



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HERMANO MOURA CAMPOS

**DA ROÇA À CARTILHA: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS
LEIGAS RURAIS DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1972-1992)**

FORTALEZA

2018

HERMANO MOURA CAMPOS

DA ROÇA À CARTILHA: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS
LEIGAS RURAIS DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1972-1992)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari Andrade

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C212r Campos, Hermano.

Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira / Hermano Campos. – 2018.

133 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari Andrade.

1. Professoras leigas rurais. 2. Educação rural. 3. Trajetórias profissionais. 4. Vidas de professores. I. Título.

CDD 370

HERMANO MOURA CAMPOS

DA ROÇA À CARTILHA: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS
LEIGAS RURAIS DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1972-1992)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 29/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Isaíde Bandeira da Silva
Universidade Estadual do Ceará

A Gracinha, o amor da minha vida e mãe maravilhosa dos meus filhos.

A Miguel, que com sua alegria vibrante nos contagia e nos enche de felicidade.

A Milena, o amorzinho do papai e a luz dos meus olhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à minha esposa e meus filhos, que acompanharam toda a minha trajetória até aqui, com várias tentativas, erros e acertos no decorrer desses últimos dois anos, sempre me alegrando e me encorajando a prosseguir.

Também agradeço ao meu pai, seu Haroldo, meu irmão Haroldo Junior e minha irmã Clarine, mas em especial à minha mãe, dona Clébia, que tem sempre nos dado suporte não somente emocional mas financeiro. Seus conselhos sempre nos são válidos.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues, que aceitou a tarefa, nem sempre grata, de me orientar. Suas sugestões metodológicas e de bibliografia, bem como sua profunda argúcia em nossos debates me foram marcantes.

Igualmente agradeço ao Prof. Dr. Francisco Ari Andrade, por ter aceitado me orientar nesse último mês de mestrado. Uma pessoa extremamente solícita e sempre dedicada não apenas a seus orientandos, mas também à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos colegas e professores que compõem ou compuseram o Núcleo História e Memória da Educação, em especial ao Prof. Dr. Elmo Vasconcelos (que compôs a minha banca de qualificação) e o Prof. Dr. Gerardo Vasconcelos, que tem conduzido as atividades desse grupo com muito empenho.

À Prof^a. Dr^a. Isaíde Bandeira da Silva e à Prof^a. Dr^a. Fátima Leitão Araújo, as quais me ajudaram a preparar melhor o projeto inicial de pesquisa e pelas ricas e valiosas sugestões bibliográficas. Foram minhas motivadoras para ingressar no mestrado em Educação.

Ao Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, que de muito bom grado aceitou compor a minha banca de defesa e de quem recebi valiosas contribuições.

“Assim como todo bloco de mármore é uma escultura em potencial... toda pilha de destroços tem a memória do objeto que foi um dia.” (Doutor Estranho, em Marvel Torneio de Campeões, 2017, Epílogo do 5º Ato).

RESUMO

O presente texto provém de uma proposta investigativa sobre trajetórias profissionais de professoras leigas da zona rural da cidade de Lavras da Mangabeira, no Cariri cearense, no período de atuação entre as décadas de 1970 e 1980. Partimos da hipótese de que as trajetórias de vida e de trabalho dessas mulheres estão intimamente relacionadas, hipótese essa reforçada pelo seu ingresso devido a interesses políticos geralmente envolvendo seus pais ou familiares ou ainda pelo fato de que recebiam baixíssimo salário, fazendo com que continuassem as suas vidas como agricultoras, pequenas artesãs ou ainda vendendo produtos como leite, pães e queijos. O objetivo principal da pesquisa é conhecer o processo identitário da formação docente, a partir de relatos orais das trajetórias de vida e trabalho docente de mulheres que se tornaram professoras leigas na zona rural de Lavras da Mangabeira nas décadas de 1970 e 1980. O referencial teórico são autores como Fátima Leitão Araújo, Maria das Graças de Araújo, Garcia *et. al.* e Antônio Nóvoa, dentre outros autores. A metodologia consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que se encaixavam nos parâmetros de período e local da pesquisa para analisarmos e compararmos seus relatos, dessa forma construindo ideias gerais sobre o magistério leigo na região. Também usamos como fontes escritas documentos como fichas funcionais e folhas de pagamento das mesmas.

Palavras-chave: Trajetórias profissionais. Professoras leigas rurais. Lavras da Mangabeira.

ABSTRACT

This present text came from an inquiry on professional trajectories of Law Teachers in Lavras da Mangabeira city countryside, during the period of 1970's and 1980's. Our research hypothesis is that these women's life and work trajectories had a closed relationship, and this is reinforced because these people started working as law teachers due to political interests involving their fathers or relatives. Another evidence is that their remuneration was very low, and they kept working as farmers and peasants, small crafters or even selling milk, bread and cheese. Our main objective is to know the process of identity formation as law teachers, starting on oral evidence from women who were law teachers in Lavras' countryside between 1970's and 1980's. Our theoretical basis were writers and researchers like Fátima Leitão Araújo, Maria das Graças de Araújo, Garcia *et. al.* e Antônio Nóvoa, among others. Our methodology consists in half-structured interviews with some teachers who would be available to be interviewed and stay according to research time and place parameters. So we compare their different oral evidences and we will get some important ideas about law teachers in that region. We also intend to research on written evidence, e.g., functional registration and payment lists.

Keywords: Professional trajectories. Countryside law teachers. Lavras da Mangabeira.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Folha de pagamento de professoras municipais de Lavras da Mangabeira (setembro a novembro de 1984)	63
Figura 2 – Localização de Lavras da Mangabeira	68
Figura 3 – Lavras da Mangabeira e municípios vizinhos.....	68
Figura 4 - Distritos de Lavras da Mangabeira.....	69
Figura 5 - Boqueirão de Cesário	71
Figura 6 – Sítio Oitis visto da Serra da Mesca	72
Figura 7 – Praça do Sítio Oitis	73
Figura 8 – Carteira de trabalho da professora Juciene	89
Figura 9 – Carteira de trabalho da professora Juciene, com transição para regime estatutário	90
Figura 10 – Certificado de capacitação de Juciene no Projeto Nordeste .	102
Figura 11 – Capas de tabuada e carta do ABC	114
Figura 12 – Página de uma carta do ABC utilizada nos anos 1970	114
Figura 13 – Capa de uma das cartilhas disponíveis na década de 1970	115
Figura 14 – Uma das atividades da cartilha, com separação silábica ...	116
Figura 15 – Ficha funcional da professora Fátima Pessoa	123-124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira entrevistadas ... 44

Tabela 2 – comparação entre o salário mínimo e o salário de uma professora leiga . 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR – Assistência Técnica e Extensão Rural

BR – Rodovia Federal

CE – Ceará

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CREDE – Coordenadoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e adultos

I PND-NR – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

MT – Mato Grosso

NUDOC-UFC – Núcleo de Documentação Cultural da UFC

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PR – Paraná

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócioeducativas e Culturais

STPC – Seminário Teológico Pentecostal do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

% - Por cento

Cr\$ - Cruzeiros

Cz\$ - Cruzados

R\$ - Reais

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	OS CAMINHOS DA PESQUISA: TEORIAS E PRÁTICAS	16
2.1.	Conceituações básicas	16
2.1.1.	<i>História</i>	16
2.1.2.	<i>Memória</i>	21
2.1.3.	<i>Educação</i>	25
2.1.4.	<i>Professoras leigas</i>	29
2.2.	Aportes Metodológicos	32
2.2.1.	<i>A relevância das fontes orais</i>	33
2.2.2.	<i>A pesquisa biográfica e vidas de professores</i>	37
2.2.3.	<i>A especificidade do objeto de estudo</i>	41
3.	POLÍTICAS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA	46
3.1.	Educação rural: características e especificidades	46
3.2.	Panorama da educação rural no Brasil (1889-1964)	51
3.3.	Panorama da educação rural no Brasil (1964-1989)	57
4.	PROFESSORAS LEIGAS RURAIS DE LAVRAS DA MANGABEIRA: ENTRE HISTÓRIA, SABERES E PRÁTICAS	67
4.1.	Conhecendo Lavras da Mangabeira	67
4.1.1.	<i>Informações gerais atuais sobre o município</i>	67
4.1.2.	<i>Informações históricas o município</i>	74
4.1.3.	<i>Lavras e a educação</i>	77
4.2.	Conhecendo as personagens da pesquisa: perfis pessoais e sociais	79
4.2.1.	<i>Fátima Pessoa</i>	79
4.2.2.	<i>Tiene de Zito</i>	82
4.2.3.	<i>Maria de Cher</i>	86
4.2.4.	<i>Juciene de Deto</i>	88
4.3.	Saberes e práticas nas trajetórias das professoras leigas rurais	91
4.3.1.	<i>Formação inicial</i>	93
4.3.2.	<i>Ingresso na profissão docente</i>	102
4.3.3.	<i>Rotina e cotidiano</i>	109
4.3.4.	<i>O pagamento</i>	120
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.
	REFERÊNCIAS	1327

1. INTRODUÇÃO

Nossas experiências de vida possuem um caráter singular, e ao mesmo tempo comum, ordinário. Sempre tivemos uma grande atração pelo ato de ensinar, de explicar para os outros como as coisas são ou funcionam, pois nossos pais incentivaram a curiosidade por conhecimento, e os grandes professores que tivemos inspiraram o ingresso nos cursos de licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará e bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Pentecostal do Ceará.

Ao conhecer a família de minha esposa, no ano de 2003, ficamos curiosos em conhecer a escola da localidade. Após a visita, nada de novo: era uma escola municipal, situada na pracinha da zona rural de Lavras de Mangabeira, na localidade do Sítio Oitis. Porém, regressando para casa da minha sogra, ouvi relatos de como era a educação anos atrás naquela mesma localidade: "estudavam com a luz de lamparina", "usavam palmatória", "a escola antigamente era lá em casa" e, principalmente, "aqui só existiam professoras leigas".

Esse interesse, essa curiosidade em conhecer esse mundo de professoras que não eram "profissionais" nos levou a inúmeras visitas, conversas e momentos de convivência com várias pessoas daquela região, estabelecendo uma boa rede de contatos. Após a conclusão da pós-graduação em ensino de história na UECE, passamos a participar de um grupo de estudos chamado "História, Memória, Sociedade e Ensino", liderado pelas professoras Isaíde Bandeira da Silva e Fátima Leitão Araújo. O embrião de um projeto sobre trajetórias de vida das professoras rurais de Lavras da Mangabeira lá foi apresentado em agosto de 2016, e lá trabalhado sob a orientação dessas referidas professoras.

Assim, podemos dizer que essa dissertação tem um pé no Sítio Oitis e outro na Universidade Estadual do Ceará. E assim desenvolvemos essa pesquisa. Não se trata de fazer biografias das professoras leigas entrevistadas, mas sim de reconstituir, nessas pilhas de fragmentos de memória presentes nas mesmas, narrativas acerca de sua atuação como professoras leigas rurais naquele município entre os inícios das décadas de 1970 e 1990.

Nosso referencial teórico é diversificado, e por isso vamos trazer apenas três autores que foram os mais representativos para a construção do nosso texto. Jorge Werthein e Juan Díaz Bordenave publicaram, no início da década de 1980, uma coletânea de textos sob o título de Educação Rural no Terceiro Mundo, escrita

por alguns dos mais destacados nomes da educação do período. A proposta da obra era ensinar a reflexão acerca da necessidade de políticas públicas voltadas para a educação rural. No texto que selecionamos para compor esse projeto, escrito por Maria Julieta Calazans e outros autores, debate-se a pertinência das políticas públicas no Brasil para a educação rural, visto que não se atentam para mudanças estruturais na direção tomada pela sociedade na qual as mesmas foram implementadas (WERTHEIN E BORDENAVE, 1981, p.161).

Uma das críticas que os autores tecem à educação rural brasileira da época é que “busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submetidos para que melhor se adaptem à situação vigente, sem exercer qualquer modificação neste processo, em função dos problemas e necessidade das populações atingidas”. (WERTHEIN E BORDENAVE, 1981, p.161). De fato, em nossa conversa preliminar, Fátima Pessoa, uma das professoras leigas que colaboraram com essa pesquisa, coloca que “o governo se preocupava mais em garantir a palmatória do que em dar o lanche das crianças, como se na escola apanhar fosse mais importante do que comer” (Entrevista com Fátima Pessoa, 2015). Dessa forma, observamos a importância de se estudar a educação rural no Brasil, em vista de encontrarmos continuidades ou descontinuidades nas fontes que pretendemos entrevistar.

Acerca das trajetórias de professoras e de professoras leigas em nosso estado, consultamos e escolhemos alguns estudos que consideramos muito pertinentes, seja pela sua metodologia ou pelos seus referenciais. Iniciamos com a dissertação de mestrado, apresentada na Universidade Federal do Ceará em 2010 por Maria das Graças de Araújo, a qual tem o objeto de estudo muito semelhante ao que estamos propondo: Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do município de Itapiúna/CE. Seu trabalho tem como objetivo “compreender o fenômeno do processo de formação e de profissionalização de professoras leigas em um dado momento histórico e num contexto geográfico específico” (ARAÚJO, 2010, p.14).

A autora subdivide sua dissertação em três partes: primeiramente, contextualiza seu objeto de estudo, apresentando a cidade de Itapiúna em sua história, geografia e educação; em seguida, faz uma discussão acerca do referencial teórico-metodológico. Por fim, traz o percurso de formação e profissionalização das professoras leigas da região, concluindo que “a profissão docente é firmada no exercício contínuo do cotidiano que revela o quanto se aprende ao ensinar, o quanto

se aprende com o outro e consigo mesmo”. Porém, a autora não coloca em evidência, em sua pesquisa o cotidiano da sala de aula e a metodologia empregada pelas professoras leigas pesquisadas, focando mais especificamente o fazer-se professora leiga enquanto alunas, como experiência em sala de aula e nos cursos de aperfeiçoamento.

Por isso mesmo, nossa metodologia partiu de entrevistas semiestruturadas, situadas em eixos específicos, a fim de podermos comparar as diferentes maneiras que cada professora fala sobre. Focamos na aprendizagem inicial como alunas, seguindo para o ingresso na carreira docente, seguindo então para o cotidiano da sala de aula e sua relação com o trabalho no campo. E por fim, inquirimos acerca do seu pagamento e dos diferentes usos que faziam do mesmo. Ainda abordamos um tópico sobre indisciplina escolar, mas consideramos deixar fora da nossa análise por considerarmos um tema bastante específico, que demandaria uma discussão igualmente verticalizada.

Qual a relevância dessa pesquisa? Acredito que podemos apontar três aspectos, que são por coincidência a temática dos três capítulos dessa dissertação. Primeiro, a metodologia comparativa de entrevistas foi bastante pertinente para vermos confluências e divergências, bem como suas possíveis motivações. O grupo pesquisado, embora pequeno, é bastante representativo do universo de professoras leigas que atuaram e atuam Brasil afora. O segundo aspecto é pôr em discussão a educação rural, visto que a maior parte dos trabalhos de pesquisa nessa área se concentram no estudo de movimentos sociais no campo ou formação de professores. (BARRADAS E OLIVEIRA, 2012, p. 23). E terceiro, pela análise pormenorizada das suas trajetórias profissionais dentro de um contexto bastante específico, focando aspectos cotidianos do seu trabalho docente. Dessa forma, vamos no capítulo que se segue apresentar o referencial teórico-metodológico que norteia a nossa pesquisa.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: TEORIAS E PRÁTICAS

Nesse capítulo, pretendemos estabelecer e especificar a nossa proposta metodológica e referencial teórico da pesquisa acerca das professoras leigas da zona rural de Lavras da Mangabeira. Essa explicação se faz necessária pelo fato de que essas explicações que virão a seguir podem contribuir para esclarecer a análise das entrevistas, que será feito no capítulo final.

Dividimos em duas partes: primeiramente, uma discussão conceitual sobre os quatro termos-chave da pesquisa, a saber, história, memória, educação e professoras leigas rurais. Em seguida, traremos alguns aportes metodológicos importantes para a composição do texto, nos quais as fontes orais e a pesquisa de trajetórias profissionais têm preponderância, bem como a explicitação das peculiaridades do nosso objeto de estudo.

