só Maria Ferreira dos Santos, em solteiro, agora depois que eu casei, eliminou o "dos" aí ficou Maria Ferreira Santos de Lima." Por esta razão, sigo chamando-a de Salvadora, pois é dessa forma que ela é conhecida e referida na comunidade de Ichu, até hoje se alguém for procurá-la é por este nome, Salvadora, ou Dôra, como alguns também a chamam.

professoras no município de Riachão de Jacuípe[17], e as outras 05 trabalharam no município de Ichu[18]; as idades delas estão entre 69 e 88[19] anos.

Ao longo do exercício docente estas professoras participaram de cursos de aperfeiçoamento ou capacitação[20] e de formação em serviço, quando o Estado considerava necessário desenvolver políticas que envolvessem a qualificação de professores para melhorar a educação, principalmente nas zonas rurais. Algumas das colaboradoras chegaram a concluir o curso de habilitação para o magistério e seguiram na profissão até a aposentadoria. Uma delas tornou-se merendeira e aposentou-se como tal. Outras não chegaram a aposentar-se, abandonando o magistério por motivos diversos.

Foram entrevistadas 09 professoras, entrevistas essas que foram transcritas integralmente e textualizadas, mantendo a forma como as professoras se expressaram, retirando apenas algumas repetições sem que isso causasse prejuízo ao texto ou modificasse o sentido da narrativa. Também consegui, com as professoras, diversos materiais, livros, fotografias, diplomas, cadernos de apontamento dos cursos que fizeram, cadernos com planejamentos, provas e atividades do curso de formação em serviço, relações de alunos matriculados, etc., porém uma parte desse material ainda está por explorar, o que poderia gerar novas pesquisas. Os materiais analisados sinalizam alguns modos da formação, do trabalho docente, e das relações burocráticas que se estabeleciam entre as professoras e o município, além de desvelar aspectos das condições de trabalho a que estavam sujeitas.

A análise de documentos oficiais, contratos de trabalho, fotografias, e outros documentos que encontramos revelou outros aspectos da trajetória dessas professoras, seus saberes e as condições de trabalho a que estavam submetidas. Pois como afirma Bertaux (2010, p.16) “recorrer às narrativas de vida não exclui, de forma alguma, outras fontes, tais como estatísticas, textos regulamentares,

[17] As professoras Maria Ruth, Adelita, Terezinha e Dalva, embora a professora Ruth tenha começado sua trajetória profissional em uma fazenda pertencente ao município de Conceição do Coité.
[18] As professoras Maria América, Maria Berenice, Maria Joaquina, Carmosina e Salvadora.
[19] Tendo como referência o ano de 2018.
[20] A nomenclatura varia a partir das políticas de formação, sendo usados os termos capacitação, aperfeiçoamento e treinamento de professores como sinônimos para designar os diversos cursos propostos nos documentos consultados na década cf. Acordos, Contratos, convênios. MEC, 1967.

entrevista com informantes situados em posição “central” ou a observação direta dos comportamentos”.

Embora perceba a entrevista como de fundamental importância para compreender a trajetória profissional das professoras, seus processos formativos ao longo do exercício da profissão e as relações que estas estabeleciam com as comunidades em que trabalharam, os conhecimentos construídos na relação com o fazer cotidiano, as estratégias elaboradas para superar as dificuldades e o papel que elas desempenharam no processo de escolarização da população rural desses municípios no período abordado, a análise bibliográfica e documental relevante para a efetivação do trabalho também foi parte integrante da metodologia. Documentos encontrados com as professoras, como por exemplo, um certificado de conclusão do curso primário, possibilitou compreender aspectos que envolviam a relação da escola com pessoas da elite local.

Outra fonte primária importante foram os boletins encontrados na Secretaria de Educação do município de Ichu. Ao entrar em contato com o Secretário de Educação do município de Ichu, o Professor Carlos Herivelton Coelho Santos, apresentei-lhe o objetivo da minha pesquisa e solicitei a permissão para pesquisar, nos arquivos da SEC, informações referentes às professoras leigas. O professor Herivelto foi bastante solícito, informando-me, porém, que a sala do arquivo morto não estava organizada. Ofereci-me para organizar o arquivo durante a minha busca e o professor disponibilizou um funcionário para auxiliar-me. Deparei-me com uma sala cheia de pastas e arquivos, livros e caixas contendo materiais referentes à educação no município, o famoso “arquivo morto”, onde são deixados todos os documentos das escolas que são enviados à secretaria. Durante uma semana, cataloguei e separei as pastas e documentos organizando-os cronologicamente, colocando uma ordem possível naquele material. Minha busca foi recompensada ao encontrar uma pasta com documentos referentes à antiga Coordenação Estadual de Educação, entre outras coisas havia uma série de boletins da Escola Estadual de Ichu e da Escola Rural de Ichu referentes ao ano de 1950, escolas estas onde estudaram algumas de minhas colaboradoras. Deste modo, esses boletins são fontes primárias ainda inexploradas, que merecem uma investigação mais

aprofundada em trabalhos futuros. Mas a análise inicial já nos revelou aspectos interessantes sobre a história da escolarização no município.

Minha perspectiva parte de uma análise compreensiva interpretativa tendo como referência a Teoria da Interpretação de Paul Ricouer, pensando a entrevista como um texto em que para compreendê-lo é preciso “seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala.” (RICOUER, 2000, p. 99). Desse modo, ao analisar o processo de escolarização das professoras, procedi a um cruzamento das narrativas, numa perspectiva diacrônica, com história da educação e da expansão da escola primária no Brasil, mas também sincrônica, buscando compreender aquele momento específico vivido por elas naquele lugar. Ou seja, quando elas falam da escola, da professora, das condições em que estudaram, o que isso representa para elas em suas rememorações? Esses relatos sobre o passado, não são mais o passado em si, mas uma reconstrução da memória em que há uma seleção do que veio à tona, um esquecimento necessário, pois rememorar o passado para um outro, significa escolhas pensando no que esse outro deseja ou pode ouvir, partilhar dessas lembranças. Ao analisar as narrativas, se faz necessário seguir o movimento para compreender o que dizem as professoras sobre as questões apontadas anteriormente, de que modo elas falam sobre isso. Pois

> A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p.43)

Nessa perspectiva de pesquisa, não há uma hipótese preestabelecida; cabe ao pesquisador tomar tanto a sua questão quanto os seus objetivos como um farol a guiá-lo pelas águas tempestuosas da viagem investigativa, buscando um porto de ancoragem donde possa contemplar a vastidão a sua frente e compreender o caminho percorrido até ali, costurando os sentidos vivenciados pelos diversos sujeitos que com ele empreenderam a viagem. Pensando o processo investigativo, Gatti (1999, p. 72) chama a atenção para o fato de que “[...] o método de trabalho

precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador[...]" que também é uma "pessoa" e que não pode ser simplesmente um "seguidor de receitas". O pesquisador deve dominar não apenas as técnicas de pesquisa, e por isso mesmo é imprescindível que esteja em "constante vigilância quanto às suas formas de ver e interpretar fenômenos" (idem, p.72) para enxergar para além das evidências, e perguntar-se o que está deixando de fora, o que não consegue dar conta na sua investigação, e para tanto recorre a um arcabouço teórico que dê sustentação às suas ações e interpretações (GATTI, 1999)

Creio que as questões debatidas nesta investigação sobre a docência leiga, tomando o processo de escolarização e a trajetória profissional das professoras, a partir da história da educação, tornou possível, em alguma medida, compreender os modos de fazer, as táticas utilizadas pelas professoras para realizarem seu trabalho e darem conta dos problemas que envolviam o exercício da docência. Acredito também que nos possibilitou compreender as políticas de formação de professores desenvolvidas no recorte temporal do projeto e o papel, quase sempre esquecido, do professor leigo na história da educação baiana, na escolarização das populações não apenas rurais, mas também urbanas, durante grande parte do século XX, compreendendo que, o fato da expansão das escolas de formação de professores não conseguiu tirar de cena a figura deste profissional sem a titulação exigida.

O texto aqui apresentado é o resultado desses quatro anos de estudo e pesquisa, de alterações a partir das sugestões das duas qualificações, dos encontros de orientação e da ampliação da pesquisa. Desse modo a tese estrutura-se em três partes sendo assim denominadas:

Capítulo 2 – O LEIGO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1950-1980), no qual faço a discussão geral sobre a temática do professor leigo e o contexto da pesquisa, apresentando o objeto em estudo, discutindo o contexto baiano e os cursos de capacitação e formação destinados aos professores não titulados a partir das políticas de formação no período estudado; **Capítulo 3 – QUANDO A CASA É A ESCOLA: relações e desdobramentos,** capitulo este que dá nome à tese toma as narrativas, documentos, fotografias e a

literatura para discutir a questão da casa, da escola e da casa como escola, das dificuldades encontradas pelas professoras leigas com o lugar para ensinar e as improvisações que faziam para criar o espaço da escola em uma casa ou sala alugada ou mesmo em sua própria casa; **4 – ENTRE MEMÓRIAS E PAPÉIS: processos de escolarização e trajetórias profissionais de professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu,** neste capitulo analiso o processo de escolarização, entrada na profissão e vivências de formação e trabalho das professoras leigas, a partir das entrevistas, entrecruzando discursos legais, documentos encontrados e as narrativas sobre a educação vivenciada pelas professoras para compreender suas trajetórias de vida-formação-profissão e como estas trajetórias atravessam a história da educação nos municípios estudados no recorte temporal da pesquisa. **Para não concluir: algumas notações sobre as histórias de vida-formação-profissão de professoras leigas no interior da Bahia**, seção em que faço algumas considerações sobre os achados da pesquisa, apontando que ainda há muita coisa a ser pesquisada.

2 – O LEIGO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1950-1980)

2.1. Professor leigo, quem é?

Poder-se-ia perguntar, de maneira retórica, por que falar ou pesquisar sobre professores leigos em pleno século XXI? Na década de 1980 e início dos anos 1990, surgiram algumas publicações sobre a temática resultantes de discussões e análises sobre a educação no Brasil[21], enfocando a problemática da permanência do leigo, o qual, apesar das tentativas de erradicá-lo do sistema educacional brasileiro, sobreviveu nos sistemas municipais de ensino até bem recentemente. Porém, quero marcar que nesta pesquisa, refiro-me, especificamente, à professora leiga que não tinha a formação mínima, ou seja, o curso normal ou a habilitação para o magistério, tendo iniciado na profissão com apenas o curso primário.

Em que pese à compreensão ou à extensão do conceito de professor leigo, no recorte temporal da pesquisa, este foi se modificando, em virtude das transformações ocorridas na legislação que definia a formação mínima para o exercício do magistério. Em estudo realizado para a UNESCO, Gatti e Barreto (2009) apresentam dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, segundo os quais, 2,8% dos professores que trabalhavam na educação infantil eram leigos, tendo o curso fundamental completo ou incompleto e 0,8% daqueles que ensinavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental também não tinham mais do que a formação das séries em que trabalhavam.

Nesta linha de raciocínio, poderíamos dizer que o leigo ainda subsiste, em virtude dos cursos de formação em serviço em vigor no momento, promovidos pela CAPES[22] para professores sem habilitação, agora por meio de cursos de nível superior. Quero fazer notar inicialmente que, muito ainda há para dizer sobre essa temática, principalmente se considerarmos uma história da profissão docente no Brasil e na Bahia e a sua formação desde os primórdios da república.

Ao fazer um recuo no tempo, para falar sobre a questão do professor leigo no Brasil, poder-se-ia certamente voltar ao século XVIII, no período colonial, com o fim

[21] CENAFOR/COPAT. O professor leigo: o problema da formação e programas de formação de professores leigos, São Paulo, 1984: A revista EM ABERTO, ano 5, n. 32, out/dez 1986, foi dedicada à temática: BRASIL. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991

[22] Formação realizada pelo PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores, que realiza tanto a formação inicial quanto uma segunda licenciatura para aqueles professores que, apesar de serem licenciados não trabalham com a área de formação, o que também poderíamos considerar, de certa forma, como professor leigo.

da organização do sistema escolar da Companhia de Jesus, após a expulsão dos jesuítas, marcando então o aparecimento do professor leigo na história da educação brasileira. Num período em que não se falava em formação de professores, os jesuítas tornaram-se os professores de ofício e assumiram essa função durante quase 200 anos, pois a sua formação completa de padre jesuíta tinha uma duração de 10 anos (ARANHA, 1989) e constituía-se de uma formação humanística geral, sendo este o conteúdo da escolarização que se considerava importante para a sociedade da época aprender. Levando em consideração que naquele momento poucos tinham acesso à escolarização, o sistema educativo construído pelos jesuítas era voltado para a formação tanto dos quadros religiosos da ordem quanto da elite que governava. Para o restante da população restava a escola de primeiras letras e a catequese, visto que seu objetivo primordial era a expansão da fé cristã e a educação representava uma forma de alcançar essa meta, e para aqueles que iam além das primeiras letras, a formação humanística representava uma distinção de classe.

O fim da organização educativa jesuítica no Brasil Colônia abriu lugar para a figura do professor leigo e das aulas régias. Desse modo, ensinar passou a ser uma função daquele que, em alguma medida, tivesse alguma escolarização. Poderíamos dizer, mesmo, que a figura deste professor está entranhada na organização da sociedade e do sistema político educacional brasileiro, pois desde então ele, o professor leigo e, depois, ela, a professora leiga, – no momento em que o magistério primário se transforma em uma ocupação eminentemente feminina – permaneceu em maior ou menor número no sistema educacional público e privado até os anos 2000 do século atual.

Assim, ao buscar a literatura sobre o professor e a sua formação encontram-se essas duas expressões – formação de professores e professor leigo – caminhando juntas desde que se começou a pensar sobre a necessidade de formar professores para a escola primária, e depois para a secundária.

Pode-se pontuar, no entanto, que a questão do professor leigo começa a aparecer com maior frequência no final da década de 1940 no Brasil, nas discussões sobre a educação que hoje chamamos de Educação Básica. A questão girava em torno da necessária expansão da escolarização versus professores qualificados para

tal empreitada, embora desde a década de 1920 já figurasse nas discussões sobre a profissão docente. Como afirmou Garcia (1991 p. 7), na apresentação do Caderno 3 da SENEB[23] de 1991, sobre o professor leigo, esta temática "é recorrente na literatura educacional brasileira" e este ir e vir é resultante de nossa dificuldade em resolver as questões concernentes às políticas de educação que, mais do que soluções imediatistas e paliativas, buscassem um planejamento a longo prazo com investimento na formação inicial de professores, além da formação em serviço dos que já se encontravam no sistema público sem a titulação, e numa consequente organização e valorização desta categoria com um plano de carreira para o magistério da educação básica.

A questão do professor leigo também foi e é um problema situado geograficamente, pois sua maior incidência se dá nas regiões Norte e Nordeste, embora este também apareça, em números menos expressivos, em outras regiões do Brasil. Em um levantamento estatístico do MEC sobre professores leigos de 1979, a região Nordeste possuía o maior número absoluto. Se nas regiões sul, sudeste e centro-oeste havia um número considerável de professores leigos em consequência da política de formação e valorização da profissão

	NORTE		**NORDESTE**		**SUDESTE**		**SUL**		**C.OESTE**		**TOTAL**	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
PROFESSORES LEIGOS	4.370	10.378	20.730	72.913	7.732	27.613	9.129	29.655	5.634	8.415	47.955	148.974
TOTAL	15.108		93.643		35.345		38.784		14.049		196.929	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – BRASIL, 1979

Além de marcado geograficamente, o lugar do leigo também é definido na espacialidade, ou seja, a zona rural, embora em menor número esse professor também se encontrava na periferia urbana, e na região nordeste o número de professores leigos rurais era três vezes maior, resultado do alcance das políticas públicas de expansão da escola primária nas zonas rurais nordestinas e das

[23] BRASIL, MEC, Secretaria Nacional Educação Básica, 1991

dificuldades de se manter uma escola com professores habilitados em fazendas e povoados

O documento mostra também uma tabela das unidades federativas que apresentam maior número de professores leigos em valores absolutos; a Bahia aparece em segundo lugar, perdendo apenas para o Ceará, apresentando, nesse mesmo período, em números absolutos, 19.411 professores leigos. Desse total, 15.959 estavam na zona rural. Não é por acaso que Ceará e Bahia aparecem em 1º e 2º lugares, respectivamente, no cômputo geral das unidades federativas, visto que no Nordeste concentrava-se o maior número de professores leigos.

O mesmo documento citado acima trazia uma abrangente concepção do que significava o professor leigo denotando a dificuldade de solucionar a questão, visto que apresentava uma gradação desse "leigo". O documento informava que o professor leigo era aquele que, lecionando no ensino regular de 1º e 2º graus, teria uma formação incompleta, ou seja, o professor leigo de 1º grau seria aquele que tem apenas: o 1º grau completo; o 1º grau incompleto; o 2º grau incompleto. E o professor leigo de 2º grau seria aquele que tem: 1º grau regular completo ou incompleto; 2º grau completo ou incompleto; 3º grau incompleto (BRASIL, 1987). Esta definição abrangente representa bem a dificuldade do poder público de superar uma situação que perdurou durante décadas, principalmente na zona rural: a existência do professor sem titulação para o exercício do magistério.

Embora a questão do leigo e dos programas oficiais de aperfeiçoamento e titulação tenha agitado os debates nos anos 1980 e início dos anos 1990, ainda há muito o que pesquisar sobre o professor leigo, especialmente os modos de sua entrada para a docência e suas trajetórias de formação. Subsiste na história da profissão docente uma opacidade que acompanhou a carreira do professor leigo desde os primórdios de seu aparecimento até o ocaso de sua existência nos sistemas de ensino no tempo presente e por isso mesmo acredito que a história da educação precisa preencher essa lacuna possibilitando que estes sujeitos possam ser reconhecidos pelo trabalho que realizaram no processo de escolarização das populações rurais e urbanas do Brasil.

Em geral, quando falamos que alguém é leigo em alguma coisa, em algum tema, nos referimos aí à falta de conhecimento específico para fazer alguma

atividade ou discorrer com propriedade sobre o assunto em pauta. Mas ao tratar da expressão *professor leigo* refiro-me àquela pessoa que não tendo os conhecimentos necessários para o exercício do magistério o assume em caráter extraordinário, “um limiar estabelecido”, tornado permanente pelas contingências sociopolíticas da sociedade brasileira. Ainda que fosse “reconhecido oficialmente como professor e incluído na folha de pagamento” das Secretarias de Educação de estados e municípios do Brasil afora, este professor não fazia “parte de seu quadro legítimo” e por isso mesmo não existia uma carreira docente que o incluísse (BRANDÃO, 1986, p.13). Sobre esse aspecto, Amaral (1991, p. 50) afirma que

> O professor leigo sobreviveu numericamente a todas as políticas formais e não formais de capacitação e aperfeiçoamento, às diversas teorias pedagógicas que fundamentaram os programas e aos arranjos administrativos que assumiram as políticas de habilitação dos leigos.

É necessário dizer que no sistema educacional houve e ainda há diversas gradações desse leigo[24], pois as mudanças na legislação[25] e na organização do ensino, mesmo com os cursos de formação e aperfeiçoamento oferecidos ao longo do tempo, fizeram com que, em alguma medida, esse professor leigo fosse mudando, em relação à extensão da sua formação, em face das transformações e exigências da formação via legislação[26] que também mudava, mas que ainda assim mantinha a figura do professor leigo. Ao tratar do magistério leigo, melhor seria dizer professora leiga, porque, na corrente da feminização do magistério, este ofício, principalmente na zona rural tornou-se da mulher.

Em busca de uma caracterização desse professor, dessa professora, encontram-se, ao longo da história da educação, nos diversos discursos, os diferentes aspectos que os identificam neste lugar do leigo. As vozes que são ouvidas para descrevê-los, em sua grande maioria, são as análises das políticas de formação, a dizer da sua falta de titulação e conhecimento para o exercício da

[24] Se pensarmos que as formações em serviço de 2ª licenciatura para professoras que trabalham nas cidades do interior é para corrigir o “desvio” desse professor que ´mesmo tendo formação superior seria leigo em relação à disciplina que leciona.

[25] As Leis Orgânicas do Ensino Normal de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61 e depois a Lei 5692/71 e a Lei 7044/82, todas elas pareceram, quando muito, ignorar a questão do professor leigo ou mesmo garantir de alguma forma a sua existência e permanência nos sistemas de ensino, principalmente os municipais.

[26] WARDE, Miriam Jorge O professor leigo. Até quando? Em Aberto, Brasília, ano 5, 32, out/dez, 1986 p.1-8

docência, das análises conjunturais que apontam as precárias condições de trabalho; as vozes dos governantes justificando os resultados negativos do ensino de 1º grau na existência do professorado leigo e por isso a necessidade da formação e titulação, inclusive para o devido enquadramento na legislação (quando esta passou a exigir) que definia o perfil de professor. O que se percebe nesses diversos discursos é que a voz da professora leiga é silenciada.

À parte as questões levantadas anteriormente sobre professores leigos, empreendi uma busca sobre pesquisas que investigaram esse tema. Realizando uma investigação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES tomando como descritor “história de vida de professor leigo rural”, levando em consideração os últimos 10 anos. De maneira geral, foquei em trabalhos que tratassem da temática e, de modo específico, no estado da Bahia e na região em estudo, fossem de mestrado ou de doutorado, que tratassem de histórias de vida de professores leigos na Bahia e na microrregião[27] de Serrinha, abrangendo os municípios de Riachão do Jacuípe e Ichu. A maioria dos trabalhos de doutoramento encontrados que tratam da temática professor leigo são de outros estados, mas encontrei uma tese defendida em 2015 no âmbito do PPGeDUC, e uma dissertação de mestrado, da década de 1980 na UFBA, que tratam da temática professor leigo, no estado da Bahia, mas nenhuma na região ou período que me proponho a estudar. Abaixo relaciono apenas algumas teses e a dissertação de Besnosik. Os três primeiros trabalhos foram defendidos no eixo sul/sudeste, e os outros dois no estado da Bahia.

Solange H. Ximenes Rocha em sua tese de doutorado defendida em 2007, pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, tendo como título **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo**, investigou – com professoras em exercício – quais foram as aprendizagens da docência de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo, sob sua própria ótica. A autora lançou mão da observação das aulas e entrevistas individuais para compreender como elas construíram suas aprendizagens sobre a profissão. Diferentemente da minha

[27] Hoje as microrregiões foram substituídas por outra nomenclatura na distribuição geográfica e foram organizadas a partir de uma perspectiva administrativa e econômica considerando também como os territórios de identidade. Continuarei usando o termo microrregião por conta do período histórico estudado.

pesquisa a autora trabalha com professoras ainda em exercício durante a investigação.

Uma segunda tese foi a de Fábio Garcez de Carvalho, **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000),** defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, em 2013. Em sua tese Carvalho buscou "analisar a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) em um contexto de mudanças na educação local", no município de Icapui- Ceará. O autor, referindo-se ao papel central dos professores leigos no processo de escolarização rural, procurou investigar "as suas origens, as suas inserções comunitárias, e as suas posições no jogo de poder político local que envolve distintas instituições." O recorte temporal abrangeu seis décadas, de 1940 a 2000; isso, segundo o autor, não foi por acaso, pois pretendeu abarcar "duas gerações de professores (as) que vivenciaram uma rica experiência de trabalho em um período de mudanças." Encontro neste trabalho algumas aproximações com o meu estudo, pois trabalha na perspectiva da história da educação e da micro-história, utilizando também fontes orais.

Uma terceira tese encontrada foi a de Luís Fernando Minasi, **A formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica,** defendida em 2008, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. O autor se propôs a "conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes no processo de formação de professores leigos" em um curso de formação oferecido pela Fundação Universidade Rio Grande-FURG, aos professores de Santa Vitória do Palmar-RS, observando "como essas contradições se apresentam na prática pedagógica das alunas-professoras leigas". O pesquisador trabalhou com a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC das alunas professoras para dar conta do seu objeto, tendo como fundamento o materialismo dialético. A concepção de leigo neste trabalho é o de professor que não tem a formação mínima necessária ao exercício da profissão segundo a Lei 9394/96.[28]

[28] Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

A tese de Fábio Josué Souza dos Santos, **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas,** defendida em 2015, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, discute questões sobre a docência no contexto das turmas multisseriadas de escolas rurais, ao analisar memórias de professoras que atuaram no município de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, buscando compreender como se configurou a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas, tendo como colaboradores seis professoras e um professor de turmas multisseriadas com tempo de serviço entre 03 e 37 anos. A pesquisa situa-se na perspectiva (auto)biográfica em que o pesquisador busca compreender como as professoras foram se constituindo enquanto docentes de turmas multisseriadas e quais práticas foram desenvolvidas por elas. Santos também se propôs sistematizar questões históricas sobre as escolas multisseriadas e como esta forma escolar foi "perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e teve a escola graduada como seu ponto de culminância". Embora ele trate de alguma medida sobre o professor leigo e os cursos de formação, não é esta a ênfase de seu trabalho, mas a questão da multisseriação.

O segundo trabalho encontrado sobre a temática do leigo no estado da Bahia foi a dissertação de mestrado defendida em 1988 por Maria Helena da Rocha Besnosik sob o título **O professor leigo e sua participação política na zona rural da Bahia: um estudo de caso**, que tratou de estudar "as formas e os níveis de participação dos professores rurais" do município de Caém, na região da Chapada Diamantina, analisando "os limites e obstáculos que enfrentavam esses professores como agentes transformadores ou conservadores da sociedade". Utilizando a metodologia do estudo de caso a pesquisadora utilizou-se da observação direta e de entrevistas, concluindo haver encontrado indícios de participação política dos professores, de cabo eleitoral do prefeito à sua filiação no sindicato dos trabalhadores rurais de Caém. Aqui também o foco não é o processo formativo do professor leigo.

Vale enfatizar a escassez de trabalhos sobre a temática no estado da Bahia que tratem das trajetórias de professoras leigas rurais, no recorte temporal da pesquisa, privilegiando suas histórias de vida. Assim, pelas questões apontadas até aqui sobre o magistério leigo, acredito que esta pesquisa tem muito a contribuir para

visibilizar o trabalho do professor e da professora leiga na história da educação da Bahia, ao ouvir as professoras dos municípios de Riachão do Jacuípe e Ichu. As professoras colaboradoras trabalharam durante muitos anos no magistério sem a titulação exigida e durante sua trajetória profissional participaram de cursos de formação e titulação, mas algumas terminaram se aposentando como leigas e outras abandonaram o magistério antes de aposentarem-se como professoras.

A discussão do contexto histórico do recorte temporal definido é muito importante para a compreensão da temática da qual trato neste trabalho e no qual me detenho mais adiante, neste capítulo. Iniciando em 1950 e estendendo-se até a década de 1980, este recorte temporal apresenta questões e contornos distintos visto que são quatro décadas, mas há elementos que atravessam esse período: as políticas de expansão da escolarização, de aperfeiçoamento e formação de professores (e nestas de professores leigos rurais), as quais são muito importantes para a compreensão do meu objeto.

O início do recorte temporal escolhido,1950, foi também o período em que as professoras concluíam seu curso primário e iniciavam sua experiência docente, ainda no início da adolescência, para algumas delas. Estas eram recrutadas de diversos modos entre as que se despontavam com esse interesse, como relatado pela professora Berenice, que organizou uma escola em sua casa em 1962, segundo ela a pedido dos pais das crianças do povoado onde morava. O prefeito, relata ela, ao visitar o povoado e vê-la ensinando, resolveu contratá-la imediatamente. Ou, convidadas a alfabetizar as crianças em alguma fazenda por meio dos conhecimentos familiares com algum fazendeiro da região, como no caso da professora Ruth, que ao concluir o 5º ano primário em 1953, aos 14 anos, foi convidada para alfabetizar as crianças da Fazenda Triunfo no município de Conceição do Coité. O período que vai entre as décadas de 1960 e 1980, foi também o tempo em que elas realizaram cursos de aperfeiçoamento e de titulação. Desse modo, o recorte temporal é tomado, também, como referência à conclusão do Curso Primário, à entrada na docência e às trajetórias profissional e de formação – cursos de aperfeiçoamento, de habilitação, assim como a aposentadoria ou a saída da docência – das colaboradoras da pesquisa.

2.2. A formação de professores: o contexto da pesquisa

Compreendendo que a história é o chão por onde devo caminhar, mais precisamente a história da educação, é necessário situar o contexto histórico em que o problema de pesquisa está colocado, visto que não é possível compreender as questões concernentes à educação, às suas organização e oferta, e consequentemente ao problema da formação de professores para a educação primária e depois para a de primeiro grau (a partir de 1971 com a Lei de Reforma de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5692), fora dos condicionantes políticos e socioeconômicos da época.

O recorte temporal que faço inicia-se em 1950. Neste período, o Brasil vivia o que alguns historiadores chamam de nacionalismo-desenvolvimentista, caracterizado na economia pela criação dos parques industriais, pelo desenvolvimento da indústria petrolífera, pela substituição das importações, pelo incremento do mercado interno e por uma crescente urbanização. A educação, claro, deveria alinhar-se a esta concepção. Os governos que se sucederam neste período de pouco mais de 10 anos (Getúlio Vargas de 1950-1954, e Juscelino Kubitschek de 1955-1960), apesar de seus discursos em prol de uma educação para o desenvolvimento, não conseguiram muitos avanços. Embora tenha havido, neste período, aponta Rios (2016, p.329),

> [...] algumas iniciativas educacionais voltadas para as comunidades rurais [...] colocadas em prática, entre elas a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), atuando em quase todo o território nacional na formação de líderes em missões rurais, semanas educativas e campanhas educacionais. Em relação à formação dos professores rurais, o CNER ofereceu, em 1952, cursos regionais de treinamento de professores rurais, para o aperfeiçoamento do trabalho docente, destinados a docentes leigos, visando não apenas à formação pedagógica, mas à sua transformação em verdadeiras lideranças nas comunidades.

As missões rurais não chegaram a todos os municípios brasileiros e, desse modo, como a maioria das campanhas, elas desaparecem sem lograr o êxito desejado.

A filosofia nacional-desenvolvimentista que marcou este período apostava na educação como mola propulsora do desenvolvimento. E a sociedade que se industrializava iria exigir mudanças profundas na “forma de encarar a educação e,

em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo" (ROMANELLI, 1978, p.59). Porém, as mudanças na educação já vinham ocorrendo, desde as décadas de 1930 a 1950, através de várias reformas parciais ou leis orgânicas, conhecidas também como a reforma Francisco Campos, e as reformas empreendidas por Gustavo Capanema, sucessor de Francisco Campos, que procurou reorganizar outros setores do ensino como, os ensinos industrial secundário, comercial, normal, primário e agrícola.

Somente depois da Carta Constitucional de 1946 é que se começou a discutir uma lei que organizasse o ensino, fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, a sua elaboração só tem início em 1947, estendendo-se até 1961, quando finalmente é promulgada em 20 de dezembro de 1961, após a efetivação de sucessivas alterações feitas ao projeto inicial, resultantes dos embates políticos entre os diferentes interesses representados pelos grupos no poder.

Desse modo, a década de 1950, no plano educacional, foi herdeira da organização do ensino resultante das Leis Orgânicas, entremeio às mudanças que ocorreram desde o período de discussão e elaboração da primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1947 e 1948, até a sua promulgação em 1961, sendo este, portanto, um período de grande ebulição. Para Freitas e Biccas (2009, p.137),

> [...] nunca fomos tão criativos em termos educacionais como fomos no transcorrer da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960. Contudo, mesmo com muita criatividade, o que assistimos a partir daquele contexto foi a diluição do tema educação na lógica da economia. Uma perda paulatina dos contornos próprios conduziu as questões educacionais àquilo que podemos designar por "economicismo", expressão que quer indicar que as finalidades da educação foram assumindo contornos desenhados unicamente em função das chamadas "demandas do desenvolvimento"

Essa relação entre educação e economia de que falam Freitas e Biccas (2009) no excerto acima começa a se personificar, no final dos anos 1940, nas políticas de expansão da escola primária, ao estendê-la para as populações rurais, por meio da construção de espaços escolares, mas sem perder de vista a necessidade de adequar-se aos custos dessas políticas. Um exemplo desses

ajustes configura-se nas mudanças das construções escolares do final dos anos 1950. Assim, depois dos grandes e suntuosos edifícios escolares tradicionais, “a democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.31).

A década de 1950, em relação à educação, apresenta-se ambígua, pois ao tempo em que se apregoava o valor da educação para o desenvolvimento da nação, os governos não avançavam muito na escolarização primária e este “espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho”. Essa visão trouxe um investimento grande no ensino industrial de nível médio, o que tornava a universidade mais elitista ainda, mantendo-se metade da população “sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita” (GHIRALDELLI JR.,2006, p.103).

Essas transformações que ocorreram no período citado no âmbito da legislação educacional e na organização dos sistemas de ensino – ampliação da oferta de ensino primário e uma preocupação com a formação de professores – não significaram que o Brasil conseguisse democratizar a escola nem fazê-la acessível a toda a população em idade escolar, mesmo nas áreas urbanas, muito menos que superasse a falta de formação dos professores que exerciam o magistério primário. Romanelli (1978, p.162), ao analisar a situação de qualificação do magistério primário no Brasil, entre 1940 e 1957, apresenta uma situação ainda muito distante do ideal, sendo que em 1950 – início de nosso recorte temporal para a pesquisa – havia no magistério primário 52% de normalistas e 48% de não-normalistas. Esse quadro tendeu a acentuar-se “em números absolutos e relativos de professores sem qualificação para o exercício do magistério”. Analisando a situação do magistério primário em 1957 nas diversas regiões do país, Romanelli (1978) constata também um número elevado de professoras não-normalistas em todas as regiões e de forma acentuada nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, afirmando que

> Após 11 anos de vigência das Leis Orgânicas, que reformaram o ensino primário e o ensino normal, a constatação de que tal situação para o magistério e as incríveis disparidades regionais que nela se configuram só nos podem levar à conclusão de que as leis, afinal de contas, têm tido pouca influência na modificação da realidade (ROMANELLI, 1978, p.162/163)

Se nos voltarmos para a situação específica da educação das populações rurais, o quadro é muito mais complicado, pois a concentração de professores sem a qualificação necessária ao lado das condições de trabalho e a falta de infraestrutura dos lugares onde funcionavam estas escolas torna a educação das zonas rurais muito mais difícil, precária e descontínua. O final dos anos 1940 e os anos 1950 são considerados importantes na "difusão das escolas primárias rurais e de promoção das Escolas Normais Rurais" (ALMEIDA, 2005, p.289). Porém, as condições geográficas do país dificultavam a organização dessas escolas, já que o número de professores formados era menor do que a "demanda de alunos espalhada pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro" (Idem).

Na Conferência Mundial de Educadores ocorrida em Viena, em 1953, Paschoal Lemme relata as condições em que se encontrava o professorado no Brasil, afirmando que

> Os professores, em geral de formação muito deficiente, percebem salários vexatórios, em relação à importância de suas responsabilidades. Os professores rurais, situados na parte inferior dessa escala de salários, não tem em sua maioria, qualquer formação pedagógica e vivem nas piores condições materiais e profissionais (LEMME 2004, p.110)

Esta era a situação em que se encontravam tanto as escolas quanto os professores na década de 1950. Desse período até o início dos anos 1990, as mudanças foram lentas em termos de condições de trabalho, formação e remuneração dos professores que trabalhavam nas escolas da zona rural, como também das instalações escolares que em grande medida eram as casas das professoras ou das fazendas onde estas ensinavam. A construção de prédios escolares na zona rural se deu muito lentamente, atingindo somente os povoados maiores onde havia alguma força política que pressionava os poderes municipais para a efetivação do espaço próprio da escola. Não é muito difícil, ainda, encontrarmos pelo interior do Brasil, principalmente em municípios distantes dos grandes centros, casas alugadas[29] para as secretarias municipais onde funcionam

[29] Embora, no tempo presente os meios de comunicação denunciem a situação de escolas que funcionam em casas alugadas até mesmo nos bairros da periferia urbana. Feira de Santana, Ilhéus e Lauro de Freitas são alguns desses municípios. http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/01/prefeitura-

escolas destinadas às séries iniciais e à educação infantil (classes multisseriadas) a cargo de uma professora.

No início dos anos 1960, um pouco antes do fechamento político produzido pelo golpe militar de 1964, mais precisamente três anos antes, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1961, a qual tardou mais de uma década para ser efetivada. Porém, não trazia a LDB de 1961 grandes novidades em relação à legislação anterior, pois em alguma medida manteve sua estrutura do ensino, inovando ao reconhecer a necessidade de educação para as crianças de 0 a seis anos, definindo aí a educação pré-escolar. A educação primária seria feita em quatro séries consecutivas, podendo ser acrescida de mais duas de artes aplicadas; o ensino médio ficava dividido em duas etapas, sendo o ginasial com quatro séries consecutivas e o colegial com três séries consecutivas. O ensino médio, tanto na etapa ginasial quanto na colegial, poderia ser oferecido em duas modalidades: a técnica e a de formação de professores. (FREITAS e BICCAS, 2009).

Os primeiros anos da década de 1960 viveram ainda sob as influências das décadas anteriores. Segundo Saviani (2004), essa década expressou a hegemonia do movimento renovador, sendo este um período de diversas experiências educacionais a exemplo da criação de colégios de aplicação e ginásios vocacionais. Porém, essas experiências foram encerradas no final dos anos 1960 em virtude do golpe militar ocorrido em 1964. Com a renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1960, sete meses depois das eleições, assumiu o vice João Goulart, o qual, segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p.104),

> Mesmo administrando o país sob fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao solapamento das instituições democráticas por tais elementos, o Presidente Jango conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação (PNE) que, segundo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos arrecadados pela União para a educação.

---

de-lauro-de-freitas-encerra-contrato-de-aluguel-e-fecha-6-escolas.html;
http://www.jornalgrandebahia.com.br/2015/09/feira-de-santana-vereador-diz-que-escola-municipal-jose-martins-dos-santos-funciona-em-uma-casa-inadequada/;
http://www.jornalbahiaonline.com.br/noticia/20316/70_por_cento_das_escolas_municipais_estao_inadimplentes_em_imoveis_alugados

Evidentemente que com o Golpe em março de 1964 tudo mudaria, e o PNE foi extinto duas semanas depois dos militares tomarem o poder, significando que “a ideia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo a um Estado de Bem-Estar Social” (GHIRALDELLI JR.,2006, p.105) seria postergada para as próximas gerações.

A nova ordem política exigia uma legislação educacional adequada ao momento, mas não foi preciso uma nova lei de diretrizes e bases, pois o novo regime buscava garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Dessa forma, procedeu-se a alguns ajustes elaborando leis que reformulassem a educação ou parte dela. Assim, a Lei n. 5.540/68 reformulou o ensino superior e a Lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e secundário, transformando-os em ensino de 1º e 2º graus respectivamente, e transformou o curso Normal em habilitação para o magistério no bojo da profissionalização do ensino de 2º grau.

Durante a década de 1970, ocorreram poucas mudanças no quadro instalado nas escolas rurais e no magistério leigo. As condições de trabalho, formação e remuneração para os professores e professoras que trabalhavam na zona rural tiveram pouca alteração, principalmente porque estes estavam atrelados aos sistemas municipais que recrutavam esses profissionais pagando valores irrisórios muito abaixo do salário mínimo praticado na época. O mesmo ocorreu durante os anos finais da Ditadura, e a volta da democracia em meados dos anos 1980 não mudou muita coisa nos espaços mais distantes dos grandes centros. Num texto sobre a formação do professor leigo publicado na Revista Em Aberto, Stahl (1986, p.24) afirmava que a

> [...] problemática do professor leigo está muito ligada a problemas econômicos, pois baixos salários percebidos provocam a evasão da profissão ou o acúmulo de atividades de todo tipo para complementar a renda familiar e mesmo para sobreviver. Além disso, as precárias condições de trabalho, especialmente na zona rural, e o baixo nível de escolaridade contribuem para uma desvalorização social do magistério em geral e principalmente do professor leigo.

Durante a década de 1980, esta era a tônica no meio educacional em torno desta questão que não resultou em solução, pois esta mostrava-se muito mais complexa do que simplesmente atribuível apenas à falta de formação, visto que os

municípios continuaram praticando a mesma política do coronelismo, marca de nossa história política, na qual as decisões são tomadas sem levar em conta as necessidades da comunidade, mas os interesses dos grupos que estão no poder. E a educação, nestes casos, sempre sofreu tanto com os revezes das políticas descontínuas, quanto pela falta destas. Políticas referidas à organização das escolas, à formação de professores e, principalmente às condições de trabalho e de remuneração que atraíssem os professores com formação para o exercício do magistério.

2.2.1. A formação e aperfeiçoamento de professores leigos no Brasil: propostas e programas (1960-1980)

Mesmo que nos primeiros anos da República houvesse denúncias sobre a falta de preparo dos professores que trabalhavam nas escolas públicas, e o estado começasse a pensar na formação de professores, naquele momento não havia ainda nenhuma política voltada especificamente para a formação do professor leigo. Porém, não se pode deixar de ressaltar que a questão da formação do professor leigo passa a inserir-se no discurso geral da formação de professores, ou seja, com o crescimento do número de professores não titulados a questão da sua formação passa a ser uma preocupação para o governo.

O estudo do leigo e das políticas referentes a este precisa considerar de que modo tem acontecido a educação das populações rurais e as condições de vida e trabalho dos professores sem titulação nessas escolas, sendo estas em sua maioria na zona rural. Desse modo, entende-se que as determinações e os limites das políticas voltadas para a educação rural e a formação de professores não titulados inserem-se não apenas tanto nas relações campo-cidade quanto nos processos de produção capitalista (BRASILEIRO, 1994; AMARAL, 1991), como também no fenômeno das crescentes urbanização e industrialização da sociedade brasileira que acabavam ditando os modos de consecução dessas políticas.

Toda a mobilização a partir daí foi em torno da formação de novos professores, mas sem incluir aqueles que já estavam trabalhando. Nem sequer as Escolas Normais Rurais, que tinham o objetivo de formar professores para a zona

rural, na corrente das políticas ruralistas da década de 1930, visando a manutenção das populações rurais no campo e evitando as migrações campo-cidade, deram conta desta formação. Em 1935, Feira de Santana teve sua Escola Normal transformada em Escola Normal Rural, na corrente do ensino rural, porém não permaneceu muito tempo, porque a escola acabou não cumprindo o objetivo de oferecer adequadamente as disciplinas de preparação ao ensino rural, pois não dispunha de espaço ou local adequado para as aulas práticas e estas acabavam se transformando em "excursões às estações agronômicas de cidades próximas, como São Gonçalo dos Campos e Cruz das Almas, configurando-se mais como passeio social do que aula como prática de agricultura" (SOUSA, 2001, p. 141).

Nessa esteira, podemos dizer que nem a criação de escolas normais e escolas normais rurais nem a organização dessa formação, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei N. 8.530 de 2 de Janeiro de 1946, resolveram a questão da formação do professor leigo, pois esta lei impedia que muitos professores em exercício pudessem frequentar as escolas normais rurais, e assim realizarem a sua formação, uma vez que o Artigo 21 no seu Parágrafo Único trazia uma restrição quanto à faixa etária, determinando uma idade máxima para aqueles que desejavam realizar sua formação, impedindo, portanto, os maiores de 25 anos de ingressar nas escolas normais em qualquer dos cursos oferecidos, de 1º ou 2º ciclo. Desse modo, qualquer tentativa de formação de professores leigos acabou impedindo que aqueles professores em exercício, muitos acima da idade exigida pela lei, pudessem realizar a sua formação. (BRASIL, 1946; VICENTINI e LUGLI, 2009, AMARAL, 1991).

Não obstante houvesse ampliação no contingente de novos professores com formação oriundos das escolas normais, houve um crescimento do número de professores leigos nas escolas da zona rural, o que denota a dificuldade de manter nas escolas rurais os professores titulados pelas escolas normais.

O início da década de 1960 traz um novo governo[30] e novos acordos no sentido de vencer as dificuldades no tocante à educação. O nacionalismo

[30]Jânio Quadros havia sido eleito em 1960, tomando posse em 31/01/1961, renunciando sete meses depois. Assumiu a presidência da república em 07/10/ 1961, João Goulart, após a aprovação pelo Congresso da emenda constitucional que instaurou o regime parlamentarista de governo. Em janeiro de 1963, com a realização do plebiscito que decidiu pela volta do regime presidencialista, Goulart

desenvolvimentista que marcava o período creditava à educação um papel importante como motor para esse desenvolvimento, e o financiamento internacional da educação começava a ocorrer em todos os níveis. Assim, como parte dos acordos que já vinham sendo celebrados desde o fim dos anos 1950 entre o governo brasileiro e organismos internacionais, em 1º de julho de 1963, o governo federal, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Organizações das Nações Unidas firmam um acordo para o "primeiro Plano Mestre de Operações para um projeto de educação primária e normal" (Brasil, 1967, p. 483) com duração de 03 anos.

O Plano Mestre tinha como objetivo cumprir o Plano Nacional de Educação em diversos aspectos explicitados no corpo do texto. Entre outras coisas, visava à melhoria do ensino primário e para isso propunha a construção de uma estrutura que possibilitasse qualificar o nível do magistério primário por meio de cursos de formação para o professor, o diretor e o supervisor da escola primaria, além de incluir especialistas em educação elementar. Também propunha um programa de aperfeiçoamento do magistério por meio de professores-supervisores. (Brasil, 1967).

Quando da elaboração do Plano Trienal de Educação (1963-1965) o governo federal já fazia um balanço da situação educacional bastante insatisfatória para um país que desejava galgar o patamar de país em desenvolvimento, constatando que o Brasil, em 1963, possuía um grande contingente de pessoas em idade escolar sem atendimento e que de

> [...] cerca de 14 milhões e duzentos mil de 7 a 14 anos, [ofereciam-se] escolas a cerca de 7 milhões e quinhentos mil, ou seja, pouco mais de 50 por cento. Destes, [encontravam-se] na primeira série 53 por cento, na segunda 21 por cento, na terceira 15 por cento e nas quartas e quintas, 9 por cento. Considerando-se a primeira série do nível médio dentro desse período de idade de 7 a 14 anos, pode-se elevar esta última porcentagem a 11 por cento. (BRASIL, 1963, p. 7)

O mesmo documento aponta a insuficiência da escola rural, pois esta tinha ainda um maior agravante, que era o de oferecer apenas três séries enquanto a escola primária urbana oferecia quatro ou cinco. Considerando ainda a dificuldade

---

assumiu plenamente os poderes de presidente, até março de 1964 quando foi deposto pelo golpe militar.

desses alunos em chegarem ao ensino secundário, a massa global dos que conseguiam reduzia-se a mais de 50% daqueles que chegavam até o exame de admissão[31]. Partindo da avaliação global da situação educacional, o Plano aponta várias frentes de trabalho nas quais o Estado brasileiro deveria agir para sair daquela situação, e dentre estas encontrava-se a implantação de uma rede nacional de "Centros de Treinamento do Magistério, destinados a formar professores-supervisores e especialistas em educação elementar". Era o início de uma tendência que se tornaria mais forte na década de 1970 com a corrente tecnicista da educação - além da questão da formação de professores primários por meio da "Realização de um Programa de Aperfeiçoamento do Magistério utilizando para isso professores-supervisores" (BRASIL, 1963, p. 24). Também estavam os cursos emergenciais, dentre esses, o que ficou conhecido como PAMP[32], que dava conta, primeiramente, da formação de supervisores em centros de treinamento, para que depois estes planejassem e executassem os cursos de treinamento dos professores leigos nos diversos estados e municípios.

O Governo Militar que se estabeleceu no Brasil a partir do dia 1º de abril de 1964 iria promover uma reorientação do ensino para adequar a educação à filosofia que formaria as novas gerações para enquadrar-se ao novo regime. Os primeiros anos serviram para que os militares planejassem suas ações em termos de reformas, realizando primeiro a reforma do ensino superior, com a Lei 5.540/68 e três anos depois a reforma dos ensinos primário e médio com a Lei 5.692/71(SAVIANI,2005). Essas mudanças viriam a impactar nos cursos de formação de professores, porém o programa de formação ou aperfeiçoamento de professores leigos, o PAMP, que já estava em curso quando se instalou a ditadura, não sofreu alterações e foi mantido pelos militares até 1970, desaparecendo após as mudanças da legislação que transformou o ensino normal em habilitação do magistério de 2º grau. Segundo Ferreira Jr. & Bittar (2006, p.1163),

> Assim, a passagem da década de 1960 para a de 1970 foi marcada por mudanças estruturais no sistema nacional de educação. O regime militar, embalado pelo "milagre econômico", estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção [...].

[31] Exame que dava acesso ao ensino secundário, criado a partir da Reforma do Ensino Secundário em 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos cf. ROMANELLI, 1988, p. 134-142
[32]Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário- PAMP

Os autores acima citados ainda trazem em seu texto uma citação do pronunciamento do então presidente, o General Emilio G. Médici em dezembro de 1970 em que este afirma as mudanças que viriam na educação com a reforma dos ensinos primário e médio, chamada por ele de “grande revolução educacional”, a qual iria resolver a falta de mão de obra qualificada para a nascente indústria.

Inclusive após o Golpe de 1964, algumas diretrizes e programas foram mantidos pelo governo militar com relação ao que havia sido estabelecido no Plano Trienal, e um dos programas mantidos foi justamente o PAMP que tinha começado a ser desenvolvido. Assim, no conjunto de novos acordos e convênios firmados pelo governo militar em março de 1966, este renova um acordo feito pelo governo de João Goulart em 1º de julho de 1963 com o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, celebrando o “II Plano Mestre de Operações para um projeto de educação primária e normal no Brasil” em que mantém e amplia as diretrizes do primeiro. É nestas propostas que se inserem os cursos de capacitação e formação de professores leigos em exercício, por meio de convênios com estados e municípios, dando continuidade, assim, a uma estratégia nacional de formação e capacitação de professores leigos que teve início em 1963.

O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal também foi um marco da institucionalização e organização dos serviços de supervisão e de planejamento educacional no Brasil, ensejado através dos acordos de cooperação internacional para implantar as mudanças necessárias, realizando para isso a formação de uma equipe de supervisores e especialistas em planejamento educacional.

Por quase uma década a formação e capacitação de professores leigos como um programa nacional foi posto em prática através do PAMP-Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário que era como um órgão de planejamento e execução dos cursos que deveriam realizar essa tarefa nos estados e municípios do pais onde havia um grande contingente de professores não titulados. Para isso, o programa se propunha, inicialmente, a formar a equipe de supervisores que faria a multiplicação nos estados, construindo assim os centros de formação como propunha o Plano Trienal.

Pela dificuldade de se encontrar a proposta original do PAMP, pode-se fazer algumas suposições a partir dos vestígios encontrados, através dos acordos firmados que traziam alguns detalhes dos objetivos a serem alcançados, alguns relatórios de encontros de supervisores, a referência sobre a formação de leigos em mensagens presidenciais no Congresso[33] e pela bibliografia que a este programa faz referência. Denota-se que este foi um programa de âmbito nacional sob a orientação do MEC tendo como órgãos executores o INEP, o PAMP e as Secretarias de Educação dos Estados, com as quais os órgãos federais fariam convênios que também abrangeriam as Diretorias Municipais de Educação.

A formação de professores e do quadro técnico aparece nos documentos de acordos, relatórios e planejamentos encontrados no período em estudo, e a questão da capacitação, treinamento ou formação de professor sem titulação aparece nestes documentos[34] algumas vezes de forma explicita, outras de modo subliminar, diluída na preocupação com a qualidade da educação primária e secundária.

Os Cursos de Aperfeiçoamento para professores leigos promovidos pelo PAMP no período de 1963-1970 eram apenas um dos "braços" deste programa, que incluía a capacitação de supervisores para o ensino primário, a formação de novos professores – nos Centros de Treinamento do Magistério[35] que foram criados em diversos estados –, o aperfeiçoamento de professores normalistas e o treinamento de professores leigos por meio de professores-supervisores. Numa avaliação quantitativa das ações do triênio (1963-1965), do Primeiro Plano Mestre, nos

[33] Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa em 1965 e em 1966 faziam referência aos cursos de aperfeiçoamento de leigos. E mesmo no regime militar, o presidente Artur da Costa e Silva também fez referência aos "cursos intensivos de recuperação de professores leigos" em sua mensagem na abertura da sessão legislativa em 1968

[34] BRASIL Acordos, Contratos, Convênios, MEC, 1967 – documento que, segundo o ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, reunia todos os acordos, contratos e convênios celebrados pelo MEC e o Governo Federal com organismos internacionais desde o início do governo militar até aquela data. Segundo Dutra, a apresentação em conjunto dos acordos era uma questão que estava a exigir a sociedade, políticos e " a juventude, atenta aos problemas do País" que segundo ele "vinha reclamando o conhecimento integral dos referidos documentos"(p. 5); Plano Trienal de Educação (1963-1965); Conferências Internacionais de Instrução Pública – Recomendações (1934-1963): Nº 36(1953), Nº55(1962); Relatório para o Bureau Internacional de Educação, 1967; ENCONTRO NACIONAL DE CHEFES DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO - PAMP (V, junho/ 1969) (VI, nov-dez/1969) (VII dez/1970).