2.1. Conceituações básicas

Esse formato de estruturação é um pouco diferente dos mais comuns capítulos de balanço bibliográfico ou de abordagem de marcos teóricos. Visto que os autores que vamos citar estarão vinculados aos conceitos que pretendemos lançar, consideramos que essa escolha de colocar os autores dentro dos conceitos (e não o contrário) é mais pertinente pelo fato de que, em cada pesquisa, no que pesem todas as leituras e influências já citadas, as conceituações, em última instância, são dos sujeitos da escrita presente.

2.1.1. História

Uma das definições mais aceitas pelos historiadores da atualidade vem do francês Marc Bloc, na primeira metade do século XX. Ele fazia parte da chamada “Escola dos Annales”, um movimento de renovação no estudo da história, que incluía novos temas (não apenas política e economia, mas também cultura, cotidiano, família, sexualidade, etc.), novas fontes (não apenas oficiais e escritas, mas também orais, iconográficas, áudio-visuais, etc.) e, sobretudo, novos horizontes, pois não considerava a história apenas como estudo do passado. Por

isso, Bloch definia história como “a ciência dos homens no tempo.” (BLOCH, 2002, p. 55).

Essa definição nos dá os dois elementos-chave da compreensão histórica. Primeiro, a história é feita por homens, por humanos, mas não só os considerados importantes, ricos e famosos, mas, também os que habitualmente estão fora das narrativas oficiais. Da mesma forma, preocupa-se não apenas os grandes movimentos e generalizações históricas, mas especialmente em observar o “detalhe corroborativo”, já que o mesmo “força o historiador que o utiliza e respeita a apegar-se à verdade, ou ao que pode descobrir da verdade. Impede que o historiador alce voo para teorias de sua própria invenção.” (TUCHMAN, 1991, p.27).

Segundo, a história é feita no tempo. Isso quer dizer não só o passado, mas toda a experiência temporal da humanidade, e a própria maneira de sentir a passagem do tempo passam a ser objeto de estudo de história. Ele deve estudar não só passado, mas como os homens do passado viam o seu próprio passado. O tempo presente também se torna matéria de estudo, no sentido de como as representações do futuro que são construídas no decorrer do tempo. Em suma, como nos afirma Tuchman (1991, p.190),

Se a história fosse uma ciência, poderíamos controlá-la, aprender seus processos, estabelecer seus padrões, saber o que acontecerá amanhã. Por que não podemos? A resposta está no que chamo de variável incognoscível, ou seja, o homem. Os seres humanos são sempre, em última instância, o tema da história. Ela é o registro do comportamento humano, o mais fascinante de todos os assuntos, mas tão ilógico e cheio de um número ilimitado de variáveis que não é suscetível de método científico, nem de sistematização.

A autora nos coloca ao mesmo tempo a grandeza e a limitação do trabalho do historiador. Por um lado, lidamos com as ações, paixões, pensamentos, lutas, organização e conflitos humanos. Porém, embora possamos de alguma maneira descrevê-los com maior ou menor acurácia, devemos ser extremamente cautelosos e reconhecer que as generalizações que de tais coisas podemos extrair são bastante limitadas, circunscritas e sempre passíveis de revisão.

Feitas essas ressalvas, podemos ainda afirmar que a história é uma ciência, e por isso tem teorias, métodos e técnicas que lhe são próprias. Conseqüentemente, é empírica, ou seja, chega a conclusões através de pesquisa de dados concretos, com conclusões que podem ser racionalmente evidenciadas. Naturalmente que a

discussão acerca do *status* científico da história está intimamente relacionada às incursões dos historiadores nas demais ciências humanas. Como nos coloca Reis (1999, p.64):

A história seria, para as ciências humanas, uma relação perigosa e ameaçadora. A cada ciência humana, ela dá um pano de fundo, um solo, fronteiras, limites de validade, arruinando sua pretensão de universalidade. A história revela o caráter temporal dos homens, sobre os quais as ciências humanas tendem a construir um saber sem idade.

Essa proximidade da história com as ciências humanas, porém, ao longo do século XX oscilou dessa desconfiança inicial para o reconhecimento de sua importância para qualquer estudo sociológico, antropológico ou econômico. É importante ressaltar a pertinência da história como saber porque, por muito tempo, se tentou colocar, por exemplo, a providência divina como um fator de compreensão histórica. Embora disciplinas como a Filosofia da história ou os memorialistas possam colocar esse e outros elementos como centrais para a compreensão dos processos históricos, o historiador se volta exclusivamente para o estudo das causas humanas e materiais das transformações históricas, nisso incluídas as suas crenças, paixões e mitos através dos quais o estudo pode transitar. Visto que são indicados os “muitos caminhos abertos à pesquisa histórica, deve o estudioso discernir as possibilidades e limites que estão à espera daqueles que enveredam por cada trilha, para que as suas escolhas não lhes tragam surpresas.” (RODRIGUES, 2013, p.118-119).

Quando definimos a história como o estudo dos homens no tempo, há um aspecto muito importante a ser considerado: ela estuda o ser humano em sociedade. Isso não quer dizer que a história ignore o papel das ações individuais, mas que estas são importantes pela repercussão que essas tiveram na sociedade em que viveram, sempre sublinhando “a exigência de que a história seja dotada de princípios próprios, alude a um sistema de relações dentro do qual suas proposições seriam válidas.” (RODRIGUES, 2013, p.123). A ciência histórica afirma que, por um lado, os grandes personagens tiveram relevância por sua repercussão social e, por outro, existem escolhas deliberadas de historiadores que, enquanto falam de um “grande homem”, silenciam vários outros que podem ter tido importância igual ou maior. E ainda mais, há muitas situações em que simplesmente

o homem não se aproveita das lições de história porque seus julgamentos o impedem de tirar as conclusões indicadas; a outra, que a história toma caprichosamente, com frequência, uma direção diferente daquela indicada pelas suas lições. É nisso que está a falha dos sistemas da história. (TUCHMAN, 1991, p.194).

A citação acima apresentada nos leva a outro aspecto muito importante no estudo da história: ela é feita a partir de escolhas. Quando falamos isso, tanto nos referimos aos personagens históricos como também aos fatos que os historiadores escolhem para escrever seus relatos. No primeiro caso, devemos nos lembrar de que, por um lado, as escolhas feitas pelos agentes históricos não são totalmente livres; por outro lado, não podem ser explicados por causas deterministas. Como afirmou Karl Marx, “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas”. (MARX, s/d, Tomo I, p. 418).

No trabalho do historiador, a situação não é diferente. Há inúmeros fatores que determinam se este ou aquele fato deve estar dentro ou fora de sua narrativa. Muitas vezes, essa motivação é política; em outros casos, provém de sua classe ou condição social. Em outros, provém de sua experiência de vida. De toda forma, o que queremos dizer é que o estudante de história deve se aperceber que todo relato histórico não é neutro; tem objetivos bem definidos, compromisso político, incentiva determinada visão de mundo. E por isso, deve lê-los de forma crítica, ou seja, procurando compreender as reais motivações dos autores.

Para tomarmos um pequeno exemplo, alguns estudiosos estão pesquisando sobre a vida e poder político de Fideralina Augusto Lima na cidade de Lavras da Mangabeira, no início do século XX. Um artigo sobre o assunto coloca que

A personagem escolhida foi uma senhora que liderou uma grande parentela política de um município, deixando marcas tão profundas que se tornou personagem da história, da literatura e do mundo lendário da cultura popular. As personalidades fortes, que transitam por episódios trágicos, desafiam costumes e se impõem, a despeito dos mais violentos conflitos, ensejando uma disputa de memória, expressa sobretudo na tradição oral, sempre polêmica.” (FIALHO et. al., 2015, p. 35)

Acima percebemos que as motivações vêm de ordem geral (liderança política), de repercussão ou ressonância (pelas marcas que sua passagem deixou) e de uma peculiaridade dessa personagem: ser uma mulher. Assim, é possível

levantar a hipótese de que nesse caso o autor tem interesse por personagens que foram importantes na micropolítica de cidades do interior do Ceará do século passado. Certamente que as motivações últimas quase sempre nos serão desconhecidas, mas pelo menos é possível discutir criticamente as diferentes versões e visões de uma mesma história.

Mas, se há diversidade de interpretações, para que estudar história? Isso vai depender das motivações de cada estudante, de cada historiador. Para alguns, a história é uma “mestra da vida”, pois, pelos seus exemplos, aprendemos a viver bem ou melhor. Outros já acham que a história serve para buscar informações sobre pessoas importantes que já viveram, a fim de encontrar respostas para suas angústias pessoais. Para outros, é uma forma de planejar melhor o futuro. De toda maneira, o que devemos ter em mente é que a história sempre parte do presente para o passado, para responder questões do próprio presente. (BLOCH, 2002, p. 66,67).

Por fim, nessa nossa incursão à temática da história, devemos nos lembrar da necessidade de se conhecer a história com interesse. Isso não quer dizer que devemos simplesmente manipular os fatos, mas sim que, ao estudar história, que não seja uma mera obrigação curricular, mas que haja interesse de aprendê-la, de compreendê-la, de propor interpretações, de levantar hipóteses e buscar fontes. Como disse o historiador LucienFèbvre (1992, p. 48, 49),

Para conhecerem a História virem resolutamente as costas para o passado e antes de mais nada vivam. Envolvam-se na vida... não fechem os olhos ao grande movimento da vida. Não se contentem em presenciar de fora o que acontece no mar em fúria... arregacem as mangas e vivam intensamente, questionem, duvidem, lutem... é tudo? Não. Não é mesmo nada, se continuarem a separar a ação do pensamento. Entre a ação e o pensamento não há separação. Não há barreira. É preciso que o conhecimento, e dentro dele a História, deixe de parecer uma coisa morta, onde só passam sombras.

O autor nos chama a atenção para um fator importante para compreensão da história: a sincronia entre ação e pensamento. De fato, o ato de pesquisar, de passar tardes em arquivos, de entrevistas pessoas, de fazer pilhas de relatórios e fichas, não terá valor se não estiverem afiados a um pensamento arguto, curioso, interessado em conhecer. Porém, diante disso, se abre um questionamento: qual o papel da memória no conhecimento histórico? Como podemos diferenciá-la da história? Quais as suas principais características? É o que veremos adiante.

2.1.2. Memória

Jacques Le Goff nos coloca que na Grécia antiga o tema da memória era tão pertinente que uma das titânides, chamada de Mnemosine, a qual é a progenitora das nove musas que “[...] ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois, um homem possuído pela memória [...]”. (LE GOFF, 1990, p. 438). É um fato curioso porque a palavra “memória” (semelhante em várias línguas) vem desse mito e não o contrário.

E no decorrer da história ocidental essa discussão acerca da memória ganha força não só por causa da herança grega, mas também por causa do Cristianismo, no qual os sacramentos são ritos de atualização baseados na memória dos acontecimentos bíblicos. Mais uma vez, como nos coloca o mesmo autor supracitado,

Cristianização da memória e da mnemotecnica, repartição da memória coletiva entre uma memória litúrgica girando em torno de si mesma e uma memória laica de fraca penetração cronológica, desenvolvimento da memória dos mortos, principalmente dos santos, papel da memória no ensino que articula o oral e o escrito, aparecimento enfim de tratados de memória (artes memoriae), tais são os traços mais característicos das metamorfoses da memória na Idade Média. (LE GOFF, 1990, p. 443).

Dessa forma, percebemos o quanto no decorrer da história a memória vai assumindo diferentes formas e concepções. Inicialmente vinculada à religiosidade, passando depois para a “laicização” e chegando hoje ao ostracismo em muitas situações justamente porque há uma fuga eterna para um presente desconectado da história. Porém, nosso intuito aqui é trazer conceituações de memória que sejam pertinentes à pesquisa que desenvolvemos sobre as professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira, e por isso não vamos nos estender nesse assunto.

Nossa discussão sobre memória será baseada, em grande parte, num dos estudiosos mais importantes do século XX que se debruçaram sobre esse tema. Ecléa Bosi, interpretando Henri Bergson, nos afirmou que

A posição introspectiva de Bergson em face do seu tema leva-o a começar a indagação pela auto-análise voltada para a experiência da percepção: O que eu percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as

do passado? Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo. O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito. (BOSI, 1994, p.44).

A partir dessa citação, podemos observar duas grandes diferenças da memória em relação à história. A primeira é que a memória é uma função orgânica de todos os seres vivos, muito embora possa se manifestar das mais variadas maneiras, ao passo que a história é uma proposta de conhecimento científico. Segundo, a memória funciona como uma reflexão do eu sobre si mesmo, mediada pelo próprio corpo. Daí se segue que a memória, a princípio, é acrítica ou sem autocrítica, ao passo que a história, para ser válida, carece sempre de criticidade. “Tal como o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas um de seus objetos”. (LE GOFF, 1990, p. 49).

Isso não quer dizer que as memórias que cada indivíduo tem sejam inacessíveis à crítica ou impassíveis de reflexão, já que de fato a discussão e os estudos acerca da memória foram (e ainda são) bastante pertinentes para compreendermos o homem. No caso do estudo da autora citada, é colocado que

Todo o esforço científico e especulativo de Bergson está centrado no princípio da diferença: de um lado, o par percepção-ideia, par nascido no coração de um presente temporal contínuo; de outro, o fenômeno da lembrança, cujo aparecimento é descrito e explicado por outros meios. Essa oposição entre o perceber e o lembrar é o eixo do livro [...]. (BOSI, 1994, p.46).

Podemos perceber que a memória possui uma dupla temporalidade entrelaçada: de um lado, a linha contínua do presente que vai adicionando memórias sem parar, e na maior parte das vezes sem ação consciente humana; de outro, as evocações de memórias de outros tempos, que podem ser igualmente conscientes ou não, as quais vão também igualmente aparecendo no presente de quem está recordando. Dessa forma, para se compreender a dinâmica da memória, é necessário levar em consideração não só as experiências vividas em si, mas como também cada pessoa lida com as mesmas. Há memórias associadas a intenso sofrimento que, não obstante, são evocadas sem dificuldades. E outros casos em que não há sequer expressão oral consciente. Choro, silêncio, suor, calafrios surgem quase que instantaneamente. (LEVI, 2004, p.73).

Por isso mesmo, é possível afirmar que a memória, em última instância, situa-se no inconsciente humano. Porém, para Bergson, inconsciente é apenas o estado de latência da memória, não estando separado, de maneira estanque, do restante do psiquismo humano, tal como queiram alguns psicanalistas de seu tempo. (BOSI, 1994, p.52). Existe, assim, a ação da memória como “tensão”, no contínuo de acumulação de informações eivadas de sentimentos; e como distensão, quando essas memórias latentes “alagam” o presente, das mais variadas formas possíveis. (idem, ibidem).

Porém, como esse mecanismo interno da memória está relacionado à vida social, visto que nossa pesquisa procura compreender, dentre outras coisas, os significados que as professoras leigas observavam diante de sua comunidade? Analisando então as ideias de outro estudioso, contemporâneo a Bergson, Maurice Halbwachs, as memórias nem são espelhos e nem muito menos ancoradas exclusivamente no passado. No pensamento desse autor, conforme Bosi (1994, p.55),

A lembrança é uma imagem constituída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Assim sendo, o que costumeiramente chamamos de memória, evocação do passado, reminiscência ou lembranças são provenientes de uma base mutável, não imediatamente relacionada ao que se passou, mas necessariamente relacionada à memória do grupo, da corporação, da tradição ou dos costumes. Porém, uma questão se levanta: se a memória é, por assim dizer tão fragmentária e mediatizada, qual seria a sua validade? Os estudiosos que se debruçam sobre esse tema estariam simplesmente perdendo seu tempo porque a matéria de estudo que tem nas mãos é tão fugaz assim?

Podemos primeiramente afirmar que não há, por assim dizer, uma memória que seja “válida” e outra que seja “inválida”. Todo trabalho da memória tem sua validade pelo fato de ser humana, e por isso quem relembra o dia do seu casamento ou do nascimento do primeiro filho está, de certa forma, se humanizando. Segundo,

“[...] se fizermos uma análise objetiva da situação em que se desenvolve a releitura, teremos que reconhecer que [...] só agora reparamos em certas passagens, certas palavras, certos tipos [...] que nos tinham escapado na leitura inicial.” (BOSI, 1994, p. 57).

Dessa forma, o tempo e o distanciamento da situação inicial em que a experiência que gerou a memória aconteceu pode promover a releitura da vida da própria pessoa entrevistada, por exemplo. É possível pensar no que foi perdido, nas consequências das escolhas, nos interesses de ontem e de hoje. Por isso, pesquisas que explorem memórias são extremamente pertinentes, até mesmo porque a destruição do passado e a síndrome do presenteísmo são marcas da nossa sociedade, (HOBBSAWN, 1995, p.13) ao mesmo tempo em que a memória eletrônica e a computação estão de certa forma desonerando os homens da tarefa de lembrar (LE GOFF, 1990, p. 468).

Qual seria a relação entre a memória individual e a memória coletiva? Ecléa Bosi responde a essa questão se utilizando do conceito de Charles Barlett chamado de “convencionalização”, o que seria

[...] o processo pelo qual imagens e ideias, recebidas de fora por um certo grupo indígena, acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas há longo tempo nesse grupo. Transpondo o conceito para a área psicossocial, Barlett postula que a “matéria-prima” da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado.

Ao nosso ver, a relação entre memória individual e coletiva se dá a partir do conjunto de conhecimentos da época presente, ou seja, de sua cultura. Mas também não podemos negar o movimento inverso, a saber, o impacto da publicação de memórias nas sociedades modernas. Um exemplo notório foi o que NikitaKrushev fez no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em 1956, ao denunciar como crimes o culto à personalidade de Stalin e os expurgos que sacudiram o país nos anos 1930. A partir dali, toda uma memória coletiva construída nas quatro décadas do governo stalinista foi posta em cheque, e então uma nova memória, dessa vez em torno do próprio Krushev como reformista e dotado de uma visão mais ampla do socialismo, começava a ser levantada.

No que se pese o debate atual sobre realizações e inclinações políticas de Stalin e Krushev, é inegável como essas memórias influenciaram Partidos

Comunistas no mundo inteiro, levando inclusive grupos inteiros a abandonarem o socialismo, ou pelo menos trazer novas releituras e interpretações para o mesmo. Assim vemos a relação íntima entre memória e história, bem como entre aquele que lembra e o objeto da lembrança. (LE GOFF, 1990, p. 424).

A tarefa do estudioso que pesquisa memórias é o de reconstruir, naquilo que lhe for possível, o conteúdo do qual as mesmas tratam. E observar esse processo de reconstrução individual, tão rico quanto a lembrança em si mesma, visto que narrar é um “[...] compromisso de não somente falar sobre os fatos, mas atribuir significado a eles [...]”. (FIALHO *et. al.*, 2015, p. 26, 28). Esse processo de reconstrução precisa necessariamente de fazer escolhas e agir de modo crítico e criterioso, e sempre que possível relacionando esse conteúdo de memória ao que se pode conhecer socialmente a partir dos vestígios e fontes da época pesquisada.

2.1.3. Educação

Vamos iniciar com uma definição clássica, introduzida por um dos autores mais lidos na temática de história da educação: “[...] conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social [...]” (BOSI, 1992, p. 15). Assim sendo, a educação pode compreender não apenas o processo de escolarização formal, mas toda a experiência de vida do indivíduo, tanto com os pais, com os colegas de escola e de profissão e até mesmo com as redes sociais.

O conceito de educação está relacionado às diferentes concepções e propostas levantadas ao longo dos séculos. Vamos seguir nesse particular a tipificação quádrupla feita por Rodrigues (2013, p. 88, 89), procurando interpretá-las com exemplos históricos. Primeiramente, a educação *centrada na cultura*, característica de sociedades mais fechadas, ou que pelo menos tenham uma visão marcadamente etnocêntrica. Assim sendo, essa vertente educativa procura sobretudo formar integralmente a pessoa para viver naquele sistema de referências culturais.

Podemos observar essa vertente nos inúmeros relatos antropológicos de tribos ou civilizações primitivas. A preocupação era “armar” os indivíduos de ferramentas e conhecimentos que os habilitassem a viver naquela sociedade

fechada, na qual os mitos, a religiosidade e o contato com o sobrenatural ou entidades cósmicas tinham importante papel nessa transmissão do conhecimento. Na cultura dos índios Xavante, há uma preocupação muito grande em contar e recontar as antigas histórias de guerra, mas esse ato tem todo um procedimento e significado:

Quando um velho chega a hõ [casa especial para os jovens solteiros], mesmo se esse velho não os chama para ouvir a história Xavante, esses jovens já chegam para ouvir um velho contando as histórias antigas, guerra dos jovens wadzuri'wa (conquistadores e vencedores na guerra). Os Xavante guerrearam com os Karajá, os Bororo, os Kaiapó, todos os índios que até hoje vivem no Maranhão e em Goiás. Os velhos gostam de contar esse tipo de guerra dos antepassados para os jovens terem orgulho dos antigos guerreiros. Como diz Leal (2006), os velhos gostam de contar as histórias deitados e os wapté [jovens solteiros] ao redor deles. Os mitos são bem contados pelos velhos, nesses eles aprofundam a questão de crença e obediências. (TSI'RUI'A 2012, p.171)

Observamos no texto acima duas preocupações com a contação de histórias de guerra para os jovens xavantes: 1) A transmissão da oralidade dos velhos para os jovens, reforçando os vínculos sociais e afetivos entre as gerações; 2) A ênfase no orgulho e na satisfação de ser xavante, porque as histórias de guerra são na verdade as vitórias e as glórias de seu próprio povo. O elo de continuidade entre velhos e jovens se desenrola em paralelo plano histórico e cósmico com as lutas passadas e presentes dessa tribo. Uma típica educação centrada na cultura.

O segundo tipo, chamado por Rodrigues (2013) de *educação centrada na pessoa*, é característico de sociedades modernas, a qual sacrifica a integralidade da educação anteriormente pela liberdade de apropriação de conhecimento com aspirações universalizantes, com forte tendência individualista. Assim sendo, a preocupação com a existência própria do indivíduo como realidade última é predominante.

Esse tipo de educação já estava de certa maneira pressuposta no Iluminismo, que propunha o processo educativo não só como relevante para a formação humana, mas essencial para o exercício da liberdade. Ao estudar as concepções de Jean-Jacques Rousseau, nos afirma Wendt e Dalbosco (2012, p. 231):

Sabe-se que as duas grandes novidades trazidas pelo Emílio dizem respeito, primeiramente, à crítica ao modelo escolástico (tradicional) de educação, o qual se fundamenta num verticalismo e intelectualismo

pedagógico, não vendo na criança o sujeito do processo pedagógico e, a segunda, à ressignificação do conceito de infância.

A educação centrada no indivíduo procura surge então como crítica de um modelo anteriormente proposto, genericamente chamado de educação tradicional, e propõe uma nova ideia, atrelada ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Porém, no decorrer dos últimos dois séculos, a exarcebação do individualismo mudou a forma pela qual as pessoas encaram a necessidade de educação, de modo que a apropriação de qualquer conhecimento tem objetivo meramente instrumental, muitas vezes não havendo espaço para estudo ou leitura que trate de formação humana ou social.

O terceiro tipo, a *educação centrada no projeto político* está mais atrelada à ideia da educação como uma missão, no contexto de uma luta constante entre grupos sociais a fim de se conseguir hegemonia ou predominância de uma corrente ou de um grupo específico. Porém, embora haja uma proposta de uniformizar a sociedade, geralmente há divergências entre os pensadores sobre qual tipo de uniformização deveria ser executada.

São nos regimes totalitários ou ditatoriais do século XX que encontramos os exemplos mais notórios dessa vertente de educação. Para ficamos em um exemplo brasileiro, no Estado Novo a.

[...] educação não era tida como processo deslocado de uma realidade histórica. Ao contrário, *Cultura Política*[revista educacional da época] não só pretendia que a escola possuísse características impressas pelas condições do momento social vivido, como também que assim deveria ser e, além disso, que a escola deveria influir na “transformação” da sociedade. [...] O papel da escola era o de participar no processo de legitimação da política oficial a nível conjuntural, sem que se discutissem as características estruturais, responsáveis por estas características. Assim sendo, o dinamismo das transformações seria reciclado no momento em que o poder dominante fosse hegemônico. (PRADO, 1982, p. 29)

A preocupação era com um processo de transformação da sociedade, que era a conformação da mesma aos ideais e ao programa político do Estado Novo. Como a maior parte dos regimes autoritários, havia um discurso de união nacional contra um adversário comum, o discurso do *nós* contra *eles*. Assim sendo, o Brasil deveria ter na educação a ferramenta necessária para formar as novas gerações e conscientizar as mais antigas da necessidade de se preparar para o

advento desse novo mundo trazido pela figura venerada de Getúlio Vargas.

Já o quarto tipo, chamado de *educação não-centrada*, traz um parâmetro de liberdade, porém não tão individualista quanto o modelo centrado na pessoa, ao mesmo tempo que propõe mudanças sociais, mas sem a busca de uniformização da educação de projeto político. Embora cosmopolita, tem como finalidade “[...] a busca dos sonhos dos indivíduos e grupos na sociedade aberta [...] Seus valores são a liberdade de agir e fazer e a responsabilidade social [...]”. (RODRIGUES, 2013, p. 89). É esse o modelo de educação que procura fazer uma síntese entre os três anteriores, mas sem necessariamente resvalar nos pontos passíveis de crítica dos mesmos.

Porém, diante dessas tipificações, o que era entendido por educação por agentes e por pessoas que viveram nas décadas de 1970 ou 1980, período no qual as professoras leigas pesquisadas atuaram? Essa pergunta naturalmente não tem uma resposta unívoca, visto que as pessoas e as suas concepções mudam no decorrer do tempo. Porém, podemos ter algumas noções acerca da educação naquele período por depoimentos de outras pesquisas da mesma época. Segundo Werthein e Bordenave (1981, p. 251),

No meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo – característica mais frequente na história de vida de cada dos entrevistados – não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da sua população. É imposição, igualmente, das condições de existência e representações que as integram coerentemente num modo de vida.

É possível perceber que, dentre as tipificações citadas nos parágrafos anteriores, a citação poderia se encaixar entre o primeiro e o quarto tipos. Há uma preocupação em se “armar” com as ferramentas do conhecimento, provindo na sua maior parte de um meio exterior ao campo, mas com vistas à melhor inserção e adequação ao modo de vida rural. Ao mesmo tempo, como falamos no capítulo 1, trabalho e educação se equiparam, como tarefas hominizadoras, capazes de trazer dignidade e respeito no mundo em que viviam. Daí que a educação não é vista de forma abstrata, teórica, mas sim no movimento cotidiano da sobrevivência e da vida em sociedade.

2.1.4. Professoras leigas

“Professor” é um nome que guarda duplo sentido: é ao mesmo tempo o ofício e o estatuto desse ofício. Logo, é redundante dizermos que o professor é profissional, mas não podemos dizer o mesmo, por exemplo, de um esportista, de um atleta, que podem ser amadores ou não. E até o século passado existiam advogados não profissionais, como os rúbulas.

No Brasil a profissionalização docente, não obstante a constatação etimológica acima, sempre foi uma questão muito sensível, tanto pela ausência, nos primeiros séculos de colonização, de centros de formação de professores, como pela consideração de que para o exercício do ensino era suficiente exercer uma profissão. Daí ser comum, até poucas décadas atrás, padres, advogados, médicos ou militares lecionarem história, matemática, química ou língua portuguesa nas escolas Brasil afora.

A discussão sobre a necessidade de formação específica para o magistério surge ao longo do século XIX, com a abertura de diversas Escolas Normais, objetivando prover crianças de profissionais com formação específica. Por isso, nos grandes centros urbanos houve uma progressiva profissionalização do magistério primário. Como nos coloca Ferro *et. al.* (2009, p. 165),

[...] o ensino primário foi ganhando destaque não só nos discursos dos intelectuais da educação como também na imprensa nacional e local, nos discursos dos políticos e da sociedade civil, exigindo mudanças significativas ao evidenciarem a necessidade da expansão do ensino primário como medida eficaz para sanar esse grave problema que é o analfabetismo, tendo em vista a situação alarmante em que se encontrava o país, com um grande contingente populacional marginalizado socialmente.

A reivindicação de diferentes setores da sociedade brasileira na primeira metade do século XX foi importante para se compreender o fenômeno da expansão educacional no nosso país, e por conseguinte a criação de centros de formação para professores. Porém, se esse fenômeno se deu nos centros urbanos de maior destaque, podemos também afirmar que na década de 1920 houve a proposta de interiorização dessa mão de obra formalmente qualificada com a criação, no início do século XX, das Escolas Normais Rurais. Alguns intelectuais inclusive observam esse descompasso entre campo e cidade, bem como no nível de instrução de seus agentes.

No Ceará, como em todos os demais estados da região, a situação da população pode ser assim resumida: vinte por cento sabe ler; o resto não sabe. Mas é o povo ignorante que lavra a terra, planta, colhe, cuida do gado, extrai as riquezas naturais e as faz transportar para os centros consumidores. A população letrada faz estéril burocracia, quando não criminosa politicagem [...]. (LOURENÇO FILHO *apud* ARAÚJO, 2014, p. 52).

É bastante clara a constatação de Lourenço Filho do reconhecimento do valor do povo que vive no interior do estado, e da necessidade de políticas educacionais específicas para esse segmento. Houve, na década de 1920, um recenseamento no Ceará no propósito de identificar as áreas mais carentes de escolas e Newton Craveiro propõe que as escolas deveriam abordar com os alunos temas como a seca, a lavoura, o cuidado com o campo. (Idem, p.56,57).

Porém, no que pese a expansão da rede de escolas de formação rural, a demanda por educação em um Brasil com crescimento populacional patente aliada a um planejamento sempre deficiente do poder público gerou uma situação em que a demanda sobrepujava em muito a oferta. E com as exigências educacionais de oferta obrigatória de ensino primário, várias prefeituras e governos estaduais criaram escolas ou locais de ensino sem que houvessem professores com a formação adequada. Acerca da necessidade de professoras leigas, nos coloca SHCENA *et. al.*, (2013, p. 1927),

Compreende-se [...] que com a apropriação dessas escolas, necessitaria de professores que se dispusessem a lecionar nesses respectivos lugares, mesmo que muitas vezes estivessem situados a quilômetros do centro urbano, sem muitas condições de transportes, os docentes permaneciam na escola durante a semana letiva retornando para casa somente no final de semana. Além de realizar a parte pedagógica eram responsáveis pela limpeza, conservação do patrimônio da escola e o preparo da merenda para os alunos. Com todas essas atribuições e obstáculos enfrentados nem sempre havia profissionais habilitados e com disposição para atuar nessas áreas.

É nesse contexto de necessidade de oferta de educação e a pouca mão de obra qualificada disponível que desponta a figura da professora leiga no Brasil. Não se trata do caso de uma pessoa autodidata que queira ensinar outras, ou que seja paga para isso, mas sim uma categoria com *status* específico, inclusive em algumas situações com nomenclatura própria em suas folhas de pagamento.

O auge da atuação das mesmas foi justamente durante as décadas de 1970 e 1980, pois antes disso a expansão escolar era comparativamente menor,

além do que não havia divisão clara entre as diferentes esferas do Poder Público sobre quem deveria ofertar vagas nas escolas. E depois dessas décadas veio a LDB de 1996 exigindo de uma vez por todas a necessidade de formação específica para o magistério em qualquer dos níveis. (SILVA *et. al.*, 2015, p.16, 17).

Por todas essas razões, nos sentimos muito instigados a entender essa nomenclatura: "professora leiga". A primeira sensação que tivemos, como também colocou Abras (2005), é a de que "dizer que uma professora é leiga expressa uma contradição interna, presente na própria expressão" (p.5). Se para ser professor em tese precisa-se ser profissional, como podem existir professoras que, por definição, não eram profissionais? Como elas conseguiram obter o *status* de professoras (inclusive constando em suas carteiras profissionais), e muitas delas ainda chegaram a se aposentar nessa condição, se não tinham nenhuma formação profissional? Ademais, o que se conhecia de todas elas é que foram agricultoras por toda a vida. Como conciliavam a vida na roça (que acreditamos ser a representação de suas histórias de vida pessoais e familiares) com essa profissão que assumiram?

Chegamos então ao ponto central da discussão que: o que fazia profissionalidade docente. Ou seja, só "merece" o *status* de professora quem teve toda a formação pedagógica, que hoje se põe como imprescindível? Ou é possível trazer essa profissionalização por outro critério? Propomos como hipótese investigativa que a experiência em sala de aula é válida e relevante para considerarmos essas mulheres como professoras, na acepção plena do termo, refutando, assim, a tese proposta por Abras (2005, p.6) que nega às mesmas esse nome, considerando preferível "regente de classe". No caso das professoras que pretendemos investigar, partimos do pressuposto de que a experiência faz a profissionalidade.