[35] Na Bahia foi criado o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) em 1969, por intermédio de um convênio entre o estado da Bahia e o Governo Federal.

estados atendidos[36] foram treinados fora dos Centros de treinamento 7. 020 professores leigos, através de 702 professores-supervisores (BRASIL, 1967), sendo proposta a ampliação de sua abrangência no II Plano Mestre.

Por ser um programa que pretendia tal envergadura, acabou padecendo de um dos males que continua a sofrer a educação até os dias de hoje: a questão orçamentária. Mas além da questão financeira para custear todas as ações do programa, carecia também de uma estrutura para dar conta dos trabalhos a serem realizados nos estados e municípios pelos professores-supervisores, pois os Centros de Treinamento, quando existiam, se encontravam nas capitais e/ou cidades de grande porte, o que dificultava o trabalho dos professores-supervisores.

No V Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário realizado no Rio de janeiro em janeiro de 1969, os chefes de supervisão de cada estado apresentavam um relato das atividades desenvolvidas em seu estado, avaliando os resultados e apontando aspectos positivos e negativos do programa. Os chefes de supervisão dos 21 estados participantes, à exceção do estado de Alagoas, avaliaram como pontos negativos do programa referente ao exercício de 1968 a questão do atraso das verbas[37] para cumprir os compromissos com o planejamento estabelecido para o período – pagamento dos cursos realizados, pagamento de bolsas e incentivos dos professores-supervisores. Além disso, apontavam as dificuldades de alcançarem os professores leigos das zonas rurais e realizarem a supervisão e acompanhamento desses professores pela falta de transporte e das condições para realizarem o trabalho, o que ocasionava a saída de supervisores em alguns estados (MEC/DNE/PAMP, 1969).

No início da década de 1970, o Ministro da Educação apresenta ao Ministério do Planejamento e Coordenação Geral o Planejamento Setorial com 21 projetos considerados prioritários para o triênio 1970/1973, alguns já em andamento. Os 21 projetos prioritários estavam organizados em áreas de abrangência e o Programa de

[36]Bahia, Mato Grosso, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Pará, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais e Sergipe.
[37]Em 1969 realizaram-se 02 encontros, o V e o VI, sendo o V referente ao exercício de 1968, pois não houve encontro neste ano por questões orçamentárias. Certamente, não houve tempo hábil, pois houve uma suplementação orçamentária através do decreto Nº 63.532 de 04 de novembro de 1968, no qual o governo federal abre um crédito suplementar de NCr$ 3.500.000,00(três milhões e quinhentos mil cruzeiros novos) em favor do Departamento Nacional de Educação destinado ao PAMP.

Aperfeiçoamento do Magistério tinha 02 projetos: o “Projeto Nº 3 – Aperfeiçoamento, Treinamento e Habilitação de Professores para o Ensino Primário e Normal”, e o “Projeto Nº 4 – Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Médio” (Brasil, 1970, p. 19).

Embora neste planejamento para o triênio 1970/1973 permanecesse o PAMP como política nacional, o formato proposto com um grupo de supervisão para fazer a formação, o treinamento e o acompanhamento dos professores leigos que durou cerca de oito anos, foi perdendo força, pois não conseguiu dar conta frente às dificuldades estruturais de cada estado, de cada município, principalmente no Nordeste, e, desse modo, “ao se encerrar o Programa em abril de 1971, às vésperas, portanto, da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a questão do professor leigo permaneceu praticamente intocada” (BRASILEIRO, 1994, p. 69), inclusive porque os cursos de treinamento do PAMP para os professores leigos que deveriam, ao final das etapas, não apenas treinar, mas habilitar, levando este professores à titulação, não ocorreu em todos os estados. Pelo menos não na Bahia, nem na região em estudo nesta pesquisa.

Durante a década de 1970 e 1980, vários programas de formação[38] e capacitação de professores leigos foram criados nos estados, pois a estes foi entregue a responsabilidade com a formação, embora o MEC continuasse a propor e ajudar financeiramente os projetos estaduais. A reforma do ensino configurada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692/71, que reestruturou o sistema de educação vigente, trouxe grandes transformações no que tangia à formação de professores ao transformar os cursos e escolas normais em habilitação para o magistério de 1º grau, em formação de nível médio. Isto também acabou desestruturando o modelo de formação dos professores não titulados, e de certa forma, desarticulou os projetos que havia em cada estado. Essa mesma Lei, em seu Artigo 77, Parágrafo Único, admitia a manutenção de professores leigos para o ensino de primeiro grau, o que de certa maneira fazia com que a situação das escolas rurais, local onde havia maior número de professores sem formação, não sofresse grandes alterações.

Apesar de todos os esforços empreendidos, em 1979, em novo levantamento feito pelo MEC sobre os professores que trabalhavam nos 1º e 2º graus, na zona

[38] Conferir em STHAL, (1986) uma lista de cursos desenvolvidos pelos diversos estados.

urbana e na zona rural, sobre o quantitativo de leigos e não leigos, os números apresentados eram ainda bastante significativos. No magistério de 1º grau, correspondendo ao professor leigo no Brasil, ao levar em conta os valores relativos em termos percentuais apresentou o seguinte resultado:

PROFESSORES URBANOS		**PROFESSORES RURAIS**	
LEIGOS	Não LEIGOS	**LEIGOS**	Não LEIGOS
% **7,35%**	92,65 %	**70,49%**	29,51 %
N º **47.955**	604.054	**148.974**	62.344

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – BRASIL, 1979

Ainda era um número expressivo de professores sem titulação para o Brasil, em 1979, representando 196.929 professores leigos entre as zonas rural e urbana. E no referido documento percebe-se que este percentual oscilou na casa dos 20% de leigos entre 1974-1979, chegando em 1979 a 22,91% de leigos em todo o Brasil, apesar dos projetos e esforços empreendidos durante mais de uma década.

Evidentemente, a preocupação constante que marcou a década de 1960 em termos de formação foi a questão dos professores sem titulação, porquanto esta se relacionava, de certo modo, à ideia de progresso via educação, e para o governo militar era preciso melhorar as estatísticas educacionais que o Brasil apresentava frente aos organismos internacionais com os quais o país havia firmado acordos de cooperação. Segundo Brasileiro (1994), na “Aliança” firmada entre o Brasil e a *Agency For International Development* (AID), que representava o governo estadunidense, era exigido por este que o Brasil apresentasse um planejamento técnico para a utilização dos recursos, mas não era apenas isso.

> Na verdade, a AID definia critérios para a aprovação de tais planos e dos projetos, treinava recursos humanos em todos os níveis e, sobretudo, a título de assistência técnica aos órgãos, autoridades e instituições educacionais envolvidos nos chamados Acordos MEC/USAID, intervinha, ostensivamente, na formulação e no desenvolvimento das estratégias adotadas no campo da educação como, de resto, nos muitos setores que atingiu. (BRASILEIRO, 1994, p.60)

No entanto, os resultados revelavam-se insuficientes, e o país não conseguia avançar na superação de alguns problemas que vinham persistindo ao longo do

tempo, tais como o analfabetismo, a ampliação em níveis satisfatórios da escola de primeiro grau, além da existência em número significativo de professores leigos em diversas regiões, principalmente nas regiões norte e nordeste, com maior concentração nas zonas rurais (Brasil, 1970). A percepção desses problemas que parecem recorrentes no norte e nordeste do Brasil tem suas raízes históricas no processo de desenvolvimento econômico iniciado no século XX, o qual procedeu de forma desigual entre as regiões, resultante também do modelo de colonização dessas regiões. Ao passo em que o eixo sul/sudeste obteve um processo gradual de industrialização e diversificação das atividades econômicas, o Norte/nordeste baseava-se na produção agrícola (com maior ênfase no açúcar e no algodão) além de menor distribuição de renda entre a população. O resultado dessas disparidades permaneceu ao longo da história no que tange ao acesso à educação e, portanto, à formação de professores e à escolarização das populações rurais.

A questão da formação dos professores leigos que ainda permaneciam nos sistemas municipais de educação arrastou-se por mais algumas décadas e só começou a ser superada no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 com uma ação firmada entre o governo federal e os municípios, utilizando recursos do FUNDEB para realizar a formação dos professores das séries iniciais, na modalidade à distância, disponibilizando o material de estudo, com um sistema de tutoria e períodos de formação presencial[39] nos moldes da educação à distância.

2.3. Olhando mais de perto a questão: o cenário baiano

No caso especifico da Bahia, no período proposto para o estudo, a realidade é similar à situação geral do país quanto à disparidade entre a demanda de alunos e o número de professores com formação. Somando-se a isto, havia, também, o problema da organização das escolas e de sua instalação, pois, segundo

[39]São exemplos disso o PROFORMAÇÃO e o PROINFANTIL desenvolvidos na Bahia, dos quais participei como Professora Formadora da Agencia Formadora de Feira de Santana de 2002 a 2011, quando o programa foi finalizado.

Boaventura (1977), estas, em grande número, eram escolas isoladas[40] que, além de tudo, tinham péssimas instalações. De acordo com o autor:

> Das 11.170 unidades escolares existentes na Bahia em 1966, 8.773 eram escolas unitárias, que representavam, à época, 78,5%. Tal percentagem é superior à média encontrada pela UNESCO (65%) para comunidades típicas de regiões subdesenvolvidas" (BOAVENTURA, 1977, p.11).

Desta forma, é compreensível a persistência do professor e, principalmente, da professora leiga nas escolas rurais, alcançando ainda os anos 1990, embora muito pouco tenha sido escrito sobre o seu trabalho, e as condições em que este ocorria, sendo que muitas destas escolas funcionavam nas casas dos próprios professores e professoras como bem descreveu Barbosa (1984, pp.48/49):

> [...] não possuía carteiras individuais dos alunos, porém vários bancos rústicos de madeira, algumas cadeiras comuns que os alunos levavam de casa. Um quadro negro, quadro de giz, era elemento de grande valia pois era nele que a Professora "passava" todos os deveres e exercícios os quais eram copiados em cadernos comuns pelos alunos.
>
> [...]
>
> Pelo corredor a fora esparramavam-se até a sala de jantar, bancos, cadeiras, tamboretes, caixotes de lata de querosene "Jacaré" complementavam o mobiliário da Escola.

Embora não esteja situada na região da Bahia em estudo nesta pesquisa[41], a descrição acima de uma escola que existiu em Bom Jesus da Lapa[42], trazida por Barbosa (1984), é extremamente ilustrativa para termos uma ideia das condições de funcionamento de grande parte destas. As escolas funcionavam a título precário, quando não era na casa em que morava a professora, era em alguma casa alugada para tal função, não tendo as condições de higiene e de conforto para alunos e professora, a qual se via obrigada a exercer, muitas vezes, a função de zeladora e,

---

[40] Chama-se de escola isolada à escola unitária, escola de um só mestre, que tem a seu cargo crianças de distintas idades e graus de ensino, funcionando em uma única sala. (BOAVENTURA, 1977, p.11).

[41] Os municípios em estudo faziam parte da antiga Microrregião de Serrinha, hoje Região do Paraguaçu.

[42] Este município situa-se na Região do Médio São Francisco, ao oeste do estado.

quando havia merenda, também de merendeira[43], como relataram as professoras entrevistadas.

A expansão da educação na Bahia, assim como nos outros estados da região Nordeste significou a existência e persistência do professorado leigo até o início dos anos 2000. Em dados de 1982, de acordo com Picanço (1986, p. 9), “no conjunto do ensino de 1º grau do País, o professor leigo representava 15,5% neste nível de ensino, sendo que 55,7% deste total encontrava-se na zona rural”. Em dados apresentados por estado desta mesma pesquisa, a Bahia tinha 31,6% de seu professorado leigo (PICANÇO, 1986).

A presença do leigo no ensino primário deveu-se em grande medida à falta de professores qualificados, visto que a expansão da formação de professores intensificou-se apenas a partir de 1950 e, segundo Innocêncio (1978, p. 67),

> Até a década de 60, a maioria dos cursos normais estava em mãos da iniciativa privada o que determinou que sua expansão se verificasse nos centros urbanos, onde era maior a parcela da população em condições de custear os estudos (classes medias e alta). A partir de então, a ação do poder público se fez com maior presença, o que permitiu, já em 1963, que o número de alunos frequentando escolas normais oficiais fosse superior à frequência das escolas particulares.

Porém, Innocêncio(1978) chama a atenção para uma questão importante: se na primeira metade dos anos 1960 a presença do leigo se deveu à falta de pessoal qualificado, da segunda metade em diante isso não se justificaria mais, pois o contingente de normalistas formados nas escolas normais daria conta da demanda. No entanto, uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE, em 1968 em oito estados da federação, dentre eles a Bahia, mostrava

> [...] que apenas 59% dos alunos que frequentavam a última série das escolas normais incluídas na amostra estudada pretendiam exercer o magistério primário e que deste total 27% desejavam ingressar no ensino superior, o que indicava que, aproximadamente, 68% daqueles normalistas não estavam interessados em se fixar na área para a qual se preparavam. (INNOCÊNCIO, 1978, p. 73).

[43] As professoras recebiam a merenda escolar da prefeitura, quando esta começou a ser distribuída, porém elas mesmas preparavam em sua casa, às suas expensas, sem, contudo, receberem por mais esse serviço.

Quando se iniciaram as políticas de aperfeiçoamento e formação de professores do governo federal, a Bahia foi um dos primeiros estados, juntamente com os estados de São Paulo, Mato Grosso e Goiás, a participar das ações do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério iniciado em 1963. As primeiras ações do Programa na Bahia foram a formação de 49 professores-supervisores, além de 47 novos professores começando a preparar as condições para a formação de leigos a partir de 1966, ano em que se realizou o treinamento de 103 professores em Salvador[44].

Nesta pesquisa, ressalto as visitas empreendidas, entre os meses de julho e setembro de 2016, à Secretaria Estadual de Educação para levantar dados sobre formação de professores ou aperfeiçoamento de professores leigos, referente às décadas de 1960 e 1970. Depois de percorrer vários setores em busca de informações sobre o arquivo ou biblioteca da SEC, esta mostrou-se infrutífera, pois, segundo funcionários da Secretaria, o incêndio ocorrido em setembro de 2003, no prédio da SEC, destruiu muitos arquivos e documentos que não estavam informatizados. Não foram encontrados documentos oficiais, ou seja, projetos do curso, quantitativo de professores que participaram da formação no Estado, ou qualquer outro documento sobre o PAMP na Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Nas buscas efetuadas no Arquivo Público da Bahia, na Seção Republicana, Fundo Secretaria da Educação e Saúde, encontrei alguns documentos referentes a cursos de treinamento de leigos na Bahia, em municípios do extremo sul – dois relatórios, um com data de fevereiro de 1964 e o outro de fevereiro de 1966. Além desses relatórios, encontrei um documento datilografado contendo o PM 01 - Projeto Aperfeiçoamento do Magistério, desdobramento do Plano Trienal de Educação do Governo Federal. Nele, além de uma explanação de motivos para um curso de aperfeiçoamento, consta também o currículo desses cursos, ou seja, o que se pretendia ensinar aos professores leigos para que estes melhorassem seu desempenho nas escolas rurais. Embora não tenha encontrado relatórios ou vestígios dos cursos ministrados em Riachão do Jacuípe, os relatórios dos cursos ministrados nos municípios do extremo sul da Bahia corroboram com a existência

[44] BRASIL. Acordos, Contratos, Convênios, 1967, p. 489-491.

dos cursos na Bahia, os quais estavam a cargo do CEEAP – Centro de Estudos Educacionais e de Aperfeiçoamento do Professorado, criado no ano de 1959, no governo de Antonio Balbino. O CEEAP era órgão subordinado à Secretaria de Educação e deveria atuar dentro de suas possibilidades “em linha de coordenação com a CADES, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRINEP) e com a Campanha Nacional de Ensino Rural (CNER)” (BAHIA, 1958). Com relação às ações da CNER, Rios (2016, p. 329) aponta que este,

> [...] ofereceu, em 1952, cursos regionais de treinamento de professores rurais, para o aperfeiçoamento do trabalho docente, destinados a docentes leigos, visando não apenas à formação pedagógica, mas à sua transformação em verdadeiras lideranças nas comunidades.

Também estive na Secretaria de Educação de Riachão do Jacuípe, em maio do 2017, buscando informações e documentos do período sobre as professoras leigas, mas, lamentavelmente, também não consegui nenhum material. Os funcionários mais antigos com quem falei contaram-me sobre uma enchente do Rio Jacuípe, em 1980, que inundou o prédio da antiga prefeitura, onde hoje funciona a Secretaria de Educação do município, e destruiu muitos arquivos que ficavam na parte inferior do edifício de dois pavimentos.

Em julho de 2017, estive em Ichu, fazendo uma busca nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação para tentar encontrar vestígios dos cursos de aperfeiçoamento, porém também não obtive êxito. Mas encontrei alguns boletins de resultados escolares referentes ao ano de 1950, da Escola Rural de Ichu, onde estudaram algumas das colaboradoras. Esses documentos trazem informações sobre a escola e as atividades realizadas na mesma, pela professora.

Assim, o que consegui sobre a formação do PAMP das professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu são os vestígios encontrados nas informações dos Relatórios de Supervisores que trazem uma síntese das atividades do programa no estado, além dos cadernos de apontamentos encontrados com uma das professoras, sujeito desta pesquisa, e os certificados das etapas de formação. Deste modo, sabe-se que ocorreram quatro etapas no polo de Riachão do Jacuípe, de 1967 a 1969, comprovadas pelos certificados das professoras contatadas. Porém, o PAMP na Bahia não chegou a fazer a habilitação, mas apenas o treinamento dos professores leigos, e era exigido, pelos prefeitos dos municípios pesquisados, que

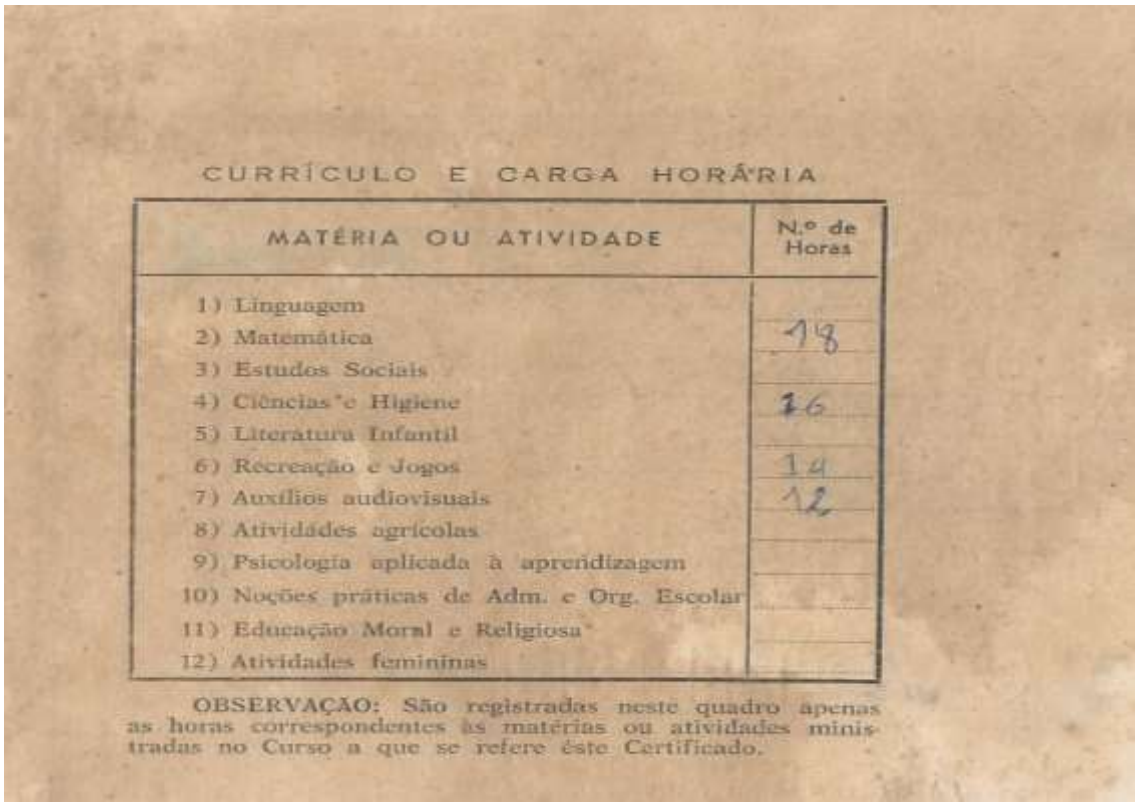
as professoras participassem do PAMP para permanecerem trabalhando. Segundo as colaboradoras, elas tinham que participar dos cursos/etapas sob pena de perderem o trabalho, mas isso não significava que todas participassem de todas as etapas, havia sempre uma forma de escapar:

> Primeiro curso que eu fiz foi o do PAMP, mas já foi a última etapa, [...] só ia quem queria. Como eu era mãe de família, aí o Secretário quebrava o galho - “Não, ela não pode ir não, que ela tem filho pequeno”. E foi enrolando até chegar a última e falou:- Agora tem que vir todo mundo, quem não for vai deixar de ser professora... Aí eu concluí e fiquei ensinando. **Professora Carmosina, Ichu.**
>
> Eu fiz um curso em Riachão, acho que foi o PAMP [...] Eu fiz o primeiro, eu lembro que eu fiquei naquele prédio com as meninas, tinha parece que 4 salas. Maria América deve saber, que está mais nova que eu! Pode perguntar a Maria América que eu acho que ela lembra que eu fiz [...] e teve outras pessoas que foram no outro ano e seu Enoque me dispensou, - Olhe D. Maria você fique que a senhora tem familia, e tudo... aí ele dispensou. **Professora Maria Joaquina, Ichu**

Isso representa de certa forma a situação desses cursos e, embora fosse exigida a participação, nem sempre isso acontecia de forma plena, pois se o curso era composto de três etapas com vistas à suplência e posteriormente a realizar a titulação, acabou não dando muito certo, nem mesmo para o “treinamento” das habilidades e conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente.

O curso do PAMP, pelos conteúdos trabalhados nas formações, discriminados no verso dos certificados, procurava dotar as professoras dos conhecimentos que elas iriam trabalhar com os alunos. Assim, elas experimentavam através das aulas que preparavam e davam para as colegas, segundo nos contou a professora Ruth. As quatro etapas ocorreram na sede do município de Riachão do Jacuípe nos seguintes períodos: Primeira Etapa, de 09 de janeiro a 26 de fevereiro de 1967; Segunda, de 30 de julho a 31 de agosto de 1967; a Terceira Etapa, 29 de janeiro a 30 de março de 1968; e a Quarta e última, de 06 de janeiro a 02 de março de 1969. Os conteúdos trabalhados nas quatro etapas, segundo consta nos certificados das colaboradoras, referem-se a: Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Recreação, Música, Atividades Extra-Classe, Matemática, Audiovisuais. Embora na última etapa a relação de conteúdos vá além dos listados anteriormente, parece não ter ido a cabo pois não há uma marcação de carga horária em todas as matérias ali relacionadas.

Figura 01 – Currículo e Carga Horaria – PAMP 4ª Etapa



CURRÍCULO E CARGA HORÁRIA

MATÉRIA OU ATIVIDADE	N.º de Horas
1) Linguagem	
2) Matemática	18
3) Estudos Sociais	
4) Ciências e Higiene	16
5) Literatura Infantil	
6) Recreação e Jogos	14
7) Auxílios audiovisuais	12
8) Atividades agrícolas	
9) Psicologia aplicada à aprendizagem	
10) Noções práticas de Adm. e Org. Escolar	
11) Educação Moral e Religiosa	
12) Atividades femininas	

OBSERVAÇÃO: São registradas neste quadro apenas as horas correspondentes às matérias ou atividades ministradas no Curso a que se refere êste Certificado.

Fonte: Acervo pessoal da professora Ruth Carneiro, colaboradora da pesquisa

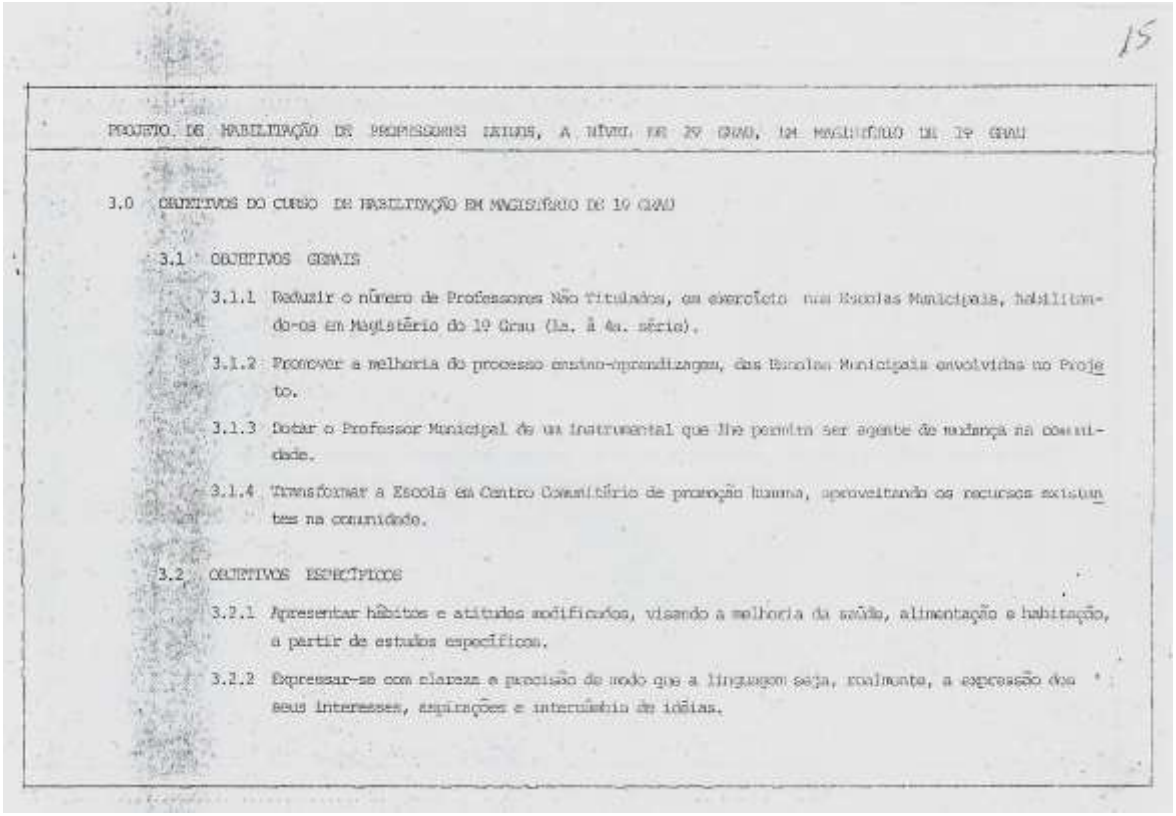
A observação da imagem do diploma acima e as marcações referentes à carga horaria das disciplinas ali contidas me leva a supor que os conteúdos como Psicologia Aplicada à Aprendizagem, Noções Práticas de Administração e Organização Escolar, Atividades Femininas, Educação Moral e Religiosa, Atividades Agrícolas e Literatura Infantil, deveriam fazer parte do currículo do curso Normal Rural, o que seria a meta para a continuidade das formações até a titulação. Porém, isso não ocorreu nas formações oferecidas em Riachão do Jacuípe neste período, sendo esta a última etapa de formação do PAMP para as professoras colaboradoras, não chegando a concluir a titulação por meio desse programa.

Finalizado o PAMP na Bahia, o problema do professor não titulado permanecia e uma das ações do governo do estado foi a elaboração de um projeto próprio, mas dentro da concepção nacional de formação ou habilitação do professor leigo. Diferentemente dos cursos anteriores que tinham uma concepção apenas de treinamento, este novo curso se propunha a dar a habilitação em nível de 2º grau. O HAPROL - Projeto de Habilitação do Professor Leigo em Nível de 2º, em Magistério de 1º grau, tinha como objetivos gerais:

> 3.1.1 Reduzir o número de Professores Não Titulados, em exercício nas Escolas municipais, habilitando-os em Magistério do 1º Grau (1ª à 4ª serie).
> 3.1.2. Promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem, das escolas municipais envolvidas no Projeto.
> 3.1.3. Dotar o professor Municipal de instrumental que lhe permita ser agente de mudança na comunidade
> 3.1.4 Transformar a Escola em Centro Comunitário da promoção humana, aproveitando os recursos existentes na comunidade. (BAHIA, 1976, p. 1).

Percebe-se que os objetivos gerais não só diziam respeito à formação do professor e às suas funções específicas, mas também compreendiam o professor municipal rural como um agente comunitário, alguém que tinha um lugar de referência na comunidade capaz de, por meio da escola, transformar e organizar a comunidade. Isso fica latente ao observarmos os objetivos específicos que ensejam, em um primeiro momento, que o professor e a professora leigos, por meio dessa formação, modifiquem seus hábitos e atitudes para “melhoria da saúde, alimentação e habitação a partir de estudos específicos”, além de possibilitar a melhoria tanto da linguagem e quanto da capacidade de expressar-se.

Figura 02 - Objetivos do Curso de Habilitação em Magistério de 1º grau-HAPROL



15

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

3.0 OBJETIVOS DO CURSO DE HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

3.1 OBJETIVOS GERAIS

3.1.1 Reduzir o número de Professores Não Titulados, em exercício nas Escolas Municipais, habilitando-os em Magistério do 1º Grau (1a. à 4a. série).

3.1.2 Promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem, das Escolas Municipais envolvidas no Projeto.

3.1.3 Dotar o Professor Municipal de um instrumental que lhe permita ser agente de mudança na comunidade.

3.1.4 Transformar a Escola em Centro Comunitário de promoção humana, aproveitando os recursos existentes na comunidade.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

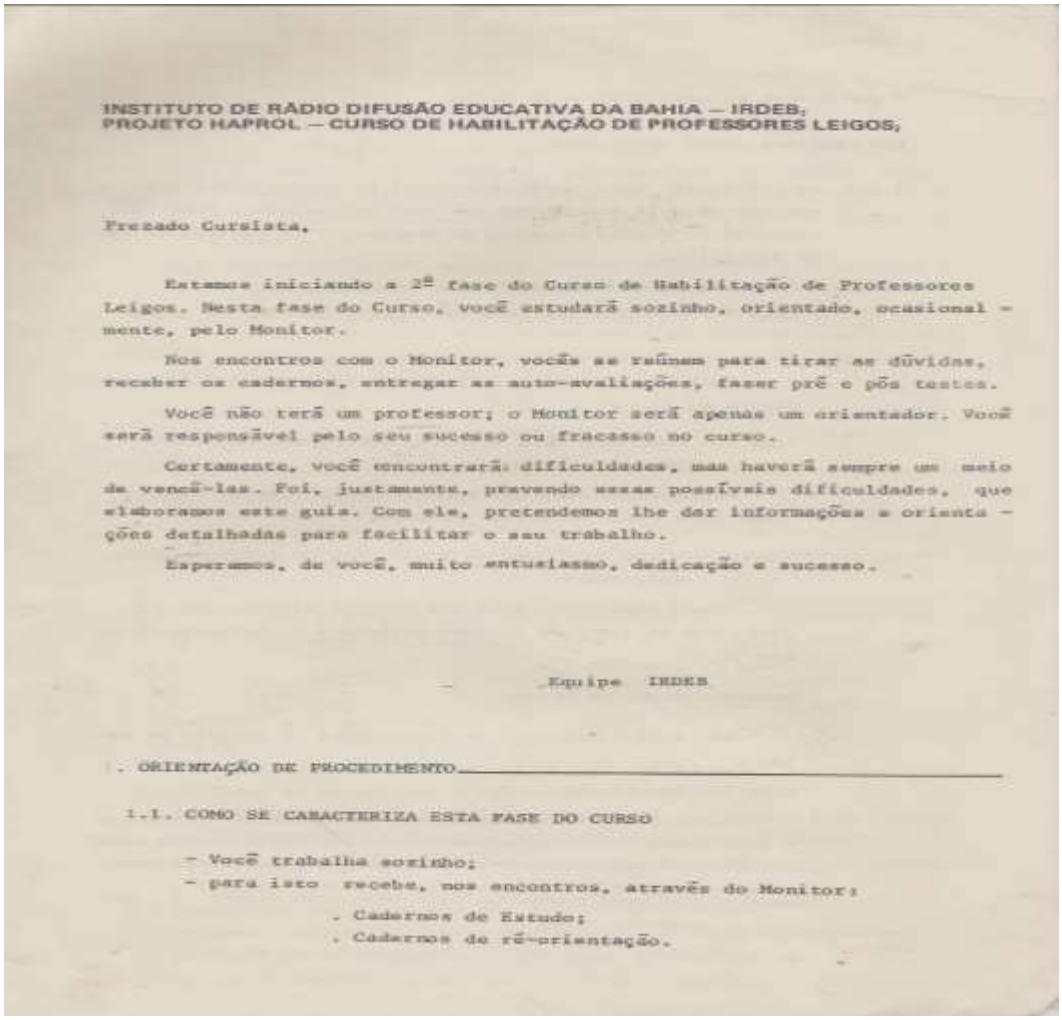
3.2.1 Apresentar hábitos e atitudes modificados, visando a melhoria da saúde, alimentação e habitação, a partir de estudos específicos.

3.2.2 Expressar-se com clareza e precisão de modo que a linguagem seja, realmente, a expressão dos seus interesses, aspirações e intercâmbio de idéias.

Fonte: IRDEB

O Projeto foi elaborado pela Secretaria de Educação, a Fundação Centro de Educação da Bahia-CETEBA, Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal e o Departamento de Ensino de 1º grau, para ser um curso de formação à distância com a disponibilização de todo o material de estudo aos professores cursistas, tendo momentos presenciais de aulas e de avaliações. O IRDEB– Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, fundado em 4 de dezembro de 1969, já tinha uma larga experiência com educação à distância e por isso foi incorporado na consecução do projeto para orientar o trabalho, como mostra a introdução do guia do Cursista.

Figura 03: Orientações do Guia do Cursista – HAPROL



INSTITUTO DE RÁDIO DIFUSÃO EDUCATIVA DA BAHIA – IRDEB;
PROJETO HAPROL – CURSO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS;

Prezado Cursista,

Estamos iniciando a 2ª fase do Curso de Habilitação de Professores Leigos. Nesta fase do Curso, você estudará sozinho, orientado, ocasionalmente, pelo Monitor.

Nos encontros com o Monitor, vocês se reúnem para tirar as dúvidas, recaber os cadernos, entregar as auto-avaliações, fazer pré e pós testes.

Você não terá um professor; o Monitor será apenas um orientador. Você será responsável pelo seu sucesso ou fracasso no curso.

Certamente, você encontrará dificuldades, mas haverá sempre um meio de vencê-las. Foi, justamente, prevendo essas possíveis dificuldades, que elaboramos este guia. Com ele, pretendemos lhe dar informações e orientações detalhadas para facilitar o seu trabalho.

Esperamos, de você, muito entusiasmo, dedicação e sucesso.

Equipe IRDES

. ORIENTAÇÃO DE PROCEDIMENTO

1.1. COMO SE CARACTERIZA ESTA FASE DO CURSO

- Você trabalha sozinho;
- para isto recebe, nos encontros, através do Monitor:
  . Cadernos de Estudo;
  . Cadernos de ré-orientação.

Fonte: Acervo da Professora Maria América Carneiro, colaboradora da pesquisa

Esse modelo de formação à distância, ou semipresencial, já vinha sendo experimentado em outros cursos de formação, propostos pelo governo federal, a exemplo do LOGOS I e II[45]. Das colaboradoras que participam da pesquisa, três fizeram o curso completo de Habilitação do HAPROL e tiveram sua habilitação; duas dessas professoras ainda guardavam os livros e o Guia do Cursista, que aparece na Figura 03.

Embora na década de 1970 já houvesse um grande número de escolas que ofereciam a habilitação para o magistério, a presença do leigo persistia, principalmente nas escolas rurais, pois era muito difícil para estes professores se deslocarem para a sede do município, visto que trabalhavam pela manhã ou pela tarde, o que por vezes coincidia com o horário dos cursos; isso, além das despesas com transporte e material escolar. Desse modo, a educação à distância poderia ser uma opção para a formação dos professores leigos, pois eles poderiam fazer seu horário de estudos e ainda recebiam todo o material do curso, o que os manteria na zona rural, visto que a maioria dos professores que tinha formação permanecia na zona urbana dos municípios, como mostrou o documento do MEC, ao fazer o levantamento dos professores do ensino de 1º e 2º graus, em 1979. Esse documento concluía dizendo:

> Se levarmos em conta que no Brasil existem certamente professores em número suficiente para preencher as vagas de docentes no ensino de 1º e 2º graus, podemos concluir que a profissão de professor não é das mais atraentes em termos econômicos ou talvez sócio-econômico. (BRASIL, 1979, p. 42)

Isso possivelmente fez com que os professores com habilitação quisessem permanecer nos centros urbanos em busca de outras atividades mais rentáveis, ou inclusive em escolas nas cidades, pois ali também havia escolas privadas onde poderiam trabalhar. Estes dados coadunam com o que afirmei na introdução deste trabalho a respeito de minha pesquisa anterior com as professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães, no sentido de que, dentre as professoras

[45] A implantação do projeto Logos II, em 1976, que visava à qualificação em nível de 2º grau, de professores leigos, através do uso de módulos de ensino, foi precedida de uma fase experimental, o Projeto Logos I. [...] o Projeto Logos I buscava a viabilidade da metodologia, tendo em vista uma clientela dispersa, limitações orçamentárias, diferentes níveis de escolaridade anterior e recursos humanos disponíveis. (ANDRÉ & CANDAU,1984, p.23)

pesquisadas que fizeram o curso normal, apenas uma havia trabalhado durante um ano na zona rural, retornando para a zona urbana de Feira de Santana. Deste modo, o trabalho com as professoras leigas da antiga microrregião de Serrinha onde se situam as cidades de Riachão do Jacuípe e Ichu, potencializa uma compreensão e uma visibilidade histórica destas questões na Bahia.

A vida dessas professoras não era fácil, enfrentavam toda sorte de dificuldades, desde o local específico para o exercido de suas atividades à falta de mobiliário adequado para as crianças. O material didático pedagógico mínimo, como lousa e giz, era quase inexistente (uma de nossas depoentes contou-nos que, quando conseguiu um pequeno quadro negro, muitas vezes tinha que comprar giz), sem contar com a precariedade do trabalho docente em termos de remuneração e seguridade social. Não se pode deixar de destacar que ao lado da falta de formação desses professores e professoras, a gravidade maior residia, sem dúvida, no pouco interesse demonstrado pelo governo federal e pelos gestores municipais, responsáveis pelo sistema educacional e pelas escolas, que permitiu essa situação e a manteve durante todo esse tempo.

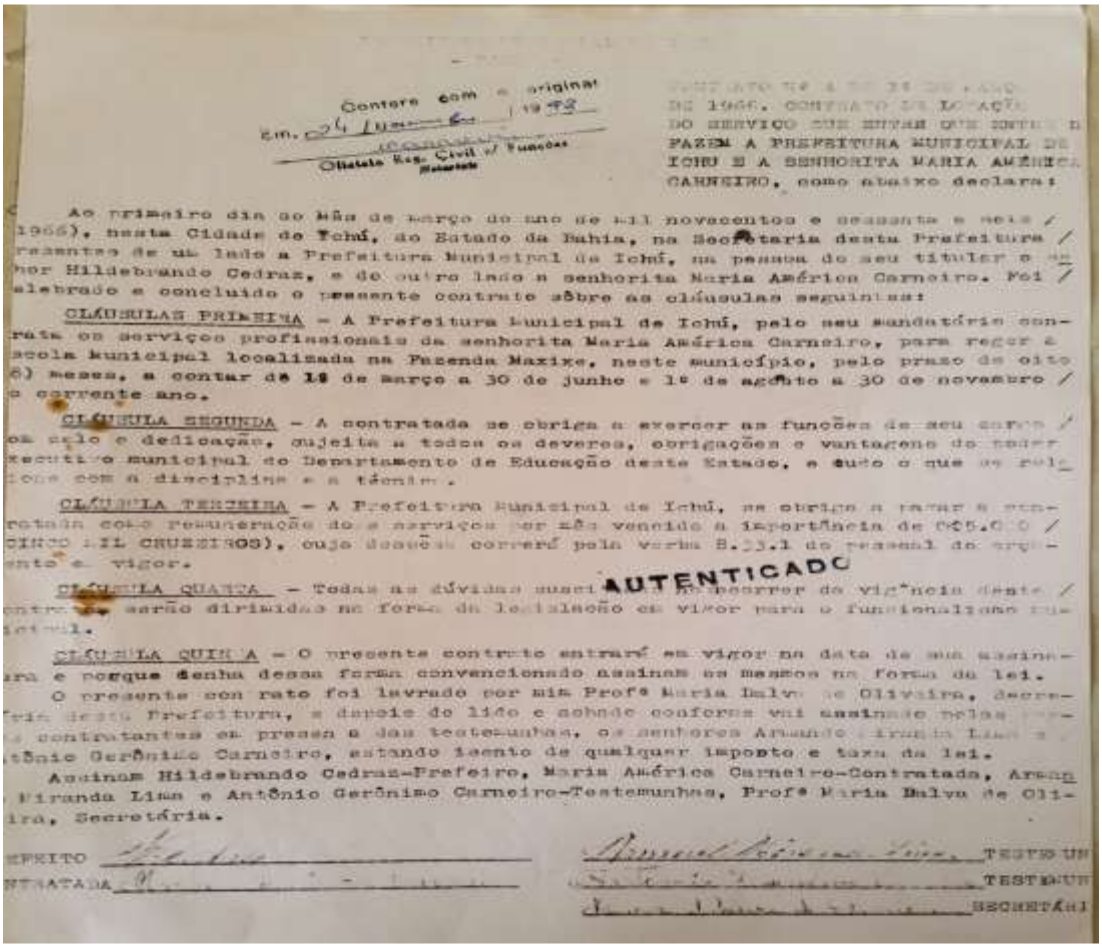
Como a maior incidência do professorado leigo, historicamente, se deu na rede municipal de ensino, – embora também se fizesse presente nas redes estadual e federal – esta categoria profissional sempre esteve à mercê das políticas locais, o que levava a uma insegurança constante, dependendo sempre dos acordos partidários na alternância do poder local. Até bem pouco tempo, os municípios não eram obrigados a realizarem concursos públicos para o magistério o que permitia o aparelhamento político dos cargos destinados à docência, ficando os professores atrelados ao poder e à troca de favores, principalmente nos municípios menores e mais distantes da capital. Esse modo de organizar os sistemas municipais de educação favoreceu em grande medida a existência e a permanência do professor sem a formação adequada, principalmente, mas não exclusivamente, na zona rural.

Muitas das professoras leigas municipais trabalhavam mediante contratos temporários que não lhes garantiam os direitos trabalhistas já existentes desde o 1º de maio de 1943 com a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual ordenou as relações entre patrões e empregados, estabelecendo as regras no que se referia não apenas aos horários a serem cumpridos pelos trabalhadores,

como também aos direitos que estes tinham tais como férias, descanso remunerado e condições de segurança e higiene nos locais de trabalho. Como não havia um estatuto do magistério, os professores estavam sujeitos, como qualquer trabalhador, às regras da CLT. Porém, os professores leigos não tinham esses direitos respeitados. Ao analisar um desses contratos de trabalho, percebe-se que as professoras eram contratadas por alguns meses e não tinham direito a férias remuneradas nem décimo terceiro, tal como vemos na Figura 04, cópia de um contrato de trabalho entre a professora Maria América e a prefeitura de Ichu com data de 1º de março de 1966.

O contrato define a duração do serviço prestado, e o valor mensal a ser pago para a professora, que era de Cr$ 5.000 (cinco mil cruzeiros), valor este muito abaixo do salário mínimo praticado à época, que era de Cr$ 84.000 (oitenta e quatro mil cruzeiros).[46]

Figura 04- Contrato de trabalho da professora Maria América Carneiro



Confere com o original
Em 24 [illegible] 1973
Oficiala Reg. Civil c/ Funções Notariais

[illegible] DE 1966. CONTRATO DE LOCAÇÃO DO SERVIÇO QUE ENTRE SI [illegible] FAZEM A PREFEITURA MUNICIPAL DE ICHU E A SENHORITA MARIA AMÉRICA CARNEIRO, como abaixo declaram:

Ao primeiro dia do mês de março do ano de mil novecentos e sessenta e seis (1966), nesta Cidade de Ichú, do Estado da Bahia, na Secretaria desta Prefeitura [illegible] de um lado a Prefeitura Municipal de Ichú, na pessoa do seu titular o senhor Hildebrando Cedraz, e do outro lado a senhorita Maria América Carneiro. Foi celebrado e concluído o presente contrato sôbre as cláusulas seguintes:

CLÁUSULAS PRIMEIRA – A Prefeitura Municipal de Ichú, pelo seu mandatário contrata os serviços profissionais da senhorita Maria América Carneiro, para reger a escola Municipal localizada na Fazenda Maxixe, neste município, pelo prazo de oito (8) meses, a contar de 1º de março a 30 de junho e 1º de agôsto a 30 de novembro do corrente ano.

CLÁUSULA SEGUNDA – A contratada se obriga a exercer as funções de seu cargo com zelo e dedicação, sujeita a todos os deveres, obrigações e vantagens do poder executivo municipal do Departamento de Educação deste Estado, e tudo o que se relacione com a disciplina e a técnica.

CLÁUSULA TERCEIRA – A Prefeitura Municipal de Ichú, se obriga a pagar a contratada como remuneração dos serviços por mês vencido a importância de Cr$5.000 (CINCO MIL CRUZEIROS), cuja despesa correrá pela verba 8.33.1 do pessoal do orçamento em vigor.

CLÁUSULA QUARTA – Todas as dúvidas suscitadas no decorrer da vigência deste contrato serão dirimidas na forma da legislação em vigor para o funcionalismo municipal.

AUTENTICADO

CLÁUSULA QUINTA – O presente contrato entrará em vigor na data de sua assinatura e porque tenha dessa forma convencionado assinam os mesmos na forma da lei.

O presente contrato foi lavrado por mim Profª Maria Dalva de Oliveira, secretária desta Prefeitura, e depois de lido e achado conforme vai assinado pelas partes contratantes em presença das testemunhas, os senhores Armando Miranda Lima e Antônio Gerônimo Carneiro, estando isento de qualquer imposto e taxa da lei.

Assinam Hildebrando Cedraz-Prefeito, Maria América Carneiro-Contratada, Armando Miranda Lima e Antônio Gerônimo Carneiro-Testemunhas, Profª Maria Dalva de Oliveira, Secretária.

PREFEITO [illegible] [illegible] TESTEMUNHA
CONTRATADA [illegible] [illegible] TESTEMUNHA
[illegible] SECRETÁRIA

Arquivo pessoal da professora Maria América Carneiro, colaboradora da pesquisa

46 Fonte: SÉRIE HISTÓRICA DO SALÁRIO MÍNIMO. In:http://www5.jfpr.jus.br/ncont/salariomin.pdf

Como se observa na Cláusula Primeira, o tempo escolar contratado pela prefeitura de 08 meses, subtraindo os meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro, referentes ao período de férias, ou seja, do não funcionamento escolar[47]. Portanto, a professora não faria jus a qualquer pagamento, nem teria garantias de continuidade no ano seguinte. No contrato de trabalho, não existe nenhuma referência ao compromisso do empregador, no caso a Prefeitura de Ichu, na pessoa do prefeito, sobre as condições materiais do local de trabalho, podendo-se deduzir o quanto essas professoras eram exploradas, tanto pela sua baixa remuneração quanto pelas condições de trabalho sem quaisquer garantias, pois a cada ano este contrato seria renovado, se as forças políticas no poder assim o desejassem.

Embora já se discutisse a necessidade de um plano de carreira para o magistério de primeiro grau há algumas décadas atrás, uma questão como essa só passou a ser incorporada às políticas educativas da metade dos anos 1990 para cá. Somente após o FUNDEF e depois com FUNDEB é que, em alguma medida, se pôde garantir as condições de trabalho e remuneração aos professores da rede municipal, porém ainda hoje poucos municípios cumprem integralmente com o piso nacional determinado para os professores do ensino fundamental.

As professoras colaboradoras, com exceção de uma, começaram suas carreiras na zona rural. Suas trajetórias profissionais foram marcadas por dificuldades diversas, além das que ventilamos nesse capítulo, elas deram início a suas atividades docentes ensinando em casa, fosse alugada para tal fim ou mesmo em suas próprias residências, e é sobre esta questão – a casa da escola, ou a escola na casa – que me debruço no capítulo subsequente.

[47] Quando o ano letivo era composto de 180 dias.

3 – QUANDO A CASA É A ESCOLA: relações e desdobramentos

Foto da Fazenda Serrania – Riachão do Jacuípe/Bahia

Comecei a ensinar numa casinha velha, aí fizeram um prédio pra eu passar pra ensinar no prédio. ***Professora Maria América - Ichu***

A história da educação brasileira tem apontado que o sonho republicano de nação civilizada passava pela escolarização do povo, pois entendia-se que era preciso educar para civilizar, ou pelo menos que este povo pudesse ter acesso aos rudimentos da leitura e da escrita via escola. Assim, nessa relação entre educação e civilidade, a ideia de democratização do ensino foi tomando corpo ao longo do tempo, fazendo-se presente nos discursos políticos, na legislação republicana e nas reformas empreendidas no início do século XX[48], com a preocupação de organizar o sistema de ensino para atender aos anseios de modernização da sociedade. Havia a necessidade de se implantar uma rede de escolas que realizasse essa nobre tarefa, porém as mudanças foram lentas. Num país com a dimensão do Brasil, esta rede foi se constituindo aos poucos, sendo a construção das escolas uma das dificuldades encontradas pelos estados, principalmente aqueles com menos recursos para cumprir o que se propunha desde o final do século XIX: a construção dos prédios escolares próprios para seu funcionamento. E neste contexto, a escola "fruto típico da cultura ocidental moderna", passou a encarnar "um modo específico de formar as novas gerações" (NUNES, 2007, p. 40), deixando tanto para a escola quanto para o professor ou a professora a responsabilidade com a educação de crianças e jovens.

Mas, apesar desta instituição – a escola – ser compreendida como o lugar por excelência para que a educação escolarizada ocorresse, careceu, por muitas décadas, de uma estrutura física específica e apropriada para seu funcionamento. Mas não apenas isso. O ideal de escola ia além da sua estrutura física. Era preciso, como afirma Faria Filho (2000, p. 30), "refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada." Neste sentido, a organização do trabalho escolar e a estruturação de um currículo seriam fundamentais para a consolidação de um novo modelo escolar, posto que

> Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2000, p.31).

Intelectuais e reformadores, em diversos estados brasileiros, foram convocados pelos governantes para empreenderem mudanças nos sistemas de

[48] Reforma Capanema, Leôncio de Carvalho, etc.

educação, em seus estados, no intuito de alcançar este ideal de escola. Algumas pesquisas que abordaram questões tanto sobre grupos escolares quanto sobre cultura escolar (TEIVE e DALLABRIDA, 2011; SOUZA, 2009; FARIA FILLHO, 2000) do início do período republicano até a década de 1970, dão conta do processo de implantação dessa nova organização escolar e dos contextos em que se desenvolveram. Alguns estados, por suas condições econômicas e pelo desenvolvimento industrial e urbano, conseguiram realizar mudanças significativas as quais, ao longo do tempo, foram sendo consolidadas e ampliadas. Tal foi o caso do estado de São Paulo, um dos primeiros a iniciar as reformas, servindo posteriormente de parâmetro para outros. Mas, ainda assim, essa escola não era para todos. Embora a ideia de escolarizar toda a população pairasse sobre a sociedade brasileira como meta a ser alcançada, esse início foi extremamente excludente, pois, segundo Souza (2009, p.117), apenas uma pequena quantidade tinha acesso ao ensino primário, o qual "atingiu grupos sociais distintos, privilegiando moradores da zona urbana em detrimento da zona rural", enquanto nas zonas urbanas a escola assistia "setores diferenciados da população, especialmente a classe média". Para a referida autora, nas camadas populares, apenas aqueles "trabalhadores mais bem situados na estrutura econômica e social eram os privilegiados" (id. p.117).

Se esta era a realidade do estado de São Paulo, no início do século XX, um dos mais ricos da federação, situado numa região em franco desenvolvimento socioeconômico, o que se pode esperar de estados com menos condições, pertencentes às regiões norte ou nordeste, como é o caso da Bahia. Na pesquisa sobre a "História da Escola Primária em São Paulo", Souza (2009, p.127) apresenta dados de 1937 sobre as redes escolares de estados do sul, do sudeste e do nordeste, denotando que os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul "possuíam uma rede significativa de grupos escolares (654 em São Paulo, 384 no Rio Grande do Sul, 318 em Minas Gerais e 118 no Rio de Janeiro)", o que significa dizer que estes estados possuíam um maior número de alunos matriculados, contando ainda com aquelas escolas chamadas de isoladas. Na comparação desses dados com a região nordeste, o estado de Pernambuco era o melhor situado (59 grupos escolares e 2.235 escolas singulares), seguido pelo estado do Ceará (51 grupos escolares, 59 escolas agrupadas e 1.137 escolas

singulares) e o estado do Rio Grande do Norte (35 grupos escolares, 45 escolas agrupadas e 520 escolas singulares), ao passo que o estado da Bahia não possuía registro, neste ano, de nenhum grupo escolar e sua rede escolar era "formada por 159 escolas agrupadas e 1. 546 escolas singulares"[49] (Souza, 2009, p.130).