Isso nos remete a uma discussão posta por Araújo (2010), em que a mesma coloca o depoimento de uma entrevistada que não se conformava em ser chamada de regente, pois considerava-se professora tanto quanto as outras, pois o prefeito

botou a gente como regente auxiliar e a gente ficava se perguntando: auxiliar de quem? Fomos estudar para tirar aquela palavra de regente auxiliar e também melhorar quando a gente fosse se aposentar. Por que como a gente ia se aposentar como auxiliar? Nós tínhamos que ganhar novamente o nome de professora. (2010, p.41)

Dessa forma, partimos da ideia de que essas mulheres se tornaram professoras, mas não pelo caminho convencional da educação e profissionalização formal, mas sim por meio de um duplo movimento: de um lado, da necessidade presente em regiões em que o mínimo de aprendizado pode fazer toda a diferença, e por outro lado, a experiência, manifesta na prática de ensino, que as transformaria em profissionais constituídas no pleno exercício da profissão, de modo que as mesmas se auto-reconhecem e se autodeclaram professoras.. Como nos coloca António Nóvoa: "Estamos no cerne do processo identitário da formação docente, que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor" (2013, p.15).

A riqueza que pode nos propiciar os relatos de história de vida das professoras leigas nos levam ao segundo aspecto da relevância da pesquisa: a contribuição que as professoras leigas deixaram para a história da educação no Brasil e no Ceará rural. Garcia *et. al.* (1991) nos mostra a importância dessa segunda justificativa quando afirma que:

O fracasso da escola pública não é meramente um fracasso "administrativo", e não pode ser imputado à presença da professora leiga. Em determinados contextos, é ela que ainda salva a escola pública. Afinal, esse fracasso generalizado na maioria das regiões brasileiras ocorre também nas áreas e salas onde lecionam professoras "formadas" nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional. (p.1)

Acreditamos que quando o autor coloca que a professora leiga "salva" a escola pública, não está se referindo a um aspecto soteriológico ou mesmo redentor, mas sim que, através das mesmas, apesar das críticas que sofrem por sua carência de formação e o relativo desprezo por alguns estudiosos, foram as únicas profissionais que se dispuseram a enfrentar o desafio de educar crianças, adolescentes e até adultos em meio a inóspitas condições no campo. As motivações e trajetórias de vida que as levaram a tomar esse caminho é a própria substância da contribuição dessa pesquisa.

2.2. Aportes Metodológicos

Após apresentação acerca dos quatro conceitos-chave dessa pesquisa, vamos nos deter nos pontos de discussão metodológicos. Primeiramente, vamos trazer alguns aportes importantes na temática das fontes orais, examinando e

comparando o que os autores nos trazem de importante ao tratar com esse material. Em seguida, vamos abordar a pesquisa biográfica, procurando estabelecer as conexões entre a pesquisa biográfica, (auto)biográfica e as trajetórias profissionais. Por fim, pretendemos apresentar o objeto de estudo da pesquisa e quais os seus principais objetivos.

2.2.1. A relevância das fontes orais

Para falarmos em conceituações, e na própria história das fontes orais, estamos nos baseando na coletânea de artigos de Ferreira e Amado (2006), livro muito pertinente para aprender aspectos introdutórios da história oral. Inicialmente, é importante informar que, desde a pré-história, as sociedades humanas utilizam relatos orais para transmitir os seus mitos, seus acontecimentos importantes do passado, a sua memória. Dessa forma, de maneira ampla, o uso e a disseminação de fontes orais existe há milhares de anos. (FERREIRA E AMADO, 2006, p. 44).

Porém, para chegarmos ao âmago da discussão, precisamos fazer distinção entre quatro conceitos correlatos: o que seriam *história oral*, os *arquivos orais*, as *fontes orais* e os *depoimentos orais*? Seguindo a conceituação trazida no livro já citado temos que a primeira, por ser uma metodologia, se distingue das outras três por estas serem diferentes arranjos de fontes. (idem, p.32, 33). Ou, em outras palavras, a história oral seria a maneira mais conhecida para lidar com as fontes, os arquivos ou os depoimentos orais.

Porém, mesmo essa distinção não é tão clara, visto que cada autor utiliza de forma bastante específica sua própria terminologia. Assim sendo, vamos primeiramente fazer um retrospecto histórico do que seria a história oral e assim encontrar as diferentes maneiras pelas quais os autores criaram seus esquemas conceituais. Desde Heródoto até o século XIX, não havia uma discussão metodológica acerca do assunto. A preocupação maior era se o relato provinha de uma “testemunha digna de fé”, de uma “testemunha ocular” ou termos correlatos. Porém, a Escola Metódica, no século XIX, recusa esses testemunhos por serem “[...] ontologicamente não-confiáveis.” (idem, p.34). Como nos coloca Reis (1999, p. 12):

A função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhes a narrativa. Estas

tendências, este trabalho da história, podiam ser vistas no Estado e em suas atividades – a história se limitaria a documentos escritos e oficiais de eventos políticos. Aqui, nesta ênfase ao Estado, sujeito histórico universal, aparece ainda, e claramente, a influência das filosofias da história.

Aqui fica clara a preocupação com os documentos oficiais institucionais, que conteriam, em si mesmos, a própria história, que não eram contaminados com idiossincrasias, opiniões ou desejos meramente pessoais. Naturalmente que nessa visão de história, os Estados possuem papel capital, visto que são os mesmos que conduzem a história. Por isso mesmo é que os depoimentos e testemunhos pessoais só ganharão validade no debate historiográfico quando o foco se deslocar para as ações do Estado para as ações dos indivíduos.

A partir do século XX, com a chamada Escola dos Annales trazendo novas abordagens e perspectivas, se inclui uma maior valorização das ações individuais humanas, ponto-chave para o início do movimento de história oral, muito embora não haja informações de que Bloch, Febvre ou Braudel se valessem de depoimentos ou entrevistas. Como nos coloca Peter Burke (1992, p. 40), Lucien Febvre, passou a maior “[...] parte da guerra em sua casa de campo escrevendo artigos e livros sobre a Renascença Francesa e a Reforma. Diversos desses estudos são sobre indivíduos, como Marguerite de Navarre e François Rabelais.”

Dessa forma, a predileção por indivíduos ou por pequenos grupos sociais surge da interação entre a história e a antropologia, na busca de compreender na singularidade o que há de geral ou comum para uma sociedade, o no que a ela se contrapõe. (REIS, 1999, p. 71). Porém, só a partir da segunda metade do século XX, com a disseminação do gravador, é que de fato se pode falar em história oral, visto que a gravação passou a ser considerada um “documento sonoro”, o qual é um tipo de documento que “contém informações gravadas sob a forma de sons e que, devido ao modo de gravação e ao aparelho utilizados, só podem ser conhecidas por intermédio de uma máquina acústica que permita sua reconstituição.” (DELMAS *apud* FERREIRA E AMADO, 2006, p. 35).

Em outro artigo da mesma coletânea acima citada, é informado que existem diversas gerações de historiadores orais, variando conforme o país (*idem*, p. 45-50). Porém, foi nos Estados Unidos que a história oral está enraizada há mais tempo, e posteriormente no mundo anglo-saxão como um todo. A primeira geração (década de 1950) tinha uma preocupação muito delimitada, a saber, registrar

depoimentos de políticos e chefes da resistência que atuaram durante a segunda guerra mundial, complementando as fontes escritas.

A segunda geração, na década de 1960, não apenas ampliou a noção de fontes orais, colocando-a numa categoria de “uma outra história”, como voltou suas atenções para os povos “sem história”, bem como os marginalizados pela Academia como objeto de estudo. E também ganha espaço fora do meio acadêmico, sendo praticada por sindicalistas, feministas e educadores. Já a terceira geração, característica dos anos 1970, iniciou um processo de internacionalização da história oral, através de encontros, publicação de revistas e de grandes projetos acadêmicos de cooperação interinstitucional. E a quarta geração, partida dos anos 1990, se caracteriza pela difusão das entrevistas gravadas em vídeo, trazendo toda uma nova dimensão interpretativa, que agora não se resume aos sons, mas às expressões faciais, ao gestual, dentre outros elementos que podem ser elucidativos.

Qual seria, a partir dessa popularização da história oral, intimamente vinculada aos Estados Unidos do pós-segunda guerra, a distinção entre fonte oral e arquivo oral? Mais uma vez, conforme Ferreira e Amado (2006, p.36), a distinção está nas necessidades da pesquisa. Um arquivo oral, como o presente no NUDOC-UFC, visa manter informações gerais para uma ampla consulta por parte da comunidade científica. Já uma fonte oral provém de um pesquisador que coleta depoimentos para os propósitos e objetivos da sua própria pesquisa, e por isso o tipo de perguntas feitas pode ser bem específico, talvez até ininteligível para quem não tem conhecimento prévio.

Isso nos remete a uma informação básica, mas que faz toda a diferença quando nos referimos à fontes orais: *todo documento só fala de acordo com as perguntas que lhe fazemos*. Quando nos referimos a um documento escrito, a totalidade da escrita já coloca em si mesma a sua riqueza e seu limite. Porém, o mesmo não se aplica a fontes orais. A mesma pergunta, feita ao mesmo entrevistado duas vezes em contextos distintos, pode gerar respostas diversas ou mesmo contraditórias. Por isso mesmo, há autores que negam qualquer validade dos arquivos orais, visto que, como na maior parte dos casos se desconhece as circunstâncias da entrevista e o perfil do entrevistador, os mesmos se tornam inúteis.

Por isso mesmo, convém destacar que há duas características peculiares ao nos depararmos com fontes orais:

A palavra-fonte possui duas características particulares que fazem ao mesmo tempo sua riqueza e sua fraqueza. Primeiramente, de modo mais ou menos pacífico, a entrevista é um jogo de esconde-esconde entre o historiador e seu interlocutor. O primeiro, instalado numa posição de inquisidor, se apresenta como “aquele que sabe” ou que saberá, porque sua missão é estabelecer a verdade. O segundo, limitado a fornecer informações que permitirão essa operação, frequentemente é forçado a ficar na defensiva, de tão evidente que é a suspeita do entrevistador, enquanto ele próprio sente que possui a força da convicção “daquele que viveu”. [...] Em segundo lugar, o historiador tem que navegar na crista de uma onda sempre prestes a arrebentar, seja na beira de uma memória reconstituída [...] seja no curso de uma simpatia participante [...]. (FERREIRA E AMADO 2006, p.37).

A partir do texto acima, podemos colocar que por um lado, não podemos simplesmente colocar a relação entrevistador-entrevistado numa categoria de sujeito/objeto da pesquisa, visto que, diferente de fontes escritas, o “objeto” é humano, e considera a sua experiência como relevante, ou pelo menos passível de ser ouvida e apreciada. Por outro, o entrevistador (exceto nos casos de questionários ou entrevistas exclusivamente por escrito) estabelece uma relação dinâmica com o entrevistado, pedindo esclarecimentos, fazendo comparações, reagindo ao que é falado das mais variadas formas, e isso inevitavelmente interfere também naquele que traz a reminiscência.

Em que podem contribuir, para a compreensão de uma dada história, as fontes orais? Paul Thompson nos responde a essa pergunta afirmando que “[...] disso resultará que não tanto uma lista específica de títulos relacionados numa seção das bibliografias históricas, como uma mudança fundamental no modo pelo qual a história é escrita e estudada, em suas questões e julgamentos e em sua natureza.” (THOMPSON, 1992, p. 104). Assim ao longo do capítulo dedicado a tratar das contribuições da história oral, trata desde estudos com agricultores que ajudaram a entender melhor certas crises agrícolas como entrevistas com poetas que tiveram papel relevante para a compreensão do folclore de certa região. Ao longo dos últimos setenta anos, os mais variados ramos do conhecimento acadêmico têm se beneficiado das fontes orais, de modo que o mesmo autor afirma que

Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador [...] A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*. (THOMPSON, 1992, p. 137).

Fica a questão de como o autor entende como história “mais verdadeira e “menos verdadeira”. Podemos imaginar que a verdade, nesse caso, não seria uma categoria ontológica metafísica, mas sim o grau de aproximação ou de correspondência entre o que uma coisa é e o que afirmamos sobre a mesma. Sem tomar partido acerca da veracidade da história oral, pelo menos é possível afirmar que conseguimos ouvir e registrar o que a pessoa entrevistada expressa por si mesma com menor grau de mediação do que se fosse, por exemplo, com uma notícia de jornal ou um processo criminal. Issoespecialmente se o método de entrevista for livre, sem manipulações intencionais ou com perguntas tendenciosas. Assim sendo, a próxima pergunta é: qual seria o método de entrevista mais adequado para a nossa proposta de pesquisa?

2.2.2. A pesquisa biográfica e vidas de professores

Nosso estudo não se propõe a fazer uma biografia das professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira. Porém, ao mesmo tempo, é impossível negar que todo relato oral é, em alguma medida, biográfico, visto que o entrevistado, geralmente, relata aquilo que viveu ou de alguém que lhe foi muito próximo ou chegado. Dessa forma, o trabalho do historiador é relacionar esse relato a algum tipo de quadro mais amplo acerca do assunto que quer tratar, até mesmo porque a entrevista não é um fim em si mesma.(THOMPSON, 1992, p. 195).

Para nossa análise, vamos partir da biografia. Conforme Fialho *et. al.* (2015, p. 23) “[...] todas as pessoas comuns, na verdade, todas as pessoas, são possuidoras de uma história, o que evidencia que os estudos biográficos e autobiográficos podem ser postos a serviço de desvelamento dessas memórias e histórias comuns [...]”. Os autores nos colocam acerca de estudos biográficos, os quais podem naturalmente incluir as próprias biografias inteiras que são, por assim dizer, da totalidade da experiência de vida de um indivíduo, mas que em sua maioria abordam traços, aspectos particulares, experiências específicas da vida das pessoas.

Isso não quer dizer que esses “retalhos biográficos”, para usar a expressão trazida por Rui Martinho Rodrigues (2013, p. 49, 50) sejam soltos e

desconexos da realidade que se quer estudar. Pelo contrário, é possível, através dos mesmos, conhecê-los como “[...] um microcosmo de um estatuto social inteiro num determinado período histórico [...]”. (FIALHO *et. al.*, 2015, p. 25). Em outras palavras, o estudo desses pormenores, através de fontes orais, pode nos trazer induções que nos permitam fazer algum tipo de dedução. Nas palavras de Barbara Tuchman (1991, p. 70), “Ao servir-me da biografia em meu trabalho, utilizo-a menos devido ao tema, ou ao indivíduo, do que como um veículo para descrever uma época [...] ou um país e seu estado de espírito [...] ou uma situação histórica [...].”

Assim sendo, estudos biográficos (em nosso caso base em relatos orais) podem nos falar muito de uma época, permeadas de sentidos pelos sujeitos que trazem à memória suas experiências de vida já passadas, porém que persistem em continuarem ali, vivas, na mente do indivíduo. A mesma autora citada, continuando seu raciocínio, coloca algumas observações acerca de como biografias podem ser proveitosas (*idem*, p. 70-72): primeiro, da perspectiva do leitor, esse tipo de fonte o atrai para a compreensão de um assunto maior, visto que “pessoas interessam-se pelas outras pessoas”; segundo, porque, como já colocamos acima, “é útil porque abrange o universal no particular”.

Porém, no caso da nossa pesquisa, estamos tratando não de uma biografia de príncipes ou camponeses medievais, mas sim de pessoas que estão vivas, e isso significa que em algum grau o biógrafo e o biografado se conhecem. Por isso há um ponto importante que deve ser considerado. É possível apreender certos aspectos, nuances e detalhes que seriam impossíveis de serem obtidos sem essa relação de proximidade, mas que também, dependendo da maneira como a biografia está sendo construída, pode simplesmente apagar qualquer criticidade ou objetividade na análise. (*idem*, p. 77). Esse problema pode ser gerado tanto pelo processo de extrema empatia, de modo que a pesquisa se torna simplesmente a repetição das memórias relatadas, ou, no outro extremo, a validade do relato é tão criticado pelo pesquisador que a biografia se torna a expressão exclusivamente das ideias do mesmo.

Para evitarmos ambos os extremos, em nosso trabalho de pesquisa pretendemos dar voz a essas professoras, de uma maneira que de fato apareça o conteúdo próprio dessas reminiscências. Nosso roteiro, como vamos explicar no próximo capítulo, procurou limitar ao máximo as intervenções, geralmente para pontuar um ou outro aspecto que ficasse menos claro. Dessa forma, a experiência

de vida ocorrida na alteridade histórica “pode contribuir para a compreensão, hoje, do ser dos gêneros em outros momentos históricos e outras sociedades. Biografias contemporâneas podem contribuir para o entendimento da contemporaneidade”. (RODRIGUES, 2017, p. 25).

Nossa pesquisa trata de um tipo muito específico de relato biográfico (ou um conjunto de retalhos biográficos), situado na temática de análise de trajetórias de vida de professores. A coletânea de textos que resultou na publicação do livro *Vidas de professores*, por Nóvoa *et. al.*, nos forneceu embasamento para essa proposta investigativa, pois, além de relatar estudos acerca de professores realizados em diversos países europeus, contribui para uma reflexão sobre o próprio ato de pesquisar acerca do assunto. Em seu artigo, António Nóvoa destaca a importância do estudo das histórias de vida dos professores:

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 2013, p.18)

O mesmo autor, embora destaque a importância das histórias de vida como um meio de melhor compreender o fazer educacional, em contraposição às abordagens estruturalistas vigentes até a década de 1980 (a primeira publicação desse texto é de 1991) avalia que tal metodologia deve ser utilizada com cautela, pois pode gerar “efeitos de moda”, que vão desde experiências inconsistentes de pesquisa até uma apropriação acrítica das fontes investigadas. (NÓVOA, 2013, p.19).

Por isso mesmo, propõe que o objeto de estudo seja ao mesmo tempo integrador de diversas perspectivas (visto que transcende fronteiras disciplinares) e categorizado, mesmo que seja de forma relativa. (Idem, p. 20). Deve-se, ainda, buscar abordagens (auto)biográficas que apontem no sentido da transformação docente, e que pode valer-se de um grande conjunto de fontes, que vão desde materiais escritos, passando pelas entrevistas propriamente ditas, culminando na análise pormenorizada (microanálise) dessas histórias de vida.

Em nossa proposta as fontes orais fazem parte do repertório de fontes desta pesquisa. Porém, mais do que fonte, é uma metodologia, é um saber-fazer

que representa a pedra de toque de nosso trabalho. Ou seja, a experiência viva nas memórias dessas professoras são de extrema relevância para nossa investigação. Como Gizafran Jucá (2011, p.22) coloca acerca dos relatos orais,

A sua valia possui um significado maior, pois os relatos nos remetem a uma memória social, apresentando uma paisagem onde indivíduos e espaços sociais se complementam, apesar das lacunas que muitas vezes ficam nos depoimentos prestados.

O autor justifica sua relevância dada às fontes orais por três motivos: primeiro, o reconhecimento do valor das experiências de vida; segundo, a ausência de um compromisso em relatar apenas o que interesse a uma autoridade imediata; e mais importante, pelo estímulo a rememorar o passado em uma sociedade que lhes roubou o espaço. (Idem, p.23). Certamente que relatos orais devem ser tomados com preocupações metodológicas que lhe sejam pertinentes, pois "em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho (...) funcionando como ponte entre teoria e prática" (FERRERA E AMADO, 2001, p. 16)

O roteiro usado nas entrevistas foi influenciado, em grande parte, pelo estudo de Michaël Huberman (presente em NÓVOA, 2013), que afirma que, no estudo das carreiras profissionais, "conseguem-se delimitar uma série de 'sequências' ou 'maxiciclos' que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, mas também as carreiras de pessoas no exercício de funções diferentes" (p.37). Porém, procuramos, sempre quando possível, relacionar a história de vida com a carreira profissional, pois consideramos que o trabalho se tornará mais rico e abrangente.

Vamos exemplificar nossa proposta de relato de trajetória de vida vinculada à trajetória profissional relatando a infância e o aprendizado das primeiras letras. Fátima Pessoa, por exemplo, em nossa conversa informal afirma que: "minha infância foi muito boa, pois meu pai sempre cuidava da gente em tudo. Nem na roça eu ia, pois ele não queria que eu me queimasse no sol". Porém, o pai cuidadoso também cuidava para que a filha não se fosse estudar sozinha na cidade: "eu só fiz até a quarta série porque meu pai dizia que muito estudo para mulher não é bom. Pra mulher, bastava apenas saber ler e escrever, e pronto" (Conversa informal com Fatima Pessoa, 2015).

Essa experiência de vida de nossa entrevistada nos traz uma importante reflexão no que se refere ao estudo das histórias de vida: o que chamamos de vida pessoal e vida profissional estão entrelaçadas, e são inseparáveis, com implicações de uma sobre a outra. Como coloca Pegg, citado por Goodson (2013, p.66):

Comecei a refletir que, para mim, as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. A canção é apenas uma pequena parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo fascinante. Não poderia compreender as canções sem saber alguma coisa sobre a vida do cantor (...)

Logo, para compreendermos os caminhos que a professora Fátima escolheu e as condições nas quais ela fez essa escolha, perceberemos os seus desdobramentos em sua trajetória profissional. Por isso, nossa metodologia de entrevistas vai procurar esses entrelaçamentos entre riqueza do relato de vida e as trajetórias profissionais como professoras leigas da zona rural, ou seja, "da roça à cartilha".

2.2.3. A especificidade do objeto de estudo

A relevância dessa proposta de pesquisa se apoia em dois aspectos que consideramos muito importantes: primeiramente, dar voz a essas mulheres que, mesmo havendo participado do processo educativo de várias gerações, não tiveram ainda seus trabalhos apreciados. Ou, como nos afirma Maria das Graças Araújo (2010) em sua pesquisa: "Essas memórias sinalizam um partilhar de um momento que foi vivido pelas docentes que teve uma importância fundamental em suas vidas." (p. 63). Se tais memórias foram importantes para suas próprias vidas, então se tornam objeto vivo e interessante aos olhos do historiador da educação: "Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual" (FERRAROTI *apud* NOVOA, 2013, p.18).

Nossas problemáticas se atêm a três eixos de questionamentos, partindo da ideia de que a educação rural brasileira nas décadas de 1970 e 1980 representou o período de formação e atuação das professoras leigas que pretendemos investigar. Como essas mulheres, que nasceram e foram criadas no mundo do campo, da agricultura e da criação de animais, chegaram ao conhecimento das

letras, sendo que em alguns casos (como a da professora Fátima Pessoa) nunca foram além da quarta série do primário? Como elas estudaram? Por exemplo, Antônio Ribeiro Roberto Xavier (2014), ao estudar a trajetória de vida da professora Joana Paula de Moraes, ocorrida por volta da década de 1910, coloca seu aprendizado na escola primária nos seguintes termos: "muito cedo, aprendeu as primeiras letras com sua genitora e desenvolveu um apego imensurável pela aprendizagem mesmo sem ter as condições materiais necessárias para ingressar na educação formal." (2014, p.267).

O segundo eixo trata do ingresso dessas professoras no trabalho docente, ou seja, de como as mesmas ascenderam e permaneceram nessa profissão. Como essas mulheres, de um universo de alunos e de alunas egressos das escolas primárias, chegaram a essa posição: "professoras leigas"? Uma de nossas entrevistadas, Fátima Pessoa, nos relatou de maneira informal (embora tenhamos gravado essa conversa com o consentimento da mesma) que a influência de seu pai e o contexto político regional no final da década de 1960 foram muito importantes:

Quando terminei o primário era o tempo da política. Pro povo poder votar, tinha que saber assinar o nome, e os candidatos pediram pra eu com minhas colegas ensinar o povo pra votar. Depois da política, meu pai Henrique Pessoa falou com o prefeito e ele me colocou pra ser professora. Eu tinha apenas 14 anos de idade." (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 2015).

Porém, seria essa a única maneira de ascender a essa profissão? Nos casos das outras professoras leigas que pretendemos investigar, elas também seguiram o mesmo caminho? Como se dava a intermediação política para o ingresso docente? Como se formavam as turmas? Esses questionamentos são relevantes na medida em que descortinam os caminhos e descaminhos dessas professoras, pois, como nos afirma Lúcia Ferreira (2011): "Pensar a educação rural implica refletir também sobre o sistema político-econômico em que as demandas educativas são geradas." (p.108).

O terceiro eixo de problemáticas gira em torno do seu cotidiano em sala de aula, visto é o lugar social e profissional das professoras leigas. Como se organizavam as aulas? Quais materiais/cartilhas/cadernos utilizavam e como os utilizavam? As escolas eram nas casas das mesmas? Em caso afirmativo, como gerenciaram esse espaço ambíguo (escola/lar) e a partir de qual momento passaram

a trabalhar em uma escola com prédio próprio? Quais as diferentes transformações nesse cotidiano escolar? E a indisciplina? Como se manifestava e como elas resolviam os conflitos entre alunos? Em nossa ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, ela coloca para nós um curioso caso de indisciplina:

a aluna disse que nem fazia a lição e nem ia sentar onde mandei. Aí eu usei a palmatória, mas, como a menina não abria a mão, eu bati nela ela estando com a mão fechada mesmo. Ela só parou com essa escandaliza [sic] quando chamei sua mãe, que morava vizinho a escola, e deu nela um puxão de orelha tão grande que sangrou a orelha da menina (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 2015)

A violência era um fato presente no cotidiano ou apenas em alguns momentos isolados? Maria das Graças Araújo (2010) salienta que nas falas de suas entrevistadas, existia a manutenção da disciplina em sala de aula, as quais, mesmo trabalhando com classes multisseriadas, logravam êxito no seu intento educativo devido ao fato de que os mesmos "obedeciam às professoras, ficavam quietos" (p.136). Por isso mesmo, analisar a questão da manutenção/ quebra da disciplina em sala de aula faz parte de nossas inquietações investigativas. A partir desses três eixos de questionamentos (aprendizado, ingresso e cotidiano), pretendemos levar adiante nosso trabalho de pesquisa acerca das histórias de vida e trabalho das professoras leigas da zona rural de Lavras da Mangabeira.

Nosso objetivo principal é reconstruir, a partir de fragmentos biográficos, as trajetórias de vida e profissionalização docente de mulheres que se tornaram professoras leigas na zona rural de Lavras da Mangabeira nas décadas de 1970 e 1980, a fim de conhecer o processo identitário da formação docente das mesmas. Esse objetivo se desdobra em dois, a saber, 1) Entender com se constitui a formação de professora leiga a partir de sua própria formação como alunas, até o momento em que tivera a oportunidade de ingressar no magistério; 2) Identificar as diferentes maneiras de ascensão e continuidade nessa profissão, desvelando um perfil profissional comum às professoras de uma época e 3) Compreender as condições de vida e trabalho dessas professoras leigas, focando nos materiais, na metodologia de aula e na (in)disciplina, bem como suas diferentes transformações no decorrer do período delimitado.

Seguindo essas indicações metodológicas, pretendemos estudar como mulheres sertanejas, marcadas pelo estigma da pobreza, da seca e do descaso do

poder público, constituíram-se professoras leigas bem como as múltiplas relações desse fazer-se docente em suas próprias trajetórias de vida. Por isso mesmo, nosso intuito foi primeiramente elencar um conjunto de professoras leigas que pudessem se prontificar para a pesquisa. Fizemos, então, entrevistas semi-estruturadas, com 4 (quatro) “professoras leigas” de Lavras da Mangabeira, que atuaram entre as décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990. O modelo semiestruturado permite por um lado uma certa liberdade ao entrevistado, de modo que possa expressar sua experiência, mas ao mesmo tempo o entrevistador procura colocar essa fala espontânea em categorias, temas ou partes pré-definidas, facilitando assim a obtenção de informações importantes para os objetivos da pesquisa.

Assim, formamos uma lista preliminar com quatro ex-professoras, as quais consentiram que poderiam conceder-nos entrevista sobre suas histórias de vida e formação, das quais as uma foi entrevistada de forma preliminar. O critério preliminar foi a adoção do seguinte perfil: que fosse professora leiga da zona rural de Lavras da Mangabeira, que tivesse atuado nas décadas de 1970 e 1980, que vivessem nas mesmas zonas de seus alunos e que tivessem trabalhado juntas pelo menos por alguns períodos. Os dois últimos dados do perfil são relevantes porque nos permitem delimitar uma entrevistada que conhecesse não só a realidade de sala de aula, mas também parcialmente o cotidiano de seus educandos, e o fato de terem atuando juntas pode nos ajudar a comparar olhares e enfoques para as mesmas questões, como, por exemplo, ao se perguntar sobre a indisciplina em aula.

Segue tabela.

Tabela 1 – professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira entrevistadas

Nome popular ¹	Idade Atual	Período de atuação
Fátima Pessoa	65	1967-1994
Juciene Moura	53	1982-2002
Tiene de Zito	64	1970-1991
Maria de Cher	64	1969-1994

Fonte: Dados da Pesquisa.

E como fontes diversificadas, pesquisamos objetos utilizados pelas estas professoras que tenham sido guardados, como cartilhas, cadernos, carteiras profissionais já que eram professoras efetivamente contratadas pela prefeitura. Vamos dar mais detalhes sobre o roteiro de entrevistas no capítulo três.

¹ Nomes pelos quais as mesmas são conhecidas em sua comunidade e, especialmente, por seus alunos.

Esperamos, assim, ter trazido um conjunto de conceituações gerais utilizadas na pesquisa, primeiro trazendo conceitos mais gerais, passando pelo estudo da educação rural no Brasil e afunilando até chegar ao objeto último de estudo.

3. POLÍTICAS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Nesse capítulo, faremos uma abordagem da educação rural brasileira tomando como marcos a instituição da República no final do século XIX (1889) seguindo até o governo Sarney (1989). O marco inicial tem a ver com o início, no Brasil, das discussões sobre educação no campo. E nosso marco final coincide com o período final de atuação das professoras leigas que entrevistamos na zona rural de Lavras da Mangabeira, de modo que possamos discutir acerca do pano de fundo histórico das experiências de vida das mesmas. Nosso objetivo aqui é salientar a relevância das diversas políticas, movimentos e ações para promover a educação rural como uma forma de ensino diferenciada da educação urbana, mas ao mesmo tempo se referenciando nessa, criando ao longo das décadas uma dualidade campo-cidade na educação.

3.1. Educação rural: características e especificidades

Na legislação educacional em vigor, a LDB (1996), não há uma definição de educação rural, tal como ocorre, por exemplo, com o Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, o artigo 28, em contexto que trata sobre currículos e conteúdos da Educação Básica, determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 28)

É possível observar que a educação rural consiste em uma educação padrão com algumas peculiaridades, e não como um tipo inteiramente diferente de proposta educativa. Há uma preocupação com a adequação dos conteúdos, do calendário e com a relação entre educação e trabalho nos meios rurais. Apesar de ser um avanço em relação à legislação anterior, pois pela primeira vez se apresenta algum tipo de preocupação com esse segmento, segundo OLIVEIRA E BOIAGO

(2012, p. 4) “[...] nesse sentido, a educação que deveria ser ofertada a essa população é homogeneizada com base nas características da zona urbana, sendo apenas adaptada, quando muito, a zona rural”. Logo, a legislação não fornece uma definição de educação rural, mas apenas apresenta alguns diferenciais ou especificidades em relação à educação padrão pretendida pelo Estado.

Ao estudarmos autores que se debruçam sobre a educação rural, é notada a mesma ausência de definição. Para nos atermos a alguns exemplos, ARROYO (2005), WERTHEIN E BORDENAVE (1981) e LEITE (1999) discutem variados assuntos dentro da temática citada, como a constituição do público-alvo e análises históricas de políticas educacionais no campo, mas nenhum deles se preocupa em definir, ainda que de forma sucinta, esse tipo de educação. Ao mesmo tempo, usam a expressão em todo o transcorrer do texto, de forma natural, não considerando a necessidade de uma definição, talvez porque cada um desses autores tenha um conceito implícito particular do que é “educação rural”.

Porém, outros autores, como, por exemplo, MACHADO (2013) que procuram fazer uma distinção entre “educação do campo” e “educação rural”. O segundo tipo, existente desde o início da República,

diferencia-se pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (MACHADO, 2013, p. 18324).