Embora Souza (2009) apresente dados provindos do Anuário Estatístico do Brasil, os quais mostram que, na década de 1930, não havia na Bahia grupos escolares, certamente o Anuário não contabilizou os já existentes, visto que a pesquisa de doutorado de Silva (1997) sobre "O Ensino Primário na Bahia (1889-1930)" refere-se à existência de pelo menos dois grupos escolares na década anterior: o Grupo Escolar Castro Alves, que foi inaugurado em 1927 pelo governo de Góes Calmon na cidade de Muritiba, e a reforma, implementada por este mesmo governo, do Grupo Escolar Rio Branco, prédio pertencente ao município da Capital. Além disso, Oliveira (2014) também registra o Grupo Escolar J. J. Seabra, em Feira de Santana, inaugurado em 1916. Evidentemente, apenas 03 grupos escolares tornam-se um dado quase insignificante frente ao problema da falta de estrutura física para o funcionamento das escolas, e este foi um problema que se arrastou por toda a Primeira República.

Ao fazer este recuo no tempo, tento demonstrar que a questão da "casa" da escola, da existência de um lugar específico para que esta pudesse funcionar, não apenas antecede ao recorte temporal da minha pesquisa, mas atravessa o período e vai além dele. A existência da escola pública para todos deu-se não apenas de forma lenta, mas ainda marcada pela falta de estrutura, fosse de um prédio específico para seu funcionamento ou dos materiais básicos como água, banheiros, carteiras, giz, livros, lousa, para falar de condições mínimas.

Se nas capitais, sede dos municípios, essas condições, muitas vezes não existiam, o que se pode dizer quanto às escolas espalhadas pelos povoados e fazendas na zona rural? A situação era muito mais precária, pois as instalações em casas ou salas alugadas para seu funcionamento não possuíam nem mesmo o mobiliário para atender as crianças e jovens que buscavam a instrução primária; o que poder-se-á dizer, então, de outros materiais para auxiliar o trabalho pedagógico? A ampliação da rede de escolas, principalmente na zona rural, passa a

[49] Segundo Rosa Fátima de Souza (2009, p.130), "Os termos escolas singulares e escolas agrupadas correspondem às escola isoladas e escolas reunidas respectivamente."

ser vista como elemento vital para alcançar a população em idade escolar a partir do final da década de 1950.

Nos primeiros anos da década de 1960, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura, celebrou acordos de cooperação, primeiro, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – FISI, e, posteriormente, com a *United States Agency for International Development* – USAID, buscando solucionar os problemas relativos à instrução e à organização do sistema educativo. Essa preocupação foi motivada, de certa forma, por uma agenda internacional, promovida pela Conferência[50] Internacional de Instrução Pública, as quais reuniam vários países, anualmente, desde 1934, com um objetivo principal, que consistia na "apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação" *(*BRASIL, 1965, p. IX). Embora essas recomendações não tivessem um caráter impositivo, a importância dessas Conferências e sua influência nas políticas educacionais, faz-se notar na apresentação do compêndio contendo as recomendações realizadas pelas 24 Conferências até o ano de 1963. O diretor do INEP em 1965, Carlos Pasquale, assim descreve a importância do documento:

> No momento em que, no nosso País, os Estados cuidam de organizar os seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as peças desse fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas. (BRASIL, 1965, p. IX).

A leitura do compêndio contendo essas recomendações nos faz perceber sua influência nos rumos das políticas e acordos firmados durante a década de 1960, as quais se mantiveram na década seguinte, principalmente com os Estados Unidos, através da USAID, não só para a construção de escolas e para a formação de professores da Educação Primária, influenciando principalmente o Plano Trienal

[50] As Conferências ocorreram anualmente de1934 até 1963 (com interrupção durante o período da segunda guerra de 1939-1945)

(1963-1966), mas também para o fornecimento de merenda escolar.[51] Na Bahia, a expansão das escolas rurais ocorreu na esteira das políticas nacionais para a educação primária, compreendendo que se tinha um maior número de analfabetos residentes na zona rural.

Em nosso estado, a escola primária chegava até a zona rural através de pessoas influentes dos municípios, que tinham algum conhecimento na capital do Estado e conseguiam viabilizar essa escola. Não exatamente a construção do prédio, mas a existência da escola por meio da nomeação de uma professora que iria ensinar em uma casa de fazenda, em um salão alugado em alguma vila, ou inclusive em uma casa alugada para abrigar tanto a própria professora, quando esta vinha de outra cidade, quanto a escola em que ela iria trabalhar. Também a escola passou a existir na residência da professora, sem que esta recebesse nada mais pelo espaço de sua casa utilizado para tal finalidade.

É sobre essa questão que trato neste capítulo: a escola rural e a casa da escola, o lugar que abrigava a professora leiga e seus alunos, que buscavam o saber da leitura, da escrita e da aritmética.

O que tem de comum nas histórias de vida e trajetórias profissionais das professoras leigas que fazem parte desta pesquisa e as questões apontadas acima? Aquele contexto descrito, duas, três décadas, antes que essas professoras começassem sua experiência de trabalho não havia se alterado significativamente no interior do estado da Bahia. Como ressaltei no início deste capitulo o ideal republicano de democratização da escola primária e sua consequente ampliação ocorreu de forma lenta e desigual; e no Estado da Bahia não foi diferente.

A eleição de Otávio Mangabeira, em 1947, para o governo da Bahia, dá início à organização de um sistema de educação no estado, com a nomeação de Anísio Teixeira para a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde Pública. As carências são enormes, pois não há escolas suficientes, e as existentes estão em péssimas

[51] Acordo entre a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), órgão do Governo Brasileiro, que funcionava sob o controle do Ministério da Educação e Cultura, e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL), com a finalidade de melhorar “a quantidade e a qualidade de alimentação de alunos do curso primário, através de um programa aumentado de almoço escolar destinado a aproximadamente 500.000 alunos, no decurso de seu primeiro ano de funcionamento. Outrossim, orientação será proporcionada a mães e professores que os habilite a praticar e inculcar melhores hábitos alimentares e princípios higiênicos aos seus familiares e alunos.” (BRASIL, 1967, p. 524).

condições. Não havia, tampouco, uma legislação que desse organicidade ao sistema. Porém, a atuação de Anísio Teixeira neste período foi fundamental para alavancar a educação no estado; como bem sintetizou Dick (2013, p.13),

> [...] podemos dizer que o percurso de Anísio Teixeira como Secretário da Educação transformou a face educacional baiana, tanto do ponto de vista da concepção de escola e de educação, introduzindo a noção de educação integral, concretizada na Escola Parque em Salvador, como também por sua preocupação com a expansão para o interior do estado, indicando, inclusive sua inquietação quanto aos prédios escolares e sua construção. Neste sentido, a variedade de prédios, de acordo com as condições de cada local, apontam para a necessidade de cada escola, além de comportar diversos ambientes pedagógicos como teatros, bibliotecas, refeitórios, áreas livres, enfim, integrado à sociedade.

E foi por influência do trabalho de Anísio Teixeira, que se intensificaram os esforços para a construção das escolas em todo o estado, sendo que em alguns municípios foram construídas unidades de escolas rurais. Ainda segundo Dick (2013, p.05), “o convênio com o Ministério da Educação garantiu a construção de 258 prédios”, o que possibilitou a chegada “da escola primária nas regiões mais distantes e de população dispersa, como na zona rural, em 119 municípios com total de 201 distritos”. Em entrevista concedida a Almeida e Freitas (2006), Fernando Santana, que trabalhou no Setor de Construções Escolares da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, afirmou que

> Anísio Teixeira organizou um plano de construções escolares em todo o Estado da Bahia na época em que foi Secretário de Educação, 1947-1951. Na época nós tínhamos 150 municípios e ele queria construir escolas rurais em todos os municípios. Então nós fizemos o projeto da escola rural, que era um salão de aula e ao mesmo tempo uma casa com dois quartos, sanitário, para moradia da professora, porque se já era difícil ela ir para o interior, muito mais se não tivesse onde morar. Esse projeto se realizou com muita intensidade e com muita economia. (ALMEIDA E FREITAS, 2006, p. 202).

Essas escolas eram construídas nas sedes dos municípios ou de povoados e vilas, porém não atendiam toda a demanda, pois, como descrito acima, a escola possuía apenas uma sala de aula que era ocupada em dois ou três turnos. Muitas das escolas rurais construídas neste período foram realizadas pelo governo federal

em convênio com os estados e Ichu, à época vila ainda, recebeu um prédio desses, inaugurado em 1950, o qual funcionou durante muitos anos; foi nesse prédio onde estudaram algumas das colaboradoras. A Professora Ruth e a professora Salvadora recordam de terem concluído o curso primário já neste prédio, a Escola Rural de Ichu:

> E fiz até o quinto ano, estudei até o quinto ano com a professora Anaíta Nunes de Oliveira. No tempo da professora Anaíta, no último ano que eu estudei, já tinha o prédio rural de Ichu. Era um prediozinho, só tinha uma sala, um galpão grande no meio onde fazíamos o recreio, e do outro lado era onde a professora morava. Era Prédio Rural de Ichu. Era assim que estava escrito**. Professora Maria Ruth, Campo Alegre – Riachão do Jacuípe**
>
> Naquele prédio, lá embaixo, era o único que tinha, lá na saída...lá onde Abelardo morava. Calisdonia pegava três turmas, ela pegava terceiro, quarto, quinto, e dava conta! **Professora Maria – Ichu**

Figura 05 – Prédio Rural de Ichu

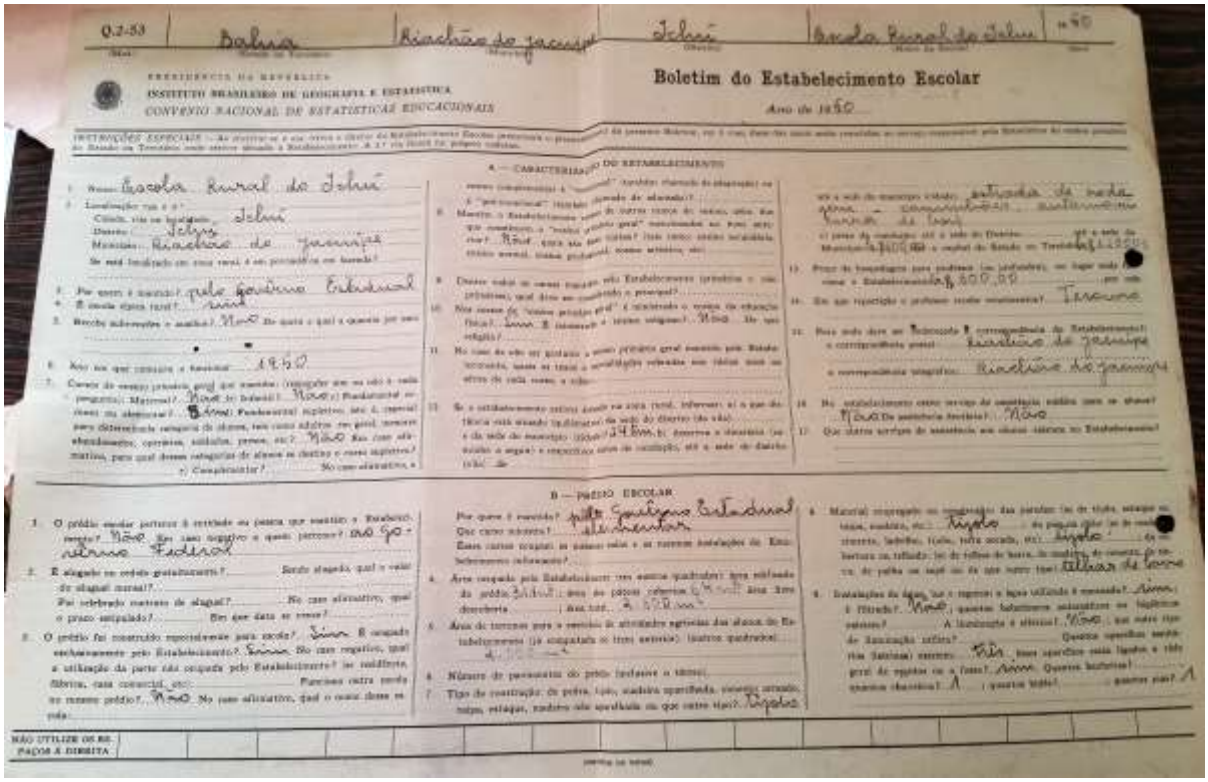
Acervo pessoal da pesquisadora

Os prédios destinados às comunidades rurais eram construídos dentro de uma concepção que primava pela simplicidade e pela economia, bem diferente dos construídos nos centros urbanos no início do século XX. Segundo Faria Filho & Vidal (2000, p.31), estes prédios resultavam de “acordos estabelecidos entre o INEP e os territórios e estados brasileiros, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário (decreto-lei 4.958, de 14.1.1942)”. Desse modo, os prédios não

tinham um padrão definido, mas tinham em comum “um conjunto de requisitos essenciais, tais como salas de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para o professor, contendo sala, cozinha e dois quartos.” (Idem, p.31).

A Escola Rural de Ichu foi construída nestes moldes descritos acima com uma sala de aula e um pátio coberto. Do outro lado do pátio, havia dois banheiros e uma casa para o professor, contendo sala, cozinha, banheiro e dois quartos. O prédio possuía, também, um terreno no seu entorno, onde os alunos poderiam praticar atividades físicas, além de trabalhar com o cultivo de uma horta. Em minha pesquisa na Secretaria Municipal de Ichu, em 2017, encontrei alguns boletins do ano de 1950, que trazem informações sobre esta escola. O Boletim era um documento do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que procurava levantar informações sobre as escolas rurais e suas características físicas e funcionais.

Figura 06- Boletim da Escola Rural de Ichu-Bahia, 1950 (lado A)



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Ichu-Bahia

A primeira parte do boletim “A- Caracterização do Estabelecimento”, era destinada à obtenção dos dados referentes à escola: nome, localização, a entidade mantenedora, se era uma “escola típica rural”, se recebia subvenções, o ano de início de seu funcionamento, além de uma caracterização minuciosa do tipo de curso

mantido na escola. Podemos ver no boletim que a professora responde sim ao item sobre ser a “escola típica rural”[52], porém não tenho elementos para afirmar que a escola funcionasse como tal, nem se a resposta da professora foi baseada na localização geográfica da escola e não em seu currículo, mas na segunda parte do boletim há um item referente ao espaço para realização de atividades agrícolas no qual a professora responde afirmativamente e, na sequência, uma indagação a respeito de se existiam instrumentos para tais práticas; esta parte não contém uma resposta. O certo é que o questionamento sobre a escola ser “típica rural”, que aparece no boletim, se encontra no contexto do movimento, ainda em curso na década de 1950, do chamado ruralismo pedagógico, iniciado na década de 1930, em face das mudanças na sociedade brasileira, as quais geraram uma migração campo-cidade, resultante de seu processo de urbanização e industrialização. Segundo Sá e Silva (2014, p.64),

> Concomitantemente, nessa época acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo.

Isto significava desenvolver um currículo que envolvesse a cultura e os conhecimentos relativos ao cultivo da terra e outras atividades do mundo rural. Embora essa fosse a essência do pensamento do ruralismo pedagógico, dotar de conhecimentos necessários a população rural para que ela participasse do movimento de modernização do pais, porém, sem perder as suas raízes campesinas, mantendo-se como alicerce que sustentava a sociedade brasileira por meio de sua produção, na prática carecia de fato das condições para realizar esse trabalho plenamente. Assim, embora tenha havido um esforço de levar a escola às comunidades rurais, esta não chegou a atingir todos os lugares. Segundo Souza e Moraes (2015, p. 287), “a orientação do governo para a educação rural mudou significativamente depois de 1952, dando prioridade à extensão rural”. A partir daí,

[52] Para maiores detalhes sobre essas escolas que se tornaram políticas de estado em São Paulo ver a dissertação de MORAES, Agnes Iara Domingos ENSINO PRIMÁRIO TIPICAMENTE RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE AS GRANJAS ESCOLARES, OS GRUPOS ESCOLARES RURAIS E AS ESCOLAS TÍPICAS RURAIS (1933-1968), 2014. https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/moraes_aid_me_mar.pdf e o texto de SOUZA, Rosa Fátima e MORAES, Agnes Iara Domingos O “Ensino Típico Rural”: contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil http://www.ufmt.br/ndihr/revista/

ainda segundo as autoras, a ênfase da política educativa para o campo girou em torno de “programas educativos voltados para erradicar endemias, promover a educação de base, capacitar o agricultor e dar assistência aos trabalhadores rurais.”

Apesar de o ruralismo pedagógico apontar para a necessidade de um currículo específico, da formação do professor rural[53], e das condições para a realização das atividades propostas pelo currículo voltadas para as questões agrárias, isso nem sempre foi possível em todos os estados e em todas as escolas rurais. Para Almeida (2005, p. 286), “a realidade mostrou-se diferente e os currículos escolares eram os mesmos, tanto para as escolas das cidades quanto para as do meio rural”. Embora possamos dizer que havia algo comum no currículo de todas as escolas, naquele contexto, qual seja, a ideia de formação integral.

O item 10 traz a seguinte questão: **“Nos cursos de “ensino primário geral” é ministrado o ensino da educação física? ___. É ministrado o ensino religioso? ____. De que religião? _____”.** Por que, dentre todos os conteúdos ou disciplinas do currículo, a questão se refere apenas a estes dois? Aqui eu só posso inferir que, talvez, ao colocar esse tipo de questão no levantamento estatístico das escolas, se quisesse perceber o quanto estas se aproximavam do “ideal” republicano da escola primária em vigor, como bem descreve Souza (2009):

> [...]caberia à escola primária a missão patriótica de edificar a nação por meio da educação integral – entendida como educação física, intelectual e moral, o que implicava não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação do caráter mediante aprendizagem da disciplina social (obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades), virtudes morais e valores cívicos necessários à formação da nacionalidade. (SOUZA, 2009, p. 262).

Podemos depreender da concepção de educação integral, que a educação física no currículo da escola primária se fazia necessária como forma de disciplinar o corpo, de mantê-lo ordenado, obediente para estar na escola, mas também como forma de aprender a estar no mundo social. Embora no Boletim a professora tenha

[53] Na Bahia algumas Escolas Normais foram transformadas em Escola Normal Rural com o propósito de formar professoras para atuarem nas escolas rurais, a exemplo da Escola Normal de Feira de Santana, (para saber mais sobre isso, conferir em SOUSA, Ione Celeste de (2001)).

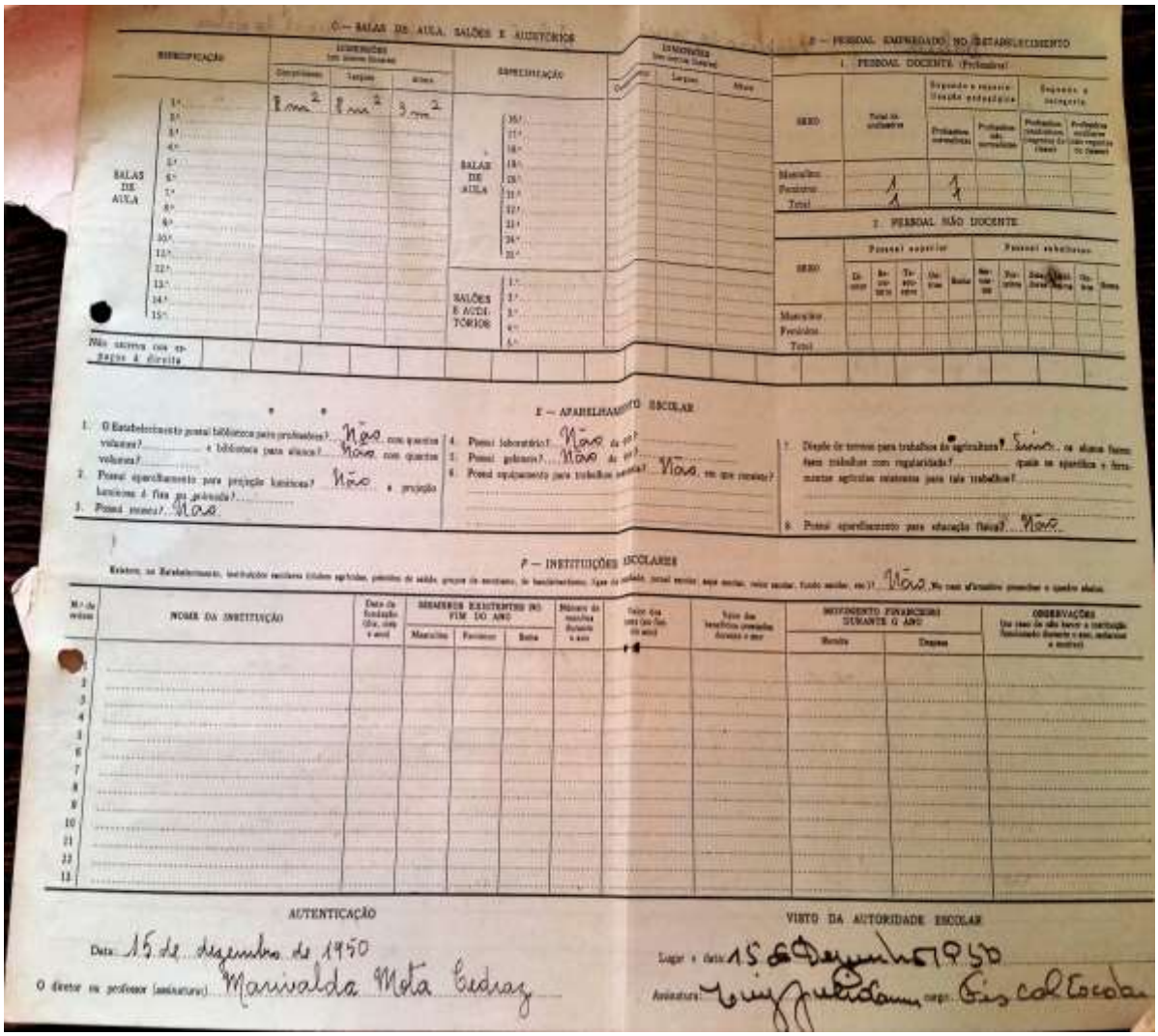
respondido afirmativamente para a primeira questão sobre educação física, ao preencher o verso do boletim, em que se pergunta se tem material para a prática de educação física, ela respondeu que não. Assim, ficamos a imaginar quais atividades físicas realizava, quais os equipamentos ou materiais que a professora utilizava, e como eram realizadas essas atividades. A professora Ruth, ao falar sobre sua professora e as atividades de educação física, descreve a roupa que utilizavam e o local onde eram realizadas as aulas, sem oferecer mais detalhes sobre as atividades que faziam:

> A gente fazia educação física no campo, tinha um dia, quarta-feira. Um dia de quarta-feira, todo mundo tinha a roupa de educação física para ir fazer lá no campo. Vestia aqueles shortão fofinho e ia pra lá pra fazer exercício no campo. **Professora Ruth**

O campo a que a colaboradora se refere era o campo de futebol que havia, àquela época, cercado por uma vegetação, que chamávamos de graveto, onde, nos finais de semana aconteciam as partidas de futebol. Embora a escola possuísse uma área ao redor, a professora preferia realizar as atividades de educação física no campo de futebol local.

A segunda parte do boletim trata da dimensão e da quantidade de salas, da quantidade de pessoas empregadas no estabelecimento, do aparelhamento escolar (bibliotecas, aparelhamento para projeção luminosa, museu, laboratório, gabinete etc.), se havia também instituições escolares que eram propostas na época tais como: “clubes agrícolas, pelotões de saúde, grupo de escotismo, de bandeirantismo, ligas de bondade, jornal escolar, sopa escolar, caixa escolar, fundo escolar, etc.”. Esta última parte está sem preencher, denotando, talvez, a inexistência de tais instituições escolares. Há um quesito sobre a existência de biblioteca para os alunos e a professora, respondido negativamente pela professora Marivalda. Já o boletim preenchido pela professora Maria da Hora referente à Escola Pública Estadual de Ichu de dezembro de 1950, faz referência à inauguração de uma biblioteca, fruto da mobilização da comunidade, dos alunos e da professora.

Figura 07- Boletim da Escola Rural de Ichu-Bahia, 1950 (lado B)



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Ichu-Bahia

Os boletins também mostraram que em 1950, ainda depois de inaugurado o Prédio da Escola Rural de Ichu, a Escola Pública Estadual continuou funcionando, em dois turnos, na casa alugada do senhor João Epifânio Carneiro com a professora Maria da Hora Oliveira, enquanto no Prédio ensinava a professora Marivalda Mota Cedraz.

Além do prédio de Ichu, tem-se notícia da construção de outros dois prédios em municípios vizinhos, os quais, no período da construção, eram vilas ou distritos de outros municípios, a exemplo do prédio construído em Candeal, quando este era distrito de Riachão do Jacuípe, e outro construído no distrito de Juazeirinho, que mantém-se como tal, pertencente ao município de Serrinha.

Lamentavelmente, o prédio da antiga Escola Rural de Ichu encontra-se hoje completamente abandonado, e as fotografias mostram a triste situação do que resta do antigo prédio, sem portas, o telhado comprometido e o muro caído. O lugar encontra-se fétido, coberto de fezes humanas e de animais. Quando estive no município, durante a coleta de dados, conversei com o Secretário de Educação do Município sobre a importância da preservação deste prédio para a história da educação em Ichu, sugerindo-lhe que este poderia ser recuperado e transformado em um lugar de memória da escolarização, sendo esta a primeira construção escolar do município.

Figura 08- Visão panorâmica do prédio, da sala de aula com o quadro de giz, do pátio, sanitários e dependências destinada à professora

Acervo pessoal da pesquisadora

Embora a construção esteja em crescente degradação, as imagens acima nos revelam um pouco da estrutura simples da construção, observando o conjunto de fotografias. A primeira foto mostra a imagem panorâmica do prédio, com uma sala

de aula à esquerda, um pátio central e à direita encontram-se as instalações sanitárias, masculina e feminina, e ao lado destas uma porta que dava acesso às dependências destinadas à professora (imagem menor à direita), contendo uma pequena cozinha, um banheiro, dois quartos e uma sala. A imagem menor, à esquerda, mostra, ainda, o que restou da sala de aula, e o quadro de giz que tomava toda a parede ainda persiste apesar da situação do prédio. O quadro que aparece na fotografia não é o original utilizado na década de 1950, quando o prédio foi inaugurado; esse que aí está foi construído na década de 1970 quando já se utilizava a lousa feita de cimento verde. O quadro, a que fazem referência as colaboradoras, era de madeira, como se costumava chamar, um quadro negro, de 1 metro de comprimento por 1 metro e meio de largura. Segundo os relatos das colaboradoras, por tratar-se de uma classe com várias séries, o quadro era dividido para abrigar as atividades destinadas a cada uma.

Para mim foi um choque rever aquele prédio completamente destruído, pois ele faz parte da minha memória e da minha história de vida e educação. Lembro-me desta escola, pois ao lado dela foi construída uma outra que oferecia o ginásio e o ensino médio, era uma escola que pertencia à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC, conveniada com o estado e a prefeitura, o CECACO- Centro de Educação Cenecista Aristides Cedraz de Oliveira. Foi nessa escola que eu iniciei, em 1975, a 5ª série ginasial. O Prédio Rural de Ichu, na década de 1970, passou a funcionar como extensão do CECACO, abrigando uma turma do 1º ano do 2º grau. Durante os intervalos, costumávamos ir à escola vizinha para visitar a casa da professora que residia ali, e que por acaso era minha prima, a professora Maria Dalva de Oliveira Carneiro[54], a qual ensinava no ginásio ao lado. O prédio abrigou também uma creche nos anos 1980. Depois, segundo a professora Maria Dalva, com quem conversei, este prédio foi cedido pela prefeitura, há alguns anos, ao Clube de Mães, que acabou abandonando-o à sua própria sorte.

Este prédio é parte da história da educação de Ichu e da minha história de vida, por isso causa-me pesar o seu estado de degradação e abandono. Este foi o primeiro prédio escolar construído na sede do distrito de Ichu - município independente de Riachão de Jacuípe desde 1962 - e construído especificamente

[54] A professora Maria Dalva de Oliveira Carneiro foi uma das primeiras filhas de Ichu a fazer o curso Normal em outra cidade, retornando para ensinar nas escolas existentes na sede.

para as funções escolares. Até 1950, a escola de Ichu funcionava em uma sala alugada, e ainda depois, essa sala continuou funcionando, pois o prédio novo não dava conta, já que só possuía uma sala. Em Riachão do Jacuípe, havia prédios escolares na sede do município na época, mas também não havia em quantidade suficiente.

3.1. A casa da escola: "Comecei a ensinar numa casinha velha"

A escola rural, aquela que existia nas fazendas e pequenas povoações, funcionava em geral numa casa, fosse da professora, fosse de alguém que a alugasse para este fim ou de um fazendeiro interessado na escolarização de seus filhos, o qual contratava alguma professora para ir até a sua fazenda. A epígrafe usada no início deste capitulo, uma frase de nossa colaboradora Maria América, do município de Ichu, revela a escola rural vivenciada pelas professoras leigas rurais e seus alunos. As condições de trabalho e o lugar de funcionamento da escola eram sempre improvisados, na casa da professora, em uma sala alugada ou onde fosse possível acomodar as crianças. Ao relembrarem suas experiências docentes as professoras descrevem a escola e contam como superavam as dificuldades encontradas para realizar seu trabalho, não tendo as condições favoráveis para isso.

Os relatos das professoras leigas têm muito em comum sobre a escola onde iniciaram, ou inclusive trabalharam durante toda a vida. Seus relatos referem-se às condições precárias da "casa da escola", do lugar onde funcionavam as atividades escolares. Sobre sua história e a entrada na profissão docente, a professora Maria América conta que começou a trabalhar em 1964, no povoado de Casa Nova[55], município de Ichu:

> Comecei a ensinar numa casinha velha, aí fizeram um prédio pra eu passar pra ensinar no prédio. Quando o prédio estava pronto eu pedi pra ir pro Maxixe. Eu ia pro Maxixe levando 25, 30 menino. Na Casa Nova tinha 2 ou 3. Aí eu passei a ensinar em casa, ensinei em casa até 82.

A professora Maria América morava com seus pais na Fazenda Maxixe, situada entre a sede do município de Ichu e o povoado de Casa Nova. Embora

[55] Casa Nova é um distrito de Ichu, o qual, até hoje, é reduto político das famílias Cedraz e Santiago, influentes na política ichuense.

tenha começado neste povoado, ela nos contou que, depois de algum tempo, havia poucos alunos. Naquela época, e ainda hoje, em muitos cantos do Brasil, dezenas, centenas de crianças faziam e fazem um longo percurso a pé, de sua casa até a escola, quer chova ou faça sol. E como no entorno da fazenda de seus pais havia mais crianças que preferiam estudar mais próximo de sua residência, ela, então, decidiu deixar Casa Nova e montar a escola em sua casa:

> Lá só tinha eu, mamãe, papai... Era um salão onde guardava os depósitos, mas ficou pequeno então eu fui pra casa de farinha. Menino estudava no forno, no banco de carpina de papai...(rindo) tinha uma mesa grande que foi da Casa Nova e uns bancos, mais outra mesa menor onde fazia o altar, emendava assim uma na outra, o banco pequeno servia pra sentar e o banco maior pra escrever.

Essa era a estrutura que a professora e seus alunos enfrentavam no dia-a-dia do trabalho escolar, sempre improvisada. Em casas de fazenda, era costume celebrar missas e novenas e se destinar uma mesa pequena para este fim. Assim, o que vemos na narrativa da professora é que, pela inexistência de mobiliário escolar para atender a quantidade de alunos, até a mesa do altar era utilizada como móvel da escola. O salão a que ela se refere era o local onde ficavam armazenados os grãos produzidos na fazenda – milho, feijão –, além dos depósitos de farinha em um salão ou inclusive a casa de farinha. Certamente, os alunos dividiam o espaço do salão com os “depósitos”, que eram recipientes feitos de zinco de forma arredondada que mediam mais de 1 metro de altura e, talvez, 2 metros de circunferência, dependendo da produção da fazenda. E quando esse espaço se tornou pequeno a casa de farinha foi a solução. A escola da professora Maria América funcionou “em casa”, mas não na casa de residência, na sala de estar de sua casa, como ocorreu com outras professoras que dividiam o espaço de sua sala, ou quartos, com os alunos.

Na maioria das vezes, na comunidade, não havia escola nem professora com formação e para os pais que desejavam ver seus filhos na escola não havia outra opção; assim, eles mesmos buscavam alguém que soubesse um pouco para ensinar os rudimentos da escrita e da leitura, não importava muito onde a escola funcionasse. Na ausência do Estado, ou de sua ação mais efetiva, no provimento das condições para o acesso à educação, a população rural, ao perceber a importância da escola, toma para si essa responsabilidade de coloca-la ao alcance

de seus filhos e suas filhas, não importando muito as condições, e o pouco dinheiro que tinham; pagavam alguém para educar seus filhos. Quando começou a ensinar particular, a escola da professora Berenice funcionava na varanda da casa de seus pais:

> Depois comecei a ensinar particular na minha casa... Os pais dos menino viu que eu sabia ler... - ninguém sabia ler, só era eu mesmo, não é ... tinha gente mais velha que eu, mas porque os outros não estudavam pra saber ler mesmo, não, e eu aprendi a ler ..... (os pais) então queriam que eu ensinasse... era uns 50 alunos que eu tinha... A varanda era grande, bem maior do que essa (aponta para a varanda de sua casa) **Professora Maria Berenice – Povoado de Barra, Ichu**

A precariedade das escolas era tão grande que temos a impressão de que, para essas pessoas, bastava mesmo a presença da professora, fosse onde fosse, para proporcionar o aprendizado, como podemos observar na narrativa da professora. Muitas vezes, era desse modo que as professoras leigas começavam a ensinar, sendo aquela que, dentre todos na comunidade, havia frequentado a escola, tornando-se a detentora de um conhecimento que lhe possibilitava ensinar o pouco que tinha aprendido, e, nestas condições, “a professora era quem assumia grande parte das responsabilidades do Estado em relação à escolarização da população, cedendo desde o espaço privado de sua residência até seu tempo de trabalho por um parco salário” (SOUZA, 2002, p.5). As famílias buscavam oferecer aos seus filhos, muitas vezes, o que não tiveram quando crianças e jovens, ou seja, que os filhos aprendessem, que frequentassem a escola que eles, os pais, não tiveram condições ou oportunidade de frequentar. É isso também o que constata Brandão (1984, p. 128), sobre os pais do povoado de Liberdade, comunidade ribeirinha do Amazonas, ao afirmar que “sempre querem que os filhos frequentem a escola e aprendam”. É esse desejo que faz surgir a escola, organizada a partir da estrutura de que dispunha a professora:

> Os menino sentava lá num banco grande, tinha uma cadeira, papai arrumou um bocado de pau e fez uns banco pros menino sentar [...] mas não tinha quadro negro, não tinha nada, **Professora Maria Berenice – Povoado de Barra, Ichu**

As improvisações com o mobiliário inexistente, com a precariedade do ambiente em que funcionava a escola são uma constante nos relatos das professoras. Alguma cadeira pertencente à casa ou os bancos construídos pelos familiares para acomodar os alunos, sem quadro de giz, sem cadernos; a professora e os alunos precisavam driblar as adversidades para conseguirem realizar seu trabalho. Para isso, utilizavam-se das táticas[56], de que nos fala De Certeau: improvisavam com o que encontravam, porque precisavam seguir adiante, disponibilizando seus móveis, elaborando o material escolar, todas essas coisas necessárias ao exercício de sua função docente:

> [...] mas ninguém tinha livro, ninguém tinha caderno... a gente fazia naquele tempo uns cadernos com um papel que o povo chamava papel de embrulho. Não tinha sacola pra embrulhar os produtos que comprava, aí vinha nuns papel, o açúcar, o sal, o café, tudo ali no papel de embrulho, bem grosso. A gente cortava em folhas, costurava e fazia as linhas numa, numa reguinha de tábua para os alunos aprenderem. Tudo de lápis, ninguém tinha caneta! **Professora Terezinha, Fazenda Riacho da Areia, Riachão do Jacuípe**

A submissão da professora e dos alunos a essas condições justifica-se, talvez, pela falta não só de escolas, nessas localidades, mas também de professores com formação dispostos a permanecerem ali. Havia, sim, a necessidade de professores e o desejo dos pais de que houvesse essa escola, porque existia um contingente de crianças em idade escolar. Dessa maneira, tomando como parâmetro as narrativas anteriores, podemos perceber uma pequena amostra da demanda de alunos pela escola naquela época: no Maxixe eram 30, na Barra eram 50 e no Riacho da Areia eram 42 alunos, apenas para citar as localidades onde se encontravam as escolas destas professoras. Mas faltavam, também, a essas docentes, instrumentos para reivindicar melhores condições de trabalho e de remuneração, principalmente porque sua situação junto ao poder municipal era precarizada, trabalhando sob o regime de contrato temporário, sem a formação, o que dificultava qualquer poder de barganha. Os dados desta pesquisa apontam para o momento em que os municípios pesquisados passaram a se responsabilizar pela escola primária nas localidades em que viviam as professoras leigas, as quais

[56] No sentido das diversas “maneiras de fazer” a partir das quais as professoras encontram as saídas para os impasses que a realidade lhes impunha, as formas criativas como resolviam os problemas.

acabaram substituindo as professoras normalistas, quando estas foram embora, ou se aposentaram. Outra questão a ser destacada na narrativa tem a ver com o fato de que, ao narrar que precisava fazer tudo mesmo, desde a organização do mobiliário ao material usado pelos alunos na sua aprendizagem, a professora o faz com certa resignação, ou quase como um ato heroico, numa visão da profissão docente "como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia entrega" (LOURO, 2003, p.80), numa concepção do magistério feminino como vocação, quase um sacerdócio, a qual, apesar dos avanços que tivemos enquanto mulheres trabalhadoras, ainda vive no imaginário coletivo.

A professora Terezinha não foi a única a relatar que confeccionava o material para os alunos. Ainda que tivesse que confeccionar os cadernos com papel manilha[57], a professora Dalva Adelina, pelo menos, recebeu da prefeitura um quadro e o giz para realizar as atividades e ajudá-la na divisão das tarefas destinadas aos alunos em diferentes etapas da aprendizagem, pois como ela mesmo relata, trabalhava com uma classe multisseriada:

> A prefeitura dava o quadro e dava o giz. Mas o material era todo a gente que fazia com papel manilha. Comprava papel manilha na padaria, costurava à máquina, fazia tipo uns cadernos e eu fazia as tarefas diárias para eles fazerem ou durante a aula porque eu estava com a turma X, turma Y ... e o resto levava a vida. Hoje a gente chama multisseriada, não é. eram classes, eram turmas multisseriada do ABC até chegar a 4 série... o meu quadro de giz era um metro com meio de largura. Esse quadro eu dividia ao meio com duas tarefas. Os mais adiantados, os da terceira e da segunda... dividia por serie, uma tarefa para uma serie, outra tarefa para outra série, e aqueles que não estavam ainda chegando a este patamar, a esse nível, eu fazia a mão e daria a tarefa, ninguém saia do lugar. Todos com disciplina e ordem. **Professora Dalva Adelina, Fazenda Chapadinha, Riachão do Jacuípe**

Esse modo de dividir o quadro com as diferentes atividades destinadas às séries mais adiantadas era bastante comum entre as professoras leigas, pois era a forma que encontravam para trabalhar com seriação, já que a vivenciaram enquanto alunas de escolas rurais multisseriadas. Embora as professoras leigas rurais trabalhassem com uma classe heterogênea, fosse pelos diferentes estágios de aprendizagem ou mesmo pela faixa etária, a forma de pensar o trabalho era da

[57] Conhecido também como papel de embrulho, utilizado para embrulhar o pão, ou outros artigos vendidos em armazéns e padarias naquele período.

escola urbana seriada; percebe-se isto nas suas falas ao descreverem a organização do trabalho. Em sua tese de doutorado sobre multisseriação, Santos (2015) fala sobre as condições em que se encontram as escolas rurais afirmando que, além da falta de materiais didáticos disponíveis para as professoras, as escolas rurais desenvolviam suas atividades tendo como base “a lógica do currículo seriado e urbanocêntrico, aliado à predominância de uma pedagogia “bancária”, centrada no espaço físico da sala de aula e na figura do professor como um depositante de conhecimento”, (SANTOS, 2015, p.178). Inclusive o material didático que chegava às mãos das professoras não se adequava à realidade do campo e nem a da multisseriação.

Deste modo, a formação recebida pelas professoras leigas na escola primária foi o parâmetro para a elaboração de seu trabalho docente. Inclusive os cursos de aperfeiçoamento ou de formação no período em estudo, destinados a estas professoras, estavam centrados na seriação e na transmissão dos conteúdos. Retornarei a esta questão no capítulo seguinte, ao tratar da formação das professoras.

3.2. Quando a casa é a escola: “eu botava a mesa ali pra eles não passarem, pra meninada não bulir nas coisas”

Tratei no início deste capítulo sobre a questão do lugar de funcionamento da escola, uma casa qualquer, alugada, ou cedida, para que ali professora e alunos pudessem construir o espaço de ensino-aprendizagem. É certo que todas as colaboradoras da pesquisa iniciaram sua jornada docente ensinando em uma casa, fosse de um parente, de um fazendeiro, um “puxadinho” da casa de seus pais, na casa de farinha, ou mesmo na sala de estar de sua própria casa, antes que fosse construído o prédio escolar. E é justamente sobre esta última, a casa onde a professora residia com sua família e que também se transformou em escola, que venho discorrer neste tópico. Embora desejasse apresentar também as fotografias das casas e dos prédios, isso só foi possível em parte, pois não consegui imagens de todas as “casas de escola”, algumas já não existem mais e outras não foi

possível[58] fotografar. O que temos desse período são as memórias do vivido, que se atualizam por meio dos objetos guardados, pelos alunos que reencontram e evocam as lembranças do passado, memória que é, ao mesmo tempo, individual e social, visto que nossas lembranças são nossas com os outros. Segundo Halbwachs (2006), nossa memória individual nós a construímos nas relações que estabelecemos com todos aqueles com os quais convivemos, sejam mais próximos ou mais distantes de nós, ou seja, esta memória é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Nós nos constituímos enquanto sujeitos no contexto social em que vivemos com outros sujeitos. Deste modo, nossas lembranças estão impregnadas das lembranças de outros sujeitos e "nossas lembranças permanecem coletivas e nos sãos lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós" (Halbwachs,2006, p. 30).

Na história das professoras leigas, é bastante comum se ouvir que elas começaram a ensinar em suas casas, mas como era dividir esse espaço com os alunos? De que modo elas organizavam os espaços da casa para torná-la uma escola? E quando eram casadas, como ficavam seus filhos? São estas questões que tentarei responder pela narrativa das professoras, embora nem todas contem, com muitos detalhes, sobre essas relações, pois ao narrar o passado a pessoa transita entre o passado e o presente, e por isso mesmo a narrativa não é linear, pois "a oralidade implica o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e do que é silenciado" (OLIVEIRA, 2005, p.95).

Também é importante lembrar que estas são memórias de mulheres idosas, e que através delas podemos acessar "um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos" (BOSI, 1999, p.82). Deste modo, para analisarmos estas narrativas necessitamos compreendê-las como possibilidades para acessar formas e modos de ser e de fazer desses sujeitos no passado, visto que "as narrativas dos(as) docentes trazem um repertório de sentidos marcado por reinvenções diversas, a partir dos lugares/discursos produzidos ao longo da vida" (RIOS, 2015, p.46). Neste sentido, Nunes (2003) vem confirmar que

[58] Inicialmente não era objetivo trabalhar com as fotografias das residências das professoras. Isto surgiu na ampliação do texto para a segunda qualificação. Alguns lugares demandavam de uma pessoa que autorizasse a entrada no imóvel e não consegui, e depois não houve tempo hábil para retornar a todos os lugares.

> As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do entendimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social. (NUNES, 2003, p. 143)

As narrativas das professoras trazem à tona a memória dessas experiências vividas da docência nos espaços rurais, dos lugares que lhes são caros e familiares. Essas narrativas revelam o olhar da professora sobre a sua vida, sobre o seu trabalho, e, ao voltar os olhos para o passado para contar suas experiências de trabalho, elas fazem uma autoanálise e se reconhecem como alguém que fez algo importante, apesar das dificuldades enfrentadas e das limitações de sua formação, mas em suas narrativas percebe-se também “um prazer de falar do que se viveu e experienciou e, desta forma, deixar registros da própria vida” (ALMEIDA,1998, p.53). Ao participar desta pesquisa, se dão conta de que o que viveram tem importância.

Essas professoras dividiram o espaço da casa de seus pais, de seus lares, de sua sala de estar, com as crianças que vinham em busca do conhecimento escolarizado, do saber das letras e dos números. Suas memórias revelam diferentes experiências da docência na escola rural com a escola funcionando na casa onde moravam. Há aquelas que ensinavam na casa dos pais antes de casarem, e depois de casadas levaram a escola para sua própria casa, e há, também, aquelas que ensinavam na casa dos pais e não casaram, saindo de lá apenas quando passaram a ensinar no prédio, quando este foi construído. Esta última é a história da professora Adelita.

A professora Adelita, hoje com 70 anos, nunca se casou. Ela nasceu na zona rural de Riachão do Jacuípe, na Fazenda Estaleiro, próxima da Vila de Tolete, hoje Vila Guimarães, e toda a sua carreira docente foi exercida na escola rural. Sobre o início se sua carreira como docente, deixo que ela mesma diga:

> Isso foi... deixa eu ver ... eu comecei a ensinar em 1963. Eu sou de 1945... eu estava com 17 ou 18 anos. [...] Comecei a trabalhar lá na minha casa, que você conheceu, naquela ali.

Figura 09- Antiga casa da professora Adelita e do salão da escola

Acervo pessoal da pesquisadora

Na história de vida das professoras, uma coisa fica evidente: a importância que os pais dessas mulheres davam à educação escolarizada para suas filhas, além do incentivo para a entrada na profissão, inclusive com a disponibilização de espaço para a escola em suas casas. É certo que a profissão de professora à época, era aceitável para a mulher, e, como afirma Almeida (1998, p. 33), o magistério primário era visto como adequado para a mulher, vista como "regeneradora da sociedade e salvadora da pátria" e por isso mesmo tornava-se "aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora". Percebe-se isto na história da professora Adelita. Ela começou a ensinar na casa da fazenda de seus pais, e lá ficou durante alguns anos até a construção do prédio na vila Guimarães. A professora Adelita se recorda da importância que seu pai dava à escola, embora ele mesmo não tenha estudado, mas essa valorização se refletia na organização do espaço para funcionamento da escola em sua fazenda:

> Ele tinha o maior gosto de comprar o material escolar da gente, incentivava: *"eu não tive escola mas quero que meus filhos tenham".* Agradeço muito a meu pai. Muito inteligente! Se ele tivesse achado escola.... Quando eu ensinava ele ficava sentado para escutar, principalmente geografia, negócio de mapa.... De tudo ele sabia

A escola não chegava a interferir no ambiente da residência, pois funcionava num salão que tinha uma entrada própria e uma janela, o que permitia uma certa independência da escola em relação ao restante da casa, embora possuísse uma

porta que dava para o seu interior. Em um dos encontros que tive com a professora Adelita fomos até a antiga casa, para que me emprestasse os livros e outros materiais que ela utilizou em sua formação e em seu trabalho como professora, os quais se encontravam lá guardados. Na foto acima, o salão da escola fica à direita, em que se vê uma janela fechada e a porta de entrada. Os livros do HAPROL, com os quais havia estudado, e também outros que usara para seu trabalho, estavam na estante que se vê na fotografia abaixo.

Figura10- Salão da escola e estante na antiga casa da professora Adelita

Acervo pessoal da pesquisadora

> Aquela estante que você viu lá. Eu fiz aquela estante lá, a fim de deixar os livros dos alunos que estudavam, deixar para o outro ano.

Os pais da professora já faleceram e quem mora na propriedade agora é um de seus irmãos com a esposa e filhos. O salão onde funcionava a escola ainda existe, e é usado agora como depósito. Embora o lugar não seja mais a escola, os rastros dela ainda permanecem ali, perdidos entre a poeira, configurados em uma estante e seus livros, e o banco antigo do tempo da escola, usado por alunos e pela professora. Longe de ser a mobília escolar moderna, este tipo de banco, feito de madeira rústica, era utilizado pelos alunos tanto para sentar-se ao redor de uma mesa, como para servir de mesa para a realização das atividades de escrita. Num depósito de uma casa rural esses elementos pareceriam deslocados, se não fosse a história que eles representam, naquele lugar que, um dia, fora uma escola.

Similar à trajetória da professora Adelita é a da professora Dalva Adelina, que também começou sua escola na casa de seus pais, mas não dividiam o espaço da casa, havia um salão próprio para a escola:

> Eu comecei como auxiliar de ensino da minha irmã, na sede da fazenda do meu pai, a fazenda Chapadinha, tinha um salão. Hoje está desmanchada, mas o meu sonho é reconstruí-la. **Dalva Adelina**

A escola da professora Dalva e da professora Adelita funcionavam na fazenda, porém tinha um lugar próprio, o que permitia uma certa privacidade dos domínios da casa em que moravam, evitando de certa forma incomodar os outros membros da família. Essa realidade das escolas rurais se manteve por muito tempo, e não só na Bahia. Ao comentar sobre as instalações das escolas rurais nos municípios do Ceará, Souza (S/D, p.4) afirma que

> Criar escolas no meio rural com instalações improvisadas era um "negócio" duplamente lucrativo para a administração municipal, pois o(a) prefeito(a) não deixava de "investir" na educação e gastava recursos ínfimos com a infra-estrutura física e manutenção das instituições escolares e ainda conseguia angariar uma boa quantidade de votos entre os parentes da professora e pessoas da comunidade beneficiada com a implantação da escola.

Acredito que neste período não havia concursos públicos e a maioria dos contratos dava-se por meio de favores políticos. Deste modo, os poderes públicos estadual e municipal contentavam-se em contratar a professora, ainda que com salários baixíssimos, sem preocupar-se muito com as instalações da escola as quais, muitas vezes, ficavam a cargo da professora ou da comunidade. Um exemplo disso é a escola da professora Terezinha, na Fazenda Riacho da Areia, município de Riachão do Jacuípe, que funcionava em sua casa, uma casa simples, da roça, na sua sala de estar e em um quarto que dava para a sala:

> [...] em 1968 que eu casei e vim para aqui. Aí em 1969 eu comecei a ensinar dentro da minha própria casa[...]Eu comecei assim dentro da minha própria casa, tinha 42 alunos na época, essas três salas era cheia (aponta para os cômodos de sua casa). Não tinha carteira, era com muita dificuldade, eu ensinava por força de vontade...ensinei aqui por 18 ano dentro de minha própria casa. **Professora Terezinha**

Figura 11- Frente e interior da casa da professora Terezinha

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

> Eu ensinava lá (apontando a sala de entrada,) e lá no quarto da varanda... tinha uns bancos, mas menino sentava em cama, que tinha umas cama lá dentro, eu não tinha móvel ainda, era tudo pobre (rindo) um tempo muito atrasado...

A constatação da situação precária das escolas rurais, da falta de material e mobiliário que padeciam essas escolas é também referenciada por Barreto (1983), no início da década de 1980, no interior do Piauí, ao afirmar que,

> Nas classes instaladas na casa do professor e em galpões construídos pela sua família ou comunidade, o desconforto extremo costuma ser a regra.
>
> O quadro-negro e o giz – este nem sempre suficiente – são fornecidos pela prefeitura, mas a mesa e os bancos são fornecidos pelos donos da casa ou do local. As crianças escrevem com os cadernos apoiados no colo, ou ajoelham-se no chão colocando os cadernos sobre o banco para escrever (BARRETO, 1983, p. 40).

Quando concluímos a entrevista e lhe perguntei se podia fotografar o interior da casa, com o que ela concordou, afirmou que não havia esses móveis que aparecem na fotografia, apenas algumas cadeiras e bancos, utilizados pelos alunos. Do lado direito da fotografia se vê uma porta que dá para um quarto ao qual ela se referiu acima, e a porta frontal que se vê, dá para a sala de jantar, onde nos sentamos durante a entrevista. Esta sala dividia o espaço da casa e da escola, como

ela mesma explica: “– E eu botava a mesa ali (na divisa das duas salas) pra eles não passarem, pra meninada não bulir nas coisas.”

Enquanto entrevistava a professora Terezinha, uma de suas filhas mais velhas se fazia presente e seu esposo também. Enquanto a professora Terezinha falava sobre a escola e como dividia a sala, sua filha a interrompia para lembrá-la que ela “colocava a mesa aqui e ficava na ponta, botava a cadeira dela aqui, o banquinho, pros menino não passar pra cá (a sala onde estávamos conversando)”. A evocação dessa memória pela professora e por sua filha nos faz perceber o quanto nossa memória é construída de forma coletiva e, como afirma Halbwachs (2006, p.29), “[...] se nossa impressão pode se basear não penas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas.”

Mãe e professora, seus filhos foram seus alunos, começaram a aprender as primeiras letras em sua casa que era, também, a escola: “As duas mais velhas estudou uma parte comigo, depois foram pro Campo Alegre”. Mas como a professora Terezinha dividia seu tempo, como fazia seus trabalhos de casa e em que momento ensinava? O que ela pensava sobre seu trabalho?

> E depois eu ensinava de dia e de noite aqui, no Mobral à noite era com adulto, pai de família.
> A escola era a tarde. E eu tinha a manhã toda pra eu cozinhar, cuidar dos filhos, as vezes que eu ainda ia pra roça ajudar ele (aponta para o marido), tapar uma cova, plantar um milhozinho, um feijão, chegava meio dia, suada pra ir tomar banho, dar comida a meninada toda pra, de tarde, eu ir ensinar. Tem gente hoje que está achando que tá difícil pra ensinar, mas antigamente era muito pior. E todo mundo aprendeu, mesmo sem esses estudo forte, sem bons material que não tinha. [...] eu aposentei, com 25 anos de trabalho que era assim antigamente tinha 25 anos de serviço não precisava saber se tinha esse tanto de INSS... [...] com 49 anos de idade.

A narrativa da professora revela algumas concepções sobre a condição da mulher e do magistério feminino que faziam parte do ideário dominante no recorte temporal estudado. A jornada tripla de trabalho que a professora Terezinha realizava é vista por ela como “normal”, natural, percebendo-se em sua fala uma

compreensão ingênua de sua condição de mulher e professora, condizente com uma concepção do magistério como uma missão vocacionada e uma extensão da maternidade. Além do trabalho docente, Dona Terezinha era mãe, dona de casa, e lavradora. Certamente, não devia ser fácil sua lida diária, mas sua memória do tempo vivido transparece um certo orgulho do trabalho realizado:

> Não sei se tu conheceu um professor Almir, um dia teve uma reunião dele no Tutele, aí eu me interessei e fui porque minhas menina estudava lá. [...] Ele disse que todo dia lá ele falava que eu fui uma professora que soube lidar com os alunos, que cada coisa eu ensinei um pouquinho, não foi muito, mas eles aprenderam e já ficou o caminho [...]. Porque se não fosse a professora leiga como era que eles podiam fazer esses estudo mais difícil, não é? Então o primeiro passo foi a professora leiga foi quem pegou do A pra ensinar a eles, que alfabetizou, se não fosse isso. Porque hoje em dia já vai tudo sabendo. Tem gente já aposentada de 55 anos que foi minha aluna. Que sabe e agradece a mim, que faz leitura em igreja... porque a gente ensinava muito naquele tempo

Esta avaliação que a professora faz de seu trabalho é um sentimento que as professoras leigas compartilham, de terem contribuído para a escolarização de crianças e adultos, da região em que moravam, que queriam aprender e não tinham outra escola, ou professores mais capacitados. Como afirma Almeida (1998, p.162), “[...] no ato de lembrar, queriam também afirmar-se como pessoas que realizaram algo importante em suas vidas, e, para isso, buscavam um reconhecimento, ainda que tardio”. E assim ela recorre a um professor que tinha formação, o qual estava numa posição de poder, pois era reconhecido no município como um “bom professor”, que a elogia, reconhecendo assim o valor do seu trabalho enquanto professora leiga.

A professora Ruth começou a trabalhar em 1954, ainda bem jovem, aos 14 anos, nas casas dos fazendeiros da região onde morava, no distrito de Ichu. Em 1960, ano em que completaria 21 anos, foi ao povoado de Campo Alegre para substituir sua irmã, Maria da Glória, na Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus. Maria da Glória permaneceu apenas um mês no povoado, não se adaptando ao lugar. Segundo o professor Gean Flávio Carneiro Ferreira, que escreveu o histórico

no PPP[59] da atual escola de Campo Alegre, a Escola João Emílio de Souza, o surgimento da escola Sagrado Coração de Jesus ocorreu, em 1960, por intermédio do vereador do distrito de Ichu Luís Júlio Carneiro. O histórico que o professor Gean fez da escola não contextualizou o porquê desse vereador do distrito de Ichu trazer uma escola para Campo Alegre. Segundo relatos de moradores do povoado, o vereador Luiz Júlio era primo da família de Ludogera Carneiro, que doou o terreno para a construção da capela da Sagrada Família, ao redor da qual nasceu o povoado de Campo Alegre. Por esta razão, o vereador fundou a Escola Municipal naquele povoado e indicou as professoras para trabalhar ali. Primeiro, a professora Glória, e depois, sua irmã Maria Ruth[60], que permaneceu ali por 12 anos, onde conheceu o seu esposo e casou-se, e onde, também, nasceram seus primeiros filhos:

> Fui auxiliando os fazendeiros, alfabetizando as crianças nas roças, das fazendas... E por aí cheguei até o Campo Alegre, o povoado de Campo Alegre, onde eu passei lá 12 anos. [...] E lá gostei muito, porque quando eu cheguei eu tive a oportunidade de fazer... (**curso do PAMP**) e eu fui nomeada, o prefeito me nomeou como professora leiga. Nos outros lugares, não.

A professora Ruth, ao chegar ao povoado de Campo Alegre, hospedou-se na casa do senhor Jovino Carneiro, onde também funcionava a escola, em duas salas da residência. A casa de seu Jovino ainda existe e pertence a um de seus netos, que a transformou em um bar, mas a fachada da casa permanece quase a mesma com suas janelas e portas originais, as quais davam acesso às salas onde funcionava a escola; a exceção da fachada original são os azulejos na parede e a cobertura na frente.

[59] Este histórico faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola João Emílio de Souza, do Povoado de Campo Alegre, município de Riachão do Jacuípe-BA.
[60] A professora Maria Ruth era filha biológica, não reconhecida legalmente, do vereador Luiz Júlio Carneiro.

Figura 12- Casa do senhor Jovino onde funcionou primeiramente a escola do povoado de Campo Alegre

Acervo pessoal da pesquisadora

> Ensinava na casa de seu Jovino, menina, deixa eu ver ...1960... Na casa de seu Jovino foi uns dois anos. Casei em 62, e fui para minha casa, uma casinha... E lá mesmo eu ensinava, dentro da minha casa.

Assim como a professora Terezinha, a professora Ruth dividia a sua casa e seus afazeres domésticos com a escola. O espaço da casa tinha que ser organizado para acomodar as crianças e, como relataram outras professoras, a falta de mobiliário para todos os alunos era um problema que elas compartilhavam, fazendo-se presente este assunto em suas narrativas sobre esse período. A professora Ruth descreve esse tempo:

> A casa onde estava morando... Era pequenininha. [...] Naquela época era muito menino... uns 20 a 23...mais ou menos aí...porque a casa era pequena e ficava cheia... Era uma salinha na entrada e lá no lugar da mesa, a outra salinha que ficava cheia.

Não tenho fotos da antiga casa da professora Ruth. A casa ainda existe no povoado, mas já sofreu reformas realizadas pelo proprietário atual, descaracterizando o espaço descrito pela colaboradora. A casa, como a professora descreveu, possuía uma pequena sala na entrada, como piso mais alto tendo um degrau para a sala maior onde ficava a mesa com quatro cadeiras. Como as demais professoras, Dona Ruth não possuía muitos móveis em sua casa, tinha apenas uma mesa e algumas cadeiras. E o que fazer com a falta de mobiliário para as crianças?

Havia sempre um jeito, pois a escola era importante para a comunidade, a qual necessitava escolarizar suas crianças. Desse modo, aqueles que podiam ajudar contribuíam com alguma cadeira ou banco:

> Quando eu fui pra minha casa mesmo, quando eu comecei a ensinar, criança sentava até no chão. Porque eu não tinha mobília pra dar pra eles sentarem, não tinha cadeira, não tinha nada, só tinha uns bancos...quatro cadeiras, um banquinho. Os menores sentavam por ali e os maiores sentavam numa pilastrazinha da casa, no chão... Mas ninguém queria sair! Apanhava cadeira na casa dos vizinhos, os vizinhos davam, Dulce dava, seu Jovino mesmo mandava cadeira pra cá... Quando saiam, quando terminavam, levava de volta. No outro dia quando chegava, buscava de novo.

Era um sacrifício necessário para as crianças e para a professora, os quais se viam nessa sanha de levar e trazer cadeiras e bancos emprestados, todos os dias letivos, para que os alunos pudessem sentar-se, ou inclusive ter onde apoiarem seus cadernos para escrever. Também não era fácil para a professora Ruth, pois além do seu trabalho como docente, havia também o cuidado da casa:

> Ensinar na minha casa era abdicar da cozinha, era abdicar de todo o meu trabalho (de dona de casa??) Arrumava a casa cedo!! Levantava cedo!! Pra limpar tudo, fazer tudo pra esperar os meninos. Abdicava da cozinha assim, porque cedo eu já tinha que fazer a merenda e deixava pronta.

O que se pode depreender da narrativa da professora Ruth ao dizer que “abdicava da cozinha”, é que, ao levantar cedo para arrumar a casa e fazer a merenda, muito provavelmente já fazia o almoço para si e seu esposo e não precisava mais preocupar-se com esta questão. Mas também podemos supor que esse abdicar da cozinha, era colocar em suspensão o seu papel de dona de casa, de esposa e mãe, para exercer o papel de professora, demarcando a divisão de papéis que a mulher assume ao entrar no mercado de trabalho. A diferença aqui é que a professora não deixa a sua casa para ir à escola, pois a casa é a escola. A diferenciação que marca o momento em que a casa deve funcionar como escola e a dona de casa se transformar em professora, são os horários de início e final das aulas, com a chegada e saída dos alunos:

> Quando chegava a turma – acho que faziam o grupinho lá de junto da Capelinha que tinha, para vir a turma toda de vez – já se ouvia os gritos de lá pra cá... Já se sabia quem era...mas era muito bom.

No momento em que ouvia o barulho que anunciava a chegada dos alunos a professora já deveria estar pronta e o espaço da escola arrumado para recebe-los. Ao dividir o espaço da casa com os alunos, parece que havia um pacto tácito entre a professora Ruth e os alunos, para respeitarem o lugar em que deveriam ficar delimitando, na casa, o espaço da escola:

> Minha casa era assim, uma cozinha, uma salinha, depois uma outra salinha na frente e dois quartos do lado. Os quartos eles não iam, a cozinha eles não precisavam ir, agora até que faziam sua zoada ali mesmo...mas também eu aprendi a gritar, só tinha que falar sério com eles que eles calavam.

Talvez, nem sempre fosse assim; talvez, as crianças rompessem esse pacto entre professora e alunos, mas é esta a memória que ela evoca de sua relação com os alunos no espaço de sua casa. Por outro lado, é possível que a partir não apenas dos modos de viver da roça, em que se cultivava o respeito aos mais velhos, tratando-os por senhor/senhora, seu fulano/dona fulana, mas ainda da importância que tinha a professora nessas comunidades, estes valores fizessem as crianças aceitarem as regras tácitas impostas para os espaços pelos quais podiam transitar na casa da professora.

Os filhos mais velhos da professora Ruth foram alfabetizados por ela, quando ainda trabalhava em casa, e eles tinham que se adequar, saber que ali, embora fosse sua casa, era também a escola, e sua mãe, a professora:

> A minha filha mais velha estudou comigo e Peppe também, estava pequenininho e estudou comigo. Todo mundo teve que passar primeiro por meu ensinamento para depois ir pra outra escola. Primeiro foi na minha casa e depois quando inaugurou o prédio foi lá no prédio. A mais velha já sabia já, me chamava, quando eu pensava, ela já estava na porta, chamando, com o caderno e o livro na mão. Pequenininha, mas já ia para o prédio estudar. Quando estudava lá em casa também já sabia, não tinha lugar pra ela sentar o lugar dela tinha que dar aos outros e sentava no chão... É mesmo que eu estar vendo, ela sentada, encostadinha na parede com as perninhas estiradas com o livro nas pernas, o ABC ... Ensinei o ABC, nessa época do ABC. Ela e o irmão.... Foram esses dois que estudaram comigo.

Ao analisar a narrativa da professora Ruth sobre seu trabalho e suas interrrelações com a casa e a família, penso na questão da memória coletiva de que fala Halbwachs (2006), pois, sendo esta pesquisadora a filha mais velha da professora, essas memórias que ela evoca fazem parte da minha história, embora nem tudo seja uma lembrança que evoco sozinha mas que me soa familiar e se transforma, agora, em minhas memórias da primeira infância, ao ouvi-la descrever como eu era naquele momento. Desse modo, é possível concordar com a ideia de que nossas memórias não são apenas nossas, mas parte da memória de tantos outros que conosco viveram e partilharam vivências:

> Outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me voto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço com elas. (HALBWACHS, 2006, p.31).

Assim também aconteceu com a filha da professora Terezinha, presente durante a entrevista, na qual ela também lembrava de aspectos e fatos referentes ao vivido por ela enquanto filha da professora e da mãe-professora organizando a escola na casa.

Tentei aqui compreender os modos como as professoras leigas organizavam o espaço da casa para o funcionamento da escola, como transitavam os alunos, de que modo a professora conciliava seus afazeres domésticos e o trabalho da escola, como dividia seu tempo. A escola, na casa da professora, vive o entre-lugar[61] do espaço público, que caracteriza a escola municipal, e o espaço privado, que é a casa da professora. Nesse sentido, essa casa, como espaço educativo, torna-se "palco inalienável da relação entre objetos e ação que, por sua vez, transforma e redefine sentidos para o espaço" (BARRA, 2007, p.17). A professora, ensinando em sua própria casa também vive uma identidade "entre", de professora e de dona de

[61] Tomo de "empréstimo" o conceito de entre-lugar construído por Silviano Santiago em seu ensaio "O entre-lugar do discurso latino-americano" em que discute o lugar que ocupa o discurso literário latino-americano em confronto com o europeu. In: SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos. Ao referir-se à criação do conceito em uma entrevista, o autor o define da seguinte maneira "criei o conceito de "entre", "entre-lugar", o lugar de observação, de análise, de interpretação, não é nem cá, nem lá, é um determinado "entre" que tem que ser inventado pelo leitor." http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2375,2.shl

casa, mãe e mestra, que precisa ser redefinida na vivência dessas identidades e desses espaços.

Pensar a casa da professora transformada em espaço escolar, é pensar o espaço como definido por Santos (1999, p.18), “como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. Ao olhar a casa como espaço escolar, vemos os objetos que lhes são familiares, a casa em si, sua sala de estar, sua mesa e suas cadeiras, ou bancos; esse espaço que inicialmente era apenas da família e dos amigos, se transmuta em espaço escolar, os móveis e outros objetos em objetos escolares, por meio, também, de um conjunto de ações que dizem respeito ao ambiente escolar. Na casa, agora escola, não está mais a dona de casa, a mãe ou a esposa, mas a professora e qualquer trabalho não relacionado ao da docência está em estado de suspensão até o término do expediente escolar. O conjunto de ações que se desenrolam naquele espaço são específicos do trabalho escolar, que se traduz em modos de fazer e de ser tanto da professora quanto dos alunos, moldando os comportamentos de todos, inclusive dos filhos da professora, os quais naquele momento são seus alunos, respondendo, portanto, às regras e às normas escolares.

Essa casa só retorna ao seu ambiente original ao final do expediente, quando todos os alunos se vão, quando são devolvidas as cadeiras e os bancos emprestados, – como descreveu a professora Ruth –; quando o ambiente é organizado para ser, de novo, apenas a casa da professora, e finalmente a professora, seus filhos e seu esposo podem ter de volta o espaço do lar, da família.

3.3. O Prédio Escolar: “E quando foi a inauguração foi tanta gente!!.

As trajetórias profissionais das professoras que são objeto desta pesquisa nos apresentam as permanências e mudanças de seu trabalho também por meio da mudança no espaço de trabalho. Primeiro elas iniciam sua docência em casa, ou em uma casa que não é construída para a escola, mas que serve como escola, questão sobre a qual nos debruçamos nos tópicos anteriores. Mas nos interessa saber, também, quais mudanças são processadas, a partir da construção do prédio escolar no povoado, ou inclusive na fazenda da professora, como é o caso da professora

Terezinha. Que importância tem para a professora e para a comunidade a construção e a existência do prédio escolar? Tentarei dar conta destas questões a partir de agora.

Na primeira parte deste capitulo, iniciei a discussão sobre a construção de escolas rurais e de como estes prédios chegavam aos povoados no interior da Bahia, como foi o caso do prédio da Escola Rural de Ichu, construído na década de 1950. Das nove (09) colaboradoras, quatro ensinaram apenas em casa, as professoras Dalva Adelina, Maria Joaquina, Salvadora e Maria América, segundo elas, não chegaram a ensinar em nenhum prédio, mesmo quando este foi construído, como é o caso da professora Maria América, que ensinava no povoado de Casa Nova. Em sua narrativa a professora Maria América diz que, quando inauguraram o prédio do povoado onde ensinava, ela preferiu voltar a ensinar em casa, na fazenda Maxixe de propriedade de seus pais, porque lá havia um número maior de crianças.

As outras cinco (05) colaboradoras começaram a trabalhar em suas casas e depois de alguns anos o prédio foi construído. Então, passaram a ensinar no prédio escolar. Embora essas cinco professoras relatem a existência do prédio, o fazem de modos diferentes, com mais ou menos detalhes em relação à maneira como esse prédio surgiu, ou quando ele entrou em funcionamento, ou mesmo de seu trabalho ali. Tentamos encontrar informações que pudéssemos cruzar com os relatos das professoras para contextualizar as narrativas e apreender esse movimento casa-prédio escolar.

Diferente do prédio rural de Ichu que foi construído pelo governo federal na década de 1950, e que funcionou, inicialmente, com professoras de fora da comunidade e pagas pelo governo estadual, os prédios nos quais trabalharam as professoras Carmosina (Povoado de Formigueiro) e Maria Berenice (Povoado de Barra),[62] e as Professoras Adelita (Vila Guimarães), Ruth (Campo Alegre) e Terezinha (Fazenda Riacho da Areia)[63], foram prédios construídos pelos governos municipais entre os anos finais da década de 1960 e meados dos anos de 1980, e as professoras eram pessoas da própria comunidade.

[62] Estes dois no município de Ichu.
[63] Este pertencentes ao município de Rachão do Jacuípe.

A professora Carmosina morava no povoado de Formigueiro e ensinava em sua casa. Sobre isso, ela mesma relata: “Primeiro eu comecei a ensinar na casa da minha tia, depois na minha casa.” Quando começou a ensinar ainda não havia se casado, mas já estava noiva e poucos meses depois casou-se:

> Eu só ensinei 6 meses sem me casar, no próximo ano eu já era casada [...] eu já estava com meu marido morando em outra casa, e pra onde eu ia eu levava meus alunos. [risos] [...]. Até que fez o prédio em 69, e aí já foi lá no prédio.

O prédio do povoado de Formigueiro, construído pelo município de Ichu, seguia o padrão dos prédios rurais, de construção simples de alvenaria e cobertura de telha com duas salas de aula e sanitários. Para a professora Carmosina a grande vantagem em mudar para o prédio foi a divisão seriada do ensino, pois até o momento em que trabalhava em sua casa, a organização escolar era pautada na multisseriação, o que para ela era muito difícil:

> E no princípio era muito difícil pra mim, quando fez o prédio ficou ótimo pra mim porque dividiu, umas ensinavam primeira série, outras ensinavam segunda e eu fiquei com a terceira e a quarta. [...]Terceira e quarta, porque eram poucas, quem ensinava assim ... que eles chamavam de séries homogêneas, que antes de fazer o prédio eu ensinava de primeira à quarta série, que era multisseriada.

É possível perceber pelo relato da professora que, mesmo trabalhando com multisseriação, o trabalho na escola rural tinha como parâmetro a escola urbana seriada. Ainda que houvesse planejamento, este era feito a partir da ótica da seriação, pois, apesar de essas professoras trabalharem com essa realidade, não havia política de formação para a multisseriação que lhes possibilitasse enfrentar suas dificuldades. Assim, como afirma Santos (2015, p. 147), as escolas rurais multisseriadas eram “vistas como um modelo de organização da escolaridade arcaico, atrasado, ultrapassado, elas foram abandonadas, esquecidas pelas políticas públicas, embora continuassem persistindo com grande frequência em nosso meio.”

Havia, então, essa percepção de que ensinar no prédio era melhor não apenas porque se dividia as crianças com outra professora a partir da concepção da seriação, mas também porque no prédio havia outras coisas que eram necessárias ao trabalho docente. Como afirma a professora Maria Berenice:

> Mas o que me ajudou foi o prédio que ele (o prefeito) botou logo, e passei pra lá. Era melhor porque tinha mais espaço, tinha banheiro pros menino, tinha a cozinha, tinha tudo isso era melhor. Tinha as cadeiras, Era uma sala só. Depois passou eu e Do Carmo a ensinar lá, uma de manhã e outra de tarde e dividia os alunos. Do Carmo ficava com a terceira e quarta e eu ficava com a primeira e a segunda. Ela casou com um rapaz daqui e veio morar aqui. Ela era professora leiga também.

Na fala da professora Maria Berenice, aparece não apenas a divisão das crianças, mas outras coisas que ela considera importantes como o espaço da sala de aula, o mobiliário, visto que em sua casa não havia suficiente para todos os alunos, os banheiros para as crianças e um local para a realização da merenda escolar. Certamente, ensinar no prédio, local próprio para o funcionamento das atividades escolares era uma conquista importante para a professora e para a comunidade.

O Prédio Escolar do povoado de Tutele, hoje Vila Guimarães, foi construído em 1972, segundo consta no Projeto Político Pedagógico, no item Identificação da Escola Abraão Ferreira Santiago, descrevendo assim a escola:

> A construção dispunha de duas salas de aula e dois sanitários. Uma das salas recebeu o nome de Alípio Ferreira Guimarães e outra, de José Ferreira Guimarães, sendo que este último, segundo relatam alguns moradores do povoado, foi uma das pessoas que mais se empenharam para que a comunidade dispusesse de uma escola. (PPP[64],2016, p.07)

Figura 13- Prédio Escolar de Vila Guimarães

Acervo da pesquisadora

[64] Projeto Político Pedagógico da Escola Abraão Ferreira Santiago, do povoado de Vila Guimarães, município de Riachão do Jacuípe, 2016.

Após a construção da escola, a professora Adelita passou a ensinar no prédio de Vila Guimarães, depois de 11 anos trabalhando em sua casa, na Fazenda Estaleiro, bem próxima do povoado. Ao falar sobre as condições em que trabalhava, ela lembra:

> Depois foi que eu passei pra Vila Guimarães, quando fizeram o prédio. [...] E quando eu comecei não tinha nada, nada. Os materiais, os livros eram todos comprados. Depois foi que apareceu esse negócio de dar livros e merenda, e graças a Deus melhorou. E a merenda eu fazia e meu irmão ia me ajudar a levar. Amarrava um pano na alça da panela que era pra pegar por causa da quentura da panela. Levava pra Vila Guimarães. Chegava lá no prédio que ficava fechado, os pardais tomavam conta! Quem varria era eu ou os alunos. Botava os alunos pra varrer, mas eles ficavam procurando confusão. Botava pra pegar água no tanque, ficava com medo de cair e morrer e a responsabilidade era da gente... ai, ai...tudo era a gente quem fazia, a merenda, limpar o prédio, eu limpava também. Agora, às vezes eu botava os meninos pra limpar, de tardinha. Cada dia eu botava um pra limpar. Mas quando chegava no outro dia já estava sujo. Tinha duas salas, hoje já tem muitas.

A transferência do lugar de funcionamento da escola, da casa para o prédio escolar, não significava, na maioria das vezes, mudanças no trabalho que a professora realizava para garantir o funcionamento da escola. Isso era muito comum na história das professoras leigas rurais, mesmo quando havia o prédio escolar, não tinha ninguém que cuidasse da limpeza ou que fizesse a merenda dos alunos. Desse modo, a professora era a faxineira, a merendeira, a diretora, enfim, assumia todas as atividades para fazer funcionar a escola. Além disso, não havia água potável na escola, o que demandava esse trabalho para ela, também, e como a professora relata, ao pedir a ajuda dos alunos para buscar a água no tanque[65], corria o risco de algum acidente, o qual não poderia acontecer tendo as crianças sob seus cuidados.

Em 1970, foi criada a Escola Municipal Eliel Martins, mas o Prédio Escolar do povoado de Campo Alegre, onde a professora Ruth ensinou, só foi inaugurado em setembro de 1971 e, conforme a professora, este foi uma reivindicação da comunidade junto ao prefeito de Riachão do Jacuípe, feita por meio de um abaixo

[65] O tanque era como se chamava na zona rural uma aguada, ou um pequeno açude que captava a água da chuva e de onde o povo retirava a água para beber e para os animais.

assinado, demonstrando a consciência política daquele povoado, que se uniu em torno do bem comum: conseguir a construção do prédio escolar.

Figura 14- Prédio Escolar de Campo Alegre

Acervo da pesquisadora

> Porque logo nós fomos pedir.... Fizemos um pedido, um abaixo assinado para o prefeito, que era Orlando Marinho Carneiro. Depois teve eleição, Orlando saiu e entrou dr. Eliel Martins, já falecido. E dr. Eliel logo se apaixonou para fazer o prédio lá, para construir esse prédio, que até deram o nome dele, Prédio Escolar Eliel Martins. **Professora Ruth**

Isso mostra que a escola foi construída graças à mobilização da comunidade, e para a professora a inauguração foi motivo de festa e orgulho para todos, com o envolvimento dos pais dos alunos, que enviaram doces e bolos para festejar o grande evento e recepcionar as autoridades presentes naquela data:

> E quando da inauguração desse prédio eu não estava muito bem, estava até gravida [...] Aí todo mundo fez uma festa, enfeitamos o prédio todo e fizemos doce, bolo, os pais mandaram, (**parou um pouco segurando a emoção disse: se não, eu choro**) e quando foi

> a inauguração foi tanta gente!! Que ninguém nunca tinha visto tanta gente naquele povoado! Então, ele (o prefeito) me levou e eu tive que discursar!! A professora tem que fazer um discurso, tem que falar!! Subi num caminhão, que botaram um caminhão como um palanque...prefeito, secretario e etc., etc. ... As autoridades e lá se vai eu. Naquela época – eu vou dizer isso porque eu gosto muito de brincadeira – eu vou falar, que em terra de cego quem tem um olho é rei. Como não existia professora, nós professoras leigas, eu mesma e minhas colegas éramos muito respeitadas, nos respeitavam muito, não deixava a gente assim em falta de nada, porque todo mundo dava atenção. Então eu tive que discursar. Então esse discurso meu ficou gravado, até retrato! não sei se ainda existe lá em Riachão do Jacuípe. Foi na época de dr. Eliel, foi muito bom eu me senti uma rainha naquela época. Porque eu gostava do que eu fazia. **Professora Ruth**

Mas o excerto revela também que a professora se sentia valorizada. Em sua percepção, havia um reconhecimento de seu trabalho por parte da comunidade e, o ser convidada pelo prefeito para discursar na cerimônia de inauguração, na presença dele e de outras autoridades municipais, significava também um reconhecimento público de seu trabalho por parte destas autoridades municipais. A fala revela também a sua satisfação com o trabalho que realizava.

A existência do prédio escolar no povoado tem um significado e uma função que vai além da oferta de escolarização das crianças e jovens da localidade. O prédio passa a ser também um lugar de encontro, de lazer da comunidade:

> Fazíamos festa, fazíamos tudo, São João, forró de São João para as crianças. Às vezes pra gente tirar dinheiro pra fazer merenda pros meninos, porque a merenda ficou uns 6 meses sem receber. Mas não era por causa do prefeito. Diziam eles, e eu acredito, porque nunca falhou. Aí quando chegou a merenda a gente fazia as festas só pra chamar a atenção do povo. Mas a gente fazia as festas das crianças separado. Se hoje fazia o forró da criançada, na outra semana fazia o forró dos adultos. Porque também ensinei Mobral lá no prédio. **Professora Ruth**

A existência do prédio não alterou algumas funções que a professora exercia, por exemplo, a de merendeira; a professora continuava sendo a pessoa que fazia a merenda e cuidava do prédio. Do mesmo modo que a professora Adelita em Vila Guimarães, a professora Ruth tinha que buscar a merenda em Riachão do Jacuípe, fazer a merenda em sua casa e levar para o prédio, todos os dias:

> Em 1965 começamos a receber a merenda escolar. Eu era professora e merendeira, ao mesmo tempo. Eu fazia a merenda naquela época. A gente ia buscar a merenda escolar e trazia... A gente tinha que ir...E naquela época não tinha fogão a gás, eu tinha que ir pra roça, pro mato quebrar lenha, pra fazer o mingau na panela de barro, no fogão a lenha. Eu era a merendeira e a professora. Mesmo depois que foi construído o prédio eu tinha que fazer a merenda em casa e levar para o prédio. **Professora Ruth**

A narrativa da professora revela que não havia outra opção a não ser submeter-se àquela situação: tinha que ir buscar a merenda, fazê-la e levá-la para a escola, ou deixar que as crianças passassem fome, pois estas vinham de fazendas e outras comunidades e acordavam cedo para estarem ali no horário da aula; então, aceitava essa condição de merendeira e professora. E não era fácil, pois em um tempo em que não havia fogão a gás, a professora ainda tinha que apanhar lenha para cozinhar a merenda. Percebo na narrativa da professora similaridades com o que afirmou Rios (2016) em sua pesquisa sobre profissão docente na roça:

> Para compreender o processo de constituição da profissão docente na roça, é imprescindível levar em consideração as condições concretas em que o trabalho foi construído, incluídas aí as condições precárias em que as atividades docentes foram exercidas e as condições institucionais a que a profissão foi submetida. (RIOS,2016, p.344)

O prédio escolar da fazenda Riacho da Areia, onde a professora Terezinha trabalhou, foi um desejo seu, construído no terreno de sua propriedade. Ela e o esposo começaram a construção com recursos próprios, segundo me contou em outra visita que fiz à sua residência, para fotografar o lugar e pedir sua assinatura no termo de Consentimento para a pesquisa. Enquanto nos dirigíamos ao local do prédio, ela comentava que iniciou a sua construção, pois vinha pedindo ao prefeito que construísse a escola há algum tempo, e em uma visita que o prefeito fez à sua casa, ao ver o prédio já iniciado, comprometeu-se a enviar o material e os operários para concluir a obra da escola. O que realmente veio a acontecer.

Figura 15- Prédio Escolar da Fazenda Riacho da Areia

Acervo da pesquisadora

> Depois que eu pedi muito ao prefeito que entrou, aí é que ele fez o prédio que tem até hoje, como você viu, o prédio tá lá em pé até hoje. **Professora Terezinha**

O prédio é constituído de uma sala bem ampla, com um sanitário e um pequeno avarandado, construção simples, representativa das escolas rurais, mas que para a professora era muito importante. “E comecei a ensinar lá e foi que achei alguma coisinha melhor... começou a vir livro...”

Figura 16- Interior do Prédio Escolar da Fazenda Riacho da Areia

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A professora Terezinha não disse o ano de inauguração do prédio, mas posso deduzir que foi na década de 1980, provavelmente no ano de 1987, pois ela disse que começou a ensinar em 1969 em sua residência e que o fez durante 18 anos. Depois desse tempo, foi que passou a ensinar no prédio, aposentando-se como professora leiga, sete anos depois, com 25 anos de serviço, em 1994:

> Quando eu aposentei a escola ainda ficou de pé, botei uma sobrinha minha pra ensinar. Minha menina mais velha também ensinou o prézinho de manhã, eu ensinava a tarde e ela ensinava o prézinho de manhã. Quando eu me aposentei eu botei minha sobrinha Joelma que mora aqui pertinho, mulher de Reis, ensinou aqui uns tempos. Depois quando esse doutor Laurinho (prefeito de Riachão) entrou ele não aceitou mais. Tinha 14 aluno na época, mas ele veio e fechou o prédio. Aí uns foram pro Campo Alegre, outros foram pro Malhador... outros foram pra Chapadinha... Aí teve que fechar o prédio. **Professora Terezinha**

Depois de sua aposentadoria, o prédio continuou funcionando com pessoas da família, parentes da professora, mas a década de 1990 é marcada pelo fechamento de muitas escolas rurais, principalmente aquelas que tivessem poucos

alunos. Com o advento da LDB de 1994 e depois o FUNDEF, as prefeituras preferiam colocar transporte escolar e levar os alunos para outras escolas em povoados com uma quantidade maior de alunos, ou mesmo para a sede do município, no intuito de racionar os recursos com educação, além de priorizar o modelo escolar urbano seriado. A professora faz referência ao prefeito Lauro Falcão Carneiro, que governou o município de Riachão do Jacuípe de 2005-2008, período no qual já havia uma tendência de desativar escolas rurais multisseriadas em nome de uma economia dos recursos, preferindo a transferência das crianças para um grupo escolar seriado. Segundo Santos (2015, p.150), isso "só fez negligenciar a busca de alternativas efetivas para a realidade das escolas multisseriadas."

Nas narrativas das professoras, a construção do prédio escolar e, posteriormente, a transferência do lugar de trabalho de sua casa para a escola provocaram algumas mudanças. No prédio, as professoras tinham mais espaço que em suas casas, tinham carteiras e cadeiras adequadas ao trabalho escolar, uma lousa maior, instalações sanitárias, livros e cadernos que começaram a ser distribuídos algum tempo depois e esses elementos, certamente, as ajudaram em seu trabalho com as crianças. Mas também, houve permanência dos problemas e dificuldades vivenciadas anteriormente.

Do mesmo modo que as professoras tinham que limpar a casa, fazer a merenda e resolver os problemas burocráticos da escola quando esta funcionava em sua residência, a transferência para o prédio escolar não alterou essas questões, pois a professora continuou limpando o prédio, com ou sem a ajuda dos alunos, fazendo a merenda em sua casa e levando para o prédio, pois este não possuía cozinha, e resolvendo as questões burocráticas, na inexistência de um diretor da escola. Além disso, algumas escolas não possuíam água potável para consumo das crianças ou mesmo para a limpeza do ambiente, o que acarretava mais um transtorno para as professoras, as quais precisavam providenciar essa água, limpar a escola, preparar as atividades, fazer a merenda... Essas e outras questões ainda aparecem em suas trajetórias de escolarização, trabalho e formação que trataremos no capitulo a seguir.

4 – ENTRE MEMÓRIAS E PAPÉIS: processos de escolarização e trajetórias profissionais de professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu

Neste capitulo, trato da análise do processo de escolarização e entrada na profissão a partir das narrativas das professoras, entrecruzando-as com os discursos legais e os documentos encontrados com as professoras, situando-as no contexto da história da escolarização rural da Bahia. Sei que não é tarefa das mais fáceis pela dificuldade de localizar dados históricos em nosso estado neste período, o que se constitui num enorme desafio para os pesquisadores. Mas ao discorrer sobre as trajetórias de vida-formação-profissão das professoras leigas, seus modos de ser e fazer o trabalho docente, suas experiências de escolarização, creio estar contribuindo para a escrita de um pedaço da história da educação das populações rurais, produzida e vivenciada por estas professoras leigas, que se assemelha à de tantas outras professoras e professores anônimos no interior da Bahia.

As colaboradoras que participam desta pesquisa fizeram sua escolarização entre o final da década de 1940 e os anos iniciais da década de 1950, período no Brasil de expansão da escola primária, de discurso desenvolvimentista, que colocava em pauta a preocupação com a alfabetização da população, embora tais discursos nem sempre se concretizassem em ações efetivas.

A presença da escola primária e da professora normalista, nos vilarejos e fazendas do interior do pais, especificamente no estado da Bahia, se devia muito mais aos interesses dos chefes políticos locais com conhecimento e influência política junto aos governos estadual e municipal, do que a uma política de Estado e/ou dos governos. As narrativas das professoras colaboradoras, sobre sua escolarização, apontaram a presença da professora normalista mantida pelo Estado nos vários povoados onde fizeram o ensino primário, um feito atribuído a algum membro influente daquela comunidade.

As narrativas das professoras também apontaram que algumas delas começaram a trabalhar logo após o término do Ensino Primário, em meados da década de 1950, como é o caso da professora Ruth; outras levaram alguns anos até iniciarem suas atividades profissionais. Certo é que o processo de escolarização primária destas professoras ocorreu na década de 1950 e que a trajetória profissional da maioria delas se desenvolveu entre as décadas de 1960 e 1980, chegando até os anos 1990, quando algumas se aposentaram e outras deixaram a profissão.

Outro dado que emergiu das histórias de vida das professoras foram as suas condições socioeconômicas: algumas professoras eram filhas de pequenos proprietários de terra e outras pertenciam às camadas mais pobres de trabalhadores rurais ou autônomos. O que há em comum entre estas mulheres de diferentes condições econômicas que se tornaram professoras, num contexto em que a escolarização de mulheres de qualquer classe não era uma prioridade? Talvez, as mulheres filhas de proprietários de terra, filhas de trabalhadores rurais, de trabalhadores autônomos e até uma filha de mãe solteira tenham em comum o desejo de se tornarem professoras, um desejo que não era apenas delas, mas também de suas famílias, como condição de ascensão social ou de fuga do trabalho na roça ou nas casas de família.

Retomo brevemente ao que tratei no capítulo anterior, para dizer que, ao tratarmos do lugar da professora leiga na história da escolarização brasileira e baiana em especial, este se situa no surgimento da escola primária como lugar de aprendizagens necessárias à socialização em uma sociedade marcada por um discurso de modernização, no qual o professor figurava como o sujeito detentor de certo conhecimento, que realiza um trabalho específico de ensinar um conjunto de saberes e conhecimentos que a sociedade definiu como importantes, a serem aprendidos pela população, naquele momento.

Assim, no início do século XX, se intensificou a preocupação do Estado brasileiro com a escola como símbolo de modernização e de urbanização da sociedade, as quais atingiam os "centros urbanos*"* (SOUZA, 2008). Apesar do discurso em favor de uma educação que deveria ser estendida a todos, a existência física da escola, ou seja, de uma construção específica destinada a este fim quase não se concretizou, tornando a "casa da escola[66]", em algumas localidades, um lugar improvisado que o poder público alugava de terceiros ou da própria professora, para o seu funcionamento.

Além da dificuldade de espaço, havia também a questão da professora ou da cadeira[67] a ser aberta pelo poder público, nas localidades em que houvesse necessidade; assim, os governos estaduais passaram a dividir essa responsabilidade com os municípios. É nesse contexto que se insere a professora

[66] Conferir em Brandão (1984), Silva(1997), Nunes(2007).
[67] Se não explicou antes explicar logo quando surge a expressão.

leiga que trabalhava nas vilas, povoados e fazendas do interior do Brasil, como descreveu Brandão (1983, p. 128), sobre a professora ribeirinha do povoado de Liberdade, no Amazonas: “Aqui se é ‘mestre’ sem ritos. Nem formaturas nem festas em dias de posse.” As histórias profissionais dessas professoras são muito similares umas das outras; as diferenças ficam por conta do espaço geográfico e de suas histórias pessoais, seus modos de fazer e ser professora em um determinado lugar, ou seja, a inventividade de suas táticas para contornar as dificuldades e realizar seu trabalho em condições quase sempre adversas. Todas elas me interessam, também, pelo modo como relatam esse fazer e por duas percepções sobre o vivido.

A denominação do professor leigo ou professora leiga está diretamente ligada não apenas à questão da formação específica para ser professor e daquilo que lhe é exigido ensinar, mas também à organização da escola e do currículo. À medida que a sociedade brasileira republicana foi estruturando seu sistema escolar, o Estado toma para si – ao menos no plano legal - a responsabilidade por sua organização e/ou manutenção, definindo o que ensinar (o currículo), onde ensinar (o espaço físico) e o perfil daquele que deveria ensinar (o professor), além do tipo de formação exigida para este profissional. É nesse contexto que cria as escolas de formação de professores.

Mas nem todos os que estavam no exercício da docência tinham formação para tal, sendo aqui que se insere a professora leiga, tal como descreveu Brandão (1983, p.28), sobre D. Maria, uma professora leiga: “ela aprendeu o ofício de ensinar com outras professoras, durante os seus quatro anos de “primário. Depois de virar professora começou a fazer, com outras também, os cursos de reciclagem [...]”.

Assim, é sobre o processo de escolarização e trajetória profissional destas professoras leigas, que procurei apreender em suas narrativas, compreendendo que embora haja similaridades nas experiências de escolarização e na vivencia da profissão, são percursos diferenciados e, portanto, discursos igualmente diferenciados dessas mulheres sobre sua infância e seu tempo na escola, sobre a sua experiência como docente e seus processos formativos.

Neste capítulo também analiso alguns boletins resultantes de minha pesquisa realizada em maio de 2017, nos arquivos da Secretaria de Educação de Ichu, porque estes ratificam dados das narrativas das colaboradoras. Os boletins

encontrados referem-se à segunda via dos documentos que eram preenchidos e enviados pelas professoras à Secretaria de Educação do Estado da Bahia-SEC, para notificar às autoridades sobre as atividades desenvolvidas pela escola. Esses boletins tratam de atividades dos meses de julho, agosto, setembro, novembro e dezembro, assinados pela professora Maria da Hora Oliveira, referentes à Escola Estadual de Ichu.

4.1. Os caminhos da escola primária: memória de escolarização de professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu

O processo de escolarização das colaboradoras desta pesquisa ocorreu entre o final da década de 1940 e início da década de 1950 em povoados e fazendas que à época pertenciam ao município de Riachão do Jacuípe e adjacências. Que há de comum em suas experiências de escolarização? O que lembram essas professoras sobre a escola, sobre a professora, os colegas, os conteúdos estudados? Estas questões surgiram a partir da leitura das entrevistas, o que me fez optar por não construir categorias de análise *a priori*, mas seguir aquilo que o texto das entrevistas apontava, na perspectiva de uma leitura compreensiva interpretativa, tendo como base a teoria da interpretação de Paul Ricoeur (2000) e as reflexões de Souza (2014), nas quais, na leitura das narrativas procura-se

> [...] evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p.43).

Deste modo, ao analisar as narrativas tentei compreender as regularidades e irregularidades, as singularidades e as experiências coletivas de que fala o autor no excerto acima. Ao relatarem sua passagem pela escola primária, as colaboradoras lembraram das dificuldades de acesso à escola, pois esta nem sempre estava perto de sua residência, a falta de material escolar e mobiliário adequado, e a importância da escola para elas e sua família. Algumas professoras falam desse tempo de suas

vidas de forma mais geral, outras são mais detalhistas e contam do cotidiano da escola, dos conteúdos estudados, da forma como a professora resolvia os conflitos entre os alunos, das festas e da relação da escola com a comunidade. Há também marcas de trajetória singular, de uma itinerância para a conclusão do ensino primário, como é o caso da professora Maria América, iniciando sua alfabetização em casa, com seu pai.

Pude observar que, nos relatos do processo de escolarização das professoras, aparecem questões relativas ao interesse da família pela educação escolarizada, e a dificuldade que os pais tiveram em alfabetizar-se pela inexistência da escola, mas que iam aprendendo um pouco com os professores itinerantes que passavam pela zona rural ou eram contratados temporariamente para alfabetizar as crianças da região. Este domínio elementar da leitura e da escrita que iam exercitando servia, por um lado, para que estes pais incentivassem seus filhos e filhas na busca do saber escolarizado, como aconteceu com a professora Adelita, a qual relata ter seu pai aprendido sozinho, com os livros dos irmãos mais novos, porque o consideravam “velho demais” aos quatorze anos para frequentar a escola. Por outro lado, o pouco saber que haviam aprendido possibilitava que estes pais começassem a ensinar os filhos, ajudando-os em seu processo inicial de alfabetização, o qual podemos entender aqui como a conquista do “domínio da decifração dos sinais impressos” (POMPOUGNAC, 1997, p.15). Esta é uma experiência relatada pela professora Maria América:

> E a escolaridade eu comecei a estudar assim, com uns 7 anos, comecei mais em casa, meu pai começou me ensinando, ele sabia um pouquinho e ia ensinando o alfabeto, os primeiros números matemáticos... aí uma mulher foi lá na casa vizinha para ensinar os filhos do fazendeiro, papai aproveitou e botou a gente, parece que eu e Antônio (irmão).

O tempo era pouco, assim também o conhecimento aprendido, apenas o suficiente para que as crianças fossem alfabetizadas, como relatou Maria América e depois continuassem aprendendo, praticando em casa com aquele que soubesse um pouco; no caso da professora, era o pai dela quem ensinava a ela e aos irmãos:

> Aí nós estudamos ali uns meses, estudamos mais um pouquinho e continuamos em casa, quando tinha tempo, papai nos ensinava, e a gente ia ali escrevendo, fazendo cópia, os maiores sabiam mais e fazia um ditado, lia e a gente escrevia o ditado e lá vai... **Professora Maria América**

Embora não seja o foco desta investigação, não posso deixar de notar este aspecto sobre o processo de aprendizagem dos pais das professoras, suscitado em suas narrativas, aproximando-se do que poderíamos chamar de autodidatismo[68], na apropriação, ainda que rudimentar, da leitura e da escrita. Esta questão demandaria uma outra investigação sobre a temática, mas, de momento, o que podemos depreender é que isso também contribuiu para que essas mulheres se tornassem professoras, pois havia, na família, esse interesse pelo conhecimento escolarizado.

No relato da professora Maria América, o pai dela aparece como alguém que aprendeu, quase sozinho, a ler e que tinha uma capacidade de interpretar os textos bíblicos, realizando, aos domingos, uma espécie de escolinha bíblica. Se por um lado, isto revela a capacidade cognitiva do indivíduo para prover sua própria alfabetização, por outro, denuncia o descaso para com a educação pública.

Diferente do vivido pelas outras colaboradoras, a escolarização da professora foi marcada por itinerâncias no acesso à escola e, desse modo, Maria América só foi mesmo frequentar a escola com regularidade aos 10 anos, quando vai para a sede do distrito de Ichu, estudar no prédio da Escola Rural, em 1955, para fazer, segundo ela, a terceira série primária, embora não tivesse uma comprovação de que ela tivesse concluído a 2ª série:

> Quando foi em 1955, Calisdonia estava ensinando aqui no Ichu, e ela era paga pelo estado Era escola mesmo, feito também pelo estado, esse prédio. [...] Mas Calisdonia não ensinava 2º ano. Eu tinha o 2º ano feito assim, catado... de acordo com o que eu já tinha estudado, o que eu já sabia. Aí ela matriculou eu e Antonio. Antonio era 3º ano e eu 2º, mas assim, ninguém sabia que eu era 2º ano. Eu estava

[68] Embora não tenhamos muito mais detalhes para afirmar que eles sejam exatamente autodidatas como nos exemplos apresentados por: Hebrard. Na sua pesquisa sobre Jamerey-Duval. Conf. em HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. E também Jean-Claude Pompougnac. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, JC.; POULAIN,M. Representações e imagens da leitura. São Paulo: editora Ática, 1997.

> estudando como terceiro ano. Quando foi no mês de junho teve uma prova, que antigamente tinha os exercícios, os deveres e no mês de junho, no meio do ano tinha uma prova para avaliar. Quando eu já tinha feito as provas tudo, na última ela fez assim: "Olha Maria América, você está estudando como segundo ano, se você passar você continua aqui, mas se você não passar minha filha, o jeito que eu tenho é ficar só com o seu irmão. Pra sala aquilo foi um tiro! Ave Maria, professora a senhora bota essa menina como terceiro ano! Eu só tinha 10 anos. Aí eu passei e foi bem passado! Continuei e em dezembro conclui o terceiro ano aqui. **Professora Maria América**

Percebe-se pelo relato da colaboradora que a escola rural estava pautada pelo paradigma da seriação, e embora a professora tivesse crianças que, mesmo naquela série, encontravam-se em diferentes momentos da aprendizagem, vindos de diferentes experiências de escolarização, ela encontrava formas para ajustar essas crianças ao modelo da escola por meio da avaliação e promoção para a série seguinte.

Mas Maria América não concluiu o primário na Escola Rural de Ichu. Segundo ela conta, era muito difícil sair todos os dias cedo, para estar na escola pois as aulas eram pela manhã. Então, para ir ao povoado de Ichu, ela saía muito cedo da fazenda de seus pais: “viajava 5 quilômetros, de madrugada, que não tinha transporte. Era de manhã, 12 horas a gente saia daqui, as vezes era mais de 12, ia pra casa e ali tinha que fazer os trabalhos, e estudava a hora que liberasse dos trabalhos.” Essa dificuldade não era apenas da professora Maria América, mas de muitas outras crianças que moravam distantes do povoado. Devido a isso iriam surgindo outras escolas, mediadas por integrantes das comunidades junto aos poderes públicos, como aponta, a seguir, o relato da professora:

> Quando foi em 1956 meu tio Pedro, irmão de papai, trouxe uma professora de Salvador pra Casa Nova. Ele tinha umas seis ou oito filhas moças e dois rapazes e não tinha escola. E o pessoal ali de seu Isaac, aquele mundo, não tinha professora, não vinha professora pra Casa Nova, aí ele trouxe uma, Iraildes. Essa era do estado e era formada. A escola funcionava numa **casa particular de Domingos da Casa Nova, que já morreu há muito tempo.** Foi onde eu concluí, em 56 e 57 o curso primário. **Professora Maria América**

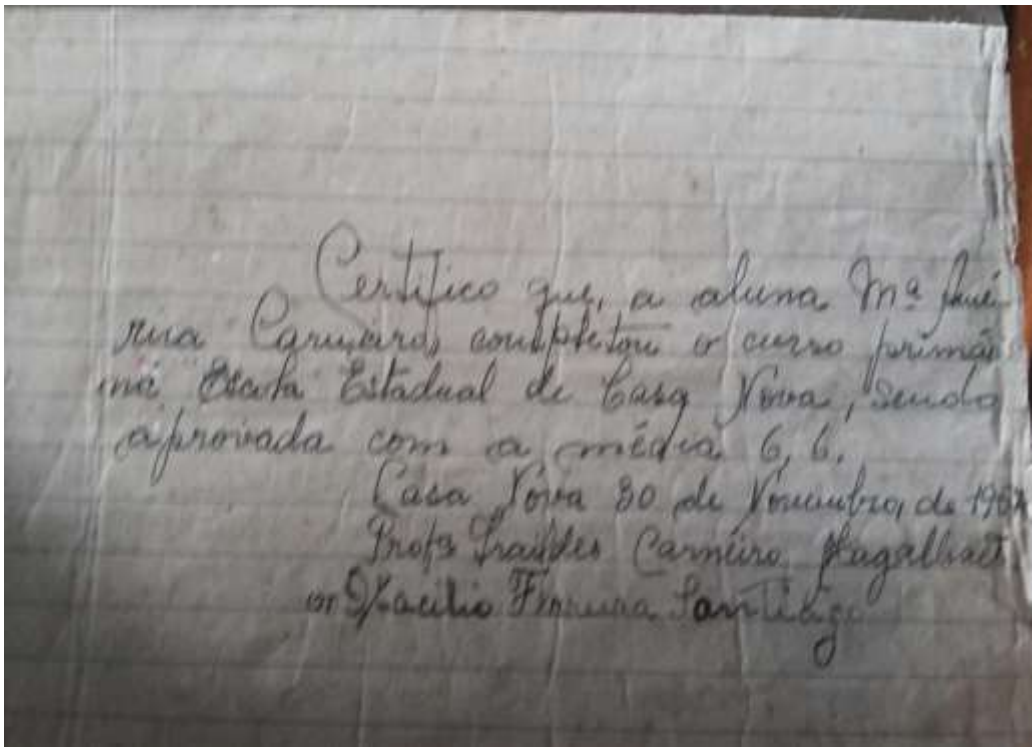
O excerto acima reforça o modo como as escolas rurais iam surgindo, não por vontade dos órgãos públicos responsáveis pela educação no estado ou município, mas pelo interesse daqueles que viam na escola um modo de inserção na sociedade letrada que passava a ser o horizonte a alcançar. E as narrativas me fazem supor que foi esse desejo que fez surgir a escola em várias dessas localidades através de personagens locais com alguma inserção política na capital do estado.

A escola que surgia não era a ideal, mas a possível, improvisada não apenas no local, mas também nos materiais disponíveis para a professora cumprir as questões burocráticas, a exemplo do certificado de conclusão do ensino primário entregue aos alunos ao final do curso. As professoras que estudaram na Escola Rural de Ichu, receberam um certificado elaborado a partir de um padrão que foi se estabelecendo, pois, esse documento, que era preenchido pela professora, já vinha pronto em papel timbrado da Secretaria de Educação do Estado ou do Município.