Já o segundo tipo (educação do campo) seria bem mais recente, fruto da mobilização de segmentos sociais claramente identificados com as lutas sociais no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sendo essa nova proposta educativa pautada nas lutas das classes trabalhadoras no campo. A educação do campo, segundo a autora, não é identificável como política educacional oficial, mas ao mesmo tempo sem uma definição conceitual clara porque “dela deve ser eliminada a ideia do abstrato, pois esta parte do concreto, das práticas” (idem, p. 18326). Dessa forma, a educação do campo se concretizaria não em um tipo de diferente de escola, mas sim em uma escola com ênfase na valorização dos “povos do campo como sujeitos sociais”, buscando “a humanização do conjunto da sociedade” (CALDART *apud* MACHADO, 2013, p. 18326).

Porém, afim de evitarmos discussões político-ideológicas sobre a validade dessa dicotomia *educação rural/no campo* e *educação do campo*, se torna mais pertinente em nossa análise compreender que a discussão sobre a *educação rural* é muito mais uma *educação voltada para a população rural*, baseando-se na conceituação de MACHADO (2013). E usaremos o termo *educação rural*, evitando assim o uso do termo *educação do campo*, até mesmo porque fugiria ao escopo da nossa pesquisa investigar a fundo as propostas educativas dos movimentos sociais do campo.

Consideramos que esse esclarecimento é necessário, visto que, por um lado, podemos assim estar livres de trazer uma discussão conceitual interminável. Por outro lado, porque é mais interessante fazer, como os autores citados, discutir a especificidade do campo, dos seus habitantes e de suas distinções em relação à cidade e o seu modelo escolar.

Primeiramente, a definição de “campo” aparece em contraposição à definição de “cidade”, e por isso suas concepções também aparecem em contraposição ao urbano. Se na cidade a dinâmica gira em torno de comércio, serviços, tecnologia, no campo a agricultura, pesca, pecuária ou artesanato aparecem com mais força. Se na cidade a dinâmica do tempo é marcada pelos horários de saída e chegada dos ônibus, da jornada de trabalho, no campo o tempo é marcado pelos ritmos da lavoura: brocar a terra, aradar o solo, fazer o plantio, limpar o campo, fazer a colheita, “bater” o arroz, “quebrar” o milho. Dessa forma, é possível afirmar, como WILLIAMS (1989, p. 11),

A ‘forma de vida campestre’ engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais –, e sua organização varia da tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e plantation às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. Também a cidade aparece sob numerosas formas: capital do Estado, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, porto e armazém, base militar, pólo industrial.

Em nosso estudo, consideramos preferível definir o campo a partir do critério das atividades que são nele exercidas, visto que esse papel dado ao trabalho no campo tem um impacto muito maior nas concepções sobre educação e escolarização do que na cidade. (WERTHEIN E BORDENAVE, 1981, p. 76). Todavia, é necessário ter em mente que esses conceitos são transitórios, pois está em curso um processo de urbanização do campo (NUNES E PINTO 2009, p. 6), de

modo que essa dicotomia precisa ser relativizada na atualidade, já se falando mesmo em sociedade *rurbana*. Observamos esse processo em curso, por exemplo, com a chegada da tecnologia de ponta, a submissão da produção dos mais variados tipos de produtores à lógica do mercado nacional e internacional ou ainda da quantidade crescente de pessoas que trabalham ou estudam nas cidades, mas residem no campo, facilitados pelo acesso ao transporte, seja por transporte escolar (no caso dos estudantes) ou pela aquisição de carros e, principalmente, motos.

Quais seriam as peculiaridades dos moradores do campo? LEITE (1999, p. 75) nos fornece uma indicação da relação entre o homem do campo e a terra: “Dela – a terra – emanam os motivos, as significações, os mitos e as justificações da maneira própria de ser, viver e interpretar desses homens que fazem do trabalho no campo sua razão de luta e continuidade histórica”. Para o autor, está clara a íntima relação entre o homem do campo e a terra, pois, muito embora a atividade exercida nela possa variar – da agricultura à criação de animais, da pesca ao artesanato de cerâmica – e mesmo em relação à forma de uso da terra (meeiro, quarteiro, arrendatário, posseiro, dentre outras), elas são exercidas nesse *lócus*, e podemos acrescentar que mesmo no caso dos milhões de imigrantes que saíram do nordeste pra São Paulo (para ficar em um exemplo notório), a marca dessa relação com a terra permanece em sua existência.

Dessa forma, então, quando nos referimos à educação no campo, como uma área de estudos no âmbito da Educação, estamos nos referindo a um tipo bastante específico de público, que de forma geral tem na terra um valor de referência, trabalho e moradia, e que a escola do campo lida com esse perfil de aluno. Uma das especificidades aparece na relação entre escola e trabalho.

Quando, portanto, a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como ‘equivalente’ de trabalho. A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho (...) ou seja, a escola não é incorporada necessariamente nos termos supostos por supostos agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais. (WERTHEIN E BORDENAVE, 1981, p. 253).

O trabalho no campo na maior parte das vezes não segue necessariamente regras determinadas de contrato de serviço, tal como se tem na cidade. Além disso, se pensarmos que envolve toda a família na divisão das diferentes tarefas, é possível afirmar que não há uma clara distinção entre trabalho e vida cotidiana. Pela manhã alguns filhos vão cedo tirar leite das vacas ou cabras,

outros vão cuidar das galinhas e dos porcos, os maiores vão cuidar da plantação, e as mulheres cozinham. À tarde pode ter momentos de descanso, ou então serviços de reparo e conserto, ou ainda “fazer caminho d’água” (expressão lavrense para se referir à atividade de coletar água, atividade essa que pode durar duas ou mais horas todo dia). À noite, pode-se debulhar milho, feijão ao som da TV ou rádio, ou ainda visitar amigos e parentes. Claro que a descrição acima não necessariamente ocorre em todos os lugares e nem durante todo o tempo, mas era uma situação certamente comum nas zonas rurais pelo menos até a década de 1990.

Assim, a experiência de trabalho do homem do campo se distingue do trabalho urbano em dois sentidos. De um lado, não há nessas situações exigências típicas do trabalho urbano em relação a horários, metas ou o perigo de demissão. Por outro lado, a vida cotidiana se funde com o trabalho, com o senso de tarefa e de responsabilidade sendo inculcado de maneira prática na vida cotidiana.

Porém, essas generalizações precisam ser relativizadas, pois há de fato uma diversidade de situações no trabalho do campo, e o exemplo genérico citado no parágrafo anterior talvez se encaixe mais com um pequeno agricultor familiar, universo do qual proveio as professoras leigas que entrevistamos. Conforme WERTHEIN E BORDENAVE(1981, p. 75), existem basicamente cinco formas de trabalho rural no Brasil (embora essa configuração tenha mudado muito desde quando o livro citado foi escrito): os minifundistas, os parceiros (que pagam em percentual da produção), os pequenos arrendatários (que pagam em dinheiro ao proprietário), os usufrutuários (posseiros) e os camponeses sem-terra. E cada forma de trabalho estabelece subtipos de relação entre o homem e o campo, não obstante as tarefas cotidianas em muitas situações possam ser as mesmas.

Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre o homem do campo estuda em escolas localizadas na zona rural, especialmente se tratando do Ensino Médio. Para ARROYO (2004, introdução), “a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. Por isso, raros são os casos de alunos que cursaram toda a educação básica em escolas localizadas na zona rural, visto que a maior parte das escolas de ensino médio é da rede estadual e são preferencialmente localizadas nas sedes dos municípios. No caso de Lavras da Mangabeira, a única escola de ensino médio fica no distrito-sede de Lavras, com uma escola de ensino médio profissionalizante localizada próximo à entrada da

cidade. Logo, nem todo aluno do campo tem uma experiência de educação exclusiva na zona rural. E mesmo em relação às escolas localizadas no campo, nos coloca LEITE (1999, p. 59): “[a escola] carrega em si a posição incômoda de ser também agente de modernização do campo e de colaborar, assim, para a sua crescente urbanização”.

De maneira geral, podemos concordar com BRASIL *apud* FARIAS E ANTUNES (2014), ao analisar os conceitos de campo/rural: “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade urbana”. Por isso, há a necessidade de pesquisas que enfoquem o campo como rico em possibilidade de conhecimento, embora sendo em algumas situações marginalizado ou pensado de forma idílica por estudiosos.

Procuramos assim apresentar algumas idéias gerais acerca da educação rural, passando por sua conceituação, pelo seu ambiente e pelo seu público. A partir dessas informações mais gerais, podemos nos questionar sobre quando surgiu historicamente a idéia de educação no campo como algo distinto e específico, para então chegarmos ao contexto mais imediato da nossa pesquisa, o município de Lavras da Mangabeira.

3.2. Panorama da educação rural no Brasil (1889-1964)

A proclamação da República no Brasil é interpretada, por boa parte dos autores, como o triunfo definitivo das oligarquias cafeeiras sobre o Império, no ápice de um processo de ruptura entre ambos os grupos que atravessou toda a década de 1880 (CARVALHO, 2007, p. 41). Muito embora Monarquia e grandes latifundiários formassem a aliança que governou o Brasil desde a Independência, sucessivas crises institucionais, a ascensão do Exército como protagonista político e a pressão internacional de países e instituições não mais alinhadas à escravidão colocaram em xeque esse equilíbrio de poder, processo esse que culminou na década de 1880 (CARVALHO, 2007, p. 55,56). O primeiro passo sem retorno foi dado pela monarquia brasileira ao abolir a escravidão, contando para isso com grande apoio popular, de entidades da sociedade civil e, paradoxalmente, da própria Igreja Católica Romana.

Por conseguinte, o movimento republicano, já presente no Brasil há alguns anos, contava com crescente simpatia de grandes parcelas do grupo econômico dominante durante o Segundo Reinado. E com a abolição da escravidão não havia mais motivos significativos para manter-se alinhado com a Monarquia, ampliando-se uma discussão na qual venceria a proposta de uma República Federativa e Presidencialista. E nesse momento despontam os militares como o grupo que efetiva essas mudanças através do golpe de 1889.

Dessa forma, em cerca de pouco mais de 3 anos (1888-1891), o Brasil deixa de ser formalmente uma monarquia escravista para se tornar uma República constitucional. Esse conjunto de mudanças trouxe a rediscussão da política econômica, da relação entre as próprias elites políticas nacionais e locais, as relações internacionais e, nesse bojo, da educação. Como coloca SCHWARCZ E STARLING (2015, p. 321), a partir do fim dos governos militares (Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto),

começou o primeiro governo civil da República e a ascensão da corrente moderada e pragmática do Partido Republicano Paulista, preocupada em executar uma política de pacificação do país, garantir os interesses da elite cafeeira de São Paulo e realizar a transição da República jacobina para a República oligárquica

Foi nesse conjunto de acontecimentos e propostas que é discutida a Constituição de 1891, a qual tem um modelo liberal na organização política e previa parâmetros mínimos para a oferta de serviços por parte do Estado aos cidadãos. (SILVA, 2009, p. 4). Porém, devido às necessidades impostas pelo mundo do trabalho, com o crescente uso de máquinas e equipamentos, junto a um processo de incipiente urbanização, se impôs então a necessidade de se discutir aspectos acerca da educação, colocando o Congresso Nacional a responsabilidade de “animar no país o desenvolvimento das artes e das letras, artes e ciências” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL *apud* SILVA, 1995, p. 7). Mais adiante, esclarece que o ensino será de orientação leiga, afastando assim a Igreja Católica Romana do modelo de educação pública, muito embora colégios e instituições de ensino ligadas à mesma mantivessem seus prestígio e influência como berço da formação dos filhos das elites políticas no período (RIBEIRO, 2012, p. 5).

Como entra a educação rural nessa discussão do modelo republicano de educação? Nesse retrospecto histórico, vamos nos basear principalmente no texto

de LEITE (1999) e WERTHEIN E BORDENAVE (1981). A primeira informação que precisamos conhecer é que a ideia de que uma educação voltada para os habitantes do campo surge no final do Segundo Reinado, havendo antes disso apenas a educação em um padrão único. Com início da primeira república, e o advento da industrialização demandando mão-de-obra com algum grau de instrução, criam-se propostas educativas para as cidades (mais voltadas para o saber técnico ou bacharelesco). E, no campo, como nos afirma WERTHEIN E BORDENAVE (1981, p. 178):

A monocultura do açúcar que dominou a economia até a metade do século passado [XIX] não necessitava de uma mão-de-obra especializada. Com o advento da monocultura cafeeira e do fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. (...) Assim sendo, o ensino agrícola foi-se impondo, aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia.

Corroborando com o autor acima, LEITE (1999, p. 28) afirma que a sociedade brasileira “somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Esse acontecimento influenciou a busca de maneiras para conter esse fluxo migratório e ao mesmo tempo garantir oferta de mão-de-obra, embora com objetivos mais gerais visando uma política mais ampla de escolarização do campo.

O final da década de 1920 é marcado pela ascensão de uma série de movimentos políticos e sociais, desde os sindicalistas reivindicando uma legislação trabalhista ampla, passando pelos tenetistas e sua bandeira de moralização da política, e ainda as intensas disputas entre as oligarquias regionais. Ao mesmo tempo, foi o auge do cangaço e da ascensão de muitos movimentos messiânicos, como o Caldeirão, no Ceará. E no campo das ideias pedagógicas, a efervescência estava relacionada à ascensão do escolanovismo, propondo, entre outras coisas, a

relativa homogeneização e unificação do discurso pedagógico, que opera uma crescente e indiscriminada incorporação do léxico escolanovista. A sedução exercida pela moderna pedagogia era grande, pois seus métodos, centrados na atividade do aluno, eram considerados mais eficientes do que os antigos, na consecução desse programa. (CARVALHO, 2004, p. 93)

Essa concepção pedagógica propunha então não apenas a ampliação da oferta ou das vagas nas escolas, mas sim uma espécie de atualização das idéias pedagógicas consideradas tradicionais, e, por assim dizer, ultrapassadas. No Brasil da década de 1930, essa discussão iria tomar novos ares com a proposta do ruralismo pedagógico, que propunha toda uma nova pedagogia para lidar com o homem do campo (ARAÚJO, 2014, p. 202-203). Conforme MAIA (1982, p. 27), o ruralismo pedagógico propunha “uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”.

Muito embora a Constituição de 1934 previa o uso de 20 por cento do orçamento anual para a educação rural (MACHADO, 2013, p. 18324), esse ideal de educação, por diversos motivos, não se estabeleceu. O principal destes foi a ausência de políticas públicas que dessem condições às professoras normalistas rurais de atuar nessas regiões mais carentes, tendo como consequências a continuidade da precarização da educação rural e atuação das normalistas formadas nas Escolas Normais Rurais sobretudo nas escolas urbanas (ARAÚJO, 2014, p. 182-183). A diferença dos padrões de vida entre campo e cidade, com a precarização das condições no primeiro, repercutiram na educação, de modo que, mesmo nos anos 1980, a taxa de não-alfabetização na faixa de 15 anos ou mais rondava os 26% (LEITE, 1999, p. 62).

Vale salientar que as propostas de educação voltada para o campo não eram necessariamente ações do poder público. Muitas vezes partiam de instituições filantrópicas, da Igreja Católica ou ainda de associações livres (WERTHEIN E BORDENAVE 1981, p. 179-180). Porém, ganha força a partir da década de 1950 as parcerias internacionais que o Brasil estabelece a fim de lidar com a questão do “atraso rural”. “É importante assinalar o trabalho realizado por alguns segmentos do governo federal, objetivando a celebração de convênio assistencial para a educação das massas camponesas, entre Brasil e EUA.” (LEITE, 1999, p. 32). E na década de 1960, foi criada a Aliança para o Progresso, um convênio desenvolvido com os Estados Unidos para o desenvolvimento da América Latina, tendo como resultado uma série de programas voltados para o desenvolvimento agrícola e a educação informal do campo. (LEITE, 1999, p. 41).

O período chamado de redemocratização brasileira (1946-1964) foi marcado pelo retorno das eleições e da vida política mais diversificada. A bipolarização política era notória, com grupos identificados como “nacionalistas”

(varguistas em sua maioria) e “internacionalistas”(anti-varguistas em sua maioria) confrontando-se na intenção de obter a predominância nas eleições e, especialmente, na política econômica dos sucessivos governos (SCHWARCZ E STARLING 2015, p. 442,443). Esses grupos também divergiam no campo ideológico, com os anti-varguistas propondo um maior alinhamento com os Estados Unidos no concerne não só à economia, mas também à cultura e a educação.

Com o fim da Era Vargas, e o conseqüente declínio do modelo de educação eminentemente patriótico e fortemente doutrinado ideologicamente, surge uma multiplicidade de concepções que propõem agendas diferentes. Cada uma destas procurando atender aos anseios de grupos sociais específicos, como os trabalhadores da indústria, os comerciários, e os trabalhadores do campo.

A Constituição de 1946 previa a responsabilização das empresas agrícolas, ou que de alguma maneira estivessem empregassem pessoas no campo, de prover a instrução do pessoal contratado, bem como de seus filhos (BRASIL, 1946, Art. 168). Com isso, o Estado tirava de si parcialmente a responsabilidade para com a educação no campo, além do que, como afirmou MACHADO (2013, p. 18325),

a educação rural ofertada não estava dando conta de atender as necessidades da população rural, pois, faltavam escolas. Por isso, muitos tinham que se deslocar por grandes distâncias para concluírem seus estudos. Além disso, a proposta pedagógica, norteada pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento, não condizia com uma proposta de educação rural (SIMÕES; TORRES, 2011). Nesse ínterim, os objetivos educacionais e de desenvolvimento econômico evidenciavam o meio rural como um espaço atrasado e não considerava a diversidade dos povos.

Enquanto as décadas de 1920 e 1930 eram marcadas pelo ruralismo pedagógico, fica muito claro que as décadas de 1940 e 1950 são marcadas pelo descaso para com a educação rural, ainda mais porque a discussão da legislação educacional se arrastou por mais de uma década, de modo que o poder público não tinha exigência legal em prover instrução para as massas camponesas. E mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, não há menção alguma da obrigatoriedade da educação no campo, pois, conforme o autor já citado,

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. (...) O sistema de

educação rural, sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa ou financeira – entrou num processo de deterioração. (LEITE, 1999, p. 39)

Podemos observar que na primeira metade do século XX houve um avanço nas propostas e ideias para a educação no campo, porém está igualmente clara a ineficácia dessas ideias no campo das realizações. É possível apontar, dentre outros fatores, a prática política comum nas cidades do interior do Brasil da apropriação dos bens e recursos destinados à educação, bem como o desinteresse em criar e manter escolas, dado o custo considerado oneroso por gestores municipais, uma concepção que perdura até a atualidade. Outro fator que poderia ser apontado é a escassez de profissionais da educação, visto que os poucos (em relação à demanda) que conseguiam se formar tinham nítidas preferências por ministrar em escolas urbanas, mais acessíveis e mais bem providas de recursos (ARAÚJO, 2014, p. 182-183).

Porém, no início da década de 1960 houve a rediscussão da necessidade de prover educação no campo, dessa vez trazida por movimentos de esquerda, como as Ligas Camponesas. De um lado, temos o Movimento de Educação de Base, o qual, conforme Nascimento (2007, p. 114), era um sistema de educação à distância, através de transmissões radiofônicas, e envolvia agentes do governo, a Igreja Católica Romana e, principalmente, sindicatos de trabalhadores rurais. Ainda assim, havia uma disputa ideológica entre os sindicatos influenciados por setores da Igreja e aqueles influenciados pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). A proposta era que esse trabalho dirigia-se “[...] muito mais aos indivíduos em particular na expectativa de que estes, uma vez conscientizados e politizados, comunicassem também essa nova consciência aos seus companheiros alfabetizados ou não.” (NASCIMENTO, 2007, p. 114).

Ao mesmo tempo, as Ligas Camponesas também reivindicavam sua primazia no que concerne à mobilização dos trabalhadores no campo, entrando em ferrenhas disputas com os outros dois grupos já citados. A educação tinha um papel relevante nesses movimentos porque poderiam servir de base para as aspirações político-ideológicas específicas de cada um deles.

Foi nesse contexto de intensa mobilização político-ideológica que desponta a figura de Paulo Freire, educador que se tornou conhecido inicialmente pela experiência de alfabetização no campo. A experiência de Angicos, que partia do

pressuposto da indissociabilidade entre o aprendizado de leitura das letras e da leitura do mundo, conseguiu em apenas 40 horas de encontros alfabetizar um grupo de agricultores. (GERMANO, 1997, p. 389-390).

Como nos coloca Leite (1999, p. 43): “Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos.” Havia a proposta de que seu método e, conseqüentemente, sua visão pedagógica, fosse implantada como política pública durante o mandato do presidente João Goulart.

Porém, forças políticas poderosas associadas à direita, como a UDN, setores conservadores da Igreja Católica Romana, associações civis como a TFP (Tradição, Família e Propriedade), aliadas a elementos do alto escalão das Forças Armadas brasileiras e grande parte da classe média, acabaram com o mandato do presidente Goulart através da imposição de um regime militar (SCHWARCZ E STARLING 2015, p. 447). Regime esse que, embora inicialmente tinha a proposta de não durar mais do três ou quatro anos, perdurou por mais de duas décadas.

3.3. Panorama da educação rural no Brasil (1964-1989)

O período pós-64 é objeto de controvérsia tanto na academia como nas discussões políticas. Isso se deve, por um lado, ao fato de ser recente, visto que a maioria da população brasileira é nascida exatamente durante essas duas décadas. Por outro lado, a discussão é freqüentemente polarizada, de modo que os setores mais no espectro da esquerda negam o autoritarismo dos grupos guerrilheiros rurais e urbanos e os apresentam como pessoas que lutavam por “democracia”. Há também aqueles que, no espectro da extrema-direita que simplesmente negam a existência da tortura, da censura e da restrição das liberdades civis, com sentimentos saudosistas e ufanistas, exaltando o desenvolvimento econômico durante o período.

A ênfase na “ditadura” ou no “desenvolvimento” vai ao sabor do interesse político partidário do interlocutor. Como nos coloca de forma bastante pertinente Elio Gaspari (2002, Introdução), “[...] a bibliografia da ditadura esteve espremida entre dois absolutos. Num estivera a retórica militar de um regime que caducara. No outro, um revisionismo que, por falta de fontes ou vontade de buscá-las, menosprezou a

voz calada.” Embora ele se refira na citação acima à historiografia antes da disponibilização de arquivos acerca do período, a observação dessas duas tendências ainda é válida no senso comum e no debate político. Muito embora a partir do ano de 2013, com a crise do governo Dilma Rousseff, houve um recrudescimento do pensamento antiesquerdista no Brasil, com cidadãos e políticos disputando a memória desse período e afirmando que sua versão é a mais adequada.

O período especialmente sensível no que concerne às paixões e interesses envolvidos na compreensão dessa história refere-se aos governos Costa e Silva e Médici (1968-1974). Mais uma vez, não sem polêmica, nos coloca Gaspari (2002, explicação):

O Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiram negando-se. Passados mais de trinta anos, continuam negando-se. Quem acha que houve um, não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro. Nas páginas que vão adiante, estão os dois. Se nelas há mais do chumbo que do milagre, isso se deve à convicção do autor de que a tortura e a coerção política dominaram o período. A tortura envenenou a conduta dos encarregados da segurança pública, desvirtuou a atividade dos militares da época, e impôs constrangimentos, limites efantásias aos próprios governos ditatoriais.

Logo, o que vamos colocar como contexto histórico de alguma maneira está relacionada a uma escolha feita, a qual, em nosso caso, é se concentrar na política educacional como um todo e especificamente como os governos militares lidaram com a educação no campo. Ademais, conforme nos coloca SCHWARCZ E STARLING (2015, p. 447)

Até hoje os historiadores debatem as razões que permitiram aos golpistas alcançar uma vitória fácil [...] É provável que todos eles [movimentos de esquerda], inclusive Goulart, tenham feito o mesmo cálculo antes de recuar [...] As Forças Armadas se projetariam no ambiente político no duplo papel de moderador e protagonista para, em seguida, convocar eleições, devolver o poder aos civis e se recolher aos quartéis

Porém, se este era o projeto inicial, em poucos anos houve um completo desarranjo do poder, de modo que o próprio Regime Militar acabou por perseguir alguns de seus apoiadores, tais como setores progressistas da classe média, intelectuais, parlamentares e até mesmo ex-presidentes (idem, p. 452). E na educação, as guinadas e paradoxos permanecem. De um lado, houve a doutrinação

patriótica nas escolas, tanto através de disciplinas como Educação Moral e Cívica como Ordem Social e Política Brasileira (OSPB). Nas universidades, professores eram perseguidos e presos.

Por outro lado, nos governos militares houve a expansão das matrículas escolares como nunca antes vista na história do Brasil (ROSEBERG, 1999, p. 21). Houve ainda a criação de um número igualmente grande de universidades (para ficarmos em um exemplo, as matrículas em universidades públicas dobraram na década de 1970, conforme PINTO, 2004, p. 731) e a introdução dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Em relação à educação básica, os governos militares eram fortemente influenciados pela concepção tecnicista norte-americana, de modo que a preocupação com a quantidade de matrículas, organização dos conteúdos ao necessário para a vida profissional e cívica estava na pauta de ações. Dessa forma, houve de fato uma ampliação de vagas e de matrículas, principalmente em parceria com as prefeituras municipais, muito embora na maior parte das vezes as escolas tinham severas deficiências tanto na estrutura física, na contratação de professores, no material didático quase inexistente e até mesmo na merenda inadequada.

Ensaíram-se tentativas com vistas à superação desses problemas. A busca de parcerias internacionais foi um exemplo disso. Agências de fomento internacionais concediam empréstimos e assessoramento técnico para a implementação de programas como o PRONASEC e o MOBREAL, visando acelerar o processo de escolarização, especialmente nas regiões com maior atraso educacional. Esse conjunto de ações, de forma geral, não trazia resultados satisfatórios, pois, como nos afirma Libâneo *et. al.* (2012, p. 178):

Os planos que sucederam o de 1962 revelaram-se mais tentativas frustradas do que planos efetivos de educação, uma vez que as coordenadas de ação do setor eram obstaculizadas pela falta de integração entre os diferentes ministérios, especialmente em razão do fato de a educação nunca ter sido prioridade governamental, a não ser nos discursos, e da descontinuidade administrativa que tem caracterizado os sucessivos governos.

Aparecem na citação acima as duas características que marcaram a política educacional nas décadas de 1970 e 1980, e que inclusive perduraram mesmo após o fim do Regime Militar. A primeira, a integração dificultosa entre os

entes federativos, seja no repasse de verbas ou na prestação de contas, na comunicação de demandas ou mesmo na transmissão de dados ou relatórios.

A segunda, o discurso ideológico predominante em torno dos avanços e conquistas da “Revolução Democrática” (tal como o Regime se autointitulava) impedia um debate mais amplo sobre as condições e possibilidades para a educação brasileira. Apenas na segunda metade da década de 1980 e inícios de 1990 que de fato houve uma ampla rediscussão do modelo educacional que o país deveria adotar.

E por fim, pode-se citar o intenso jogo partidário nos estados e nas prefeituras, principalmente no interior. Muitas cidades viviam em um clima de conflito civil durante algumas eleições municipais, e com a eleição de um prefeito de grupo diferente, quase sempre desfazia não só as contratações de funcionários que não lhe apoiaram, mas também desfazendo as propostas e políticas públicas realizadas pelos antecessores. Podemos observar a relevância do papel das bases municipais nas políticas públicas quando Rodrigues (2017, p.313), ao analisá-las, nos coloca que “Havia barganha pelo voto. Isso tem sido motivo de escândalo nas camadas médias, letradas, urbanas. Mas os partidos e os chefes partidários barganhavam. [...] As alianças partidárias não são, ainda hoje, acordadas sem barganha.” Como em toda relação de barganha há uma ambivalência de ganho e de perda, essa descontinuidade sucessiva nas gestões municipais perdura até hoje.

Sérgio Celani Leite nos afirma que durante o Regime Militar “a ligação educação/trabalho/desenvolvimento vinculada à educação rural, a partir da nova estruturação curricular assume, por assim dizer, uma dimensão de nivelamento, isto é, de anulação da dicotomia cidade/campo” (LEITE, 1999, p. 43). Na verdade, a anulação referida pelo autor nada mais é do que referenciar a educação do campo definitivamente pelo critério urbano.

Em Lavras da Mangabeira, conforme informações fornecidas pelas professoras leigas entrevistadas, na zona rural havia quase que exclusivamente escolas de 1º Grau (menor) e alfabetização de jovens e adultos, com todas as escolas de 1º Grau (maior) nas sedes dos distritos e as 2º Grau apenas na sede do município. Dessa forma, no campo se aprendia apenas o básico de ler, escrever e contar, pois era o imediatamente mais útil para a barganha eleitoral, e quem quisesse continuar seus estudos deveria viajar vários quilômetros a pé, de carroça

ou montaria, em algumas situações tendo que passar a semana longe da família para poupar tempo de deslocamento.

De toda forma, não podemos negar que foi nos governos militares que se deu um processo de ampliação da quantidade de escolas, tanto no meio rural como urbano. Porém, os recursos financeiros, condições e contratos de trabalho e estrutura eram bastante deficientes, ainda mais porque a demanda por educação era muito grande, de modo que essas precárias escolas já surgiam sobrecarregadas. Muito embora tenham havido diversos programas e parcerias para alfabetização e expansão educacional, diante da quantidade de famílias que iam pela primeira vez matricular seus filhos foi insuficiente, reconhecendo que antes dessa oferta só existia a possibilidade de contratar professores ou escolas particulares.

O mesmo autor já citado comenta que, na LDB de 1971, há implicitamente o reconhecimento dessa incapacidade de prover a universalização educação, focalizando principalmente a alfabetização no 1º Grau e formação profissional no 2º Grau:

Embora sem os meios adequados para alcançar seus objetivos, a LDB [de 1971] pretendeu eliminar a seletividade social (com a ampliação do ensino fundamental até a 8ª série) e a dualidade entre ensino técnico-profissional e formação propedêutica (com a criação do ensino profissionalizante obrigatório no 2º Grau). Continuidade e terminalidade são, dessa maneira, os princípios que regem o ensino nacional, à luz da lei 5.692 (LEITE, 1999, p. 47).

Na continuidade dessa discussão, há claramente um interesse por parte do governo federal em descentralizar e dividir a responsabilidade da educação rural, colocando esse encargo, sobretudo, nas prefeituras municipais. E muitas dessas, sem recursos e assessoramento adequado, perpetuaram a deficiência na oferta e qualidade da educação rural com “o princípio da descentralização, que permitiria liberar as instâncias centrais das tarefas de execução, concorrendo para facilitar a gradativa passagem para os municípios os encargos relativos ao ensino de 1º Grau” (MAIA *apud* LEITE, 1999, p. 48).

E não havendo uma política permanente de aporte de recursos para a educação rural,

a municipalização do ensino rural, tendo por retaguarda administrativa/financeira projetos como o Polonordeste, o PRONASEC, o Pró-Município, etc. que, ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino (OME), exigiram deles uma organização mais apurada do processo (LEITE, 1999, p. 48)

Esses programas supracitados eram temporários, durando não mais do que cinco ou seis anos. Após isso poderia haver (embora nem sempre houve) uma sucessão contínua, com novas equipes, novas idéias e novas propostas, de modo que em muitas situações as políticas públicas para a educação no campo não tinham nem identidade nem continuidade.

Em relação aos programas para a educação no campo, conforme Ribeiro (2015, p. 12), um dos primeiros programas foi a Campanha Nacional de Educação Rural, a CNER, na década de 1970. Tinha respaldo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), baseada em experiências nos Estados Unidos e no México, e sua proposta era “associar reformas na estrutura agrária à educação fundamental, de modo a promover uma recuperação integral das populações rurais.” (Idem, *Ibidem*).

Junto a esse programa, surgiram entidades voltadas à educação rural como Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que em muitas situações se encarregava de operacionalizar a CNER e outros programas educacionais, ao mesmo tempo em que provia assistência e treinamentos na área de Agronomia para agricultores e cooperativas. (RIBEIRO 2015, p. 91). Dessa forma, a ideia parecia ser que a educação (e nesse caso específico, a alfabetização) estava atrelada ao desenvolvimento da agricultura no interior do Brasil, de modo que houvesse, a médio prazo, as primeiras gerações de trabalhadores do campo instruídos e preparados para realizar seu trabalho nas lavouras da forma mais eficiente possível.