Ao concluir em 1957, o Ensino Primário no povoado de Casa Nova, o certificado recebido pela professora Maria América não tem essas características, sendo elaborado à mão pela professora, em uma folha de papel pautado, assinado pela professora e por uma testemunha, que ratifica a sua veracidade. A pessoa que assina o documento, segundo informação de antigos moradores, o senhor Otacílio Ferreira Santiago, era um próspero fazendeiro da região, dono da Fazenda Poços, que ficava nas proximidades do povoado de Casa Nova e voluntário fiscal[69] da escola. Naquele contexto, é bastante plausível que ele tenha sido chamado como testemunho de veracidade do documento, sendo alguém idôneo e de crédito para a comunidade e também para as autoridades municipais da época.

[69] Segundo informações da Professora Maria Dalva de Oliveira Carneiro, havia uma pessoa de confiança na comunidade responsável por acompanhar a escola e intermediar as questões burocráticas, sem no entanto ter um cargo oficial remunerado.

Figura 17- Certificado de Conclusão do Curso Primário de Maria América



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Maria América

Ao analisar documentos como estes, guardados pelas professoras em seus arquivos pessoais, entendemos a sua importância, pois este procedimento nos possibilita perceber não só as “marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação” (MIGNOT & CUNHA, 2006, p. 41), mas também a sua importância para as comunidades; percebemos, de igual forma, como estas se organizam para garantir a presença da educação escolarizada para seus filhos e filhas. A itinerância de Maria América para concluir o ensino primário marca a dificuldade que muitas crianças tiveram no passado e têm ainda hoje, pois, apesar da política de transporte escolar, elas percorrem longos caminhos até chegarem à escola, pois esta não existia próximo de sua residência.

Elementos como estes analisados marcam as permanências de questões que a educação rural ainda está por superar, quais sejam, a existência de projetos que, de fato, levem em consideração a realidade e as necessidades das populações rurais e de sua escolarização, a formação de professores para trabalhar nessas escolas, a possibilidade de as crianças estudarem mais próximas do lugar onde vivem, entre outras questões.

4.1.1. Uma casa alugada, um salão, era o bastante para abrigar a escola

Os relatos de algumas das professoras sobre seu processo de escolarização guardam algumas similaridades, uma das quais é o fato de a escola em que estudaram funcionar em uma casa, em um salão alugado, ou em um cômodo da casa de uma fazenda, o qual era muito comum, já que havia, nesse período, poucas escolas construídas para funcionarem como tal. O que se via mesmo era a inadequação do espaço, como foi discutido no capítulo anterior. Desse modo, uma casa alugada, um salão, era o bastante. Foi isso o que relatou a professora Maria América sobre a escola onde ela estudou afirmando que esta "funcionava numa casa particular", no povoado de Casa Nova a poucos quilômetros do distrito de Ichu[70]. A primeira escola de Ichu também funcionava num espaço improvisado, como expresso na narrativa da professora Ruth:

> [...] era num salão alugado, vizinho à casa do Sr. Ermelino Carneiro, que depois passou a ser um salão de sinuca. Não sei se era a prefeitura que alugava... porque nessa época Ichu pertencia a Riachão, então o município pagava. Saindo desse lugar fomos para um outro salão grande na esquina da venda de Seu Epifânio. Esse salão era de João Epifânio, um salão grande numa esquina e aí concluímos o primeiro, o segundo e o terceiro ano neste mesmo salão. **Professora Ruth**

A existência não apenas dessa escola – ainda que em condições precárias, em um distrito de menos de 500 habitantes, ou em povoados menores ainda e fazendas, na zona rural do sertão baiano – mas também a de uma professora com formação pela escola possibilita uma leitura sob duas vertentes, a partir dos vestígios nos documentos oficiais e nas narrativas das professoras.

A primeira leitura encontra-se no bojo das políticas nacionais de expansão da educação primária que aparece nos discursos oficiais[71], desde os anos de 1930, com ações no sentido de organizar a educação em todo o território nacional, a partir do governo central, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no

---

[70] Hoje, Casa Nova continua sendo um povoado, mas pertence ao município de Ichu.
[71] MEC-INEP. A Educação nas Mensagens Presidenciais 1890-1986, v. I Brasília, 1987. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf.

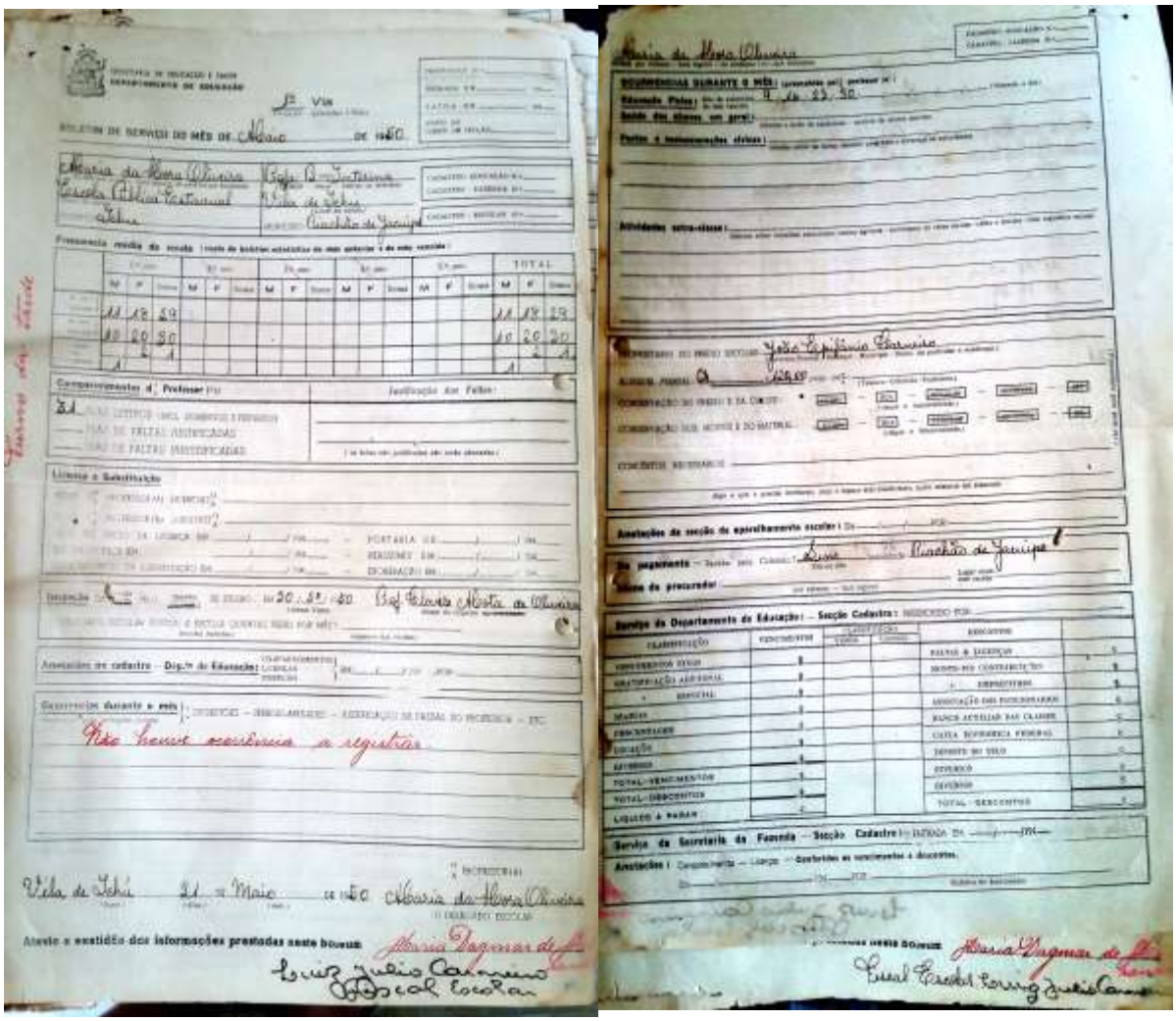
governo Vargas, intensificando-se no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), ao contribuir com ajuda aos Estados para a construção e a expansão da escola primária.

Em 1950, na Mensagem enviada ao Congresso Nacional, na abertura dos trabalhos, Dutra coloca a extensão da educação às comunidades rurais como principal via de democracia e desenvolvimento: “O binômio Democracia-Educação tornou-se, por outro lado, imperativo, e obra empreendida no interior do Brasil, quer nos domínios do ensino primário-rural, quer nos do ensino normal, visa, confessadamente, acudir a essa necessidade.*”* (MEC-INEP, 1987, p.185).

Nessa mesma mensagem, o presidente apresenta os resultados dos esforços empreendidos no ensino primário nos anos anteriores de sua gestão como um esforço conjunto do Governo Federal em cooperação com os Estados para ampliar a rede escolar primária rural, afirmando que, ao findar o ano de 1949, “[...] já eram raros os municípios brasileiros onde, pelo menos, uma escola rural não estivesse concluída [...] (MEC-INEP, 1987, p. 187)”.

Como expresso na mensagem presidencial citada acima, até então, o Governo Federal se responsabilizava pela educação primária, em cooperação com os Estados, e em Ichu, entre as décadas de 1940 e 1950, os testemunhos das professoras colaboradoras e documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação de Ichu, atestam para o fato de que as escolas que haviam eram, inicialmente, de responsabilidade do Estado. Analisando alguns boletins, do ano de 1950, que as professoras preenchiam mensalmente e que eram enviados à “Secretaria de Educação e Saúde” da época, é possível atestar essa informação a partir do que está escrito no documento. Consta no referido boletim, preenchido pela professora Maria da Hora Oliveira, com informações sobre o nome da escola, a sua localização, a frequência média dos alunos, os dias letivos, entre outras informações, assinado pela professora, pelo fiscal escolar. Nesse mês, a professora tivera a visita do Inspetor Escolar, no dia 30 de maio, e no dia 31, a visita da delegada escolar, que assina o boletim com caneta vermelha, anotando que “Não houve ocorrência a registrar”. No Boletim está escrito: Escola Estadual de Ichu, atestando, portanto, ser a escola de responsabilidade do Estado que alugava de terceiros o salão onde esta funcionava.

Figura 18- Boletim de Serviço do mês de maio de 1950



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Ichu

O boletim acima atesta ser, a escola, estadual, assim também a professora, que era paga pelo Estado, através da Coletoria situada em Riachão do Jacuípe, sede do município. O boletim também corrobora com o depoimento da professora Ruth sobre o local de funcionamento da escola, uma casa de propriedade do senhor João Epifânio Carneiro. Provavelmente, já estivesse em curso a construção do primeiro prédio escolar de Ichu, sobre o qual eu falei no terceiro capitulo, visto que, na Bahia, durante esse período, de 1947-1951, foi Secretário de Educação Anísio Teixeira e, posteriormente, também diretor do INEP, o que facilitou a criação do Setor de Construções Escolares. Sobre isso, segundo Almeida e Freitas (2006), já havia uma atuação do INEP no estado da Bahia muito antes de Anísio Teixeira dirigir a instituição, porque “desde a sua atuação na Secretaria de Educação e

Saúde, os laços com essa secretaria já estavam estreitados, principalmente com a campanha de construções escolares, com ênfase nas escolas rurais" (ALMEIDA E FREITAS, 2006, p. 203).

E a segunda leitura subjaz na força política dos grupos que se formavam nessas vilas e distritos, com influência junto à municipalidade ou ao governo do estado, visto que essas professoras eram pagas pelo estado e as escolas mantidas por este. Então, essas pessoas com certa influência ou contato na capital do Estado acabavam por levar para sua comunidade uma escola e uma professora normalista paga pelo estado e, visando, posteriormente, à construção de um prédio escolar. É o que conta Maria América sobre a escola do povoado de Casa Nova:

> Quando foi em 1956 meu tio Pedro, irmão de papai, trouxe uma professora de Salvador pra Casa Nova. Ele tinha umas seis ou oito filhas moças e dois rapazes e não tinha escola. E o pessoal ali de seu Isaac[72], aquele mundo, não tinha professora, não vinha professora pra Casa Nova, aí ele trouxe uma, Iraildes [...] **Professora Maria América (repetido)**

E foi nesta escola que a professora Maria América concluiu o seu curso primário, a 4ª e a 5ª séries, pois o povoado de Casa Nova ficava mais perto da fazendo onde morava com seus pais.

Provavelmente, a mesma influência ou contatos com algum político na capital, o dono da fazenda Serrania, próxima ao povoado de Campo Alegre, deve ter tido, pois havia uma professora normalista na escola que o senhor João Catarino de Oliveira montou em sua fazenda. Segundo consta no histórico da Escola João Emilio Souza, povoado de Campo Alegre, – feito pelo professor desta escola, Gean Flavio Carneiro Pereira – a primeira escola daquele povoado foi essa que funcionou na Serrania. Era uma escola estadual chamada Escola Nossa Senhora das Graças, porém não se sabe exatamente em que ano começou a funcionar. Mas, moradores antigos lembram do nome de duas das professoras a ensinar ali, a professora Maria São Pedro, e a última professora a ensinar na escola da Serrania, a qual se chamava Elza Moreira de Amorim, quem foi a professora de Adelita e de Terezinha:

[72] Esse senhor, Isaac Santiago, era um fazendeiro influente do povoado de Casanova, e ainda hoje a família Santiago tem importância política no município de Ichu.

> [...] eu fui pra Serrania. O lugar até hoje ainda tem lá. Essa casa é enorme! Eu não sei se mora alguém lá... mas deve morar, eu soube que reformaram. Era uma casa de família ao lado, e o dono tinha o maior gosto. Ele conseguiu uma professora. Ela era professora do estado. Não sei como a Serrania...esse homem teve tanto privilégio. **Professora Adelita**
>
> Você entrevistou Adelita? Foi de meu tempo, eu estudei junto com ela na Serrania também. Só era onde tinha escola. **Professora Terezinha**

Figura 19- Fazenda Serrania – Riachão do Jacuípe

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Na foto maior (Figura 19), entrevê-se a vista da casa da fazenda, tendo uma parte mais conservada que foi recuperada pelos herdeiros da propriedade que era a casa da família, e à esquerda da casa, onde ela se vê mais degradada[73] pelo tempo, era onde funcionava a escola e a casa da professora.

[73] A degradação da parte referente à escola e à casa da professora, está vinculada a uma concepção que não valoriza estes lugares como parte da memória da educação, principalmente por tratar-se da escola rural, além desta encontrar-se numa fazenda, sendo o espaço físico da escola propriedade privada, ficando sua conservação à mercê dos donos desta propriedade.

Figura 20- Vestígios da Escola da Fazenda Serrania – Riachão do Jacuípe

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Nas duas fotos menores, se vê um pouco mais a casa onde a professora ficava, com uma porta e duas janelas, promovendo uma independência da casa da família e de seus moradores. A terceira foto corresponde ao lugar em que ficava a escola propriamente dita. Segundo relatos, a escola era equipada com carteiras para os alunos e material didático, inclusive um globo terrestre para as aulas de geografia. A escola da Serrania funcionou até 1960, quando a professora Elza foi embora e não teve mais ninguém que a substituísse ali. Os alunos acabaram indo estudar em Campo Alegre, com a professora Ruth, que foi convidada a substituir a professora Elza, mas preferiu ficar ensinando na sede do povoado.

A história de escolarização das professoras mostra que elas concluíram, a muito custo, o primário. Havia a escola, mas em quais condições? De que modo os alunos conviviam com a situação? A professora Ruth descreve as condições em que estudavam no salão onde funcionava a Escola Estadual de Ichu:

> Estudei aí do ABC até o primeiro livro como era chamado. Os alunos que os pais eram ricos, ou que tinham condições financeiras, levavam sua mesa pequena e cadeira. Como a maioria era de família pobre assim como eu, sentávamos no chão e levava a cadeirinha que tínhamos para ajoelhar na igreja, e assim escrever no caderno sobre a cadeirinha. Tinha aluno que levava até tijolos pra sentar. Passamos um ano inteiro assim, todos os dias levava e trazia as cadeiras. Depois chegaram umas carteiras velhas que sentavam dois alunos. **Professora Ruth**

Embora as condições da escola não fossem as melhores, pois faltava mobiliário adequado e em quantidade para todos, além de instalações sanitárias, podemos deduzir que naquela época ter um lugar para estudar e uma professora com formação para ensinar era quase um prêmio para a comunidade, independentemente da falta de mobiliário ou de material didático para o trabalho. Certamente, não era uma situação confortável para as crianças, pois tinham que sentar no chão, apoiando seus cadernos em bancos ou tijolos, como relata a professora. Mas o desejo de escolarização parecia superar essas adversidades impostas pelas autoridades governamentais, que deixavam a cargo da professora e da comunidade as condições de funcionamento da escola.

A questão do espaço físico da escola e de como as instalações funcionavam a título precário em casas alugadas, sem mobiliário adequado, sendo improvisados para atender às necessidades da comunidade, era do conhecimento das autoridades, haja vista as Mensagens presidenciais e os relatórios do MEC. Na década de 1950 Riachão do Jacuípe era um município de grande extensão. Para além da sede da municipalidade, havia muitas vilas que se desenvolveram, tornaram-se distritos e depois acabaram desmembrando-se em novas municipalidades, como foi o caso de Ichu, em 1962. A construção do Prédio Rural de Ichu em 1950 foi resultante da política do governo Federal de implementar uma Educação Rural. Além do distrito de Ichu, a vila de Candeal pertencente ao município de Riachão de Jacuípe, naquele período, também teve seu prédio construído no mesmo ano.

4.1.2. A Escola como educadora da comunidade

Embora a escola não oferecesse as condições físicas ideais, como a existência do prédio escolar, mobiliário, instalações sanitárias, material didático etc. questões básicas que consideramos, hoje, como condição *sine qua non* para o seu funcionamento, naquele momento a existência de uma escola pública, qualquer que fosse, era motivo de grande satisfação para a comunidade que participava ativamente das festas e atividades que esta realizava. É possível imaginar essa participação pela descrição que a professora Ruth faz das festas e comemorações que a escola fazia e levava para as ruas do povoado de Ichu:

> Na escola, Professora Edith tinha uma coisa, toda data cívica do Brasil, do país, toda data tinha desfile.... Se fosse a primavera, tinha desfile da primavera.... Todo mundo tinha que sair, cheio de flores, pra desfilar na rua, marchar... Sete de setembro, todo mundo fazia aquelas fantasias, montado em cavalo... Até a Princesa Isabel, se fazia carroça de burro, quando não tinha...no primeiro ano era uma carroça de burro, desfilando na rua todo mundo marchando. Fazia tambores para bater, cantar o hino nacional.... Naquela época, se ouvisse o hino nacional, você tinha que parar! Nós aprendemos que, até que se fosse andando na rua - numa comparação - e tocasse o hino nacional, você tinha que parar. Era o maior respeito, como a gente tem pelo Senhor Deus na igreja quando se canta o Senhor Deus, a gente tinha pelo hino nacional brasileiro. Infelizmente hoje já não tem mais isso. Mas era o sete de setembro, era a primavera... Essas datas todas a gente comemorava. O dia 13 de maio que era o período que a Princesa Isabel terminou com a escravidão. Então, isso tudo, esses personagens dessa época saiam no desfile. Era muito lindo. E vinha gente, das roças das outras cidades e Ichu era um lugar, que era vila nessa época, que mais fazia essas festas. Onde o povo, todo mundo tinha a maior alegria para fazer. Naquela época a autoridade do lugar tinha o maior gosto pra fazer. Todo mundo saía pro desfile, tirava retrato, faziam tudo. **Professora Ruth**

O excerto acima é um pouco longo, mas necessário para compreendermos, como a escola se insere na “cena” daquela comunidade por meio das festas e datas cívicas comemoradas por ela, através dos desfiles pelas ruas do pequeno distrito de Ichu, marcando o seu lugar e sua importância, pois “nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude e, sobretudo, dos habitantes da cidade, inclusive de seus quadros dirigentes” (FARIA FILHO, 2005, p. 34). Nesses desfiles se materializavam, também, os conteúdos que faziam parte do currículo e que deveriam ser incorporados pelos alunos e mostrados para a comunidade.

Fica implícito no relato da professora, sobre as festas cívicas, a forma como a escola dá importância ao cultivo dos grandes personagens da história, a partir de uma concepção de história dos grupos dominantes, dos heróis, e da construção de um sentimento nacionalista por meio do respeito quase “sagrado” aos símbolos nacionais: a bandeira, o hino nacional e diversos outros hinos ensinados e cantados todos os dias, às vezes antes de começar a aula ou no final dela. Levar para a rua esses valores por meio das comemorações e festas escolares era, também, um modo de educar quem estava fora da escola, os pais das crianças e as autoridades.

A escola não apenas tem uma importância pedagógica, de instruir a nova geração e educar a comunidade, mas também tem um valor simbólico, pois se torna sinônimo de progresso e demonstração de civismo marcado por seu currículo, o qual, na década de 1950, denota uma perspectiva da escola como redentora[74]. Pela escolarização da população, a escola seria capaz de ordenar os sujeitos, possibilitando-os a ajustar-se aos moldes às necessidades da sociedade. Essa concepção pedagógica parece se manter até os dias atuais, contribuindo de certa forma para influenciar as práticas e os discursos sobre educação (DUARTE,2010).

Ao descrever seu tempo na escola, as atividades que realizava, a Professora Ruth apresenta um vislumbre do currículo, consoante com o que se esperava da escola primária republicana, no sentido de que esta deveria "colaborar na importante obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações amor pela pátria" (SOUZA, 2008, p. 38). Além disso, essas experiências vividas na escola foram basilares, posteriormente, para o trabalho docente dessas professoras, pois as professoras primárias delas, e o modo como trabalhavam, serviram de modelo no início de suas carreiras, antes de qualquer formação específica.

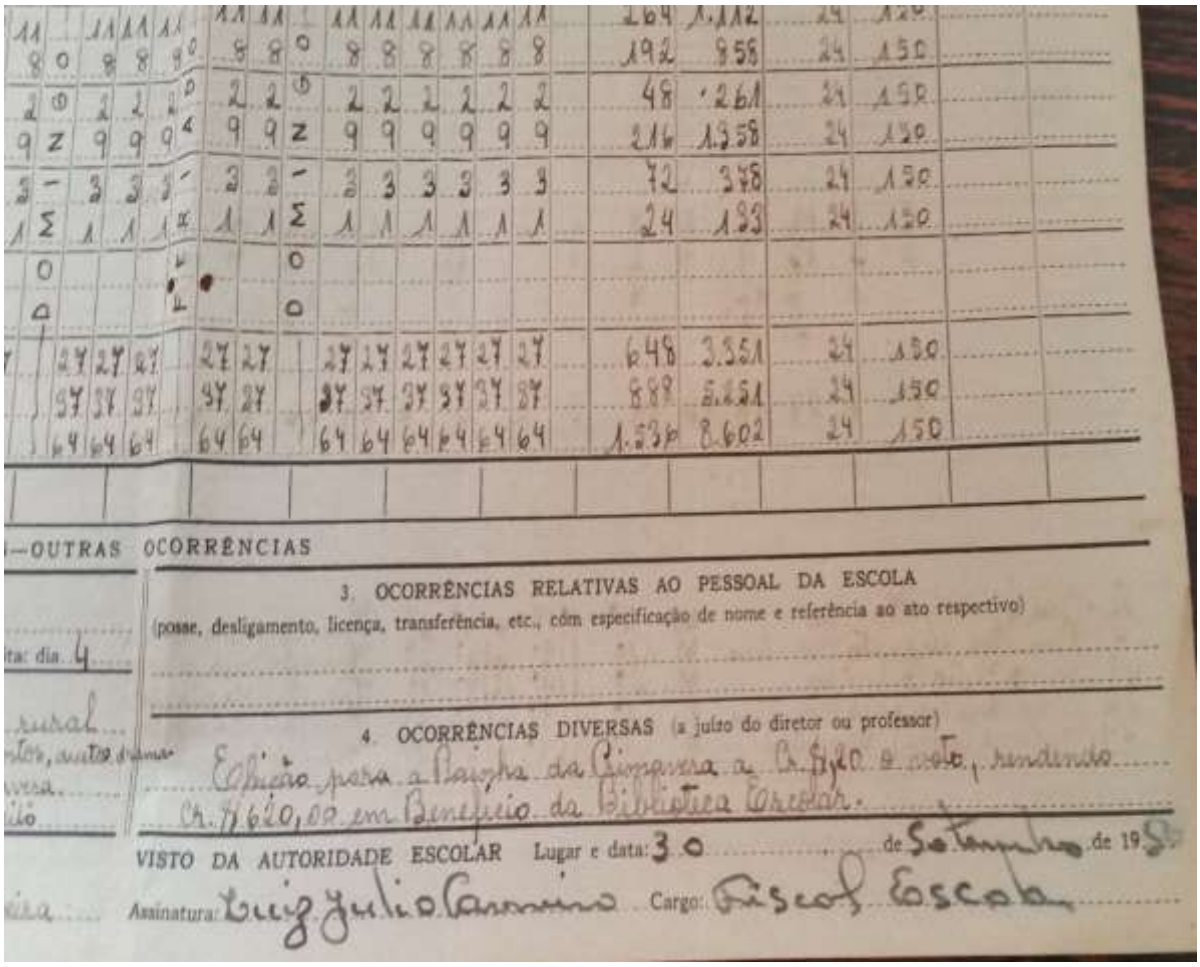
As festas, às quais se refere a professora em sua narrativa, também serviam para que a comunidade participasse da responsabilidade de sua manutenção, ao utilizar-se delas para arrecadar fundos que eram revertidos em favor da escola e da comunidade, como comprovam os boletins do mês de setembro de 1950 encontrados na SEC de Ichu, no qual a professora relata a realização de uma festa com o objetivo de angariar fundos para a organização de uma Biblioteca Escolar.

O boletim refere-se à festa em que se elegia a Rainha da Primavera. Para elegê-la, era necessário que as pessoas pagassem por seu voto e segundo o boletim o voto custava Cr$ 20,00, recurso este que seria destinado à Biblioteca escolar. Estes boletins são parte das "práticas cotidianas do fazer escolar que envolvem atos de escritas produzidos pelos professores ao longo de suas carreiras", pois eles resultam "tanto da necessidade de testemunhar o vivido como de imposições de normas institucionais" e sua análise nos apresenta modos de fazer

[74] Conf. LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. Filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011; SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez Editora, 1987

dos professores e da escola, contribuindo para a “compreensão da cultura escolar do período em que se inscrevem” (CUNHA, 2007, p.81).

Figura 21 – Parte do boletim de setembro de 1950 da Escola Estadual de Ichu

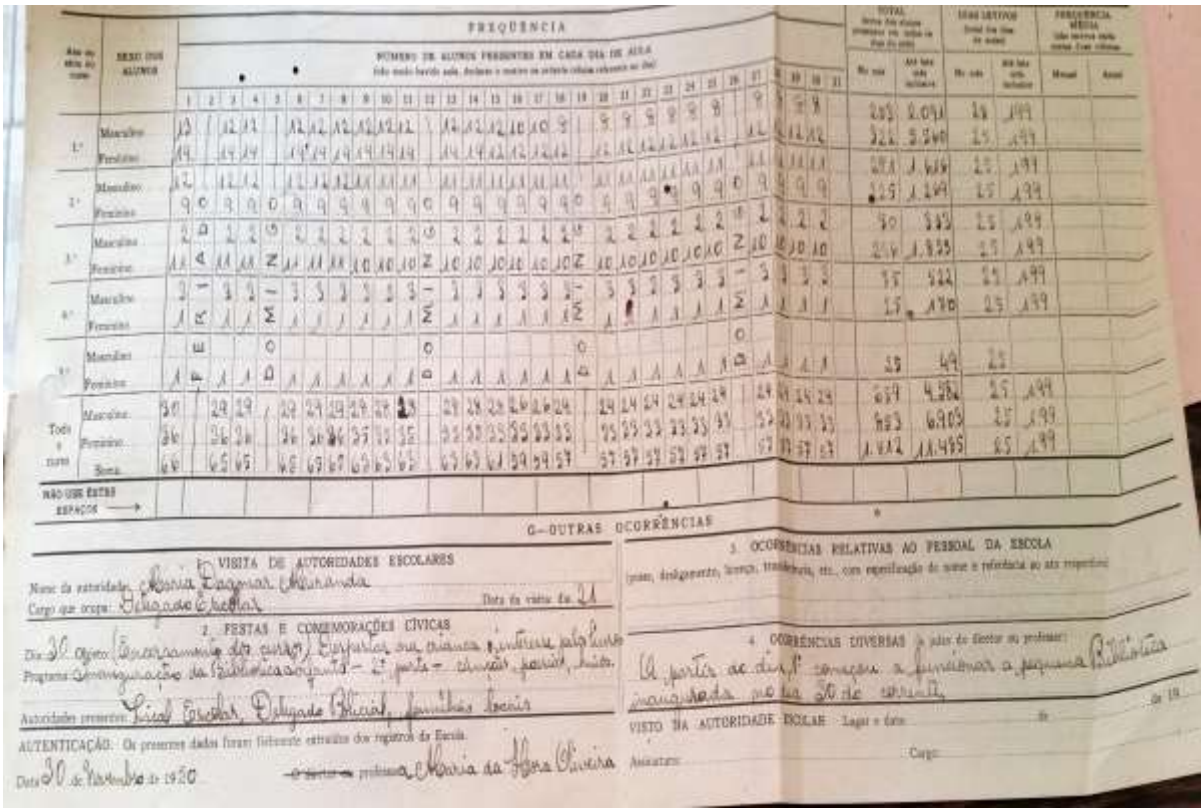


Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Ichu

A figura 22 abaixo, mostra o boletim do mês de novembro que anota o encerramento do ano letivo. Neste, a professora relata a inauguração desta biblioteca e, diferentemente do que se faz nos outros boletins, ela coloca um objetivo para aquele dia, 30 de novembro, que era o “Encerramento dos Cursos” e para aquela festa: “Despertar nas crianças o interesse pelos livros”, provavelmente se referindo à inauguração da Biblioteca, pois no item do boletim que diz “Programa”, a professora escreve: “Inauguração da Biblioteca Infantil – 2ª parte – canções, poesias, hinos”. Logo abaixo nas “Autoridades Presentes” a professora escreveu: “Fiscal Escolar, Delegado Policial, famílias locais”, marcando quem esteve presente naquela inauguração, além das crianças. Isso permite-nos inferir a relação de proximidade que a escola estabelecia com a comunidade, por meio de suas

atividades. A leitura deste documento também nos possibilita depreender que havia um acompanhamento e um controle do trabalho da professora, feita pelo estado, – já que este era o mantenedor da referida escola –, por meio de visitas do Delegado Escolar e do Fiscal Escolar, como aparece documentado no boletim a visita do Delegado(a) Escolar no dia 21 de novembro.

Figura 22 – Parte do Boletim de novembro de 1950 da Escola Estadual de Ichu



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Ichu

Esta festa e os fundos arrecadados, certamente, não seriam possíveis, se a comunidade não participasse, se não considerasse importante a escola e suas atividades para a formação de suas crianças e jovens. Como afirma Faria Filho (2005, p. 34), as diversas festas cívicas promovidas pela instituição educacional representam um “momento privilegiado de a escola ocupar a cena da cidade”, fazendo com que seus cidadãos se sintam parte dela e a percebam como parte deles e de sua responsabilidade para com ela. Estes boletins foram um achado importante para o trabalho, pois não apenas corroboram com o relato da professora, mas ainda ampliam a discussão sobre a escola e os seus modos de fazer naquele momento histórico. Porém, longe de esgotar as possibilidades de investigação sobre

os mesmos, sendo estes fontes primárias e pela primeira vez analisados, merecem novos olhares em outras vertentes investigativas que foquem a cultura escolar e tomem a perspectiva das "escrituras ordinárias" (MIGNOT & CUNHA, 2003 p.9), lembrando que professores e professoras não apenas ensinam a ler e escrever, mas também "são produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o espetacular da sala de aula."

4.1.3. "Ela era professora formada"

Embora esteja tratando da história de professoras leigas rurais, as colaboradoras foram escolarizadas por professoras que tinham formação, em escolas estaduais localizadas em povoados, fazendas e distritos do município de Riachão do Jacuípe, pois até 1962 Ichu era parte daquele município. Conseguir uma professora normalista que viesse de um outro município para ensinar numa pequena vila, povoado ou distrito era uma vitória para esses moradores, mesmo que muitas vezes essa professora não ficasse muito tempo. Depois de dois ou três anos, acabavam pedindo transferência para outra cidade ou voltando para a sua de origem. Mesmo porque as condições das escolas que encontravam nesses lugares eram muito diferentes da escola normal onde haviam feito sua formação.

Em 1950, início do recorte temporal desta pesquisa, segundo Ferreira (1959), Ichu contava com 426[75] habitantes e a sede do município de Riachão do Jacuípe contava com 1.552; já na década de 1940, o distrito de Ichu possuía uma escola estadual e uma professora normalista. A professora Ruth iniciou sua escolarização em 1949, e a professora Salvadora no início dos anos 1950 e os excertos de suas entrevistas corroboram com a questão das professoras normalistas com quem fizeram o ensino primário:

> Minha primeira professora foi professora Edith Sales, Edith Rodrigues Sales, era aqui de Mutuípe e ensinava em Ichu. Ela era professora formada, acho que em Salvador. **Professora Ruth**

[75] Destaque-se que como demonstramos anteriormente, tomando apenas os números de alunos de Barra e Maxixe temos aí 72 crianças em idade escolar para uma população de 426 habitantes no distrito de Ichu, o que equivale a 16% da população escolar sem contar o número de crianças em idade escolar da sede e de outros povoados.

> [...] eu lembro que tinha uma professora chamada Mariá, muito bonita, morena clara, que ficava na casa de seu Pequeno [...] passei para o terceiro ano, com a professora Calisdonia, uma professora de Feira, o terceiro, o quarto e até o quinto ano. **Professora Salvadora**

As professoras Edith, Mariá e Calisdonia eram normalistas que vinham de outras cidades para ensinar em um distrito. Mas certamente não era apenas o distrito de Ichu que possuía uma escola estadual e uma professora normalista. Outros povoados e fazendas, do município de Riachão do Jacuípe, também tinham a sua escola com uma professora normalista. Como afirma em seu relato a professora Maria América, o povoado de Casa Nova também tinha uma escola estadual e sua professora também era formada pela escola normal:

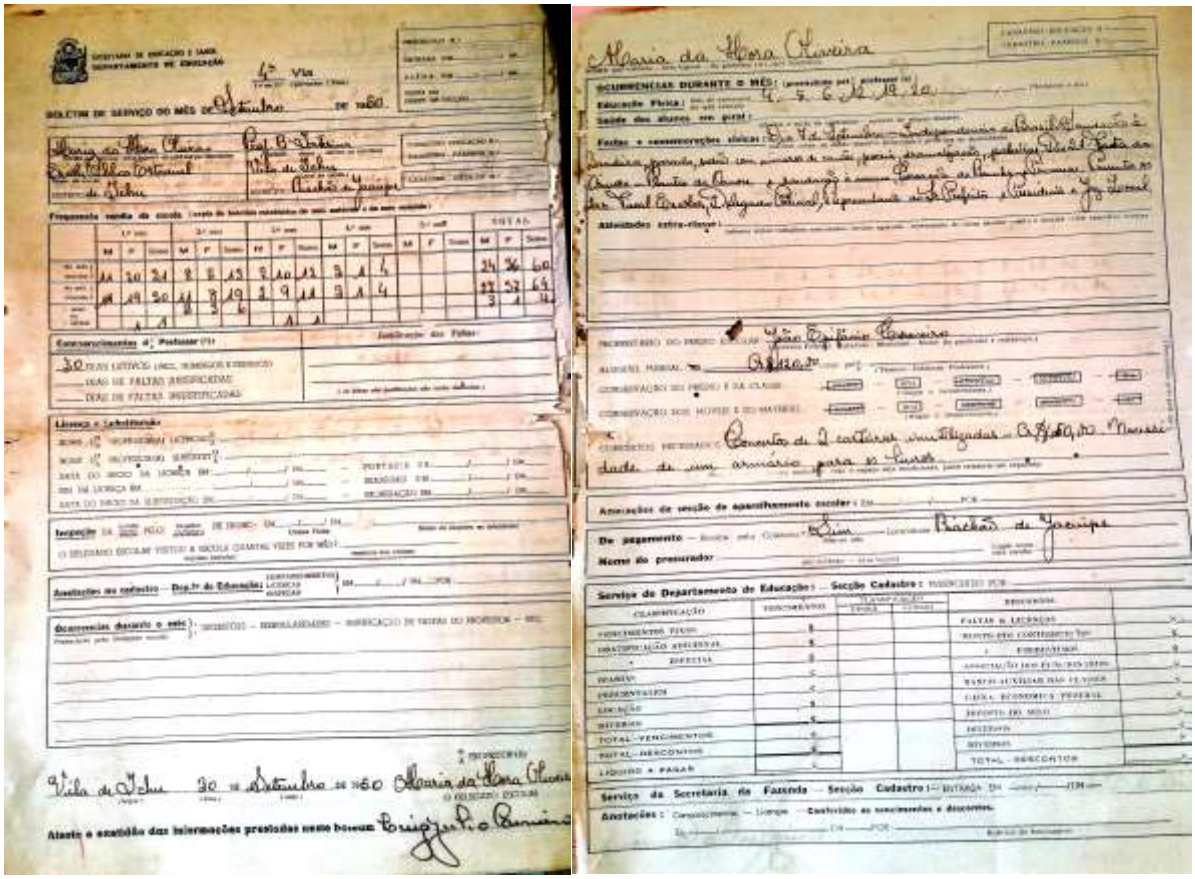
> [...] Iraildes. Essa era do estado e era formada. A escola funcionava numa casa particular de Domingos da Casa Nova, já morreu há muito tempo também. Foi onde eu concluí, em 56 e 57 o curso primário. **Professora Maria América**

Como apontei na metodologia, minha pesquisa realizada em maio de 2017, nos arquivos da Secretaria de Educação de Ichu, resultou no encontro de uma pasta com documentos da antiga Coordenação Estadual de Educação, no município. Nesta pasta, havia, entre outras coisas, alguns boletins do ano de 1950. Estes documentos são importantes para a compreensão da educação de um determinado momento histórico, pois, resultantes de um “fazer docente”, eles são testemunho do vivido, revelando desempenhos por vezes anônimos ou que, ao longo do tempo, caíram no anonimato. Outros resultam de imposição. Tendem às normas institucionais.” (MIGNOT & CUNHA, 2003, p. 9). Os boletins encontrados referem-se à segunda via dos documentos que eram preenchidos e enviados pelas professoras à Secretaria de Educação do Estado da Bahia-SEC, para notificar às autoridades sobre as atividades desenvolvidas pela escola. Esses boletins tratam de atividades dos meses de julho, agosto, setembro, novembro e dezembro, assinados pela professora Maria da Hora Oliveira, referentes à Escola Estadual de Ichu.

O Boletim de Serviço do Mês, desdobrado na frente e no verso do mesmo papel, continha informações sobre a situação da professora, das atividades desenvolvidas no mês, e também sobre a escola, como por exemplo: frequência

média por aluno e por sexo, comparecimento do professor, atividades desenvolvidas no mês, quem era o proprietário do imóvel, o valor pago mensalmente, o modo de pagamento, além de informações sobre as necessidades da escola. Este boletim destinado à SEC era também uma forma de controle das atividades da professora e da escola que funcionava naquela localidade, pois este continha a assinatura do Delegado Escolar, o senhor Luiz Júlio Carneiro, responsável por atestar “a exatidão das informações prestadas neste boletim”, como está explícito no documento.

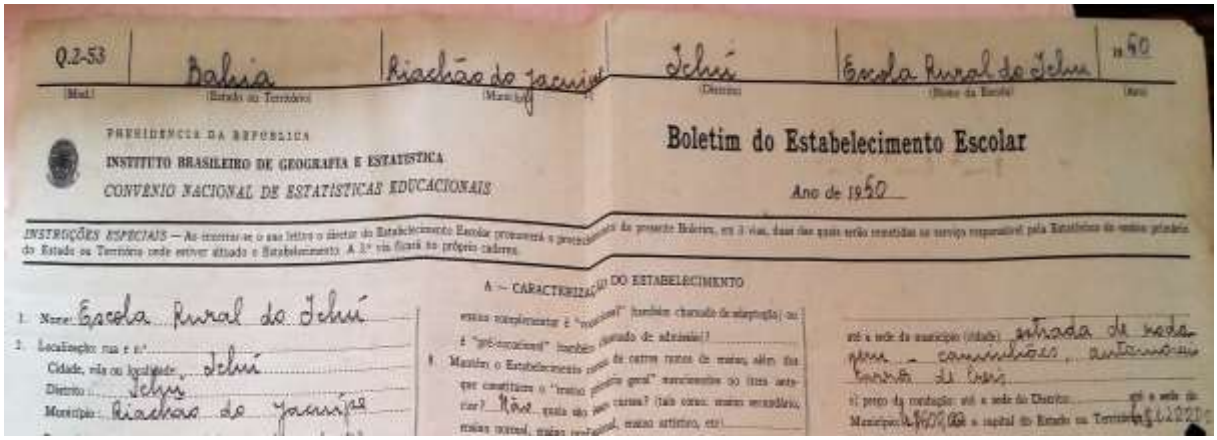
Figura 23 - Boletim de Serviço do Mês de setembro de 1950



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Ichu

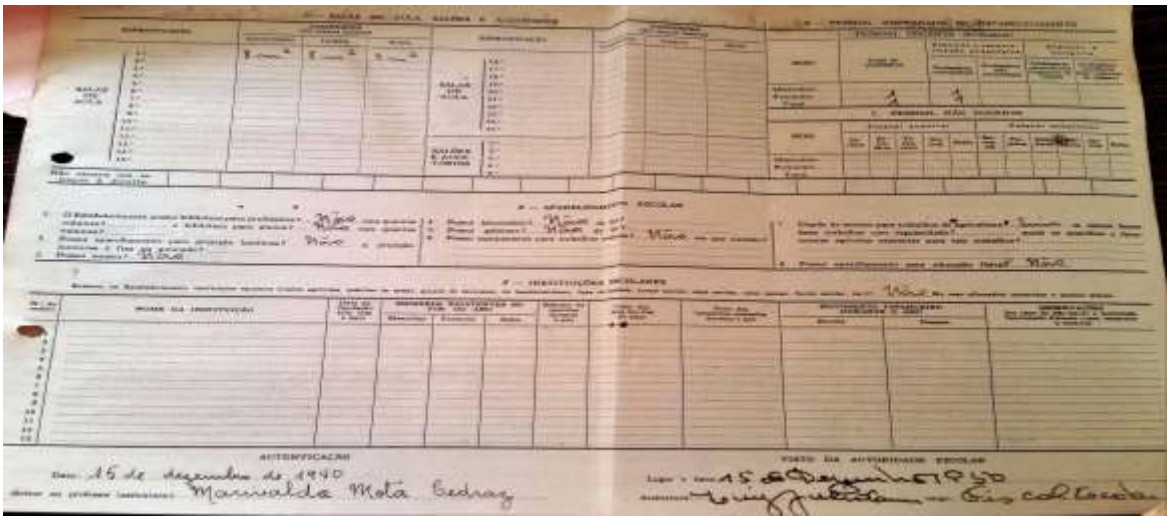
Encontrei também um Boletim do Estabelecimento Escolar referente ao mês de dezembro, porém, diferente do outro, pois este parecia ser destinado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, constante no cabeçalho na parte da frente do documento que continha duas faces, e assinado, no verso, pela professora Marivalda Mota Cedraz, que ensinou no prédio, inaugurado em 1950, onde funcionava a Escola Rural de Ichu.

Figura 24 - Cabeçalho do Boletim do Estabelecimento Escolar de 1950



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Ichu

Figura 25- Verso do Boletim do Estabelecimento Escolar dezembro de 1950



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Ichu

Isto significa dizer que havia, naquele ano, não apenas uma professora normalista, mas duas, uma que ensinava no salão alugado de Seu João Epifânio e a outra que ensinava no recém-construído prédio escolar. Não encontrei outros registros sobre esta professora, nem as colaboradoras que estudaram na escola Rural de Ichu falaram sobre ela, por isso não sei dizer quanto tempo continuou ensinando ou se foi apenas algo emergencial durante o ano de 1950, quando da inauguração do prédio.

Na Fazenda Serrania, onde estudaram as professoras Adelita e Terezinha, havia a professora Elza Moreira de Amorim e no povoado de Malhador, onde estudou a professora Dalva Adelina, havia a professora Rosa Carneiro, todas elas

eram normalistas e professoras do Estado. O que se percebe é que até o final da década de 1950 o Estado assumia a escola primaria, garantindo a presença de professoras normalistas nessas localidades. Mas essas normalistas nem sempre permaneciam muito tempo em um lugar, como mostra o relato da professora Ruth, a qual, ao falar sobre o seu tempo escolar, cita nominalmente as professoras que teve, sua procedência, e o período em que estudou com cada uma:

> Minha primeira professora foi professora Edith Rodrigues Sales, era aqui de Mutuípe e ensinava em Ichu. Ela era professora formada, acho que, em Salvador. Estudei com ela até o terceiro ano, naquele tempo chamava o terceiro ano. Ela foi embora de Ichu, e veio então a professora Maria da Hora, a gente chamava ela de professora Zeza. Ela era de Salvador também, e com a professora Zeza nós estudamos até a quarta série, no quinto ano, ela foi embora, foi casar. E veio a professora Anaita Nunes de Oliveira, de Candeal e fiz até o quinto com a professora Anaita. Todas elas eram formadas. **Professora Ruth**

A rotatividade de professoras com formação, pagas pelo governo estadual, nas escolas rurais dava-se, muitas vezes, porque a professora que era designada para estas cadeiras não era da região, e depois de um tempo pediam a sua transferência ou mesmo deixavam a profissão para casar-se. Percebe-se que nesse período a profissão era exercida por mulheres que vinham para essas vilas e povoados, deixando sua família, noivo ou namorado, e provavelmente estas professoras achavam difícil permanecerem ali. Essa situação corrobora com o que afirma Almeida (2005), sobre os professores da zona rural:

> Isolado de tudo, distante das cidades, parece que o professor ficava alheio, “à margem” do que acontecia fora do “seu mundo”. Talvez o mais difícil fossem as escolhas que cotidianamente tinha que fazer e que, por vezes, não havia com quem partilhar dúvidas e aflições vividas cotidianamente. Certamente, não é por acaso que muitos antigos professores rurais narram a solidão e as renúncias que enfrentavam nas escolas (ALMEIDA, 2005, p.293).

Essas professoras vinham de outras cidades, algumas da capital do estado e acabavam não se adaptando, fato pelo qual pediam transferência ou ficavam apenas aguardando o momento de se casarem, para então retornarem à sua cidade de origem. Estavam sozinhas, não havia outras com quem dialogar, com quem trocar ideias e dividir suas dificuldades. É neste sentido que Almeida fala da solidão que elas viviam e, talvez, por isso mesmo, ficassem pouco tempo nesses vilarejos. O que

percebemos é que esse vazio deixado pelas professoras normalistas nesses povoados foi sendo substituído pelas professoras leigas oriundas dessas escolas.

Qual a lembrança que as colaboradoras têm de suas professoras? Como as descrevem? Professora Ruth ao referir-se à sua primeira professora a descreve como “muito boa” e ao mesmo tempo “severa”, mas isso era, para ela, uma coisa boa, pois concorria para a aprendizagem:

> A professora Edith Sales era uma professora muito boa, nós aprendemos muito, mas era muito severa, naquela época era o tempo da palmatória. [...] Tinha a tabuada, se você não soubesse toda de cor e ali dizer todinha tomava bolo! E era bolo mesmo de régua, de ficar a mão inchada. **Professora Ruth**

Todo fazer está imbuído de uma ideia ou concepção de mundo que o define e direciona. Em se tratando do trabalho docente, este se traduz numa concepção pedagógica que reflete nos modos como os professores pensam e realizam a prática docente, mediados por uma concepção de mundo, de sociedade, de conhecimento, de aprendizagem, etc. Podemos supor que nas décadas de 1940-1950 o pensamento escolanovista tivesse alguma influência na formação ofertada pelas Escolas Normais. Algumas práticas da chamada pedagogia tradicional permaneciam, ainda, no fazer docente das professoras normalistas e foram, de certo modo, reproduzidas pelas professoras leigas.

A narrativa acima revela, também, a concepção pedagógica da época e os modos de ser e fazer da escola, que foram se consolidando ao longo do tempo, nos quais a disciplina era imposta, muitas vezes por castigos físicos, com o uso da palmatória, instrumento muito utilizado pelos professores como objeto disciplinador e auxiliar da aprendizagem, principalmente da matemática. Esse tipo de prática fez parte de uma série de outras práticas que, segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 53), “se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias [...]”. E como resultado da formação que recebera nessa escola primária, para a professora Ruth, esses métodos disciplinadores eram, por vezes, necessários para a aprendizagem:

> Muita gente achava ruim, mas a coisa melhor do mundo, era as vezes ser severo na escola. Severo no sentido de que ou estuda, ou não passa... Se faltasse dois pontos não passava, um ponto não passava. Ela dizia assim: vocês têm o ano todo pra estudar, você tem a semana toda pra estudar pra fazer prova. Não é? Quem não estudasse...Como eu sabia que se eu não estudasse e não passasse tomava uma surra danada (**risos**)!!. Então, tomava banho de manhã cedo na agua friiaa, para com um candeeiro – não tinha energia no Ichu – era um fifózinho aceso, cinco horas da manhã, todo mundo encurungugido em cima de um banco, debruçado numa mesa estudando, com um candeeiro aceso. Mas isso hoje eu agradeço a Deus por minha mãe ter feito isso. Agradeço muito a Deus, porque senão...tanta gente daquela época que ficou sem estudar e hoje não sabe nem fazer o nome. **Professora Ruth**

O excerto acima revela também a importância do conhecimento escolarizado para a mãe da professora Ruth, que foi incentivada a estudar e concluir o ensino primário, embora por falta de condições financeiras não tenha dado continuidade aos estudos. A professora Adelita ao falar sobre seu tempo na escola primária lembrou-se da forma de avaliação da professora Elza:

> Agora o estudo era assim você não tinha esse negócio de fazer prova todo mês, não. Ela avaliava de acordo com o conhecimento do aluno e no final do ano é que fazia as provas. Sabe como é que ela marcava, ela pegava o livro, e marcava o livro todinho... primeiro assunto, segundo... E marcava até, vamos supor, umas 20 questões de cada assunto do livro. **Professora Adelita**

A concepção de aprendizagem e avaliação que aparece no relato da professora se aproxima do que Paulo Freire chamou de educação bancária[76], ou seja, os alunos tinham que “devolver” o conteúdo estudado partindo de um processo de memorização e recitação desses conteúdos nas avaliações, e essa metodologia era parte do processo ensino-aprendizagem das escolas neste período. Como relata a professora Salvadora, sobre a forma de avaliação de sua professora Calisdonia:

> [...] prova, era na ponta da língua, se tivesse muito erro ela destacava, e pregava de alfinete nas costas da gente, pra gente ficar ali em pé estudando até fazer outra. Eu sei que tinha esse negócio de copiar as palavras, ou era a certa ou era a errada e ela botava no

[76] Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ed., 1987.

> quadro, do ditado que ela fazia, aí depois ia analisar quantos erros teve, e depois passava o caderno pra ela. **Professora Salvadora**

A prática de castigos por parte das professoras primárias neste período fazia parte da disciplina escolar, e era muito comum o uso da palmatória, da cadeira da vergonha, etc. Apesar da severidade ou dos castigos a que eram submetidas, as professoras concordavam com essa forma de ensino, pois acreditavam que era a melhor maneira de obrigarem os alunos a estudar e, consequentemente, aprender os conteúdos ensinados. Algumas revelam, inclusive, terem seguido o método que aprenderam com suas professoras primárias, e uma professora revelou que chegou a usar castigos nos alunos, mas com o consentimento dos pais:

> Porque, de primeiro, a gente batia em aluno, por que não queria estudar, mas era com ordem dos pais. [...] Com a régua, eu batia na perna, pra livrar a cabeça e as costas, era muito menino, e eu dizia, se vocês zoarem, nem vocês aprendem, e os outros que querem aprender também não vão aprender, mas tinha esse método de... Não maltratava por demais, eram aqueles que não queriam estudar. **Professora Carmosina**

Tendo feito sua primeira formação, o ensino primário, com professoras formadas pela Escola Normal, as colaboradoras tiveram de suas mestras o exemplo didático para iniciarem na profissão, fosse o modo de organização dos conteúdos a serem ensinados, os tipos de exercício, as formas de alfabetizar, o uso da lousa, a avaliação, e as formas de manter a disciplina ou os castigos. É provável que as professoras normalistas tivessem aprendido nas Escolas Normais, onde fizeram sua formação, que não deveriam usar a palmatória ou qualquer outro tipo de castigo ou punição, visto que o uso desses artifícios estavam fora dos regulamentos de ensino desde o final do século XIX (VICENTINI & LUGLI, 2009). Mas, pelos relatos das colaboradoras, suas professoras, vez ou outra, recorriam ao castigo da palmatória como forma de manter a disciplina ou para garantir a aprendizagem. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 78), isso acontecia “ainda no início do século XX”, mas “os professores usavam estes recursos em situações extremas”, pois os pais poderiam denunciá-los junto às autoridades, e mesmo retirar os filhos da escola.

4.2. Trajetória profissional das professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu

Neste ponto do texto, encontro-me com o que nomeei de trajetória profissional das professoras leigas, mas o que é mesmo que pretendo com esta expressão? Recorri a De Certeau (2014), no sentido de depreender o que ele chama de "trajetória", para que pudesse me auxiliar como um conceito operatório para esse "movimento" que busquei empreender, até o momento, para compreender como as professoras leigas se tornaram professoras, sem a formação, quais "táticas" elas mobilizaram para driblar as estratégias institucionais e institucionalizantes que poderiam dificultar ou mesmo impedir suas ações no caminho que trilharam na/para a docência na zona rural baiana. Não esquecendo, porém, que trato aqui de um tempo vivido, de um caminho já trilhado, que retorna na memória narrada pelas colaboradoras, e como bem nos lembra Viñao Frago, as narrativas autobiográficas, resultantes da memória do que vivemos comportam

> Diversos tipos de realidad: la que tiene su origen en los hechos y la que nace de los sentimientos y emociones que conforman los recuerdos. Un mismo relato puede alterar nombres, fechas, lugares e incluso circunstancias y ser, sin embargo, veraz en la vivencia de lo narrado (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 226)[77].

Tentar percorrer o caminho, conhecer a trajetória profissional das professoras por meio de suas narrativas, da memória do que viveram há muitas décadas, é compreender que a realidade contada é fruto dessas tantas verdades que nascem dos sentimentos e das emoções do ato de recordar, mas nem por isso deixam de ser válidas. Assim, o trabalho do historiador da educação se dá na medida em que esses relatos são entrecruzados a outras narrativas, ao tempo histórico e a outras fontes documentais, para compreender essa trajetória que, como "um gráfico (que o olho pode dominar) é substituído por uma operação; uma linha reversível (que se pode ler nos dois sentidos), dando lugar a uma serie temporalmente irreversível; um traço, a atos" (DE CERTEAU, 2014, p.45).

[77] "Diversos tipos de realidade: a que tem sua origem nos feitos e a que nasce dos sentimentos e emoções que compõem as memórias. Um mesmo relato pode alterar nomes, datas, lugares e até circunstâncias e ser, contudo, verídico na experiência do narrado." Tradução minha do original.

A trajetória profissional das professoras leigas é marcada por dificuldades, descontinuidades, mesmo porque elas sempre estiveram numa espécie de entre-lugar[78] da profissão, pois, ainda que as professoras do município com formação recebessem uma remuneração que nem sempre era o salário mínimo da época, as professoras leigas recebiam, por vezes, metade, ou menos ainda, do valor que suas colegas diplomadas, mesmo fazendo o trabalho de merendeira, faxineira. Apesar de os discursos oficiais ensejarem a ampliação das oportunidades educacionais e a necessidade de formação de professores rurais, promovendo a interiorização da criação de Escolas Normais e Escolas Normais Rurais, esse esforço não foi suficiente para atender à demanda. Os ginásios e Escolas Normais ficavam, geralmente, na sede dos municípios ou em cidades maiores, o que dificultava o acesso para a maioria da população sem recursos. Isso acabava se tornando um sonho distante para aquelas jovens das camadas mais pobres, porque não tinham condições de se deslocarem para esses lugares e lá manterem-se durante o período do curso.

Essa é uma das similaridades na história de vida e trajetória profissional das professoras leigas que colaboram nesta pesquisa: elas não tiveram condições de se deslocarem para outra cidade onde havia o curso ginasial e normal. Apenas uma, a Professora Dalva Adelina, relatou que frequentou uma escola de ensino médio concluindo o curso de Magistério no início dos anos 1970. Em 1971, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 5.692/71) promoveu uma reforma no ensino e na formação de professores, transformando o antigo Curso Normal, em Habilitação para o Magistério, como mais uma modalidade para a conclusão do ensino médio, ou ensino de 2º grau.

4.2.1. Os caminhos da docência: a entrada na profissão

Oriundas de famílias com poucos recursos, as professoras colaboradoras relataram que começaram a ensinar ao concluírem a Escola Primária, visto que acabavam sendo recrutadas para alfabetizar em fazendas e povoados, ou mesmo no local onde moravam. Esse recrutamento se dava em geral por um

[78] Para o uso da expressão tomei de empréstimo a partir da discussão de Santiago (2000) no texto O entre-lugar do discurso latino-americano. IN: SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

“apadrinhamento” político, pelo conhecimento que a família tinha com alguém de poder na comunidade e que conseguia uma escola para a professora ensinar, ou seja “um convite”. Mas também há relatos de professoras que fizeram uma seleção, uma espécie de concurso para professores leigos, denotando a preocupação do município de, pelo menos garantir que as professoras tivessem o domínio de alguns conhecimentos básicos para ensinar. Há também quem começou organizando uma “escolinha” particular em sua casa, a qual, depois, foi transformada em escola municipal.

(i) “Um convite para ensinar”

A professora Ruth afirma que ao terminar o 5º ano primário, – naquela época, em 1953, significava a conclusão da escolarização primária – ela foi convidada para alfabetizar as crianças em uma fazenda, início de sua experiência como professora leiga. Para uma moça pobre, tinha significativa importância encontrar trabalho, embora fosse ainda uma adolescente recém-saída da escola primária, aos 14 anos:

> Depois que eu concluí o primário pensei que fosse descansar uns tempos, não descansei nem nada fui logo chamada... O povo disse que era porque eu era esperta...! Toda vida eu fui elétrica, não podia ficar parada, eu gostava muito da escola, eu gostava muito de estudar, até hoje eu gosto, mas infelizmente eu não posso mais.
>
> [...] E fui auxiliando os fazendeiros, alfabetizando as crianças nas roças, nas fazendas... E por aí cheguei até o Campo Alegre, o povoado de Campo Alegre, onde eu passei lá 12 anos.

Assim como a professora Ruth, outras professoras leigas também começaram a trabalhar depois da escola primária, ainda muito jovens, pela oportunidade que surgia para essas moças pobres que viam na docência uma forma de subsistência, ainda que o conhecimento e as condições de trabalho se revelassem problemáticas.

A escolarização da professora Ruth reduziu-se à Escola Primária e logo foi recrutada para o trabalho como professora. Na verdade, a professora Ruth foi indicada por seu pai biológico para trabalhar nas fazendas de conhecidos seus, pois ele tinha uma influência política na região; embora nunca a tenha reconhecido como filha legalmente, o fato era de conhecimento de todos na comunidade. E ao começar na docência, o curso primário foi sua formação inicial, e foram suas experiências como aluna da escola primária as que a prepararam para o exercício do magistério.

Foi o conhecimento aprendido na Escola Primária, tendo como modelo de docência suas professoras, o que faziam e como faziam, o que a orientou nos anos iniciais de professora, antes de fazer qualquer curso de aperfeiçoamento. Ensinar nessas condições significava repetir o modelo que conhecia, ou seja, das mestras que teve, realizando um trabalho de erros e acertos, lançando mão de "táticas", para resolver os problemas que surgiam no dia a dia da sala de aula.

Figura 26 - Certificado de Conclusão do Ensino Primário da professora Ruth

REGISTRO N.

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Certificado de Habilitação

Tendo em vista os resultados de aproveitamento do aluno ______
durante o Curso Elementar e conclusão do 5.º ano, em 19__, com média final ___ na Escola ______, Município ______ o departamento de Educação fez-lhe expedir êste Certificado.

Em __ de ______ de 19__

Diretor da Escola ______ Professor ______

Aluno ______ Delegado Escolar ______

Fonte: arquivo pessoal da colaboradora

O processo de escolarização da professora Ruth foi apenas até o 5º ano primário, e logo depois, no ano seguinte começa a trabalhar como professora em uma fazenda da região. Não pôde continuar a estudar porque teria que deslocar-se para o município de Serrinha onde havia um ginásio e uma escola Normal na época, mas sua mãe não tinha condições para isso. A professora Ruth não pode contar com a ajuda de seu pai biológico que nunca assumiu efetivamente a função de pai nem a responsabilidade com sua criação e educação. Não continuar os estudos resultou em grande frustração para a professora que desejava fazer o curso normal e ter seu diploma de professora:

> Não pude continuar porque minha mãe não tinha condições, lá no Ichu não tinha o ginásio naquela época, então minha mãe não podia

> me levar pra outro lugar. Precisava fazer a admissão e fazer a admissão tinha que fazer em Candeal pra depois ir pra Serrinha. Eu não tinha condições de ir, então eu fiquei sem estudar. **Professora Ruth**

Ao contrário da professora Ruth que começou a ensinar logo após o término do Primário, a professora Maria América só começou a trabalhar cinco anos depois da conclusão do 5º ano primário:

> Aí depois que eu concluí o curso primário em 57, Ichu não era cidade ainda, passou a cidade em 62. E eu comecei a ensinar em 64, demorou ainda cinco anos. Aí me chamaram pra eu ir ensinar. Eu comecei trabalhando na Casa Nova em 64. Dois anos 64 e 65. **Professora Maria América**

Segundo o seu relato, seu início na docência se deu através de um convite para ensinar, substituindo uma outra professora de quem os alunos e pais não gostavam. Então, ela foi trabalhar no povoado de Casanova:

> [...] os pais começaram a pedir, que eu podia ensinar, quem podia ensinar era eu...Aí um dia eu falei pra eu ir pra Casa Nova. Porque o pessoal de Candeal já tinha me dito que era pra eu ir em Candeal, mas eu não ia que eu era de Ichu. Aí quando o pessoal daqui soube preparou e me chamou. Comecei a ensinar numa casinha velha. **Professora Maria América**

Ou seja, em 1964 nem Ichu nem Candeal eram mais distritos de Riachão do Jacuípe; já haviam se emancipado em 1962 e havia uma rivalidade política entre elas, a qual aparece velada na fala da professora, quando afirma que ela não iria para Candeal porque ela era de Ichu. Vê-se aí que o convite tinha por trás, também, uma influência política, como acontece muito em cidades pequenas. E as professoras que foram “convidadas” a ensinar nas escolas rurais e nas fazendas tinham, por trás deste convite a influência de alguém ligado à política local.

(ii) O concurso como entrada na profissão

Para a professora Adelita, a entrada na profissão ocorreu em 1963, por meio de um concurso, uma espécie de seleção que as prefeituras realizavam com as

professoras leigas para avaliar o conhecimento mínimo necessário para o exercício da docência.

A professora Terezinha também relatou que realizou um concurso em 1969 para ingressar no magistério municipal. Durante a pesquisa de campo, em março de 2017, estive na Secretaria de Educação do município de Riachão do Jacuípe, em busca de informações e documentos sobre estes concursos para professor leigo na década de 1960, com os quais pudesse dialogar na leitura das narrativas, mas infelizmente não havia nada. A falta de cuidado com essa documentação fez com que esse material se perdesse em meio às águas do rio Jacuípe, numa enchente ocorrida na década de 1980, que invadiu o prédio da antiga prefeitura, onde ficavam esses documentos. Também não encontramos nenhum funcionário mais antigo que pudesse nos dar alguma informação, e os antigos prefeitos já são falecidos. Sobre esse concurso temos apenas o relato da colaboradora. Mas encontramos com professora Terezinha seu decreto de nomeação no qual se faz referência ao concurso realizado em 1969.

A professora Adelita foi informada por seu irmão, Almir[79], que estava estudando em Riachão, e soube que haveria um concurso para professor, para o município de Riachão do Jacuípe, e foi ele quem a convenceu e incentivou a participar do concurso, inclusive a preparou para fazer a prova:

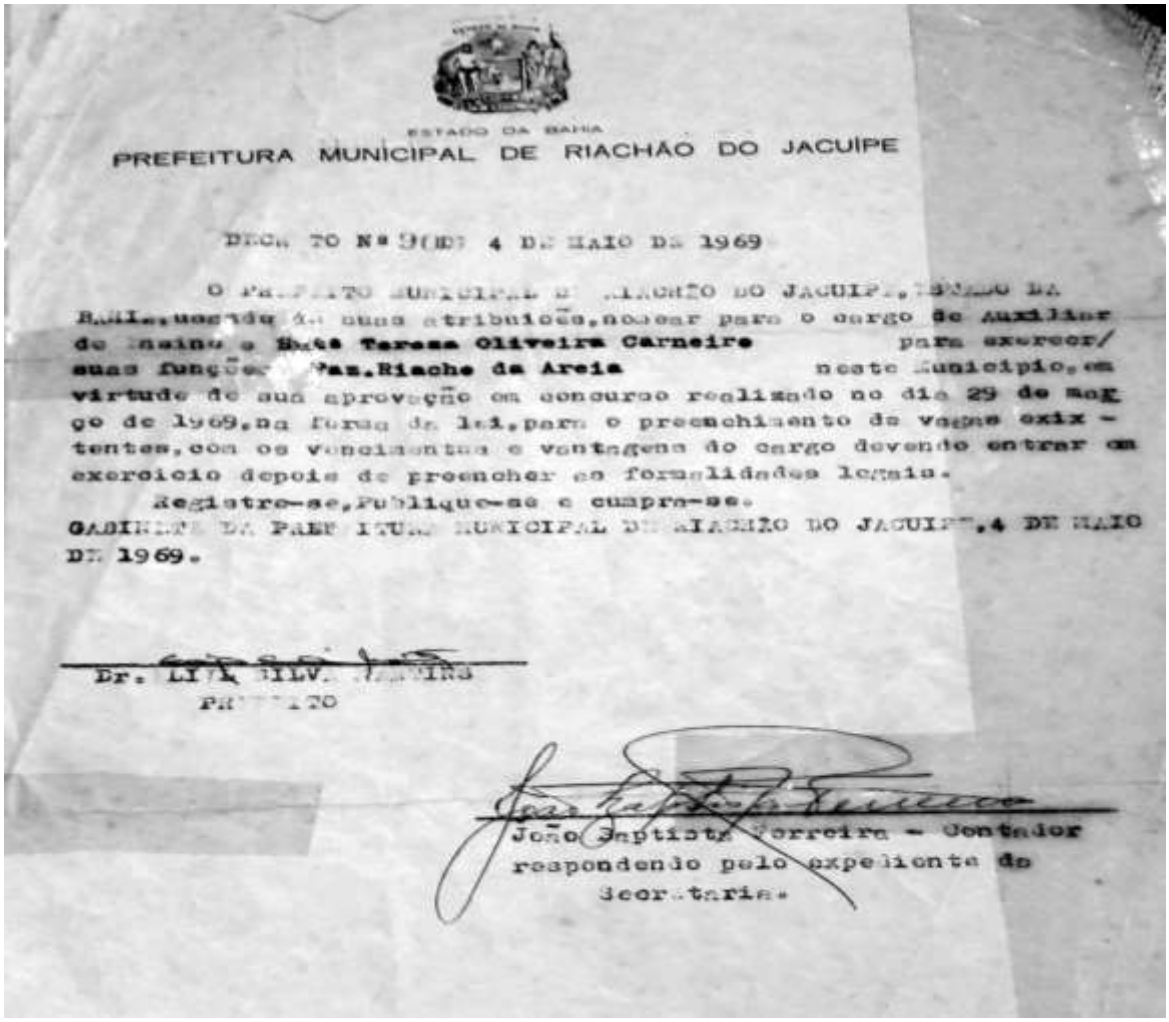
> - "Olha Adelita, vai haver um concurso aí pra prefeitura. Aí você vem que eu lhe ensino. Eu lhe ensino alguma coisa que é pra lhe preparar". Ele era mais inteligente do que eu. Mas o tempo não dava pra nada não, não sei se foi umas três semanas... E ele me ensinou uns casos de matemática... (rindo muito) só o que ia sair no teste. De matemática, ele me ensinou conta de 3 letras, eu sabia até de 2... casos de matemática, frações, equações tudo isso. Ele me ensinou vários assuntos de matemática que eu sentia dificuldade .... Porque eu não sabia não! Mas eu agradeço a ele. **Professora Adelita**

Já o relato da professora Terezinha, nos leva a supor que para esse concurso para professoras leigas se fazia uma espécie de curso e no final, havia uma prova para testar os conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados:

[79] O irmão da professora também já faleceu, há alguns anos.

> Pra eu começar a ensinar eu fiz, tipo, um concursozinho... e meus estudos era pouco, porque eu só estudei do pré à 4 série, nessa escola aí da fazenda Serrania. Aí comecei assim mesmo, surgiu um concursozinho lá e diziam que quem passasse que ia ensinar, e se não... E o povo aqui me pedindo, porque não tinha escola aqui, na época. Aí eu fui pro Lira 8 e passei uns 8 dia lá tomando um curso com professores de fora, depois foi para julgarem quem passou, quem não passou. Eu passei com nota 5, que naquele tempo com 5 passava no concurso. **Professora Terezinha**

Figura 27 - Decreto de nomeação da professora Terezinha



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE RIACHÃO DO JACUÍPE

DECRETO Nº 9(E) 4 DE MAIO DE 1969

O Prefeito Municipal de Riachão do Jacuípe, Estado da Bahia, usando de suas atribuições, nomeia para o cargo de Auxiliar de ensino a Srta Teresa Oliveira Carneiro para exercer suas funções na Faz. Riacho da Areia neste Município, em virtude de sua aprovação em concurso realizado no dia 29 de março de 1969, na forma da lei, para o preenchimento de vagas existentes, com os vencimentos e vantagens do cargo devendo entrar em exercício depois de preencher as formalidades legais.

Registre-se, Publique-se e cumpra-se.

GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RIACHÃO DO JACUÍPE, 4 DE MAIO DE 1969.

Dr. LIRA SILVEIRA
PREFEITO

João Baptista Ferreira - Contador
respondendo pelo expediente da
Secretaria.

Fonte: Acervo pessoal da professora colaboradora Terezinha

Como não temos nenhum documento sobre o concurso, as regras e conteúdo do mesmo, podemos inferir a partir das narrativas das professoras que os conteúdos que iriam ser exigidos na prova diziam respeito aos conhecimentos básicos de matemática e certamente de língua portuguesa. Percebe-se que, naquele momento,

era exigido muito pouco para ser professora, e o concurso tornava-se uma forma de selecionar, pelo menos, quem tivesse aprendido os conhecimentos básicos da leitura, da escrita e da aritmética. E a existência do concurso público, fosse para a professora leiga ou para aquela com formação, era uma forma de lidar com as pressões políticas de indicação, mesmo que isso nem sempre tenha resolvido de fato a questão. Não se pode garantir que a aprovação destas professoras neste concurso tenha passado ao largo das questões políticas locais.

(iii) Uma escolinha particular

Muitas professoras leigas começaram a carreira montando uma "banca"[80] em casa, ou mesmo uma escola particular, como aconteceu com as professoras Maria Berenice, do povoado de Barra, e Carmosina, no povoado de Formigueiro. Não havia escola naqueles povoados e tinha muitas crianças em idade escolar.

> Eu acho que quando eu comecei a ensinar particular, eu tinha uns 12 anos e (as crianças) as mais velhas sempre me respeitava, ave Maria...a gente reclamava! Tinha que respeitar! Oxente, ainda comprava coisa pra mim! **Professora Maria Berenice**

> Aí foi assim, depois não tinha professora nesse tempo, o povo queria estudar, e me aconselhou a montar uma escola particular, aí eu montei uma escolinha particular, chamava-se Duque de Caxias, tinha uns 20 meninos, baratinho naquele tempo, 500 reis, 1000 cruzeiros, que nem existe mais esse dinheiro. **Professora Carmosina**

Numa comunidade rural, sem muitos recursos, mesmo assim as famílias se esforçavam para encontrar escola para seus filhos, mesmo que tivessem que pagar por ela. Essa escola particular era também uma forma de essas professoras ganharem algum dinheiro. A professora Maria Berenice contou que o dinheiro que ganhava com a escola particular seu avô, que foi quem a criou, investia comprando animais:

> Quando ensinava particular recebia 2 contos dos pais dos alunos, por cabeça, não é! Depois com a prefeitura eu recebia 4 contos de reis, por mês. Não compensava, não. Com os aluno particular eu recebia bem mais. O meu pai, que era meu avô que me criou, uma vez ele pegou o dinheiro e comprou um carneiro e botou na roça, um carneiro com uma ovelha, e disse: olha Maria aqui é pra fazer o teu

[80] Dar banca significa dar aulas de reforço escolar, em contra turno, para alunos que estudam em escolas regulares.

> futuro! Ele botou e rendeu, viu! Depois ele vendeu as ovelhas e comprou uma vaca parida, e depois teve tanto gado! Com o dinheiro que eu ganhava dos aluno particular. Foi o pezinho de meia, foi muito dinheiro.

Mas como a prefeitura resolveu municipalizar a sua escola, ou seja, os alunos acabariam migrando para a escola municipal pois não precisariam pagar, caso não fosse ela a professora, então, foi melhor aceitar a oferta do prefeito. Ainda que ganhasse mais com a escola particular, ela afirma que "[...] pela prefeitura era melhor, também gostei porque recebia meu dinheirinho certo, ajudava pra pagar a feira. 4 réis que eu ganhava dava pra comprar era coisa! Comprava coisa pra dentro de casa." Essas professoras relataram que sua experiência inicial na docência foi organizando uma escola particular, mas logo depois elas foram "municipalizadas". Apesar da crescente ampliação da rede municipal e estadual de ensino, a presença das escolas particulares do ensino fundamental e depois, do ensino médio, tornou-se ao longo das décadas cada vez mais forte, fosse porque supria a ausência do poder público ou porque esta tornou-se o lugar da formação das classes médias e da elite.

4.2.2. Os modos de fazer das professoras: como ensinar sem a formação

Todas as colaboradoras, em suas narrativas, afirmaram terem começado a ensinar sem qualquer tipo de formação específica a não ser a conclusão do Curso Primário. Desse modo, o conhecimento que tinham era o que haviam aprendido durante os 5 anos de escolarização primária. Sem a formação do Curso Normal, tudo que sabiam sobre ensinar era o que vivenciaram como alunas, com suas professoras, e foi este conhecimento observado, que possibilitou às docentes organizarem seu trabalho. O material que usavam para guiar se trabalho era aquele proveniente de sua escolarização, ou seja, dos livros que possuíam de quando fizeram a escola primária.

Embora todas elas tenham estudado em classes multisseriadas, naquela época não havia uma discussão específica, nem tampouco uma metodologia que pensasse o trabalho com multisseriação. Mesmo tendo presente essa realidade, o

trabalho das professoras normalistas, com quem as colaboradoras estudaram, tinha como parâmetro o trabalho com a seriação, e, como meta, a terminalidade do ensino primário e a quantidade ano/série para a sua conclusão.

Segundo Romanelli (1988), as escolas normais tiveram maior desenvolvimento a partir de 1949, após o estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, a qual estabeleceu a diretrizes “e fixou as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional” (p.163). Esta Lei organizou a estrutura do Ensino Normal em 2 cursos com terminalidade e currículos diferenciados. O Curso para formar regentes de ensino primário, em 4 anos, chamado de 1º ciclo, oferecido em estabelecimentos nominados de Escola Normal Regional, e o Curso de 2º ciclo que formaria o professor primário, em 3 anos, seria oferecido em estabelecimentos chamados de Escola Normal. O Currículo desses dois cursos também era diferente, como podemos ver nas tabelas abaixo.

Figura 28: Currículo do Curso Normal de 1946

Curso Normal de 1º Ciclo				
Disciplinas	Séries			
Português	I	II	III	IV
Matemática	I	II	III	
Geografia Geral	I			
Geografia do Brasil		II		
História Geral			III	IV
História do Brasil				
Ciências Naturais	I	II		
Anatomia e Fisiologia Humanas			III	
Higiene				IV
Educação Física	I	II	III	IV
Desenho e Caligrafia	I	II	III	IV
Canto Orfeônico	I	II	III	IV
Trabalhos Manuais	I	II	III	
Psicologia e Pedagogia				IV
Didática e Prática de Ensino				IV

Curso Normal de 2º Ciclo			
Disciplinas	Séries		
Português	I		
Matemática	I		
Física e Química	I		
Anatomia e Fisiologia Humanas	I		
Música e Canto Orfeônico	I	II	III
Desenho e Artes Aplicadas	I	II	III
Educação Física,Recreação e Jogos	I	II	III
Biologia Educacional		II	
Psicologia Educacional		II	III
Higiene, Educação Sanitária, Puericultura		II	III
Metodologia do Ensino Primário		II	III
Sociologia Educacional			III
Trabalhos Manuais	I	II	III
História e Filosofia da Educação			III
Prática de Ensino			III

Fonte: Romanelli (1988, p.164-165). Elaboração da tabela pela pesquisadora

Ao apresentar as disciplinas do Currículo dos dois cursos, Romanelli critica a formação oferecida no 1º Ciclo em vista de ser “um curso profissionalizante e, portanto, terminal, [pelo qual] era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial” (ROMANELLI, 1988, p. 164), sendo esta formação a que existia, em muitos locais, como a única para formar professores para o ensino

primário. Na análise da autora, em comparação ao do 1º ciclo, o currículo oferecido nas Escolas Normais de 2º ciclo era “um pouco mais diversificado e especializado” (idem, p. 165).

Não me deterei em analisar o conteúdo da formação oferecida pelas Escolas Normais, pois este não é o objetivo do trabalho. A minha intenção ao apresentar as tabelas acima é mostrar ao leitor, minimamente, o conteúdo oficial destinado às normalistas naquela época. Quero ressaltar, no entanto, que para estudos posteriores cabe inclusive pensar o sentido desse currículo, naquele contexto, naqueles municípios. Desse modo, não pretendo tentar estabelecer uma relação direta entre a formação que as professoras das colaboradoras tiveram na Escola Normal, nas décadas de 1940, período em que provavelmente fizeram o Curso Normal, e os modos de fazer das professoras leigas em seus anos iniciais de docência, antes de qualquer outra formação, porque isso geraria uma outra tese. Mas não posso deixar de pensar que o modelo de professora que as colaboradoras tiveram, em primeiro momento, foi a sua professora primária, como algumas afirmam:

> O trabalho com os alunos? Era do mesmo jeito que as minhas professoras lidavam comigo porque se a gente estava aprendendo... **Professora Maria América**
>
> Antes do PAMP não tinha nada não, minha filha, era assim, eu fazia o que eu aprendi na escola. O que eu aprendi, do jeito que eu aprendi, eu ensinei. **Professora Ruth**
>
> E eu, quando aprendi, foi com esses papel de embrulho, eu cortava e fazia... e do jeito que eu aprendi lá eu transferi aqui também. **Professora Terezinha**

Numa passagem de sua entrevista, a professora Ruth, inclusive analisa o trabalho da sua professora Elza, sobre como uma professora só cuidava de alunos de series diferentes e como era estar no lugar dessa aluna de classe multisseriada:

> Mas só uma professora pra todas as matérias, tinha que dar conta... Os alunos, tinha alunos de todas as séries, e uma professora só, a professora comia fogo, porque tinha alunos do segundo ano, eu falo segundo ano porque era assim que chamava na época, tinha aluno do terceiro e quarto. Uma professora só. Uma e tinha que ensinar todas as matérias e todos os cursos e tinha que ocupar o quadro

> negro como chamava naquela época. Ela tinha que fazer o dever de todos dos meninos de todas as classes, do segundo a quarta. E dava muito trabalho. Era difícil pra gente porque os que aprendiam muito pouco, ao mesmo tempo, era muito bom porque se você prestasse a atenção a aula, do que estava falando que era para o terceiro ano e quarto ano, quando chegasse o seu tempo você já estava (**sabendo**)... **Professora Ruth**

Algumas inferências são possíveis sobre esse “ensinar sem a formação” das colaboradoras, tomado como “modelo pedagógico”, se é que podemos chamar assim, o da professora normalista que foi sua professora primária, tornando a prática docente das professoras colaboradoras quase uma repetição, ou mais do que isso, uma reelaboração do que elas aprenderam com suas mestras, porque não se pode perder de vista que estas professoras leigas são sujeitos com suas idiossincrasias, com formas próprias de apreensão do real, portanto, formas diferentes de reelaboração do que viveram e aprenderam na escola.

Mas como elas organizavam o trabalho docente para lidar com a realidade das classes multisseriadas? Como descrito pelas professoras Ruth e Maria América, elas iam buscando em suas memórias de aprendizagens da escola primária para organizar o trabalho, partir dos modos como viveram a escola enquanto alunas.

(i) Como organizar as atividades para alfabetizar/ensinar as crianças

As professoras relataram que trabalhavam com classes multisseriadas, do pré ao terceiro ou quarto ano, e como não tinham mobiliário adequado nem material disponível precisavam improvisar formas de atender as necessidades dos alunos. Em geral, a alfabetização tinha ênfase em atividades de pontilhado das letras do alfabeto para que as crianças cobrissem, feito à mão no caderno dos alunos pelas professoras. O uso do quadro de giz auxiliava na hora de explicar para toda a classe ou parte dela, daquilo que estava sendo ensinado no momento:

> Eu pedi ao prefeito e me deram um quadrozinho, assim, de mais ou menos um metro de tamanho, um metro assim de comprimento e pedi um caixa de giz. E não era nem negro era até verde. E eu colocava na parede e ali eu passava o dever. Mas o pior, ou o melhor, era todas as noites, um monte de cadernos que eu tinha que fazer.... **Não tinha caderno de caligrafia então eu tinha que fazer**

> **com a régua, traçar assim as letras para os meninos.** E começar a fazer para eles fazerem o restante, tinha que fazer para eles continuarem a fazer. **Eu fazia o A ... pra eles fazerem o resto. Fazia o B ... pra eles fazerem na outra linha. Então o alfabeto todinho eu tinha que colocar ali pra eles continuarem.** Então foi assim que eu comecei a ensinar e foi assim que todo mundo aprendeu bem. Tinha a tabuada, tinha a cartilha...o primeiro livro, segundo livro...tudo isso. **Professora Ruth**
>
> Agora, minha filha, era preciso ter jogo de cintura! Mas eu tinha! Por exemplo: eu chegava na sala, aí cada aluno (**com ênfase**) ... **eu preparava já as atividades dos alunos mais fracos. Agora, eu fazia tudo à mão**, eu fazia os deveres ... Aí quando chegava, o pré: você vai me responder essa atividade. **Os que eram aumentados eu mandava fazer uma cópia**... aí **quando era a 4ª e a 5ª serie - eu incluía as duas séries juntas - eu já passava uma atividade no quadro, eles já copiavam e respondiam... ou ia explicar algum assunto...** Eu tinha que dar alguma atividade aos alunos mais atrasados! **Professora Adelita**
>
> **Mas não tinha quadro negro,** não tinha nada, era tudo escrito no papel ... falava assim mesmo ... **não tinha como mostrar ... daí às vezes eu desenhava assim, no papel, e botava na parede, as letra ... botava as letras na parede e eles escrevia. Eu ensinava o ABC**, de primeiro era o ABC, depois vinha a cartilha do povo que ensinava a ler, naquele tempo era a cartilha do povo, ensinava a escrever, fazia a escrita no caderno e eles escrevia embaixo, depois dei pra fazer ditado de palavras, eles fazia... tem muito aluno meu em São Paulo que já estão aposentado já... que trabalhou bem ... E que me agradece e manda presente pra mim! **Professora Maria Berenice**

Com uma variação ou outra, nas narrativas das professoras, com a existência ou não do quadro de giz, as professoras encontravam saídas para resolverem “as faltas” impostas pelas condições de trabalho a que estavam submetidas, e o pouco suporte que lhes dava o poder público responsável pela escola, realidade parecida com a descrita por Rios (2015, p.83), sobre a pesquisa com as professoras rurais do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, ao afirmar que as professoras faziam “o que podiam com o reduzido limite de sua preparação”.

Quase todas alfabetizavam a partir do método sintético, partindo do aprendizado das letras e dos sons correspondentes*,* com o reconhecimento das letras formando sílabas, e depois palavras. A aprendizagem da leitura se dá por repetição e memorização das letras e sílabas, e a escrita inicial por meio de exercícios elaborados com o pontilhado dessas letras, formando sílabas e palavras que as crianças deveriam cobrir aprendendo a traçar as formas das letras:

Fonte: internet

E para mim foi a melhor maneira que eu achei de alfabetizar os alunos foi no quadro. Botava dois alunos, um de um lado outro e outro do outro, aí começava passando... botava a letra e a sílaba**. E ai dizia: você vai me dizer que silaba, qual é a pronuncia de B com o A, BA, um L com A, LA, que nome forma? BALA.** Depois eu fazia tipo um jogo. Vamos ver quem vai dizer mais rápido! E eles se interessavam...**Professora Adelita**

Lembro como se fosse hoje**, Cartilha do Povo era o que tinha o ABC. A de asa. B de bola. C de casa. Lembro de tudo...D de dado**... Aí eu explicava o que era um dado.... e explicava e tal. **Professora Dalva**

De acordo com os relatos acima, era muito comum na época, o uso do ABC, uma espécie de cartilha para alfabetizar desde as mais simples e baratas, em tamanhos de livro de bolso, às maiores que traziam ilustrações referentes às palavras e letras do alfabeto. O aparecimento de cartilhas no Brasil remonta ao final do século XVI vindas impressas de Portugal, mas seu uso mais generalizado só foi possível com a organização da imprensa no Brasil e a constituição de editores de livros didáticos (MACIEL, 2000). É provável que essa cartilha a que se refere a professora Dalva seja a cartilha escrita por Lourenço Filho, com primeira edição em 1928, que teve mais de 2.000 edições, sendo a última em 1994.

(ii) As festas e datas comemorativas como um reflexo da organização do trabalho e do conteúdo ensinado

Nos relatos das professoras sempre estiveram presentes as diversas festividades que a escola promovia, fosse na narrativa que dizia respeito ao seu tempo escolar, fosse sobre a sua experiência como docente. No programa da escola primária narrado pelas professoras o lugar das festas fazia parte das atividades tanto de aprendizagem quando de diversão e lazer proporcionadas pela escola e pelas professoras para seus alunos. As festas de São João, da primavera, do dia da criança, do dia da árvore, ou das comemorações de datas cívicas, eram momentos em que as professoras encontravam a comunidade, as famílias das crianças:

> E tinha as minhas festinhas que eu fazia lindíssimas que os prefeitos iam. Festa da Primavera, festa das mães... só não fazia dos pais, não é ... fazia todos esses eventos. Porque geralmente não tinha essa ênfase toda com os pais não tinha, era mais as mães. Toda sexta-feira eu fazia a hora social. As minhas sextas-feiras era hora social. Educação religiosa era a primeira aula depois da primeira aula era o que eu planejava com eles: brincar de roda, peças teatrais, poesias, dramatizações... **Professora Dalva**

> Se não desse pra fazer um desfile a gente fazia uma semana recreativa e no ultimo dia a gente fazia a apresentação da independência do Brasil, no dia do folclore a gente também fazia, no dia da árvore, a gente ia plantar árvore, limpava o terreiro e eu dizia "Vamos limpar o terreiro e plantar uma arvorezinha que conta ponto", oh pró que nota eu ganho? "Vamos ver, quem mais trabalhar é quem vai ganhar mais nota". E todo mundo se interessava, no tempo que eu trabalhava era ótimo. **Professora Carmosina**

Nos relatos das festas da escola nesse período, aparecem as festas religiosas, o ensino religioso e mesmo a catequese, pois muitas vezes a própria professora preparava os alunos para a primeira comunhão, como na narrativa da professora Berenice:

> Meus alunos eu preparei a primeira comunhão, o padre chamava até padre Vicente, foi celebrar a missa lá em casa da primeira comunhão dos meninos. Depois comecei a trabalhar pela prefeitura, e fazia a primeira comunhão dos alunos, quase todo ano tinha a primeira comunhão dos alunos. **Professora Berenice**

Nos relatos das professoras sobre sua prática, as datas comemorativas do calendário cívico-patriótico estavam presentes ou às vezes dirigiam os conteúdos ensinados, mas o ensino religioso também perpassava essas práticas, aparecendo em seus relatos as festas religiosas, as orações antes do início das aulas, e ainda a preparação para fazer a primeira comunhão, e embora a escola devesse ser laica, não ter nenhum direcionamento religioso, as professoras acabavam dando o direcionamento a partir de seu credo pessoal. O caráter pedagógico das festas escolares transparece na escolha das datas a serem comemoradas, e nos conteúdos escolares que são selecionados para serem comemorados. Neste sentido "A festa a partir do seu tema e ritual ensina o que deve ser valorizado num

determinado contexto, e as formas pelas quais esse objetivo pode tornar-se possível" (CANDIDO, 2007, p.38).

(iii) As diferentes formas de lidar com a (in)disciplina das crianças

As narrativas apontam também as dificuldades das professoras e as maneiras que elas encontravam para lidar com os alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes na sala de aula, sem o conhecimento e material necessário que as auxiliasse. Uma das professoras afirmou claramente ter se utilizado de castigos, ou utilizado uma régua para punir os desobedientes, outras falam de impor respeito apenas com o olhar, mas manter os alunos ocupados com as atividades era também uma forma de controle:

> Porque, de primeiro, a gente batia em aluno. Com a régua, eu batia na perna, pra livrar a cabeça e as costas, era muito menino, e eu dizia, se vocês zoarem, nem vocês aprendem, e os outros que querem aprender também não vão aprender, mas tinha esse método de... Não maltratava por demais, eram aqueles que não queriam estudar. Teve aluno que chegou na escola, saiu e nunca tomou uma reclamação porque nunca deu motivo. Como eu também, a régua da minha professora era um metro e tanto, mas ela nunca chegou nem perto de mim, porque eu nunca dei direito a ela. A mesma coisa foram os meus alunos. **Professora Carmosina**

> Eu só olhava assim (faz cara séria) se eu visse um futucando o outro eu olhava assim ... e eram todos! Teve um ano que eu estava com 60 alunos e tinha criancinhas, 60 alunos! **Maria América**

> [...] dividia por série, uma tarefa para uma série outra tarefa para outra serie e aqueles que não estavam ainda chegando a este patamar, a esse nível eu fazia à mão e daria a tarefa, ninguém saia do lugar. Todos com disciplina e ordem. **Professora Dalva**

A ideia de que a aprendizagem deveria estar relacionada ao "controle de classe" era algo presente nos discursos dos professores e nos cursos de formação também desde essa época. Lembro-me dessa preocupação quando fiz o curso de magistério, no final da década de 1970 e início dos anos 1980; se discutia, na disciplina Didática, que um bom professor era aquele que conseguia manter o controle da classe, ou seja, a disciplina para que os alunos pudessem aprender. Essa compreensão situa-se dentro de uma concepção tradicional de educação que

se baseava na transmissão-assimilação dos conhecimentos, uma “educação bancária” como nominou Paulo Freire, tendo na figura do professor o centro da relação pedagógica, sendo este o detentor do saber, e o alunos como aqueles que não sabem e que vão receber o conhecimento. Para que esse processo aconteça, a ordem e a disciplina são importantes.

4.2.3. Formação e aperfeiçoamento: os cursos que as professoras fizeram ao longo da carreira

No capítulo 2 desta tese, eu tratei sobre o leigo e a questão da formação de professores, inserindo aí a discussão sobre a formação do leigo. As professoras colaboradoras que participam desta pesquisa, fizeram ao longo de sua trajetória profissional alguns cursos de formação e aperfeiçoamento oferecidos ora por programas nacionais e estaduais de formação, ora por cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo município para ajudá-las no desenvolvimento do seu trabalho.

Entre os cursos apontados pelas colaboradoras de maior abrangência estão o PAMP-Programa de Aperfeiçoamento de Professores Leigos e o Haprol- Habilitação de Professores Leigos. O primeiro teve início em 1963 e se prolongou até o início da década de 1970, sendo um programa desenvolvido pelo governo federal em parceria com os estados que oferecia aperfeiçoamento para professores leigos. As colaboradoras participaram das etapas realizadas em Riachão do Jacuípe entre os anos de 1967 e 1970. Retomarei algumas questões sobre esses dois cursos do ponto de vista das professoras, o que eles trouxeram de positivo para as suas práticas e de que modo produziram mudanças nessas práticas, entrecruzando as narrativas com alguns vestígios do PAMP na Bahia, encontrados no Arquivo Público do Estado da Bahia-APUBE, um relatório da realização desse curso, em municípios do sul do estado da Bahia, em janeiro de 1964, e a análise do projeto do HAPROL, encontrado nos arquivos do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB)[81], em Salvador.

[81] O Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) é uma Fundação ligada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Em 1961, foi criado um projeto de educação à distância por rádio, através de convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura do Estado e o Movimento de Educação de Base. Essa parceria deu início ao chamado **Programa de Educação de Base**. Com um trabalho pioneiro, o projeto era voltado a estudantes da capital e de diversas cidades do interior baiano, além de oferecer apoio e organização às comunidades.

(i) O PAMP como marco na formação das professoras leigas

Encontrar, no Arquivo Público do Estado da Bahia-APEBA em julho de 2017, os relatórios do curso do PAMP realizado em municípios do extremo sul da Bahia entre os anos de 1964 e 1966, foi um grande achado para mim, pois tudo que eu sabia concretamente do programa na Bahia era o que as professoras haviam contado de suas memórias. A leitura dos relatórios me possibilitou inferir sobre os objetivos e conteúdos do programa, cruzando as narrativas e os certificados que as professoras guardam das etapas em que participaram, além das informações que traz o Plano Trienal de Educação e o Projeto de Aperfeiçoamento do Magistério, encontrado também no APEBA.

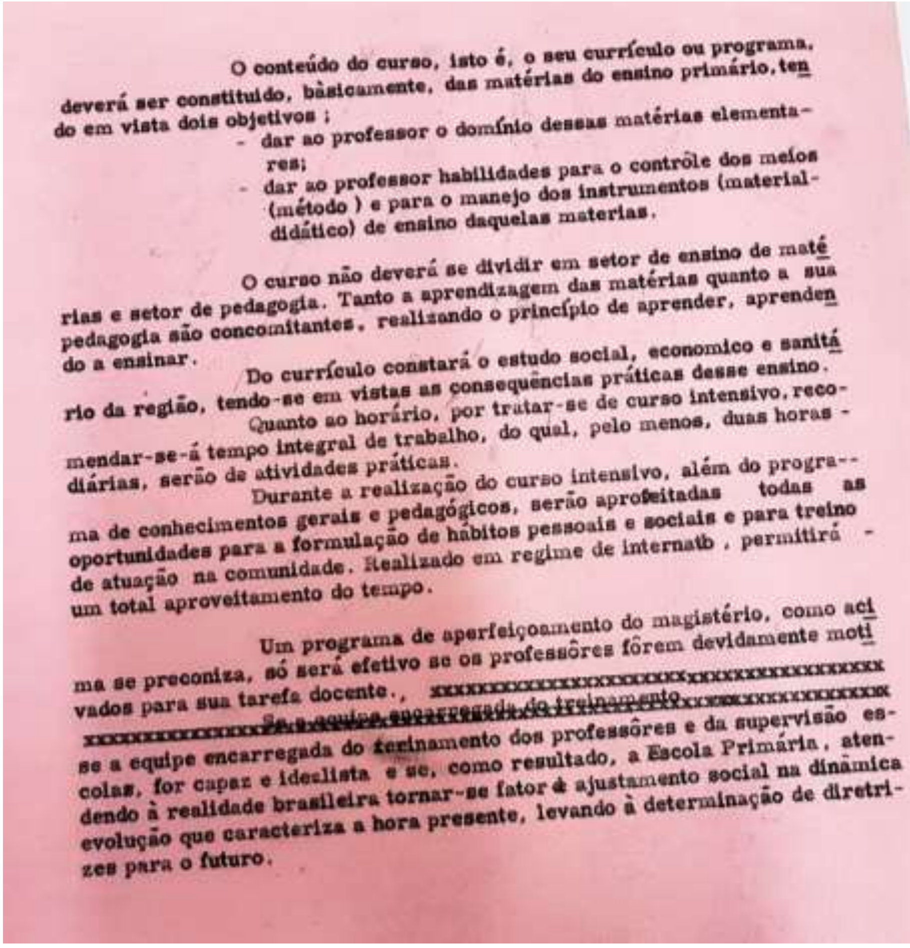
O Projeto de Aperfeiçoamento do Magistério, como parte do Plano Trienal 1963-1965, refere-se à importância dos cursos de treinamento para professores leigos, tendo como objetivo primeiro da realização desses cursos "fixar e ordenar os conhecimentos adquiridos pelo professor durante o período letivo através do programa de supervisão". O mesmo documento chamava a atenção ainda para três aspectos que se deveriam levar em consideração na estrutura de um curso de treinamento: o professor, o aluno e a escola. Esta referência me parece relevante para compreender o modo como as professoras se referem ao PAMP, como algo de extrema importância na sua formação.

No Plano Trienal, me chama a atenção os aspectos elencados sobre o professor, porque dizem respeito tanto a questões práticas do que sabem, ou seja, seu nível de conhecimento, quanto a valores subjetivos ao indagar: que nível de conhecimento possui; quais são seus ideais e aspirações; que valor humano representa, para que possa conduzir a geração futura; que influência um contato de vivência integral poderá trazer para a modificação de atitudes e de conceitos sobre a educação. O documento apresenta ainda qual deveria ser o conteúdo desse curso, concluindo que para o sucesso do programa dever-se-ia motivar o professor para que este cumprisse a sua tarefa docente.

Utilizando a logística e estrutura já criada, somada à primeira década de experiência, foi fundado, em Salvador, o **Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB)**, em 04 de dezembro de 1969, que deu continuidade ao trabalho de educação radiofônica e passou a desenvolver uma das primeiras ações no Brasil, nesse campo de comunicação, voltadas para a formação de professores. https://www.irdeb.ba.gov.br/irdeb/o-instituto.

A leitura do documento também nos permite inferir a ênfase da formação, por meio dos objetivos que se pretendiam alcançar com o curso, ao apontar que o currículo do mesmo deveria ser composto das matérias do ensino primário, possibilitando, assim, que os professores leigos dominassem o conteúdo que iriam ensinar, mas também “dar ao professor habilidades para o controle dos meios (método) e para o manejo dos instrumentos (material didático) de ensino daquelas matérias” (BAHIA, s/d, p.10), ressaltando que o princípio da aprendizagem no curso deveria ser teórico-prático, ou seja, “aprender, aprendendo a ensinar”. A página 10, última do Projeto de Aperfeiçoamento define as diretrizes desse curso e do que se propunha a fazer.

Figura 29: Plano Trienal de Educação – Aperfeiçoamento do Magistério, p.10



O conteúdo do curso, isto é, o seu currículo ou programa, deverá ser constituido, bàsicamente, das matérias do ensino primário, tendo em vista dois objetivos ;

- dar ao professor o domínio dessas matérias elementares;
- dar ao professor habilidades para o contrôle dos meios (método) e para o manejo dos instrumentos (material-didático) de ensino daquelas materias.

O curso não deverá se dividir em setor de ensino de matérias e setor de pedagogia. Tanto a aprendizagem das matérias quanto a sua pedagogia são concomitantes, realizando o princípio de aprender, aprendendo a ensinar.

Do currículo constará o estudo social, economico e sanitário da região, tendo-se em vistas as consequências práticas desse ensino.

Quanto ao horário, por tratar-se de curso intensivo, recomendar-se-á tempo integral de trabalho, do qual, pelo menos, duas horas diárias, serão de atividades práticas.

Durante a realização do curso intensivo, além do programa de conhecimentos gerais e pedagógicos, serão aproveitadas todas as oportunidades para a formulação de hábitos pessoais e sociais e para treino de atuação na comunidade. Realizado em regime de internato, permitirá um total aproveitamento do tempo.

Um programa de aperfeiçoamento do magistério, como acima se preconiza, só será efetivo se os professôres fôrem devidamente motivados para sua tarefa docente., xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ~~Se a equipe encarregada do treinamento~~ xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx se a equipe encarregada do treinamento dos professôres e da supervisão escolas, for capaz e idealista e se, como resultado, a Escola Primária, atendendo à realidade brasileira tornar-se fator de ajustamento social na dinâmica evolução que caracteriza a hora presente, levando à determinação de diretrizes para o futuro.

Fonte: APEBA, Seção Republicana

Por ser um curso destinado a professores leigos rurais, podemos perceber pelo documento acima, que havia uma preocupação em prepará-lo para ter um papel atuante na comunidade ao propor que se aproveitassem “todas as

oportunidades para a formulação de hábitos pessoais e sociais", além de "treinar" o professor para atuar na comunidade. Essa expressão pode nos levar a supor que essa formação era vista como algo mecânico, behaviorista, embora os relatos das professoras apontem questões que vão além da técnica. Compreende-se também que o PAMP deveria ser um curso de aperfeiçoamento que teria um acompanhamento dos professores via supervisão escolar, porém não havia supervisores suficientes para fazer esse acompanhamento amiúde do desenvolvimento do professor que estava sendo "aperfeiçoado". Os professores que vinham fazer a formação eram todos de "fora", como disse a professora Adelita porque em Riachão do Jacuípe parecia não haver professores formados para realizar essa formação. A memória evocada pelas professoras sobre o curso é de que este as ajudou a melhorar a sua prática docente:

> Antes do PAMP não tinha nada não, minha filha, era assim, eu fazia o que eu aprendi na escola. O que eu aprendi, do jeito que eu aprendi eu ensinei... No Triunfo, na Pindoba... e levei também pra Campo Alegre. Mas quando chegou o curso do PAMP, aí agora foram novos horizontes. **Professora Ruth**

> Em 1967, 1968, eu comecei a fazer esse curso do PAMP. Esse curso foi muito bom! Esse curso foi excelente, sua mãe fez também. Era tudo copiado, era apontamentos, fazíamos as provas... era no período das férias que a gente tinha que estudar ... Eu até hoje agradeço a esse curso porque eu aprendi muito. Os professores vinham de fora... eram de Salvador. Tinha uma professora muito boa de Jacobina muito boa.... Era mais as matérias básicas, era português, matemática, geografia, história, as matérias eram essas mesmo. **Professora Adelita**

O que significou mesmo a chegada do PAMP na vida das professoras leigas? O que elas aprenderam e colocaram em prática como resultado do curso? A professora Dalva explica que o curso do PAMP foi bom e que a ajudou no seu trabalho tanto na forma de alfabetizar quanto na elaboração do material didático, mas também na elaboração de atividades extraclasse. Além dos conhecimentos relacionados à profissão docente, a professora ressalta as amizades e as pessoas que conheceu durante o curso:

> Esse curso era riquíssimo, tinha todas as matérias, além das palestras. Era um curso por etapas. Esses cursos eram feitos em períodos não letivos, nos períodos de férias. Os professores não eram daqui, diretores, coordenadores, nenhuma era daqui. Todos de Salvador. Um curso muito rico que me trouxe muita grandeza. Além

> da grandeza de conhecer seres humanos maravilhosos, como a sua mãe, todos do curso do PAMP que não foram poucas... eu tenho muita saudade... (**começa a se emocionar**) da convivência aprendizado, riqueza de culturas. Fui Miss Estudante no PAMP! Resumindo, ele ajudou da alfabetização ao material didático que nós fazíamos, enfim... ao lazer, as horas sociais o que a gente teria que aplicar dentro da sala de aula e fora da sala de aula que são aquelas aulas, você sabe... tudo, tudo. O PAMP não deixou nada a desejar. **Professora Dalva**

Embora a professora Dalva teça muitos elogios ao curso, diz que no final se sentiu frustrada, pois a prefeitura não forneceu o suporte material necessário para que ela realizasse tudo o que aprendeu durante o curso do PAMP. De certo modo, as professoras continuavam vivendo em seu isolamento e padecendo dos mesmos problemas, sem material pedagógico de apoio ou mesmo o necessário para que elas pudessem confeccioná-los:

> O que nós aprendíamos aqui ... o meu maior transtorno depois que eu acabei o curso e que eu chorei uma caçamba de lágrimas era porque eu queria aplicar tudo que eu aprendi e eu não tinha subsídios. Aquelas fichas, aquele material didático que nós fazíamos, bonecos pra fantoches com papel higiênico de molho, com farinha de trigo, tudo pra gente fazer fantoches... aquilo tudo me incentivava pra eu chegar lá na zona rural e fazer tudo aquilo, só que eu não tive condições eu me frustrei. Mas na ´parte que eu pude fazer eu continuei fazendo. Um curso riquíssimo, minha filha, que hoje eu não tenho... só se for a universidade, a faculdade que vocês fazem e que eu não cheguei lá. Mas era curso de tudo. Relações humanas, tua mãe tem tudo lá no diploma dela, não é isso? Tudo, português, matemática... tudo, tudo, tudo. **Professora Dalva**

A professora Ruth e a professora Dalva também descrevem que o PAMP contribuiu para mudar a sua prática docente, o que aprenderam neste curso e de que maneira o colocavam em prática, lembrando que a partir do PAMP aprenderam a lidar melhor com os alunos e suas famílias, aprenderam a planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, atividades de recreação, e até mesmo atividades religiosas, como os tapetes que se fazem na procissão de Corpus Christi, como relatou a professora Berenice:

> O PAMP nos ajudou assim, em muita coisa. Antes do PAMP a gente só sabia aquilo que a gente aprendeu na escola, o que era muito pouco. Depois do PAMP nós aprendemos muita coisa. Porque até como a gente se comportar, como a gente lidar melhor com os

> alunos na sala de aula, como a gente lidar com as famílias dos alunos... O que deveria fazer cada mês. Ajudou a planejar o trabalho. Porque eu já tinha, como eu falei, esse tipo de planejamento numa folha de papel, então eles nos deram um livro de atas para a gente levar. Então tudo a gente fazia já tinha aquele livro de ata. Esse livro a gente não deixava lá, só fechava ele depois que o secretário, supervisor, naquele tempo, sei que era professor Altino na época, lesse tudo, ali como se ele fosse dar um visto. Aí ele assinava e estava fechado o livro de ata das atividades do mês.
> Depois do PAMP foi uma coisa muito bem planejado, ficou mais fácil pra gente dar as aulas, ficou mais fácil pra gente fazer as recreações, eles ensinaram muita recreação pra gente. Os meninos brincavam o tempo todo, mas aqueles brinquedos bobos...quando chegava assim final de semana, digamos que a gente ensinava até sexta feira, elas já diziam: "*Professora o que é que a senhora vai fazer pra gente amanhã?"* Porque o último dia da semana tinha que ter uma brincadeira, tinha que inventar alguma coisa. Aí a gente saia e via no livrinho que eles davam, que ensinavam pra gente. Eles brincavam com a gente, os professores brincavam com a gente, que a gente virava criança lá no PAMP para aprender as atividades**. Professora Ruth**

> Os conteúdos eram todos didáticos, e tinha também pra gente aprender pra passar o didático. As aulas eram teóricas e práticas. Tinha aula pra gente, e tinha aula pra aluno. Era como se fosse um colégio mesmo, agora, a curto prazo, mas que tinha que "se virar nos trinta". Tanto que quando eu fiz o magistério eu não senti dificuldade nenhuma, em nada, em nada, eu é quem tomava conta da turma toda porque já tinha base. Além de ensinar eu já tinha base do curso do PAMP. **Professora Dalva**

> Na primeira etapa eu não fui, não. Fui na segunda e na terceira. O PAMP me ajudou muito, aprendi muita coisa para ensinar os alunos. Era tanta coisa que ensinava a fazer, era tanta brincadeira, a gente cantava reis, saia nas casas lá em Riachão cantando reis, fazia tapete na rua ... até hoje eu faço tapete aqui na igreja no dia de Corpus Christi. Aprendi lá em Riachão! Ninguém aqui sabia. No dia que eu fiz aqui, ôoo alegria do povo!!! E agora todo ano faço. **Professora Berenice**

Para estas professoras, o PAMP representou um divisor de aguas, pois, além de capacitá-las com os conhecimentos básicos para ensinar nas quatro ou cinco séries do curso primário, trouxe outros conhecimentos que elas não possuíam, como planejar as atividades da aula, ou mesmo redigir uma ata de reunião. Segundo a professora Ruth, antes do PAMP ela já anotava tudo que fazia em um caderno, mas o curso lhe trouxe uma novidade: o livro de ata. Neste livro, ela deveria anotar suas atividades diárias e, no final do mês, apresentar esse livro para a SEC do município. Se o PAMP não conseguiu cumprir suas metas, pelo menos para as professoras leigas que dele participaram, este curso de aperfeiçoamento

foi muito importante para consolidar sua forma de realizar o trabalho docente, trazendo novos conhecimentos, inclusive contribuindo para a mudança de algumas práticas, a exemplo do uso de castigos físicos como relatou a professora Carmosina "[...] mas depois quando eu fiz esses cursos, aí disseram "Você não pode mais bater em aluno, o ministério da educação não quer mais que aconteça isso, porque diz que os alunos ficam com medo".

(ii) O Haprol como possibilidade de titulação para as professoras leigas

O Haprol se configurou numa proposta do governo do Estado da Bahia, dentro de uma política nacional de formação e habilitação de professores leigos, que pretendeu realizar a habilitação a nível de 2º grau de professores não-titulados, em exercício nas escolas municipais, questões estas discutidas no capítulo 2. Durante a pesquisa de campo, encontrei uma cópia do projeto do curso na sede do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia-IRDEB[82], em Salvador. Segundo o fluxograma, o projeto teria uma estrutura curricular que se adequaria à formação de professores rurais "através de uma ação descentralizada" envolvendo: Coordenação Geral do Projeto; Coordenadorias Regionais de Educação, Coordenações Regionais do Projeto; Núcleos de Habilitação de Professores Leigos; Monitorias; Escolas Municipais. Essa estrutura deveria garantir a concretização de um curso à distância semi-presencial, com um sistema de monitorias que faria o acompanhamento dos professores cursistas. O projeto foi coordenado pela SEC-BA e pelo CETEBA-Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia.

Podemos apontar algumas diferenças no modelo de formação do HAPROL em relação ao PAMP. O Haprol enquanto curso de formação, deveria proporcionar aos professores cursistas, ao término do curso, a titulação para professor primário de nível médio, além de oferecer todo o material didático para estudo. O curso tinha uma duração de 2.200 horas-aula e o quadro curricular era semelhante ao das escolas de magistério da época, dividido em duas partes: Formação Geral e Formação Especial. Na Formação Geral, encontravam-se as disciplinas do Núcleo

[82] O IRDEB fica situado à Rua Pedro Gama, 413, no bairro da Federação em Salvador.

Comum – Língua Portuguesa, Educação Artística, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira-OSPB e Educação Moral e Cívica-E.M.C. Estas duas últimas disciplinas representam bem o contexto da educação no período da ditadura militar, a partir de 1964 até 1985.

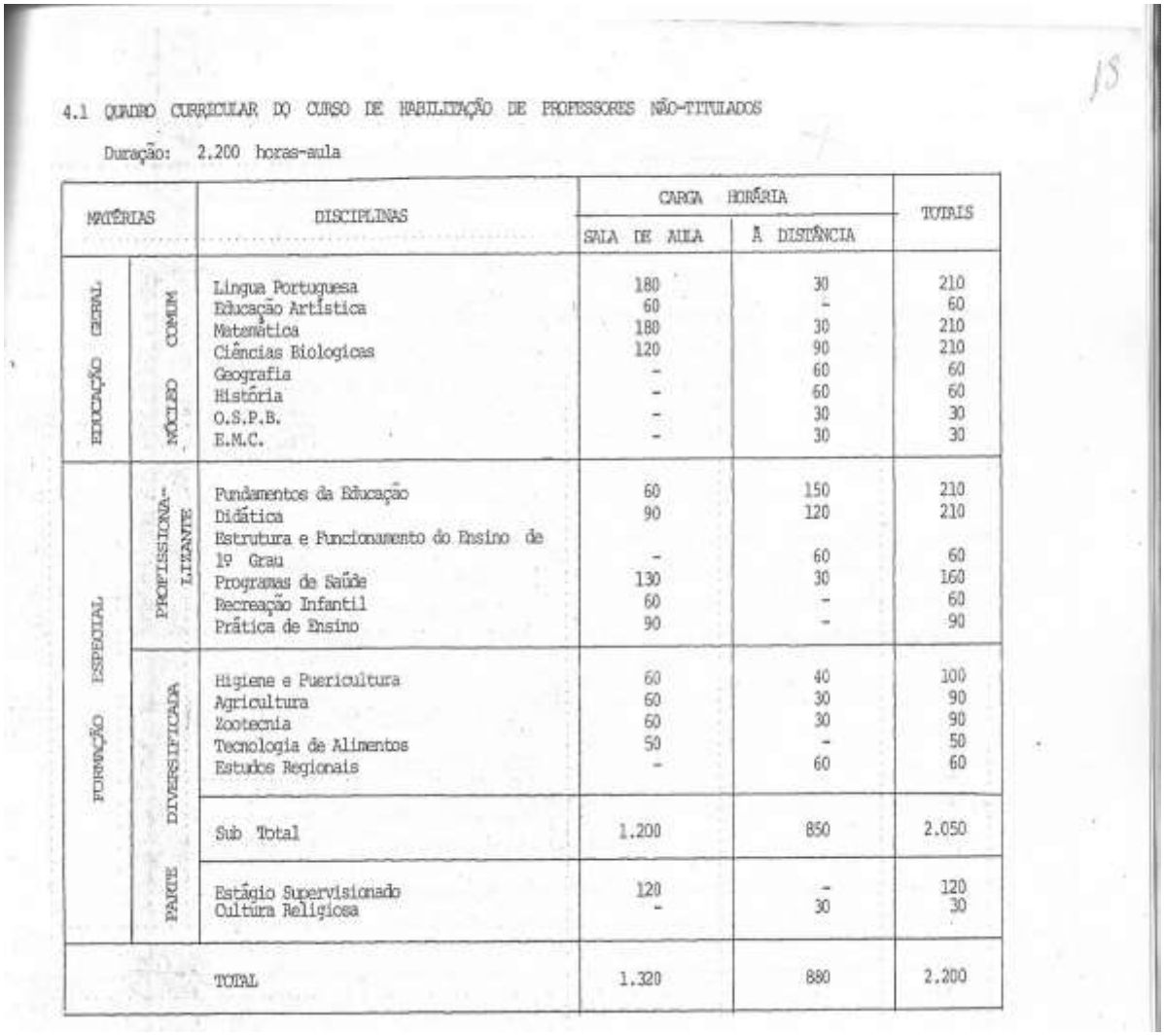
A parte da Formação Especial oferecida no currículo do HAPROL se dividia em duas modalidades, uma diversificada e outra profissionalizante. A parte diversificada tinha algumas disciplinas que procuravam contemplar a realidade da zona rural, a exemplo de Agricultura, da Zootecnia, da Tecnologia de Alimentos, dos Estudos Regionais, das Higiene e Puericultura, além do Estágio Supervisionado e da Cultura Religiosa. Na parte profissionalizante contavam as disciplinas de Fundamentos da Educação, de Didática, de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, de Programa de Saúde, de Recreação Infantil e de Prática de Ensino. Todas as disciplinas tinham livros para acompanhamento das professoras cursistas.

Encontrei com as professoras Maria América e Adelita alguns exemplares dos livros que elas usaram na sua formação com o HAPROL. Ainda que não tenha encontrado todos os livros, podemos ter uma ideia dos conteúdos que tiveram mais atenção pela quantidade de livros. Por exemplo, na parte do Núcleo Comum, Ciências foi a disciplina que teve mais livros, com 4 volumes, enquanto Português, História, Geografia e Matemática tiveram 2 cada uma, e OSPB e EMC um livro cada. Já na parte Profissionalizante, Psicologia e Programas de Saúde foram as disciplinas com mais livros, 06 volumes cada uma, enquanto Sociologia tinha 2 livros. Nas Didáticas, a ênfase foi para Matemática e Comunicação e Expressão com dois livros cada, enquanto Didática das Ciências e Didática dos Estudos Sociais apenas um livro cada uma.

A ênfase em determinados conteúdos em detrimento de outros reflete a concepção de educação e da formação do professor daquele período. Sendo a parte profissionalizante a que daria a base dos conhecimentos pedagógicos necessários à formação do professor, pela quantidade de livros de psicologia, podemos inferir que o curso tinha uma base forte da psicologia, deixando de fora, por exemplo, a discussão histórica e filosófica da educação, já que nesse período a filosofia e a história da educação não faziam parte do currículo ficando diluídas no chamado “fundamentos da educação”.

Outro ponto positivo que o HAPROL oferecia, e que o diferenciava do PAMP, era uma quantidade maior de disciplinas de fundamentos da educação, o que poderia proporcionar maior reflexão dos professores em formação sobre educação. Além disso, oferecia aos professores o suporte dos livros de cada disciplina para os diversos módulos em que se dividia o curso, dando condições para que o professor cursista pudesse realizar seus estudos em casa.

Figura 30 - Quadro Curricular do Haprol



4.1 QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES NÃO-TITULADOS

Duração: 2.200 horas-aula

MATÉRIAS		DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		TOTAIS
			SALA DE AULA	À DISTÂNCIA	
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	180	30	210
		Educação Artística	60	-	60
		Matemática	180	30	210
		Ciências Biológicas	120	90	210
		Geografia	-	60	60
		História	-	60	60
		O.S.P.B.	-	30	30
		E.M.C.	-	30	30
FORMAÇÃO ESPECIAL	PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos da Educação	60	150	210
		Didática	90	120	210
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	60	60
		Programas de Saúde	130	30	160
		Recreação Infantil	60	-	60
		Prática de Ensino	90	-	90
	DIVERSIFICADA	Higiene e Puericultura	60	40	100
		Agricultura	60	30	90
		Zootecnia	60	30	90
		Tecnologia de Alimentos	50	-	50
		Estudos Regionais	-	60	60
		Sub Total	1.200	850	2.050
	PARTE	Estágio Supervisionado	120	-	120
		Cultura Religiosa	-	30	30
TOTAL			1.320	880	2.200

Fonte: IRDEB

Assim como se referiam ao PAMP como um dos cursos mais ricos que fizeram, as professoras que fizeram o HAPROL exaltam a formação recebida neste curso, mas relatam também as dificuldades para realizarem o estudo. Sendo o HAPROL um curso na modalidade à distância, havia alguns momentos presenciais

no início de cada módulo e depois elas eram acompanhadas por tutores nos momentos avaliativos e de estágio supervisionado, mas elas precisavam estudar em casa e o faziam, em geral à noite, porém para algumas era mais difícil, pois não havia energia elétrica na zona rural onde viviam:

> Agora o HAPROL foi depois. Eu sei que terminou eu acho que foi nos anos de 80. Eu sei que foram várias etapas (**era modular**). No período das férias vinham os professores e depois a gente ficava estudando em casa, eu dormia 10 horas estudando de fifó (candeeiro)! É fácil? A luz veio depois que eu saí de lá (*da fazenda dos pais onde morava*). Eu saí de lá com 52 anos! Depois que veio a energia. Na minha casa não tinha luz, não. Depois eu comprei um "zé gás"[83] e melhorou a situação. Estudava até 10, 11 horas, toda noite eu pegava os livros e estudava... porque não sabia quando a prova chegava! Agora quando chegava as férias é que os professores vinham pra aqui e a gente vinha**. Professora Adelita**

A professora Carmosina relata a importância do curso de formação e faz uma comparação ao seu tempo de escola primária, afirmando que quando estudou era uma aula monótona, e que no Curso do HAPROL e do PAMP aprendeu outras formas para dinamizar a aula, pois antes tudo que sabia era o que vivenciara como aluna da escola primária:

> [...] aumentou meus conhecimentos, porque na minha primeira escola que eu estudei, era um estudo assim ... monótono, não tinha aquelas explicações, aquelas aulas ao vivo que eles davam, por exemplo quando a gente ia dar aula de geografia a gente não pegava nem livro, pegava um mapa e dava aula ali. [...] já comecei no Pamp, aí no Haprol a gente reforçou. A gente fazia o plano diário, a gente não usava nem livro já deixava tudo ali escrito, pagina tal, atividade tal, era só mandar o aluno abrir o livro e ali a gente já explicava. **Professora Carmosina**

No relato acima, a professora ressalta a importância do curso no aprendizado dos modos de fazer do trabalho docente, dando como exemplo a questão do planejamento. Apesar de o Haprol ter sido um curso que possibilitou às professoras a formação docente e, segundo o que relataram, também uma mudança na prática, não lhes garantiu a titulação. Segundo as professoras Adelita, Carmosina, Maria

[83] Como era chamado o Lampião a Gás, uma luminária que tinha um pequeno botijão de gás com uma espécie de boca parecida com a do fogão a gás e a chama era protegida por uma capa de vidro.

Berenice, Dalva e Maria América, elas fizeram este curso com a promessa de que este lhes garantiria conclusão do ensino fundamental e médio na modalidade habilitação para o magistério, assegurando-lhes a titulação de professor primário como proposto pelo Projeto do Curso na página 19 “um Curso destinado a habilitar em Magistério de 1º Grau os Professores Não Titulados, das Escolas Municipais”. Mas ao término do curso parece que não houve esse entendimento para todas elas – tampouco para as Secretarias Municipais de Educação – de que o HAPROL lhes garantia o título de professora primária. A professora Berenice não levou seu certificado para a Secretaria de Educação do município para solicitar a mudança de seu estatuto de leiga, não explicando o porquê:

> Depois do Haprol continuei a mesma coisa, eu não levei o certificado para a secretaria de educação, continuei trabalhando e recebendo como professora leiga, até me aposentar. Não tinha quem me orientasse nada.... Me aposentei com trinta e tantos de serviço... **Professora Berenice**

É possível inferir sobre o porquê da professora Berenice não ter levado seu certificado para a Secretaria de Educação do Município para exigir a mudança no seu estatuto de professora leiga, a partir do relato da professora Carmosina, também do município de Ichu. Carmosina disse em sua entrevista que as pessoas não acreditavam que o Curso lhes daria a conclusão do ginásio – hoje ensino fundamental II – e do segundo grau, na modalidade habilitação para o magistério de 1º grau. O descrédito na validade provavelmente fosse por ser um curso à distância e em caráter suplementar, o que não era muito comum na formação para professor no final da década de 1970:

> Enfim, foram muitos treinamentos que eu tive, por fim esse curso do...(HAPROL) que deu a formatura pra gente. Foram muitas críticas, muita gente no Ichu criticou a gente: “vocês não vão chegar nem formadas...” Teve umas que já foram logo quando chegaram em Riachão já se matricularam no ginásio pra concluir logo,(dizendo) que esse curso que a gente fez era só primeiro grau... Aí eu cheguei pra tirar a dúvida, peguei meu certificado e pedi a Gracinha de seu Pequeno[84], porque ela era a coordenadora, aí falei com ela “Faça o favor de perguntar lá... em que séries eu posso me matricular aqui

[84] Maria das Graças Cedraz, conhecida em Ichu por Gracinha, e seu Pequeno era como chamavam o senhor Hildebrando Cedraz, o primeiro prefeito de Ichu.

> pra concluir o segundo grau?" Aí disseram, "Isso aqui, se ela quiser se matricular pra reforçar seus estudos, que estudar nunca é demais, Mas aqui já tem o segundo grau completo, e ela só estuda se ela quiser." Eu digo, oh glória, esfreguei na cara de todo mundo que disse que era primeiro grau. **Professora Carmosina**

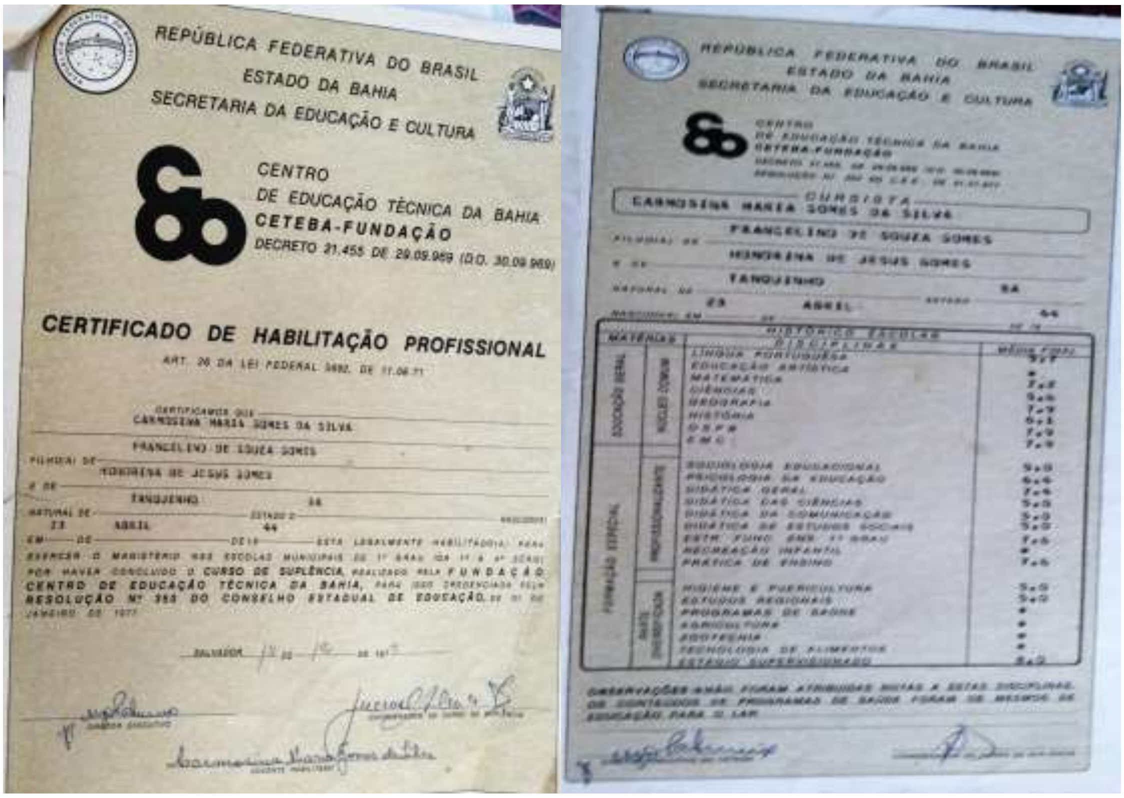
Pelo excerto acima, percebe-se que a professora Carmosina teve uma atitude diferente. Mesmo recebendo críticas e palavras de desânimo quanto ao resultado do Curso do HAPROL, ela foi certificar-se da validade do curso junto ao órgão representativo do estado, no município, e que poderia lhe dar uma resposta mais precisa, a Coordenadoria de Educação do Estado, sendo coordenadora, na época, a professora Maria das Graças Cedraz. Esta lhe confirma a validade legal do certificado que foi expedido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e pelo CETEBA[85], que era órgão responsável pela elaboração, coordenação, e implementação do curso.

É possível supor pelo relato da professora Carmosina, que ela possuía uma maior consciência de seus direitos, pois ao não aceitar como fato consumado que seu diploma não valia nada, ela vai em busca de uma "autoridade" que lhe confirmasse a veracidade da titulação, o que resultou-lhe na garantia, junto à prefeitura de Ichu, do estatuto de professora habilitada, e não mais uma professora leiga, vantagem que poderia converter-se em vantagens no seu salário, embora isto não tenha ocorrido:

> Quem ganhava salário eram as professoras estaduais, as professoras do município, não [...] só quem começou a botar salário mínimo em Ichu foi Carlos Santiago quando ele começou a gestão dele, assim mesmo ele dava lá a preferência que você sabe que prefeito tem né, os preferidos, na certa era quem ajudava ele nas campanhas, eu sei que eu como professora eu nunca recebi salário nenhum. **Professora Carmosina**

[85] Centro de Educação Técnica da Bahia.

Figura 31 - Certificado de Conclusão do HAPROL da professora Carmosina


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CENTRO
DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA
CETEBA-FUNDAÇÃO
DECRETO 21.455 DE 29.09.969 (D.O. 30.09.969)

CERTIFICADO DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

CARMOSINA MARIA GOMES DA SILVA

FRANCELINO DE SOUZA GOMES

HONORINA DE JESUS GOMES

CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CURSISTA
CARMOSINA MARIA GOMES DA SILVA

Fonte: Arquivo pessoal da professora Carmosina

O excerto acima revela também que em cidades pequenas do interior da Bahia, as professoras municipais, mesmo as diplomadas, não recebiam o salário mínimo da época. Além do mais, não havia um plano de carreira para os professores municipais e isso só foi tornar-se obrigatório no final dos anos 1990, com o FUNDEB. Com isso acabava acontecendo o que a professora Carmosina revela em seu relato: os prefeitos pagavam de acordo com “suas preferencias”.

De acordo com a professora Adelita, ela não conseguiu mudar o seu estatuto de professora leiga depois da conclusão do HAPROL, pois o município não o reconheceu como válido para a conclusão do curso de habilitação ao magistério:

> Teve o certificado, mas não foi válido como professor mesmo, quer dizer que não constava que a gente era formada, disseram que ia ser formada e acabou não sendo formada, só valeu como capacitação. **Professora Adelita**

Isso também ocorreu com a professora Dalva que foi fazer o curso de magistério em Riachão do Jacuípe, concluindo-o em 1980. O certo é que, apesar da garantia do certificado de que as professoras poderiam gozar das prerrogativas do professor titulado, isso acabou não acontecendo igualmente para todas. Apenas a professor Carmosina conseguiu ser reconhecida como professora titulada, porém seu salário não sofreu alteração, mas conseguiu se aposentar como professora formada. A única a frequentar a escola de 2º Grau e fazer o Curso de Habilitação ao Magistério, concluído em 1980, foi a professora Dalva Adelina, a qual se aposentou como professora formada, não concursada pelo estado; ela era concursada pelo município, mas ao receber o contrato do estado preferiu ficar com este último. Segundo sua narrativa, ela não conseguiu a efetivação por pouco: “Eu perdi a efetivação que o estado fez em 94 porque eu me aposentei em 92. Quase que eu tenho um ataque e morro”. Das professoras que fizeram o HAPROL, Adelita, Maria América e Maria Berenice, acabaram se aposentando como professoras leigas. A professora Terezinha não fez nenhum curso além do PAMP e acabou se aposentando como professora leiga com 25 anos de serviço.

Mas nem todas as colaboradoras que participaram da pesquisa permaneceram até o final como professoras leigas e se aposentaram como professoras. A professora Salvadora ensinou alguns anos e mudou-se para outra cidade durante algum tempo e ao retornar ao município de Ichu, no início da década de 1970, não havia mais classes na sede do município para leigos, por isso foi contratada como merendeira e acabou se aposentando na década de 1990, como agente público. A professora Maria Joaquina, não permaneceu na profissão preferindo aposentar-se como trabalhadora rural. E a professora Ruth, depois de 12 anos em Campo Alegre, acabou abandonando o trabalho como professora leiga, pois não estava conseguindo conciliar o trabalho e o cuidado com os filhos, principalmente porque tinha uma filha deficiente que demandava sua atenção. Depois de uma complicação de saúde, resultante de um parto prematuro, foi aconselhada a afastar-se do trabalho, e em 1974 deixou o povoado de Campo Alegre e o trabalho de professora para morar em Ichu onde seu esposo passou a trabalhar. A professora Ruth não conseguiu aposentar-se, principalmente porque os prefeitos do período em que ela trabalhou no município de Riachão do Jacuípe não fizeram o recolhimento junto ao INSS.

Neste capítulo, procurei compreender a trajetória de vida-formação-profissão das colaboradoras, partindo de suas experiências de escolarização, ao início de sua carreira docente e às formações durante o tempo de trabalho na docência. Acredito que há muitas outras histórias de professoras leigas, em outros municípios da Bahia e do Brasil, que merecem ser visibilizadas e podem revelar outros aspectos da história da educação rural no período estudado, principalmente os modos como o ensino primário foi se municipalizado, e como se deu a construção dos sistemas municipais de educação e a organização do corpo docente nesses municípios.

As narrativas das professoras apontaram para uma lenta substituição, nesses municípios estudados, da professora normalista estadual pela professora leiga municipal, no momento em que os municípios passam a responsabilizar-se pelas escolas rurais nos povoados onde não havia mais a professora estadual. A análise apontou ainda, de que maneira as professoras leigas iam sendo contratadas, revelando que, naquele período, não havia uma legislação clara que impedisse a contratação de professores sem formação. Além disso, essas contratações, em sua maioria, eram feitas por apadrinhamento político, fruto da indicação de algum parente ou conhecido com influência junto aos poderes municipais. As narrativas revelam também uma consciência, por parte das professoras, de que elas fizeram um trabalho importante, apesar das condições difíceis que encontravam para realizar o trabalho e do pouco conhecimento que possuíam para realizá-lo.

PARA NÃO CONCLUIR: algumas notações sobre as histórias de vida-formação-profissão de professoras leigas no interior da Bahia

---

> “La relación entre el sujeto y el relato tiene que ver con la temporalidade intrínseca a la vida humana, con el hecho de que la vida humana está temporalmente constituida entre un principio y un fin (entre el nacimiento y la muerte),y en el interior de una temporalidade supraindividual en la que hay un tiempo que la precede y un tiempo que la sucederá. Por eso la vida humana es, en su misma esencia, tiempo. Jorge Larrosa

Para que a vida siga seu curso é preciso saber a hora de soltar as amarras e abandonar-se ao curso da história sabendo que o que era possível fazer foi realizado, e que outros virão para dar continuidade ou para mudar, a narrativa que construímos aqui, a partir dos relatos das professoras leigas, dos documentos e fontes que consultamos. Certamente outros pesquisadores, a partir de outras investigações poderão oferecer novos olhares, novas perspectivas onde o nosso não alcançou. Ao escrever as notas finais desta tese retomo a questão que guiou a investigação e os objetivos que nos ajudaram a compreender a jornada nestes quatro anos, para tecer algumas considerações sobre este trabalho.

A questão que instigou essa pesquisa não nasceu ao acaso, mas é fruto da minha história de vida e resultante, também, de minha trajetória profissional como mencionei no primeiro capítulo. Sendo filha de professora leiga, o trabalho docente e a escola sempre foram parte de minha vida, muito antes de me tornar professora, pois minha casa era a escola, onde minha mãe ensinava antes que o prédio fosse construído no povoado onde morávamos. Ao fazer um levantamento das pesquisas sobre o trabalho da professora leiga na Bahia, constatei que há estudos rarefeitos sobre esta temática e que levem em consideração o que estas profissionais têm a dizer sobre seu trabalho. Por isso acredito que esta pesquisa marca um lugar significativo, ao elucidar uma parte da história da educação que permanece, ainda, um tanto esquecida. Para mim era importante ouvir as professoras leigas, mas também se fazia necessário encontrar documentos oficiais com os quais pudéssemos também dialogar e cruzar as narrativas para, como no propusemos nos objetivos: Compreender as trajetórias de trabalho e os percursos formativos das professoras leigas de Riachão do Jacuípe e Ichu no período de 1950 a 1980; analisar os modos de entrada na profissão e condições de trabalho das professoras leigas; discutir as políticas de formação para professores leigos entre as décadas de 1960-1980.

Ainda que as narrativas das professoras se constituíssem o fundamento da nossa investigação, fazia-se também relevante encontrar fontes documentais das secretarias de educação dos municípios onde estas professoras trabalharam. Era inadiável, portanto, encontrar o projeto dos cursos de formação que elas relataram terem participado, documentos que comprovassem vínculo empregatício e ralações de trabalho, apenas para citar alguns dos documentos que buscava, e esta foi a

parte mais difícil. O material encontrado foi o que estava em mãos das professoras, ou seja, de seu arquivo pessoal. Algumas conseguiram guardar por mais tempo livros de seus cursos de formação, como é o caso de Adelita e Maria América, que arquivaram também alguns cadernos e anotações diversas. Outras mantiveram apenas documentos pessoais como diplomas e alguns papéis referentes ao processo de aposentadoria.

Em minha investigação percebi que faltou uma certa cautela das Secretarias de Educação dos municípios com os seus arquivos, revelando uma postura pouco ajuizada da importância da memória histórica de tais documentos. Estes são deixados amontoados, mofando em salas esquecidas nos prédios públicos, a mercê de enchentes (no caso específico de Riachão do Jacuípe) ou amontoados em pastas sendo consumidos pelo tempo. Mas não apenas os municípios não têm essa consciência, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia pareceu-me também não tê-la, pois estive por diversas vezes, buscando informações sobre cursos de formação de professores referentes ao período de 1950 a 1980, diria mesmo, peregrinando por diversos setores, e ninguém, ninguém sabia me dizer, se quer, se havia um arquivo, ou não, no qual pudesse fazer a pesquisa. De lá enviaram-me para o Instituto Anísio Teixeira-IAT, com a possibilidade de encontrar algum material sobre formação de professores, o que se mostrou infrutífero. No IAT me sugeriram ir ao IRDEB onde, depois de várias tentativas, finalmente encontrei algo importante: o projeto do Curso do HAPROL, único documento que tratava da formação de professores leigos, perdido entre pastas que tratavam de cursos a distância.

Nesta investigação procurei situar o professor leigo no contexto das políticas de formação no recorte temporal que defini para a pesquisa, a partir da literatura e de documentos oficiais encontrados, a exemplo dos dados do MEC sobre o professorado leigo, das mensagens presidenciais sobre educação e as condições da educação na década de 1960. A leitura dos textos oficiais que tivemos acesso e a pesquisa sobre a questão apontam que a preocupação com a formação de professores leigos intensificou-se na década de 1960 a partir de uma agenda nacional sobre a melhoria dos resultados da educação, impulsionada também por uma agenda internacional e dos acordos de cooperação que o Brasil celebrou neste período. Como resultado destes acordos, entre as décadas de 1960 a 1980 foram implementados vários cursos de aperfeiçoamento para professores leigos em

diversos estados. No estado da Bahia e na região pesquisada, especificamente, as professoras reportaram dois cursos que participaram: o PAMP como resultado de uma política nacional de aperfeiçoamento, e o HAPROL como uma formação planejada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em consonância com as políticas nacionais. Enquanto o PAMP propunha um curso de aperfeiçoamento que não chegou a oferecer a titulação, o HAPROL, por outro lado, acenava com a possibilidade de uma formação à distância, que culminaria com um diploma de habilitação para o magistério. Um aspecto particularmente interessante, nesta discussão, também, foi constatar que a incidência maior do professorado leigo era nos sistemas municipais de ensino favorecida pelo modo de organização destes sistemas, que se baseavam no clientelismo para o preenchimento de cargos, inclusive na educação.

Ao me debruçar sobre a questão do lugar físico da escola e como este espaço foi sendo tratado no período do recorte temporal, para resolver o problema da *"casa da escola"*, ou seja, onde esta escola iria funcionar, a literatura sobre a temática demonstrou que "*o sonho republicano de nação civilizada*", via escolarização do povo muitas vezes estava apenas no discurso e a existência de uma escola pública para todos deu-se de forma lenta e marcada pela falta de estrutura, fosse de um prédio específico para seu funcionamento ou dos materiais básicos como água, banheiros, carteiras, giz, livros, lousa, para falar das condições mínimas.

A pesquisa de campo revelou que a escola que havia nos povoados e fazendas era muitas vezes improvisada, instalada sem as condições mínimas em uma sala de alguma fazenda, em um salão alugado em um povoado, ou mesmo na casa da professora, em sua sala de estar ou um quarto de sua residência. A professora precisava dividir o espaço da casa marcando o espaço da escola para delimitar minimamente o território entre o público – as crianças – e o privado – a família. Essa foi a realidade de minhas colaboradoras Terezinha, Ruth, Adelita, Dalva, Maria América, Carmosina, Maria Berenice, Salvadora e Maria Joaquina. Todas elas começaram a ensinar em casa. Fosse a sala de estar de sua casa como na história de Ruth, Terezinha, Carmosina, Maria Joaquina e Salvadora, ou um salão ao lado de sua casa como é o caso de Dalva e Adelita, numa casa cedida por um familiar como relatou Maria Berenice, ou mesmo na casa de farinha segundo a

narrativa de Maria América. Mas todas elas tiveram que improvisar o mobiliário, e o material didático para fazer funcionar a escola. A pesquisa nos revelou que no recorte temporal definido nesta investigação, “a casa da escola”, ou seja, o lugar construído especificamente para seu funcionamento – o prédio escolar – só surgiu muito depois nos povoados ou fazendas onde as professoras colaboradoras trabalhavam.

O prédio escolar foi uma conquista dos povoados que passaram a pressionar o poder municipal em busca do lugar específico para funcionamento da escola, foi este o caso de Campo Alegre relatado pela professora Ruth, em que a comunidade fez um abaixo-assinado ao prefeito pedindo a construção do prédio escolar. Na fazenda da professora Terezinha, o desejo do prédio fez com que ela e seu esposo começassem a construir um em sua propriedade e mais tarde o município assumiu o término e manutenção do mesmo. O prédio escolar do povoado de Vila Guimarães também foi um desejo de moradores da localidade que doaram o terreno para a construção da escola e contaram com a influência política que tinham junto à municipalidade de Riachão do Jacuípe. E foi dessa forma que surgiram os prédios escolares nos povoados onde as professoras trabalhavam.

Ao tratar sobre os desdobramentos e relações que surgem do funcionamento da escola na casa da professora, ou seja quando sua casa é a escola, as memórias das colaboradoras revelaram diferentes experiências da docência na escola rural. Há a experiência das professoras que se casaram e depois de casadas levaram a escola para sua própria casa, como relatou a professora Ruth, que precisava “abdicar da cozinha”, ou seja, fazer todas as atividades antes que as crianças chegassem para a aula, ou fazer depois que os alunos se fossem. Esse também era o caso da professora Terezinha. A expressão “abdicar da cozinha”, no período de funcionamento da escola, revela a ideia de suspensão de seu papel de dona de casa, de esposa e mãe, para exercer o papel de professora, demarcando a divisão de papéis que a mulher assume ao entrar no mercado de trabalho. A diferença aqui é que a casa e escola ocupavam o mesmo espaço, de modo que os horários de início e final das aulas, com a chegada e saída dos alunos circunscreviam o espaço da escola e o espaço da família na casa. Mas há experiências outras, como a professora Adelita, que não se casou e viveu com seus pais até o falecimento dos mesmos, mudando-se para a sede do município após a sua aposentadoria. Adelita ensinou, durante muitos anos, no salão construído ao lado da casa de seus pais, até

a construção do prédio do povoado de Tolete, próximo de onde vivia. Por não ter se casado nem tido filhos, Adelita não teve a preocupação com o cuidado dos filhos, ou com o espaço da casa, pois o salão construído ao lado da residência dava privacidade e era usado especificamente para as atividades da escola.

Em suas trajetórias de vida-formação-profissão as professoras tiveram muita coisa em comum, a pouca escolarização, a precariedade das condições de trabalho, a dupla função de professora e merendeira sem receber a mais por isso, a participação em cursos de formação entre outras. Mas também observamos nas singularidades de suas histórias de vida como cada uma construiu sua trajetória profissional. Ao analisar as narrativas das colaboradoras percebi que a experiência da escola primária marcou fortemente o início da docência. As professoras com quem estudaram e o modo como estas trabalhavam, serviram de modelo para as colaboradoras quando estas começaram a ensinar. O conhecimento aprendido nos quatro ou cinco anos do ensino primário era tudo que possuíam no início de suas carreiras na docência, e o modo de fazer e ser de suas mestras serviram como caminho a ser seguido, até mesmo os castigos e formas de avaliação que recordavam terem sofrido na escola primária foram ressignificadas na vivencia da docência pelas professoras leigas.

Os processos formativos que vivenciaram por meio do PAMP e do HAPROL foram lembrados como etapas importantes de aprendizagem que marcaram a vida e o trabalho docente das colaboradoras. Os relatórios do PAMP encontrados no Arquivo Público do Estado da Bahia, mesmo não sendo das etapas que ocorreram em Riachão do Jacuípe, contribuíram significativamente na compreensão do programa, pois juntamente com os relatórios havia o plano de curso de algumas disciplinas ministradas. Esses documentos foram imprescindíveis para compreender as narrativas das professoras sobre este curso, embora muito ainda pode ser pesquisado sobre eles, especificamente se o foco da análise for a concepção de formação e de seus respectivos conteúdos.

Com relação ao HAPROL, há muito ainda a ser explorado. Partindo das narrativas das professoras sobre o curso me pareceu contraditório que, tendo sido proposto para dar a titulação, esta não se efetivou ao término da formação. As professoras colaboradoras que fizeram este curso buscavam a titulação, porém

acabou não acontecendo para todas. Apenas Carmosina conseguiu o reconhecimento de seu certificado pela SEC do município de Ichu, o que nem Maria América nem Maria Berenice, do mesmo município, conseguiu. Em Riachão do Jacuípe as duas professoras que fizeram o Haprol – Adelita e Dalva – não conseguiram consolidar o reconhecimento de sua titulação pela SEC deste município. Talvez as prefeituras não reconhecessem a titulação porque isto poderia impactar em seu orçamento com a mudança nos salários das professoras visto que as leigas ganhavam menos do que as professoras diplomadas. Porém mesmo a professora Carmosina tendo sido reconhecida como "formada" não teve alteração salarial.

Talvez a não validação do curso se deva ao próprio conteúdo do certificado, pois o texto do certificado diz que a pessoa "está legalmente habilitada(o) a exercer o magistério" mas apenas "nas escolas municipais de 1ª a 4ª série por haver concluído o CURSO DE SUPLÊNCIA**",** porém não especifica se esta suplência é de 1º ou 2º grau, conforme a legislação da época (o artigo 26 da Lei 5692/71) permitia os cursos de suplência para habilitação profissional. Esta e outras questões não foram elucidadas a contento nesta investigação, pois não foi possível estudar acuradamente o projeto do HAPROL e os livros de estudo encontrados com Adelita e Maria América, questões estas em aberto para outras pesquisas, principalmente sobre os conteúdos da formação ou mesmo um estudo comparativo com o conteúdo de cursos mais recentes, gerando possibilidades para novas investigações.

A história de vida-formação-profissão das professoras leigas mostrou-me que ainda há muita coisa para se pesquisar a partir de questões que atravessaram a investigação no recorte da pesquisa. Além da possibilidade de ampliar a investigação do trabalho docente leigo na Bahia e os cursos de formação para além dos municípios pesquisados, há também a possibilidade de mapear o surgimento das escolas rurais e dos prédios rurais que foram construídos fruto das políticas de ampliação da escolarização rural a partir da década de 1950, o pode nos ajudar alargar o conhecimento da história da educação rural na Bahia deste período para cá. Além dos elementos apontados há, ainda, os livros do HAPROL a serem explorados, como também os boletins encontrados na SEC de Ichu, que não foram completamente analisados, e que podem nos oferecer pistas para compreender os processos de avaliação e acompanhamento docente no período, e para além dele

numa perspectiva comparativa destas questões. Há muitos outros vieses que poderiam ser explorados, mas era necessário fazer escolhas para atender aos objetivos que nos propusemos, no tempo determinado para esta investigação, significando que poderei retomar estas questões em outros projetos de pesquisa, e mesmo de pós-doutoramento.

FONTES

ARQUIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE ICHU **Boletins de Serviço** dos meses de julho, agosto, setembro, novembro e dezembro de 1950.

BAHIA. Palácio do Governo do Estado da Bahia**. Criação do Centro de Estudos Educacionais e Aperfeiçoamento do Professorado –CEEAP. DECRETO Nº 17.46 de 08 de janeiro de 1959. D**iário Oficial do Estado nº 5372 de 09 de janeiro de 1959. Fonte Arquivo Público da Bahia – Salvador, Seção Republicana Fundo Secretaria de Educação e Saúde, Caixa 3921/ 02

BAHIA. **Plano Trienal de Educação 1963-1965. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA- APEBA, Seção Repiblicana.**

BRASIL**. Lei Orgânica do Ensino Normal -** Decreto-Lei N. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946, Rio de Janeiro 1946. Disponível em: http://www.soleis.adv.br/

BRASIL. **Pessoal Docente do Ensino de 1º E 2º Graus, Professores Leigos do Ensino de 1º E 2º Graus**. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus; Secretaria Adjunta de Coordenação. 1979. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002315.pdf Acesso 03/04/2014

_____ **Planejamento Setorial do Ministério da Educação e Cultura para o período de 1970/73**– Projetos Prioritários.Ministério da Educação e Cultura, Secretaria-Geral, 1970. Disponível em:http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002315.pd Acesso em 03/04/2014

_____**ACÔRDOS, CONTRATOS, CONVÊNIOS.** Ministério da Educação e Cultura,1967. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002315.pd Acesso 03/04/2014

_____ **CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA RECOMENDAÇÕES (1934-1963)** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS,1965. Disponível em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Panorama da educação no campo. – Brasília: INEP, 2007. Disponível em:http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdfAcesso em 23/08/2014.

LEMME, Paschoal. Paschoal Lemme: memórias de um educador – Estudos de Educação, Participação em Conferências e Congressos. Documentos. 2ed. Vol 04 Brasília-DF,2004.
http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Paschoal_Lemme_vol4 Acesso em 23/08/2014.

MEC-INEP. A Educação nas Mensagens Presidenciais 1890-1986, v.I Brasilia, 1987. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf

MEC/DNE/PAMP. V Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário – Relatório. Rio de Janeiro/Guanabara, 9 a 13 de junho de 1969. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001996.pdf

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA-SEC/ FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA – CETEBA. (1976) **Projeto de Habilitação de Professores Leigos Municipais.** mimeo. Fonte Arquivo do IRDEB, Salvador/BA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Fundação Editor da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs) **Histórias e memórias da Educação no Brasil.** Vol. III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma obra de referência para professores rurais: Escola Primária Rural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.36, p. 57-68, jul/dez. 2011.

ALMEIDA, Stella Borges de; FREITAS, Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira(1952-1964) IN: ARAÚJO, Marta Maria de: BRZEZINSKI, Iria (Organizadoras). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

AMARAL, Maria Teresa Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional da Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo Cortez; Brasília: SENEB, Cadernos SENEB, nº 3. 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. A.& CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logo II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. Caderno de Pesquisa, São Paulo (50) ago. pp.22-28, 1984.

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

BARBOSA, Antônio Ferreira. **DONA VITALINA**, a moça que virou escola. 1ª Ed. Bom Jesus da Lapa, GRÁFICA “BOM JESUS”: Missão Redentorista da Bahia, 1984.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário e utensílios), modos de organização da escola e intervenções de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação** n° 14 maio/ago. 2007

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais**: um estudo de caso no sertão do Piauí. Caderno de pesquisa n. 46. pp. 23 a 49. Agosto de 1983.

BERTAUX, Daniel. **NARRATIVAS DE VIDA**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo/Natal: Editora Paulus/ EDUFRN, 2010.

BOAVENTURA, Edvaldo M. **Problemas da Educação Baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. **Professor leigo e políticas educacionais**. Recife: FUNDAJ, Editora Massagana, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **Casa de Escola**: cultura camponesa e educação rural. 2.ed, Campinas: Papirus, 1984.

BRANDÃO, Carlos R. Os professores leigos. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out/dez.1986.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989**): a Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. São Paulo - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. Culturas da Escola: as festas nas Escolas Públicas paulistas (1890-1930) São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../DissertacaoRenataMarcilio.pdf

CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. **HISTÓRIAS DE MESTRAS o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)** Salvador**,** Dissertação de Mestrado, mimeo**,** 2009.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação**: por uma história cultural não culturalista. 1. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília C.C. de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In CATANI, Denice Bárbara... et al (Orgs) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos, No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). IN: BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**(Org.) São Paulo: Cortez, 2007.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R de M.(Org). **Experimentos com Histórias de Vida** (Itália/Brasil). São Paulo: Edições Vértice. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, 1988.

DICK, Sara Martha. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NA BAHIA EXPANSÃO NA GESTÃO ANÍSIO TEIXEIRA – 1947 a 1951.VII SBHE,2013** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/POLITICAS%20PUBLICAS%20PARA%20A%20ESCOLA%20PRIMARIA%20NA%20BAHIA.pdf. Acesso em 23 de março de 2017

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. IN: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [**online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf Acesso em 12-12- 2017

FILHO, Fadel David Antonio SOBRE A PALAVRA “SERTÃO”: ORIGENS, SIGNIFICADOS E USOS NO BRASIL (DO PONTO DE VISTA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA) Ciência Geográfica - Bauru - XV - Vol. XV - (1): Janeiro/Dezembro –

201. Disponível em: https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=sobre-a-palavra-sertao-pdf&utm_campaign=download

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif ET AL (Org.) **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, pp.19-34.

FERREIRA JR., Amarilio & BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico.IN: NOVOA, Antônio e FINGER, Mathias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Editora Paulus/ EDUFRN, 2010.

FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**.Vol 21 Municípios do Estado da Bahia. IBGE, Rio de Janeiro, 1958. http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf

FREITAS, Marcos César de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009

GARCIA, Walter. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional da Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991 Cadernos SENEB, nº 3.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, vol. 1, núm.1. UNINOVE, São Paulo, 1999, pp. 63-79. Disponível em http://www.redalyc.org/pdf/715/71511277007.pdf Acesso em 11/06/2013.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR. Paulo. História da Educação Brasileira. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

INNOCÊNCIO, Neyde Rodrigues. **FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE 1º GRAU - RECONSTRUÇÃO DE UMA POLITICA**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Tese de Mestrado em Educação, 1978. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8902/000012666.pdf?sequence=1Acesso em 14/05/2012

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da história. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org**.) Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ªed Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. Rio de Janeiro. RJ: DP&A Editora, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As Cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, abril, 2000. http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604/pdf

MATTA, Alfredo. **Licenciatura em História, História da Bahia**, EDUNEB: Salvador, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. IN: MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, Maria Tereza S.(Orgs.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as **Revista Educação em**

Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006 https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8286/5959

NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlete M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Mauad X: FAPERJ, 2007

OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. Um Modelar Estabelecimento de Ensino: O Colégio Santanópolis na Cidade de Feira de Santana (1934-1959). Salvador, Tese de Doutorado, UFBA/FACED. Mimeo.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e história de vida: usos da história oral. In **Revista da Associação de História Oral** Volume 8,n.1, pp. 91-106, janeiro-junho de 2005,

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n.32, out/dez, 1986

POIRIER, Jean; VALLADON, Simone Clapier; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2ª ed., 1999.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.C.;POULAIN, M. **Representações e imagens de leitura**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997,

RICOEUR, Paul. Teoria da Interpretação. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr-jun. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 10ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e**

Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23, 2014. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439 Acesso 16/ 11/2017

SANTOS, Milton, **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editorada Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Fábio Josué dos. **Docência e Memória: narrativa de professoras rurais multisseriadas**. Salvador. 2015. Tese de doutorado. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, M. Helena C. (Orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 2004.

SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. **O Ensino Primário na Bahia**: 1889-1930, Salvador,1997. Tese de doutorado. Mimeo

SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. SOUZA, Mª Cecília C. C. de; BUENO, Belmira O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. nº 2, pp. 61-76, mai/junh/jul/ago, 1996.

SOUZA, Francisco das Chagas de Loiola. **A TRAJETÓRIA DE UMA PROFISSÃO: DA "CASA DA PROFESSORA" À "ESCOLA URBANIZADA".** II CBHE Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3145.pdf 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan/abr. 2014
https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344/pdf Acesso, Março de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUSA, Ione Celeste**. Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. & MORAES, Agnes Iara Domingos. O "Ensino Típico Rural": Contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil. **Revista Eletrônica Documento/Monumento,** v.15 n.01, set. 2015. Cuiabá. Disponível em: http://www.ufmt.br/ndihr/revista/ Acesso 23/11/2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo** (1890-1976) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2) São Paulo: Cortez, 2008

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986, pp 17-24.

TEIVE, Gladys Mary & DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina** (1911-1918). Campinas, SP: Mercado da Letras, 2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

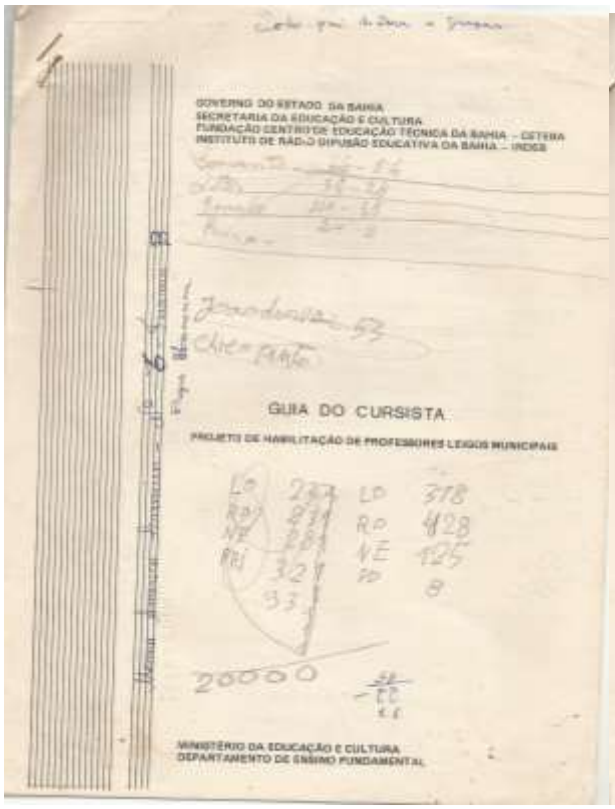
VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la ducación y historia cultural: posibilidades,problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov, N. 0, 1995.
http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf
Acesso em 14 de dezembro de 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos**. Sarmiento**/ Núm. 3/1999/ pp. 223-253

WERNER, Michael e ZIMMERMANN, Benedicte. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. **Revista Textos de História**, Brasília, Vol. 11, n.1/2, 2003. pp.89-120

ANEXOS

Guia do Cursista do HAPROL

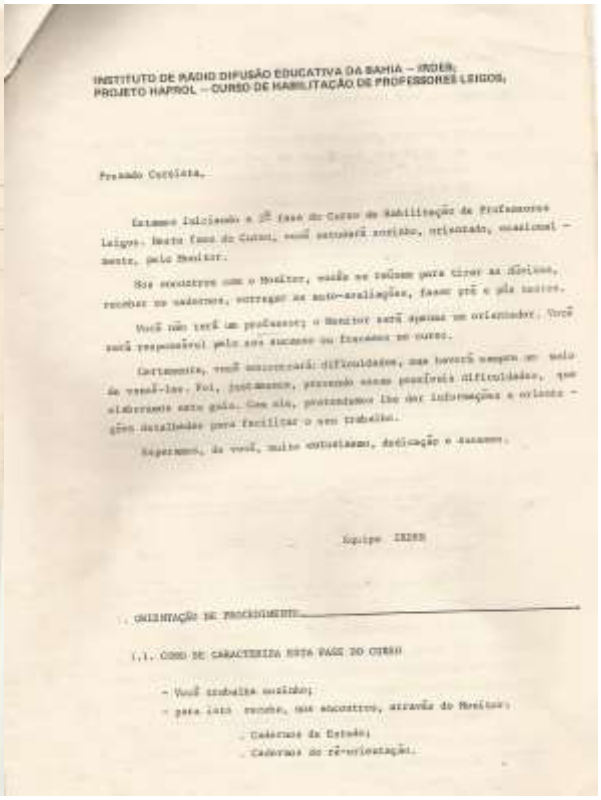


GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA – CETEBA
INSTITUTO DE RÁDIO DIFUSÃO EDUCATIVA DA BAHIA – IRDEB

GUIA DO CURSISTA

PACOTE DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS MUNICIPAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL



INSTITUTO DE RÁDIO DIFUSÃO EDUCATIVA DA BAHIA – IRDEB
PROJETO HAPROL – CURSO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS.

Prezado Cursista,

Estamos iniciando a 2ª fase do Curso de Habilitação de Professores Leigos. Nesta fase do Curso, você estudará sozinho, orientado, ocasionalmente, pelo Monitor.

Nos encontros com o Monitor, vocês se reunem para tirar as dúvidas, receber os cadernos, entregar as auto-avaliações, fazer pré e pós testes.

Você não terá um professor; o Monitor será apenas um orientador. Você será responsável pelo seu sucesso ou fracasso no curso.

Certamente, você encontrará dificuldades, mas haverá sempre um meio de vencê-las. Foi, justamente, pensando nessas possíveis dificuldades, que elaboramos este guia. Com ele, procuramos lhe dar informações e orientações detalhadas para facilitar o seu trabalho.

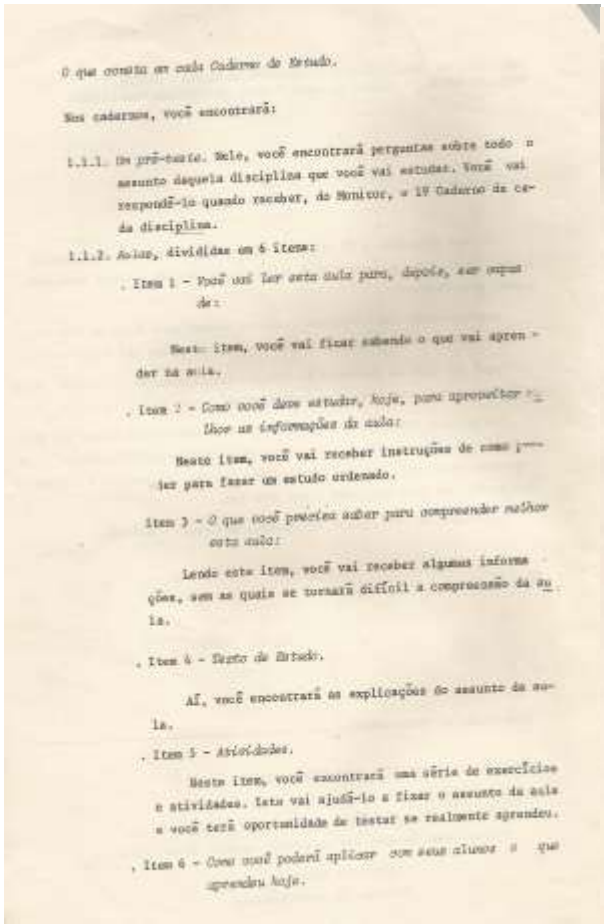
Esperamos, de você, muito entusiasmo, dedicação e sucesso.

Equipe IRDEB

. ORIENTAÇÃO DE PROCEDIMENTO

1.1. COMO SE CARACTERIZA ESTA FASE DO CURSO

- Você trabalha sozinho;
- para isto recebe, nos encontros, através do Monitor:
  . Cadernos de Estudo;
  . Cadernos de re-orientação.



O que consta em cada Caderno de Estudo.

Nos cadernos, você encontrará:

1.1.1. Os pré-teste. Nele, você encontrará perguntas sobre todo o assunto daquela disciplina que você vai estudar. Terá que respondê-lo quando receber, do Monitor, o 1º Caderno de cada disciplina.

1.1.2. Aulas, divididas em 6 itens:

. Item 1 - Para você ler esta aula pura, depois, sem copiar:

Neste item, você vai ficar sabendo o que vai aprender na aula.

. Item 2 - *Como você deve estudar, hoje, para aproveitar melhor as informações da aula:*

Neste item, você vai receber instruções de como proceder para fazer um estudo ordenado.

Item 3 - *O que você precisa saber para compreender melhor esta aula:*

Lendo este item, você vai receber algumas informações, sem as quais se tornará difícil a compreensão da aula.

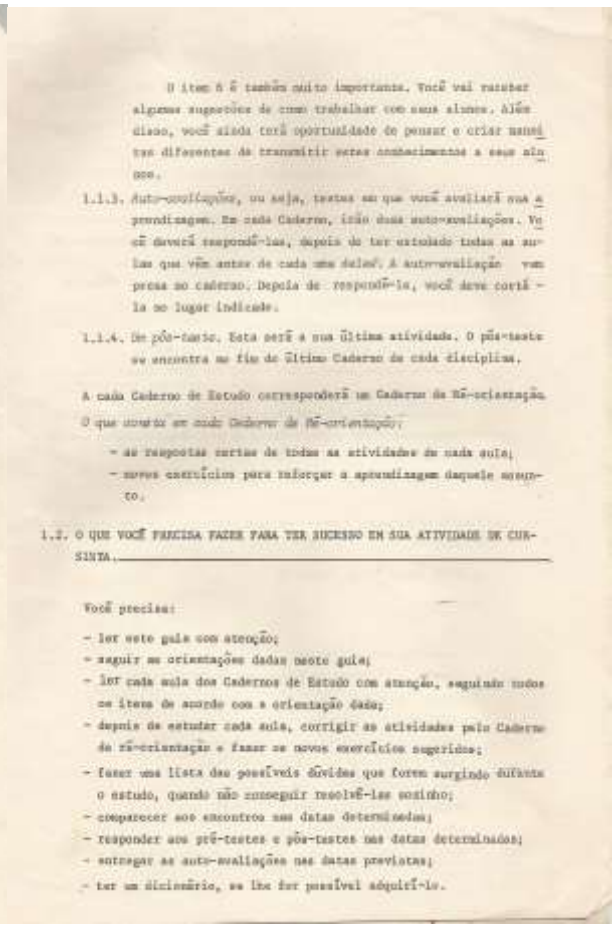
. Item 4 - *Texto de Estudo.*

Aí, você encontrará as explicações do assunto da aula.

. Item 5 - *Atividades.*

Neste item, você encontrará uma série de exercícios e atividades. Isto vai ajudá-lo a fixar o assunto da aula e você terá oportunidade de testar se realmente aprendeu.

. Item 6 - *Como você poderá aplicar com seus alunos o que aprendeu hoje.*



O item 6 é também muito importante. Você vai receber algumas sugestões de como trabalhar com seus alunos. Além disso, você ainda terá oportunidade de pensar e criar maneiras diferentes de transmitir estes conhecimentos a seus alunos.

1.1.3. Auto-avaliações, ou seja, testes em que você avaliará sua aprendizagem. Em cada Caderno, irão duas auto-avaliações. Você deverá respondê-las, depois de ter estudado todas as aulas que vêm antes de cada uma delas. A auto-avaliação vem presa ao caderno. Depois de respondê-la, você deve cortá-la no lugar indicado.

1.1.4. Os pós-teste. Este será a sua última atividade. O pós-teste se encontra no fim do último Caderno de cada disciplina.

A cada Caderno de Estudo corresponderá um Caderno de Re-orientação.

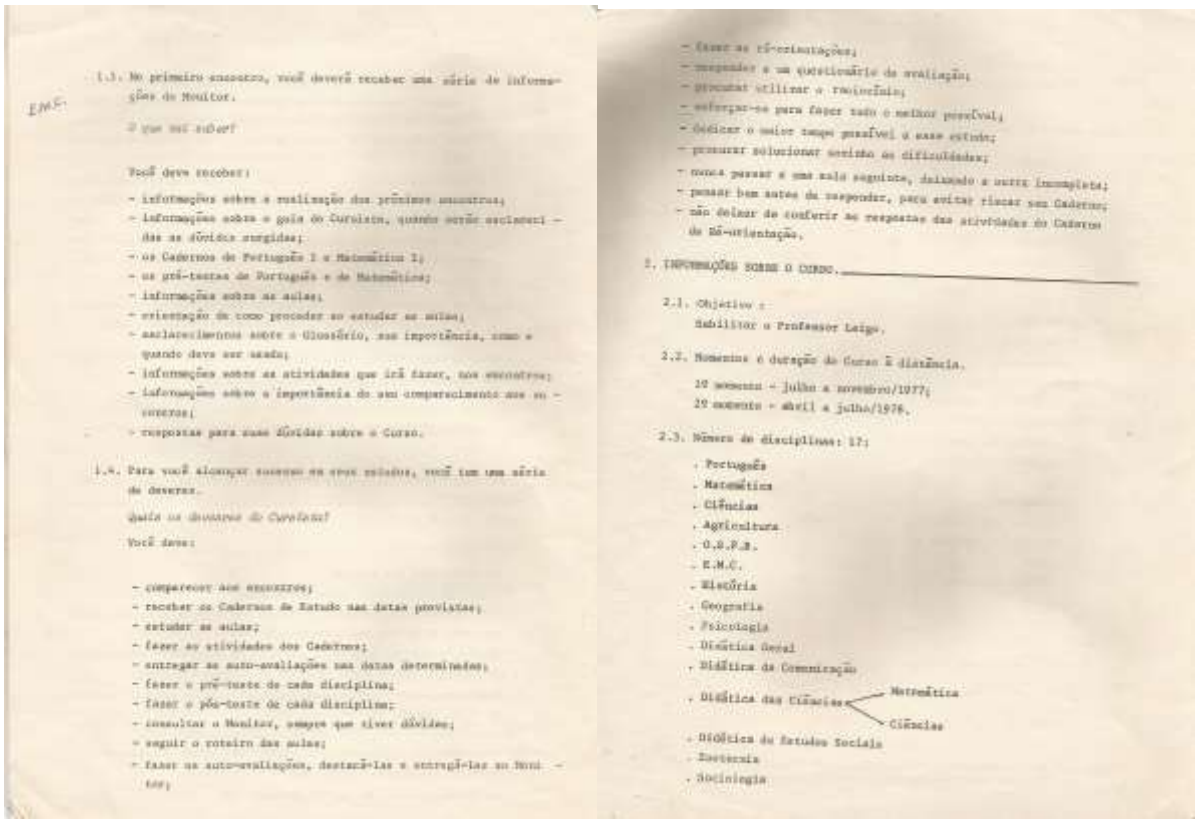
O que consta em cada Caderno de Re-orientação:

- as respostas certas de todas as atividades de cada aula;
- novos exercícios para reforçar a aprendizagem daquele assunto.

1.2. O QUE VOCÊ PRECISA FAZER PARA TER SUCESSO EM SUA ATIVIDADE DE CURSISTA.

Você precisa:

- ler este guia com atenção;
- seguir as orientações dadas neste guia;
- ler cada aula dos Cadernos de Estudo com atenção, seguindo todos os ítens de acordo com a orientação dada;
- depois de estudar cada aula, corrigir as atividades pelo Caderno de re-orientação e fazer os novos exercícios sugeridos;
- fazer uma lista das possíveis dúvidas que forem surgindo durante o estudo, quando não conseguir resolvê-las sozinho;
- comparecer aos encontros nas datas determinadas;
- responder aos pré-testes e pós-testes nas datas determinadas;
- entregar as auto-avaliações nas datas previstas;
- ter um dicionário, se lhe for possível adquiri-lo.



1.3. No primeiro encontro, você deverá receber uma série de informações do Monitor.

O que vai saber?

Você deve receber:

- informações sobre a realização dos próximos encontros;
- informações sobre o guia do Curso, quando serão esclarecidas as dúvidas surgidas;
- os Cadernos de Português 1 e Matemática 1;
- os pré-testes de Português e de Matemática;
- informações sobre as aulas;
- orientação de como proceder ao estudar as aulas;
- esclarecimentos sobre o Glossário, sua importância, como e quando deve ser usado;
- informações sobre as atividades que irá fazer, nos encontros;
- informações sobre a importância do seu comparecimento aos encontros;
- respostas para suas dúvidas sobre o Curso.

1.4. Para você alcançar sucesso em seus estudos, você tem uma série de deveres.

Quais os deveres do Cursista?

Você deve:

- comparecer aos encontros;
- receber os Cadernos de Estudo nas datas previstas;
- estudar as aulas;
- fazer as atividades dos Cadernos;
- entregar as auto-avaliações nas datas determinadas;
- fazer o pré-teste de cada disciplina;
- fazer o pós-teste de cada disciplina;
- consultar o Monitor, sempre que tiver dúvidas;
- seguir o roteiro das aulas;
- fazer as auto-avaliações, destacá-las e entregá-las ao Monitor;
- fazer as pré-orientações;
- responder a um questionário de avaliação;
- procurar utilizar o raciocínio;
- esforçar-se para fazer tudo o melhor possível;
- dedicar o maior tempo possível a esse estudo;
- procurar solucionar sozinho as dificuldades;
- nunca passar a uma aula seguinte, deixando a outra incompleta;
- pensar bem antes de responder, para evitar riscar seu Caderno;
- não deixar de conferir as respostas das atividades do Caderno de Pré-orientação.

2. INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO.

2.1. Objetivo :

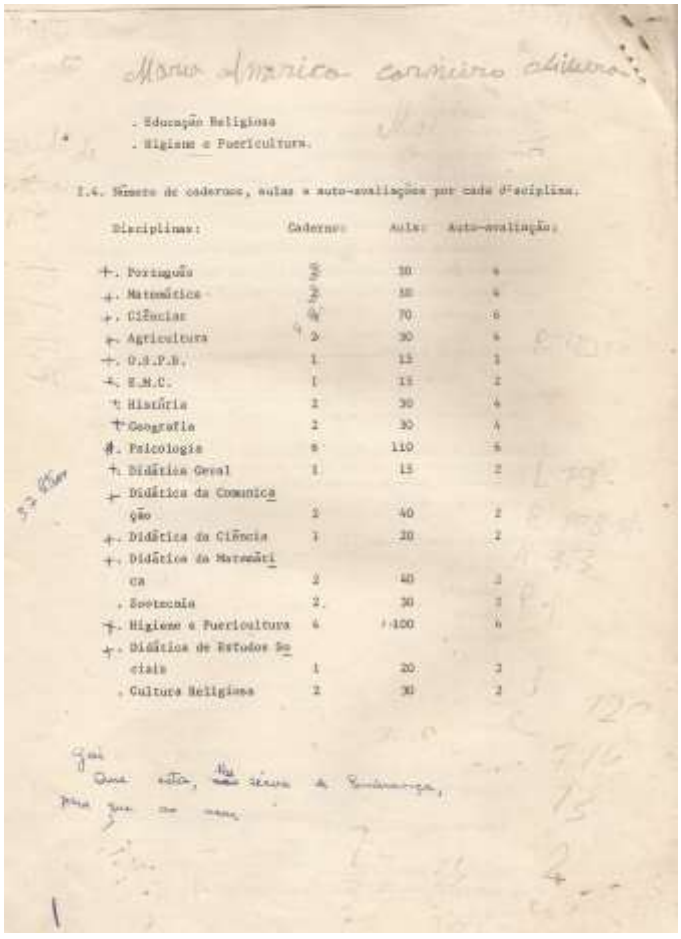
Habilitar o Professor Leigo.

2.2. Momentos e duração do Curso à distância.

1º momento - julho a novembro/1977;
2º momento - abril a julho/1978.

2.3. Número de disciplinas: 17:

. Português
. Matemática
. Ciências
. Agricultura
. O.S.P.B.
. E.M.C.
. História
. Geografia
. Psicologia
. Didática Geral
. Didática da Comunicação
. Didática das Ciências — Matemática / Ciências
. Didática de Estudos Sociais
. Sociologia



. Educação Religiosa
. Higiene e Puericultura.

2.4. Número de cadernos, aulas e auto-avaliações por cada disciplina.

Disciplinas:	Cadernos:	Aulas:	Auto-avaliação:
. Português	5	80	4
. Matemática	3	80	4
. Ciências	4	70	6
. Agricultura	2	30	4
. O.S.P.B.	1	15	1
. E.M.C.	1	15	2
. História	2	30	4
. Geografia	2	30	4
. Psicologia	8	110	6
. Didática Geral	1	15	2
. Didática da Comunicação	3	40	2
. Didática da Ciência	1	20	2
. Didática da Matemática	2	40	3
. Sociologia	2	30	3
. Higiene e Puericultura	4	100	6
. Didática de Estudos Sociais	1	20	3
. Cultura Religiosa	2	30	3

PROJETO DO HAPROL – IRDEB, Salvador/Bahia

Recebido em 17/12/76 ... Parte do Projeto 1ª

MEC / DEF / DOCEN

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA - SEC

FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA - CETEBA

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS MUNICIPAIS

MODELO DO CURSO DE HABILITAÇÃO, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU[1ª À 4ª SÉRIES] PARA PROFESSORES NÃO-TITULADOS, EM EXERCÍCIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS.

1976

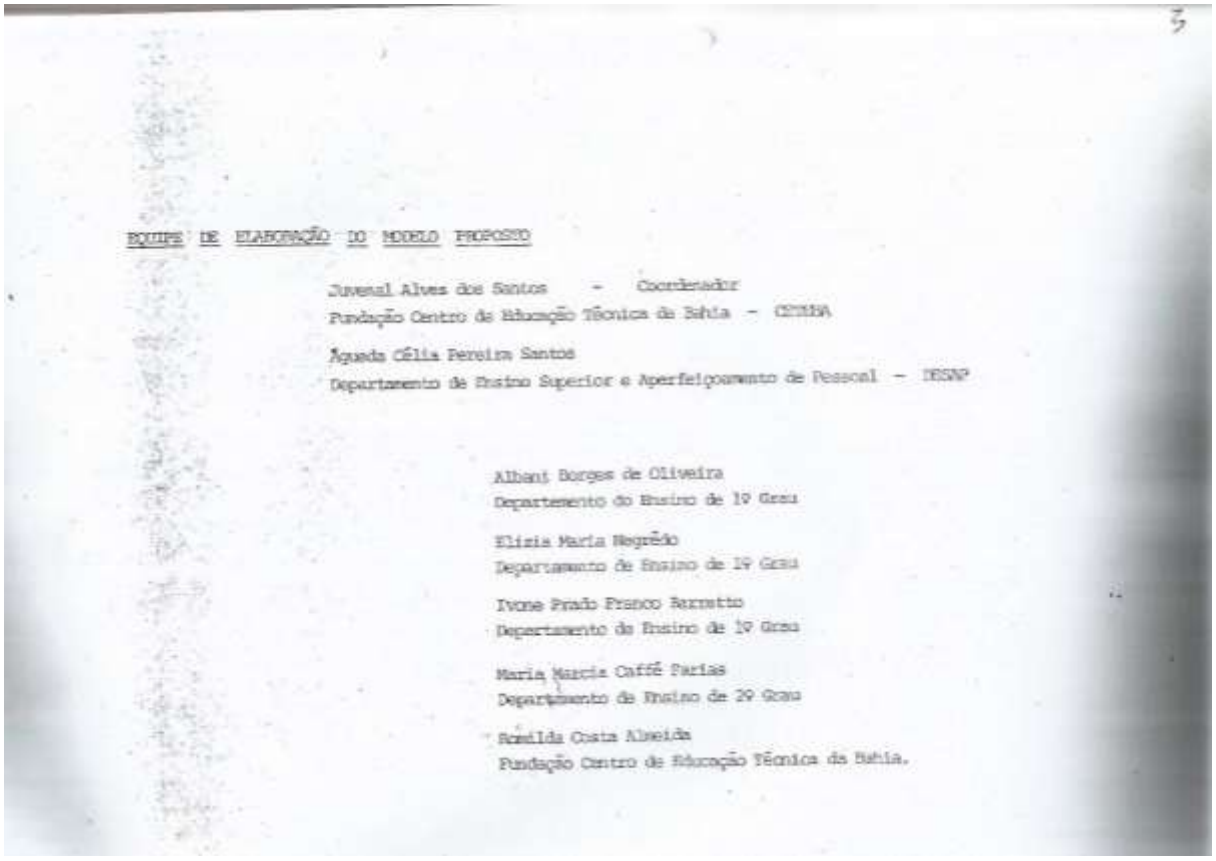
GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Dr. Roberto Figueira Santos
Governador do Estado

Dr. Carlos Correa de Menezes Sant'Anna
Secretário da Educação e Cultura

Prof. Fernando Brandão de Souza
Diretor Executivo da Fundação CETEBA.



EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO MODELO PROPOSTO

Juvenal Alves dos Santos - Coordenador
Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia - CENTEB

Águeda Célia Pereira Santos
Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal - DESAP

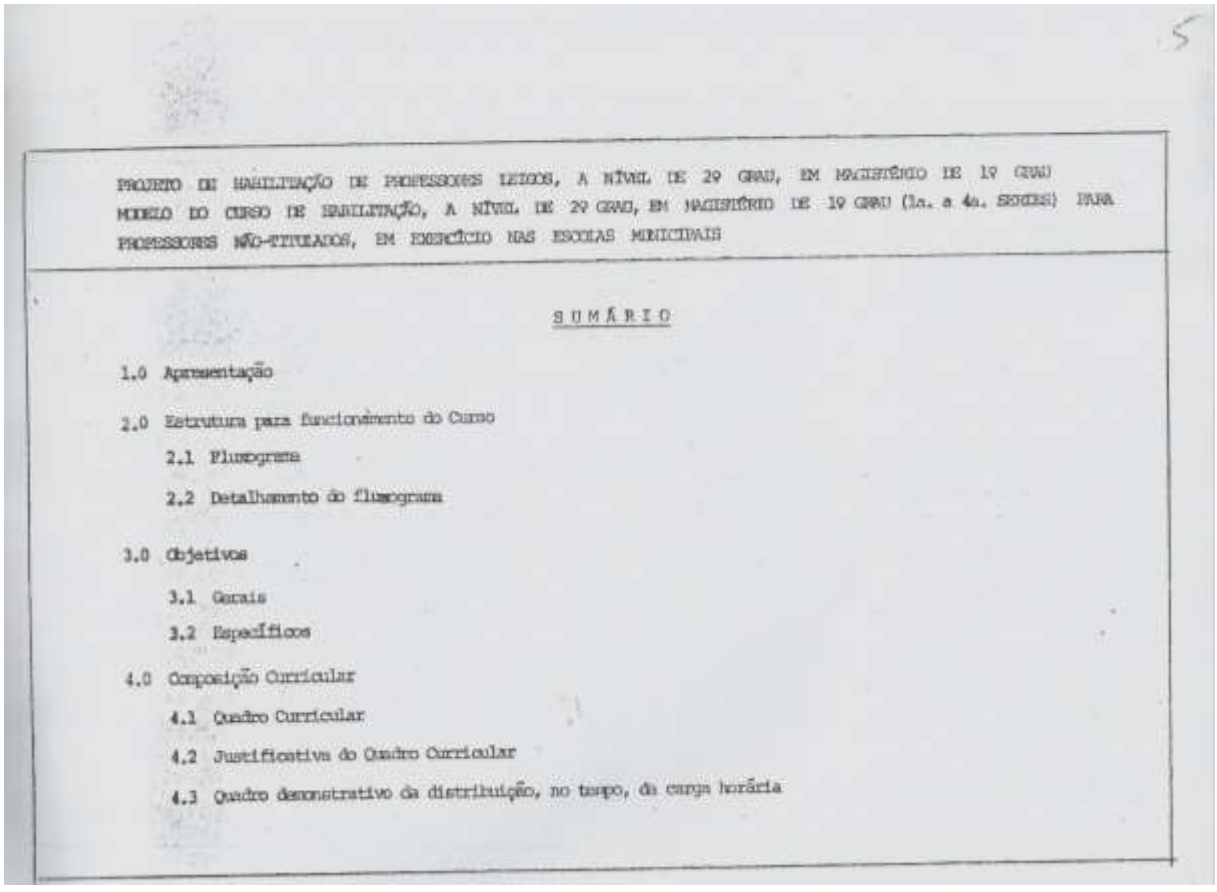
Albani Borges de Oliveira
Departamento do Ensino de 1º Grau

Elizia Maria Negrêdo
Departamento de Ensino de 1º Grau

Ivone Prado Franco Barretto
Departamento de Ensino de 1º Grau

Maria Marcia Caffé Farias
Departamento de Ensino de 2º Grau

Romilda Costa Almeida
Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia.



PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU
MODELO DO CURSO DE HABILITAÇÃO, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU (1a. a 4a. SÉRIES) PARA PROFESSORES NÃO-TITULADOS, EM EXERCÍCIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

SUMÁRIO

1.0 Apresentação

2.0 Estrutura para funcionamento do Curso

2.1 Fluxograma

2.2 Detalhamento do fluxograma

3.0 Objetivos

3.1 Gerais

3.2 Específicos

4.0 Composição Curricular

4.1 Quadro Curricular

4.2 Justificativa do Quadro Curricular

4.3 Quadro demonstrativo da distribuição, no tempo, da carga horária

5.0 Metodologia

5.1 Diretrizes básicas para a execução do Curso

5.2 Quadro demonstrativo do funcionamento do Curso

6.0 Avaliação

6.1 Avaliação do Modelo Proposto

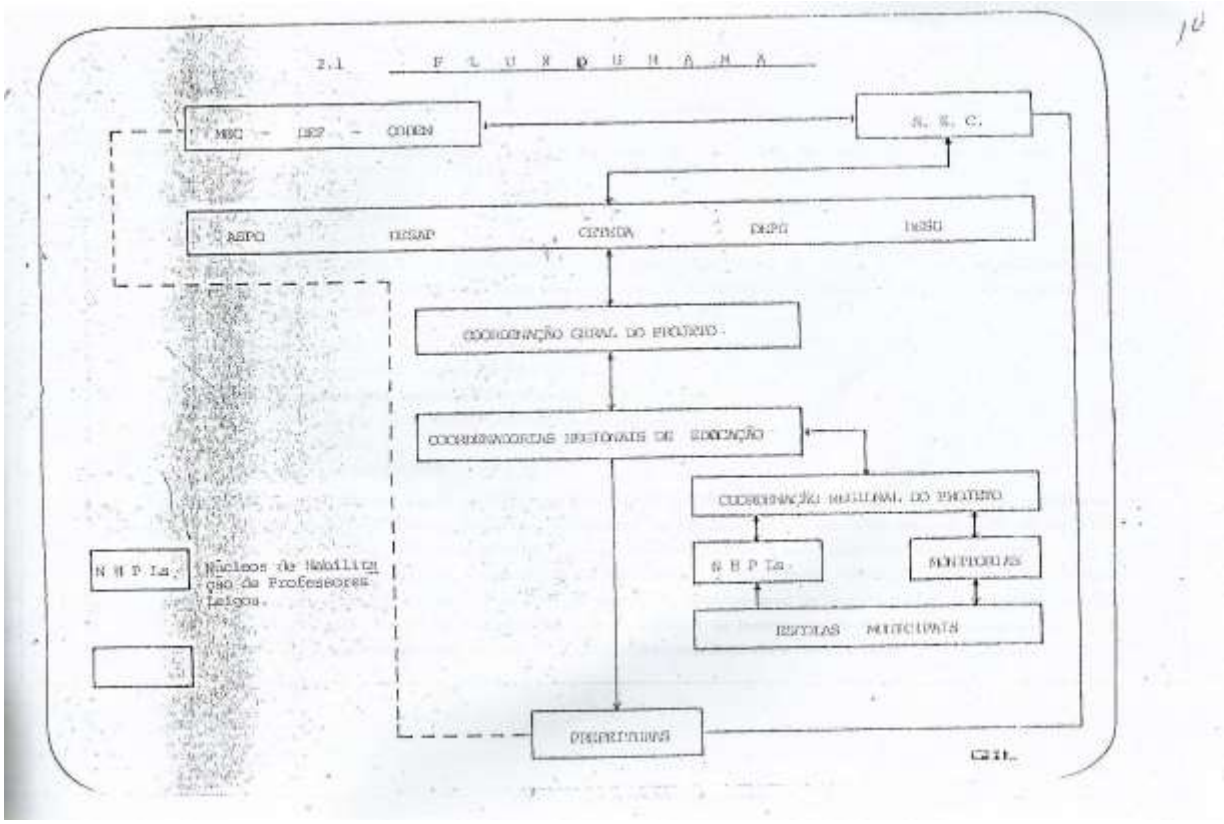
6.2 Avaliação do Curso

6.3 Avaliação da Aprendizagem do aluno.

1.0 APRESENTAÇÃO

A elaboração deste trabalho constitui a 1a. fase da 2a. etapa do Projeto de habilitação, a nível de 2º Grau, em Magistério de 1º Grau, para Professores Não-Titulados, em exercício nas Escolas Municipais.

Este documento foi elaborado por um grupo de trabalho, formado por representantes de diferentes Órgãos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, que se preocupou, basicamente, em montar um Modelo de Curso adequado às necessidades e possibilidades da sua clientela, que atuará como agente de mudança na comunidade.



PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

2.2 DETALHAMENTO DO FLUXOGRAMA

O Curso de Habilitação em Magistério de 1º Grau constitui a 2a. etapa do Projeto de Habilitação de Professores Leigos e, terá estrutura curricular adequada à formação do Professor Rural. O funcionamento do Curso se fará através de uma ação descentralizada que envolverá:

a - Coordenação Geral do Projeto
b - Coordenadorias Regionais de Educação
c - Coordenações Regionais do Projeto
d - Núcleos de Habilitação de Professores Leigos
e - Monitorias
f - Escolas Municipais

a - A Coordenação Geral do Projeto, localizada no Centro de Educação Técnica da Bahia, integrada por técnicos, especialistas e pessoal de apoio, gerenciará recursos humanos e administrativos, além de superintender a execução do Projeto, realizar estudos e planejamentos visando o seu desenvolvimento e, organizar grupos de trabalho para fins específicos, necessários ao funcionamento dos Cursos. Contará, para isso, com o apoio logístico dos Departamentos de Ensino de 1º e 2º Graus, do Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal, da Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia e da Assessoria Setorial de Programação e Orçamento. Sua ação será descentralizada através das Coordenadorias Regionais de Educação

b - As Coordenadorias Regionais de Educação supervisionarão a execução do Projeto, na área de sua jurisdição.

c - A Coordenação Regional do Projeto, situada na Coordenadoria Regional de Educação, se encarregará da execução do Projeto, assim como, da coordenação e controle dos Núcleos de Habilitação de Professoras Leigas e das Monitorias.

d - Os Núcleos de Habilitação de Professores Leigos serão os instrumentos de ação da Coordenação pedagógica e administrativa dos Cursos, quando estes se efetuarem em regime de sala de aula.

e - As Monitorias, constituídas por um grupo interdisciplinar de Monitores, treinados especificamente para esse fim, serão o suporte de orientação pedagógica, exercendo uma função catalizadora e saneadora das dificuldades encontradas pelos cursistas:

. nos materiais de ensino, das aulas à distância;

. durante o Estágio Supervisionado.

Haverá tantas Monitorias quantos forem os Núcleos de Habilitação.

f - As Escolas Municipais funcionarão como laboratórios de aprendizagem, durante o Estágio Supervisionado.

Para assegurar a execução das diretrizes básicas estabelecidas no Módulo Proposto, a Coordenação Geral do Projeto, as Coordenações Regionais do Projeto, os Núcleos de Habilitação de Professoras Leigas e as Monitorias terão as suas normas de atuação definidas em Regimento.

15

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

3.0 OBJETIVOS DO CURSO DE HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

3.1 OBJETIVOS GERAIS

3.1.1 Reduzir o número de Professores Não Titulados, em exercício nas Escolas Municipais, habilitando-os em Magistério do 1º Grau (1a. à 4a. série).

3.1.2 Promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem, das Escolas Municipais envolvidas no Projeto.

3.1.3 Dotar o Professor Municipal de um instrumental que lhe permita ser agente de mudança na comunidade.

3.1.4 Transformar a Escola em Centro Comunitário de promoção humana, aproveitando os recursos existentes na comunidade.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1 Apresentar hábitos e atitudes modificados, visando a melhoria da saúde, alimentação e habitação, a partir de estudos específicos.

3.2.2 Expressar-se com clareza e precisão de modo que a linguagem seja, realmente, a expressão dos seus interesses, aspirações e intercâmbio de idéias.

16

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

3.2.3 Adotar métodos e técnicas de ensino atualizados, tendo em vista a melhoria de seu desempenho no magistério.

3.2.4 Introduzir conteúdos específicos do currículo que permitam ao Professor Leigo, sua utilização na prática.

3.2.5 Demonstrar conhecimentos específicos de técnicas agro-pecuárias, que garantam maior produção e aproveitamento racional dos produtos agrícolas e pecuários, voltando-se também para a comercialização dos mesmos, com vistas a aumentar a renda familiar.

18

4.1 QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES NÃO-TITULADOS

Duração: 2.200 horas-aula

MATÉRIAS		DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		TOTAIS
			SALA DE AULA	À DISTÂNCIA	
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	180	30	210
		Educação Artística	60	-	60
		Matemática	180	30	210
		Ciências Biológicas	120	90	210
		Geografia	-	60	60
		História	-	60	60
		O.S.P.B.	-	30	30
		E.M.C.	-	30	30
FORMAÇÃO ESPECIAL	PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos da Educação	60	150	210
		Didática	90	120	210
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	60	60
		Programas de Saúde	130	30	160
		Recreação Infantil	60	-	60
		Prática de Ensino	90	-	90
	DIVERSIFICADA	Higiene e Puericultura	60	40	100
		Agricultura	60	30	90
		Zootecnia	60	30	90
		Tecnologia de Alimentos	50	-	50
		Estudos Regionais	-	60	60
	PARTE	Sub Total	1.200	850	2.050
		Estágio Supervisionado	120	-	120
		Cultura Religiosa	-	30	30
TOTAL			1.320	880	2.200

19

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

4.2 JUSTIFICATIVA DO QUADRO CURRICULAR

Em se tratando de um Curso destinado a habilitar em Magistério do 1º Grau, os Professores Não Titulados, das Escolas Municipais, foi elaborado um currículo, ajustado às condições sócio-econômico-culturais das zonas em que se situam estas escolas.

4.2.1 DISCIPLINAS

4.2.1.1 EDUCAÇÃO GERAL

Integram esta parte do Currículo, as disciplinas do Núcleo Comum, fixadas pelo Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação. Justifica-se, porém, a não inclusão de uma Língua Estrangeira, pela natureza singular do Curso e, pela necessidade de enfatizar-se o ensino da Língua Portuguesa a fim de que os Professores leigos possam utilizar, com maior segurança, as suas estruturas básicas.

4.2.1.2 FORMAÇÃO ESPECIAL

4.2.1.2.1 PROFISSIONALIZANTES

Além das disciplinas básicas, outras foram incluídas, tendo em vista a sua funcionalidade no Currículo:

- Programas de Saúde visará a modificação de hábitos e atitudes, relacionados à saúde, habitação e alimentação, através de um trabalho essencialmente

te prático;

- Recreação Infantil será ministrada de modo a atender as necessidades lúdicas dos alunos das quatro primeiras séries do 1º Grau, o que refletirá no seu desenvolvimento físico, mental emocional e social.

4.2.1.2.2 PARTE DIVERSIFICADA

As disciplinas foram selecionadas considerando-se a clientela a que se destina este Currículo. O Professor da zona rural, carente de uma formação específica, voltada para as necessidades da região, precisa de um instrumental que lhe possibilite atuar como agente de mudança. Daí o caráter funcional que se dará a essas disciplinas.

4.2.1.2.3 O Estágio será realizado nas Escolas Municipais, onde os Professores Não-Titulados exercem suas funções docentes. Processar-se-á durante um ano letivo e os Cursistas serão supervisionados por Monitores, especialmente treinados para esse fim.

Em relação à Educação Física, a clientela deste Curso está legalmente dispensada disciplina, conforme o art. 6º do Decreto 69450/71.

4.2.2 CARGA HORÁRIA

Foi definida uma carga horária que favorecesse a aquisição de um conteúdo básico, indispensável à titulação do Professor Leigo.

As 1.320 horas, previstas para o Curso em sala de aula, serão destinadas ao estudo de conceitos fundamentais das disciplinas e à sua aplicabilidade.

As 880 horas de aulas à distância serão destinadas à complementação e reforço do conteúdo das disciplinas.

Para o Estágio Supervisionado, estabeleceu-se, uma carga horária de 120 horas, considerando que a mesma será cumprida em serviço, quando a sala de aula do Professor Leigo-Cursista será transformada em laboratório de aprendizagem. (cf. item 5.1.3)

DISTRIBUIÇÃO, NO TEMPO, DA CARGA HORÁRIA
HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS
2ª TURMA

1977	MESES	SEMANAS	DIAS LETIVOS	HORA SALA-AULA	HORA À DISTÂNCIA	ESTÁGIO SUPERV:	TOTAL HORAS	PERIODOS RECESSO
	Janeiro	4	24	192	-	-	192	-
	Fevereiro	3	20	160	-	-	160	1 semana
	Março	4	24	192	-	-	192	-
	Abril	4	20	56	90	-	146	-
	Maio	4	20	-	100	-	100	-
	Junho	3	20	-	100	-	100	1 semana
	Julho	4	24	192	-	-	192	-
	Agosto	4	20	-	100	-	100	-
	Setembro	4	20	-	100	-	100	-
	Outubro	4	20	-	100	-	100	-
	Novembro	4	15	-	100	-	100	-
	Dezembro	3	20	-	100	-	100	1 semana
1978								
	Janeiro	4	24	192	-	-	192	-
	Fevereiro	3	18	144	-	-	144	-
	Março	4	20	72	-	40	112	-
	Abril	4	20	-	90	80	170	-
TOTAL		60	329	1.200	880	120	2.200	

DISTRIBUIÇÃO, NO TEMPO, DA CARGA HORÁRIA
HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS
3ª ETAPA

ANO	MESES	SEMANA	DIAS LETIVOS	HORA SALA-AULA	HORA À DISTÂNCIA	ESTÁGIO SUPERV.	TOTAL HORAS	PERÍODOS RECESSO
1977	Julho	4	20	160			160	
	Agosto	4	20	160			160	
	Setembro	4	20	160			160	
	Outubro	4	20	120			120	
	Novembro	4	20		100		100	
	Dezembro	3	15		60		60	1 semana
1978	Janeiro	4	20	160			160	
	Fevereiro	3	15	120			120	
	Março	4	20		100		100	
	Abril	4	20		100		100	
	Maio	4	20		80		80	
	Junho	3	15		60		60	
	Julho	4	20	160			160	
	Agosto	4	20		80		80	
	Setembro	4	20		80		80	
	Outubro	4	20		80	80	160	
	Novembro	4	20		80	40	120	
	Dezembro	3	15		60		60	1 semana
1979	Janeiro	4	20	160			160	
TOTAL		72	360	1.200	880	120	2.200	

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

5.1 DIRETRIZES BÁSICAS PARA A EXECUÇÃO DO CURSO.

O Curso de Habilitação em Magistério, para Professores Não-Titulados, será realizado sem o afastamento do Professor Leigo da regência de classe. Notar-se-á, nas sistemáticas operacionais, o ensino em sala de aula e à distância, além de um Estágio Supervisionado.

5.1.1 CURSO EM SALA DE AULA

Realizar-se-á nos períodos de férias escolares, num total de seis meses, nos Núcleos de Habilitação de Professores Leigos. Durante esse período, os Cursistas trabalharão sob a orientação direta dos docentes, agrupados em classes de no máximo quarenta alunos, para as disciplinas de Educação Geral e, de vinte e cinco, para as disciplinas de Formação Especial.

Cada Núcleo de Habilitação, atenderá em média, a 120 (cento e vinte) Cursistas, que freqüentarão o Curso em regime de tempo integral. O Curso deverá ser iniciado com aulas das disciplinas do Núcleo Comum e prosseguirá com aulas das disciplinas de Formação Especial do Currículo.

Ao final de cada período de Curso em sala de aula, os Cursistas retornarão à regência de suas classes, dando continuidade aos estudos de Habilitação, através do Curso à distância.

5.1.2 CURSO À DISTÂNCIA

Realizar-se-á mediante a utilização de materiais de ensino, elaborados por Especialistas das diferentes disciplinas e previamente testados em uma clientela que apresente, aproximadamente, as

PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS, A NÍVEL DE 2º GRAU, EM MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

mesmas características daquela à que se destina. Esses materiais serão também utilizados no Treinamento dos Monitores que, posteriormente, se incumbirão de prestar esclarecimentos aos Cursistas, sobre as dificuldades de aprendizagem surgidas nestes materiais.

Durante essa etapa, os Cursistas irão periodicamente às Monitorias para:

. esclarecimentos de dúvidas sobre a terminologia e conteúdo dos materiais de ensino;
. reforço da aprendizagem;
. devolução de folhas-tarefa;
. preenchimento de instrumentos de avaliação;
. recebimento de novos materiais.

Os materiais de ensino serão remetidos aos Cursistas pelas Monitorias, através da Coordenação Regional do Projeto, obedecendo o seguinte Fluxo:

Considerando o nível de escolaridade dos Professores Não-Titulados, os materiais de ensino deverão conter, além da folha-tarefa, um glossário específico do(s) assunto(s) abordado(s).

Os Docentes dos Cursos em sala de aula e os Monitores utilizarão uma metodologia que facilite a aprendizagem, trabalhando com situações-problemas, esclarecendo terminologias específicas.

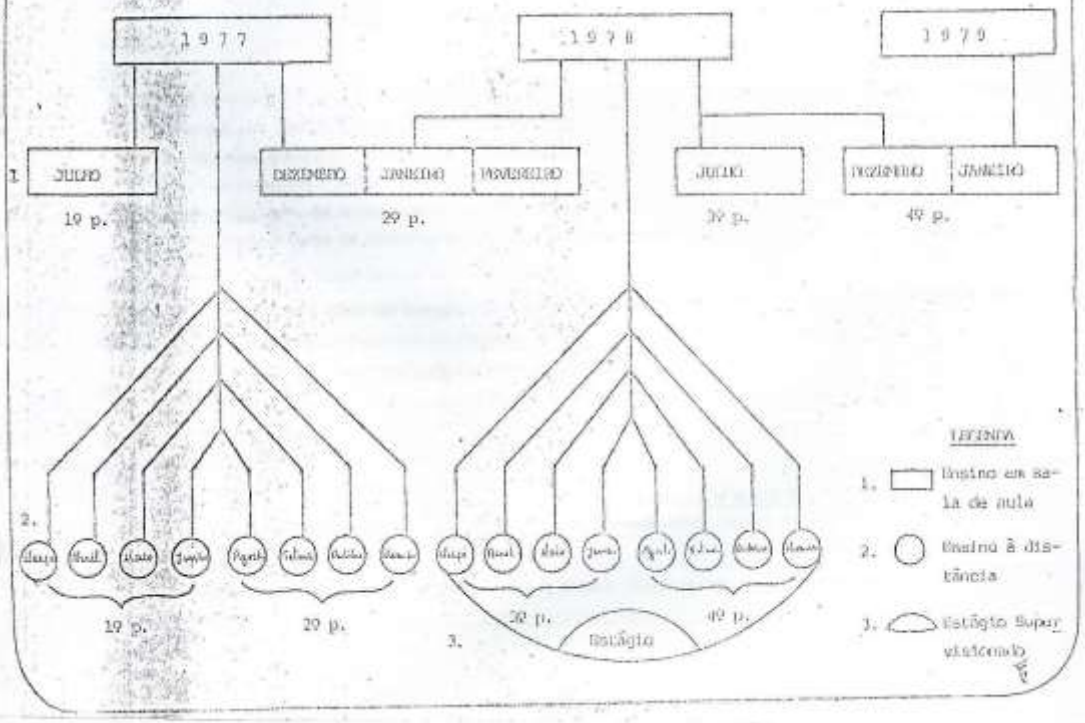
5.1.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado realizar-se-á após iniciado o ano letivo, oportunidade em que os Cursistas retornarão às Escolas Municipais, onde exercem suas atividades docentes, funcionando suas classes como laboratórios de aprendizagem. A supervisão desse Estágio, ficará a cargo dos Monitores, que deverão se deslocar regularmente para as Escolas Municipais. Caberá também aos Monitores, prestar assistência-técnico pedagógica aos cursistas, durante o exercício de suas atividades docentes.

Os resultados finais da aprendizagem dos Cursistas, em sala de aula, à distância, e no Estágio Supervisionado serão encaminhados à Coordenação Regional do Projeto, a fim de que seja feita a avaliação classificatória, conforme critérios de avaliação previamente definidos em programa específico.

5.2 QUADRO DEMONSTRATIVO DO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE 2º GRAU PARA PROFESSORES NÃO-TITULADOS

1. Período de Curso em sala de aula
2. Período de Curso à Distância
3. Período de Estágio Supervisionado



6.0 AVALIAÇÃO

A Avaliação do Curso de Habilitação, em Magistério, para Professores Não-Titulados e a Avaliação da Aprendizagem dos Cursistas, serão de grande importância para a tomada de decisões quanto a: continuar, rever ou cancelar o Programa da Avaliação do Curso ou o Programa de atividade do Cursista. Ambos serão contínuos e detectarão o nível de eficácia e eficiência com que são atingidos os objetivos. As informações decorrentes destas avaliações serão utilizadas para corrigir possíveis deficiências, através da eliminação de resultados não desejados.

A Avaliação do Curso levará em consideração:

. a Coordenação Geral do Projeto
. as Coordenações Regionais do Projeto
. os Núcleos de Treinamento de Professores Leigos
. as Monitorias
. os Docentes
. os Discentes
. as Escolas Municipais.

A Avaliação da Aprendizagem dos Cursistas considerará:

- freqüência (assiduidade e pontualidade)
- aproveitamento (desempenho individual e grupal, tendo por base a aprendizagem).

As formas de Avaliação serão:

. diagnosticativa, com o fim de detectar os comportamentos de entrada ou pré-requisitos dos cursistas;

. formativa, considerando o desempenho durante o processo;

. somativa, tendo em vista os resultados acumulados, durante o Curso para a definição do produto final.

As Metodologias de Avaliação do Curso e da Aprendizagem dos Cursistas serão definidas oportunamente, em programas específicos.

Os resultados da análise comparativa entre os objetivos propostos para o Curso e os resultados obtidos, pelos Cursistas informarão a necessidade de continuar, rever ou cancelar o Modelo proposto.

Salvador, abril de 1976.

PAMP

II SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PROFESSORES NÃO TITULADOS

CONVÊNIO S.E.C. - M.E.C.

Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP - Bahia

II SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PROFESSÔRES NÃO TITULADOS

Participantes: 27 supervisores, 6 Prefeitos, e 200 professôres não titulados dos municípios de Queimadas, Riachão de Jacuípe e circunvizinhos.

RECOMENDAÇÕES FINAIS

São as seguintes as RECOMENDAÇÕES FINAIS do II Seminário de Integração de Professôres nao Titulados, realizado em Riachão de Jacuipe, nos dias 16 e 17 de março de 1968.

I - INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR NA COMUNIDADE

1. Como aproximar o professor titulado do não titulado:

1.1. Reconhecendo o valor do trabalho do professor não titulado, a fim de que o mesmo seja aceito pela comunidade.

1.2. Fazendo com que os professôres titulados compreendam que o docente leigo integra um conjunto que trabalha, também, pela causa educacional.

1.3. Convidando os professôres titulados a tomarem parte das reuniões promovidas com os nao titulados, e vice-versa.

1.4. Promovendo intercâmbio entre as escolas estaduais, municipais e particulares.

1.5. Mantendo bom relacionamento entre prefeito, delegado escolar, diretores, demais autoridades e associaçoes locais, com o professorado.

1.6. Incentivando os professôres leigos a fazerem os cursos de aperfeiçoamento do PAMP, SENTE e similares, de modo a dar-lhes melhor capacitaçao intelectual e didático.

1.7. Promovendo a criação de Clubes de Mestres.

2. Como aproximar os pais da escola:
(Associaçao de Pais e Mestres)

2.1. Buscando a sua participação em festas ou trabalhos realizados na escola.

2.2. Convocando os pais para assistirem as reuniões e fazendo com que sintam a importância dessa aproximação.

2.3. Escolhendo para dirigir a Associação, pais que estejam entrosados na comunidade.

2.4. Visitando prèviamente os pais com o fim especial de explicar o objetivo da reuniao e assegurar a sua presença.

2.5. Solicitando a ajuda do supervisor, caso seja necessário.

2.6. Não convocando reuniões da associação de pais com a finalidade de formular pedidos ou apresentar queixas.

3. Como promover a participação das escolas rurais nas comemoraçoes cívico-religiosas do município:

3.1. Pedindo a colaboração do Prefeito no sentido de facilitar a participação das escolas rurais nas festas da sede do município.

3.2. Incentivando as crianças e as famílias rurais a assistirem as festas (paradas cívicas, olimpíadas da primavera, festas da padroeira, etc.) realizadas na sede do distrito ou município, de modo a estimular e ampliar o seu sentimento cívico.

3.3. Pedindo auxílio ao Prefeito, caso seja necessário, para realização de excursões, inclusive à sede do município.

II - EDUCAÇÃO RURAL

Este tema foi estudado em grupos com a participação dos cursistas, liderados pelos supervisores, por não terem comparecido os técnicos da ANCARBA.

Foram debatidos vários problemas, chegando-se às seguintes conclusões e recomendações:

1. Clubes para as crianças rurais:

1.1. Organizá-los visando aos objetivos imediatos da escola: clubes de leitura, de linguagem, social e outros.

1.2. Idem, visando à ação extensiva da escola: clubes agrícolas, clubes de saúde e outros.

NOTA: Em qualquer dos casos acima, o Seminário recomenda:

a) criarem na escola poucos clubes, porém atuantes;
b) organizá-los com a colaboração de pessoas da comunidade e um frequente entrosamento com as famílias.

2. Aproveitamento da matéria prima da zona rural em função da escola:

2.1. Algumas matérias primas utilizáveis no trabalho escolar na região, seriam: sisal, palmeira de ariri, barro, milho, peles, lã, cabaça, etc., podendo ser apresentados:

2.1.1. Em artes industriais.

2.1.2. Como recurso audiovisual (multi sensorial)

2.1.3. Na educação alimentar.

2.1.4. Na educação econômica, levando os alunos a desenvolverem as suas habilidades artísticas e a valorizarem os recursos naturais da região.

3. Como o supervisor poderia orientar o regente sôbre atividades domésticas no lar e na escola:

3.1. No lar:

a) orientando-o sôbre etiquêtas;
b) decoração do lar dentro das possibilidades locais;
c) sôbre preparação de uma refeição de emergência;
d) sôbre como cuidar de recenascidos;
e) como remover manchas;
f) como cuidar de animais domésticos;
g) primeiros socorros;
h) aprendizagem de bordados e costuras, etc., etc.

3.2. Na escola:

a) motivando as crianças, sobretudo as meninas, na elaboração da merenda escolar;
b) realizando programas de artes industriais com recursos da região, abrangendo: costuras, bordados, pinturas, decoração da escola;
c) praticando sociodrama com cenas da vida doméstica, etc.

III - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA REGIÃO SISALEIRA

1. Supervisão, aperfeiçoamento e direção do ensino municipal — petição e proposição:

1.1. Os prefeitos presentes ao seminário, apoiando a supervisão do professorado leigo municipal, e os processos de sua integração com os professôres normalistas:

1.1.1. Requerem à Secretaria da Educação, através do PAMP, equipes de supervisoras habilitadas, cabendo às Prefeituras propiciar-lhes hospedagem e transporte para o serviço no interior dos municípios.

1.1.2. Pedem à S.E.C. a ampliação dos cursos de aperfeiçoamento, de modo a estendê-los também aos municípios de Valente, Coité, Ichu, Candeal e outros.

1.1.3. Propoem conferir a direção técnico-pedagógica do ensino municipal a supervisores habilitados da Secretaria da Educação - PAMP - mediante a suplementação salarial prevista na Lei Orgânica do Ensino. Isto, à medida que os docentes municipais forem apresentando a qualificação necessária, avaliada pelos mesmos supervisores através dos cursos.

2. Educação pelo Rádio. Bibliotecas Escolares:

2.1. O seminário recomendou que os Prefeitos ensejassem os meios para criação de postos de inscrição e sudiência do SERTE nos respectivos municípios.

2.2. Encareceu a necessidade de implantação de bibliotecas COLTED por intermédio do PAMP, nos prédios municipais em que trabalhem pelo menos duas regentes e estudem 80 crianças.

./CRN.