O patrocínio desses programas provinha principalmente de fundações e institutos ligados a empresas e conglomerados norte-americanos (idem, *ibidem*), de modo que se uniam as propostas educacionais desses financiadores ao discurso dos governos militares em levar desenvolvimento e educação para as áreas rurais. Dessa forma, podemos afirmar que a educação rural na década de 1970 trouxe pela primeira vez um plano concreto de universalização do ensino, baseada em uma proposta educacional desenvolvimentista, sob financiamento e orientação de entidades internacionais ligadas principalmente aos Estados Unidos.

Porém, esses programas eram sempre feitos em parceria com as prefeituras, as quais muitas vezes operavam de forma seletiva, de modo que na maioria das vezes só participavam quem havia votado no prefeito que estava no poder. Localidades, lideranças e famílias que não tinham “votado com o prefeito” tinham acesso dificultado a esses programas, pois os prefeitos tinham um poder muito grande em escolher os monitores, técnicos, multiplicadores e até mesmo os locais onde estes programas iriam se desenvolver. Fátima Pessoa, uma das professoras entrevistadas, coloca esse fato de maneira bem patente:

Eu perdi minha vaga de professora leiga em 1975 porque disseram pra Chico Aristides [candidato eleito] que eu não tinha votado com ele [sic]. Tive que me explicar pra prefeitura que minha família, meus pais, votaram com outro candidato, mas eu não. Só depois de um ano que ele me aceitou de volta. (Entrevista com Fátima Pessoa, 25/07/2017)

Dessa entrevista fica bem claro o poder de escolha dos prefeitos na implementação desses programas de assistência do Governo Federal, visto que os fundos para pagamento das professoras muitas vezes provinham justamente das verbas desses programas, como podemos constatar ao pesquisar algumas folhas de pagamento no Arquivo Público Municipal de Lavras da Mangabeira.

Figura 1: Folha de pagamento de professoras municipais de Lavras da Mangabeira (setembro a novembro de 1984)

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS DA MANGABEIRA									
FOLHA DE PAGAMENTO DE PESSOAL									
EXERCÍCIO DE 1984..... MES DE Setembro e Novembro/84 (LOTAÇÃO UNID. ADM) FRENTE/INTAL/COLECO/322.....									
NOME	COMPLEMENTO VENCIMENTO SALARIAL	FAÇO Extraord.	Salário Família	Total	DESCONTOS		Líquido	Conta Bancária N.º	
					IN.P.S.	Seguros			
Muciene de Araujo Garcia	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5245-7	
Julia Vieira Alves	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4797-X	
Luiza Cassimiro de Oliveira	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5050-4	
Luiza Araujo de Sousa	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5040-2	
Luiza Garcia de Sousa Aquino	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4921-2	
Luiza Pessoa Brás de Araujo	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4962-X	
Luiza Pessoa de Moura	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4918-2	
Luiza Torquato Gonçalves	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5254-X	
Luiza Vieira de Aquino Teixeira	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5049-0	
Luiza de Fatima Ferreira Lustosa	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5044-X	
Luiza Moreira da Fonseca	3.000,00			3.000,00		5045-8	3.000,00	5045-8	
Luiza Ribeiro Reserra	3.000,00			3.000,00			3.000,00	5605-7	
Luiza Vieira Alves	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4798-8	
Luizara Benicio de Oliveira Silva	3.000,00			3.000,00		5607-0	3.000,00	5607-0	
Luiza Alves de Oliveira	3.000,00			3.000,00			3.000,00	4691-4	
TOTAL									

[Assinatura]
Secretário

[Assinatura]
Tesorero

BANCO DO BRASIL

LAVRAS DA MANGABEIRA, José Adolpho Leal Campos

/ 19

PAGUE-SE EM 02, 03

[Assinatura]
Prefeito Municipal

Fonte: LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal (1984).

No documento abaixo, são pagos três mil cruzeiros às professoras por três meses de trabalho. A verba vinha diretamente do PRONASEC Rural – POLONORDESTE. Observa-se, assim, que havia um poder de mando por parte das gestões municipais, visto que nessa época a contratação ainda não era regulamentada por meio de concursos públicos, mas apenas como celetistas.

A década de 1980 não trouxe grandes avanços nas políticas educacionais em relação à década anterior, porém podemos citar que o III Plano Setorial para Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) colocou em pauta o incremento da educação no meio rural (MAIA, 1982, p. 27), o que nada mais foi do que a repetição de pauta dos planos anteriores, como o de 1975 a 1979 e o de 1971 a 1974. O grande diferencial está em relação à prioridade, visto que o

3º Projeto Educacional MEC/Bird, previsto para o período 1980-1985, subsidiará os planos propostos pelas Secretarias de Educação do Nordeste para a zona rural, alocando uma verba de noventa e seis milhões de dólares, dos quais 2/3, ou seja, sessenta e dois milhões de dólares são de responsabilidade do governo brasileiro. O privilegiamento do Nordeste, na alocação de verbas para o ensino rural, se explica também pelo fato de que, apesar do índice de crescimento populacional das áreas urbanas desses estados (Bahia, Ceará, Piauí, Alagoas, Sergipe, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco) a maior parte da sua população ainda vive na zona rural. De acordo com a sinopse preliminar do censo demográfico de 1980, 68,6% da população do Maranhão, 58% do Piauí e 52% no Ceará vivem na zona rural. E face às condições precárias de vida do homem no campo, verifica-se a existência de bolsões de pobreza com potencialidade para se transformar em focos de insatisfação social. (MAIA, 1982, p. 30)

Dessa forma, fica claro que a preocupação maior da proposta governamental é combater a “insatisfação social”, embora se reconheça que a pobreza e a precariedade da imensa maioria das comunidades rurais contribuísse para tal situação. As diversas ações, que incluíam desde a revisão da remuneração dos docentes, passando pela construção de escolas e pelas campanhas de alfabetização, partiram da constatação da necessidade de desmobilizar possíveis focos de revolta social, mantendo as populações rurais sob ação e vigilância simultâneas dos agentes públicos. E dada a ineficácia das políticas educacionais anteriores, a autora coloca na conclusão de seu artigo uma afirmação que resume a percepção de muitos estudiosos da educação do fim do Regime Militar: “É imperdoável manipular as comunidades que nada recebem, em nome da sua boa fé, para que assumam problemas muito além de suas possibilidades.” (MAIA, 1982, p. 33).

Com o fim dos governos militares, ocorreu um rearranjo no jogo de poder. Os movimentos em busca de eleições diretas, de uma maior participação popular na vida pública tiveram expressão na promulgação da Constituição de 1988 e nas eleições presidenciais de 1989, muito embora as expectativas geradas pelo retorno dos civis ao poder fossem em pouco tempo frustradas. (PINSKY, 2017).

Ao analisar a transição do regime militar para a redemocratização, Silva (2011, p. 2) comenta que

Como um movimento complexo, a chamada “conversão” democrática esteve tensionada por razões diversas, entre as quais Moisés (1995) destaca: as insatisfações designificativas parcelas das elites empresariais com o regime militar, o que até então estava limitado aos setores populares; a mudança na atitude de diferentes atores políticos brasileiros frente à experiência do terror do Estado; a sobrevivência de um sistema político semicompetitivo que produziu um longo e profundo processo de deslegitimação do autoritarismo e, por fim, os efeitos de quase duas décadas de modernização econômica e social no país.

Esses fatores não influenciaram simultaneamente com o mesmo impacto nas diferentes regiões do Brasil, mas o quadro traçado nessa análise se torna bastante pertinente ao se analisar a propostas do governo Sarney, que coloca o Estado como uma espécie de “árbitro” entre os diferentes interesses de classe, de movimentos políticos e sociais difusos, de modo que venha a atender as suas necessidades. No que pese que essa característica (fazer política para satisfazer interesses de setores variados da população) faça parte de qualquer governo democrático, não se pode negar que esse foi o início (ou a continuidade) de políticos ou governos interessados, ou representativos de grupos específicos, no que hoje se configura, por exemplo, no que a imprensa chama de bancada “BBB” (boi, bala e Bíblia), que agrega mais de 300 deputados federais e compõem grande parte o “centrão”, facção política com poder crescente nos últimos três anos².

Na política educacional, o governo Sarney lançou o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR), vigente entre 1985 e 1989, que redefiniu o papel da União como fomentadora do desenvolvimento, atribuindo à iniciativa privada e aos estados e municípios atribuições específicas. (SILVA, 2011, p. 3). Levantaram-se como metas principais a universalização da oferta e garantia de permanência da educação pública para a faixa entre 7 e 14 anos. O Plano

² <https://exame.abril.com.br/brasil/biblia-boi-e-bala-um-raio-x-das-bancadas-da-camara/> (Acesso: 30/06/2018)

também faz uma relação direta entre deficiência escolar e pobreza, a qual, através de ações de distribuição de merenda escolar e leite para as mães que estavam amamentando, se poderia amenizar essa situação. Segundo a autora, essas medidas acabaram por reforçar a ideia do Estado-provedor, e observamos que teve continuidade em programas de transferência de renda, como o bolsa-escola (1999), que depois se tornou o bolsa-família (2003) ou de distribuição de bens gratuitos, como o vale-gás (2001) e o Fome Zero (2002).

No que tange a educação, houve também um documento, elaborado pela coalizão democrática que se seguiu ao Regime Militar, chamada de “Educação para todos: o caminho para a mudança”, o qual diagnosticou quatro problemas, além da falta de consciência sobre a importância da educação: “baixa produtividade do ensino; aviltamento da carreira do magistério; inexistência de um adequado fluxo de recursos e insuficiência e má distribuição espacial de vagas nas escolas.” (SILVA, 2011, p. 4). Em seguida, o Plano propunha medidas para superação dessas deficiências, que passavam pela valorização do magistério, pela melhor regulação dos recursos destinados à educação e universalização da oferta.

Esses problemas são ainda mais graves, segundo o documento, nas zonas rurais do Nordeste, mas embora isso seja afirmado, não há propostas específicas para a educação no campo. Na prática, o que existe é a continuidade das políticas educacionais urbanorreferenciadas, de modo que pouco se avançou nas medidas ou mesmo na compreensão da especificidade do campo como um local diferenciado dos centros urbanos. Na LDB de 1996, como vimos no início do capítulo, há uma definição sobre características específicas da educação rural, mas nos anos seguintes as principais mudanças foram apenas em relação à interiorização das faculdades e centros de formação, havendo subsequentemente uma maior qualificação formal dos professores que lá atuam.

O estudo panorâmico das políticas educacionais e educação rural no Brasil nos leva à cidade onde as professoras leigas entrevistadas atuaram: Lavras da Mangabeira. Citamos de passagem a influência das prefeituras municipais na implementação das políticas educacionais de forma breve usando essa cidade como exemplo. Porém, no capítulo seguinte, pretendemos ampliar as informações conhecidas sobre esse município, sua história e políticas educacionais.

4. PROFESSORAS LEIGAS RURAIS DE LAVRAS DA MANGABEIRA: ENTRE HISTÓRIA, SABERES E PRÁTICAS

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e analisar as informações da pesquisa, a partir do referencial teórico-metodológico já apresentado, bem como na perspectiva da história da educação rural brasileira apresentada no capítulo anterior. Primeiramente, vamos apresentar informações gerais sobre o município anteriormente chamado inicialmente de São Vicente Férrer de Lavras da Mangabeira, na perspectiva geográfica, histórica e educacional. Assim, podemos prover um conjunto de informações relevantes para o estudo das trajetórias profissionais. Em seguida, será apresentado um perfil social e pessoal de cada professora leiga entrevistada, dando ênfase nas informações gerais que nos trazem no início das entrevistas e nas impressões que tivemos ao conhecê-las e entrevistá-las. Por fim, vamos analisar os seis pontos que colocamos nas entrevistas, comparando os seus depoimentos.

4.1. CONHECENDO LAVRAS DA MANGABEIRA

Nessa seção, pretendemos trazer informações gerais sobre o município de Lavras da Mangabeira (que também chamaremos apenas de Lavras), o *lócus* da nossa pesquisa. Muito embora as entrevistas tenham sido com professoras leigas da zona rural, um grupo muito específico e relativamente homogêneo, consideramos pertinente apresentar o pano de fundo geográfico, histórico e educacional da cidade, a fim não só de esclarecer possíveis dúvidas sobre pontos desconhecidos que venham a aparecer na análise das entrevistas como também inserir as histórias de vida dessas professoras em um quadro mais amplo.

4.1.1. Informações gerais atuais sobre o município

Nesse levantamento vamos deixar de fora os dados referentes à educação, para tratá-las em tópico específico no final desse capítulo. E todas as informações a seguir provêm do documento “Perfil Básico Municipal” (CEARÁ, 2016). Lavras da Mangabeira (gentílico lavrense ou lavraense) é um município localizado na região centro-sul do Ceará, distante da capital Fortaleza a cerca de 338 km (em linha reta) ou 432 km (via BR-116 e BR-230), com 948 quilômetros

quadrados de área, altitude média de 239 m e com população de 31.090 mil habitantes (2010), distribuídos 58,32% morando na zona urbana e 41,68 % na zona rural. Limita-se ao norte com Umari, Cedro e Icó, ao sul com Caririaçu e Aurora, a leste com Aurora, Ipaumirim, Baixio e Umari e a oeste com Cedro, Várzea Alegre e Granjeiro.

Figura 2 – Localização de Lavras da Mangabeira



Fonte: ABREU (2006)

Figura 3 – Lavras da Mangabeira e municípios vizinhos (1 cm = 50 km)



Fonte: CEARÁ (2018)

O município possui 6 distritos, a saber, Lavras da Mangabeira (sede), Amaniutuba (antigo Ouro Branco), Arrojado, Iborepi, Mangabeira e Quitaiús. Afora o próprio distrito-sede, que foi oficializado em 1816, todos os demais foram administrativamente reconhecidos apenas em 1933. Situa-se na região do Cariri, na mesorregião do Centro-sul Cearense, microrregião de Lavras da Mangabeira, região essa que também inclui os municípios de Ipaumirim, Umari e Baixo.

Figura 4 - Distritos de Lavras da Mangabeira (1 cm = 10 km)



Fonte: GOOGLE BRASIL (2017) – editado pelo autor

Seu clima é tropical quente semiárido, mais brando em alguns distritos, com pluviosidade média de 866,4 mm e temperatura estável em torno de 26° a 28°, com quadra chuvosa entre janeiro e abril. Como veremos mais adiante, Lavras foi um município muito sujeito às secas, muito embora a deterioração ambiental tenha se acelerado com o declínio da atividade na lavoura a partir dos anos 1970 e 1980, que por sua vez foi causado pela grande onda migratória de lavrenses para São Paulo, principalmente para o município de Osasco, informação essa derivada das inúmeras conversas tidas com vários moradores locais.

As informações a seguir sobre o relevo se referem-se principalmente ao distrito-sede. Seu relevo é uma depressão sertaneja e o rio principal é o Rio Salgado, o qual é afluente do Jaguaribe, muito embora outros riachos,

principalmente o do Rosário, sejam muito importantes para a agricultura, pecuária e piscicultura. E a vegetação é ostensivamente de caatinga arbustiva.

Segundo dados de 2015, há apenas 1.680 pessoas com emprego formal em Lavras, com 1.210 na administração pública, e com apenas 1 pessoa empregada em atividades agropecuárias. As demais ocupações se dividem entre construção civil, comércio e serviços, com 348 estabelecimentos de comércio varejista registrados. Por outro lado, há uma grande quantidade de aposentados na cidade, bem como de pessoas que trabalham no campo e nas sedes dos distritos na informalidade, não entrando nesses dados informados.

Seu Produto Interno Bruto (PIB) em 2013 foi de 157.856 reais, com PIB *per capita* de 5.022 reais, na média de alguns municípios de vizinhos, como Cedro e Aurora, porém cerca de 60% menor que a de Várzea Alegre. A Receita municipal não chegou a 60 mil reais em 2015, com apenas 4 mil desse montante advindo de tributos, e 52 mil de repasses federais e estaduais.

Porém, no passado, o plantio de algodão era abundante, chegando a ter três usinas de beneficiamento do produto, escoando a produção para grandes centros como Fortaleza e Recife em linhas férreas e estradas carroçais construídas inicialmente para o deslocamento do gado e da carne bovina. Atualmente, o algodão não consta mais como o produto mais cultivado, mas sim o milho, o algodão e o arroz. (ALMEIDA, 2016, p. 119).

O atual prefeito é Ildsser Alencar Lopes, o qual possui laços de parentesco com a ex-prefeita Edenilda Lopes de Oliveira Sousa, popularmente conhecida como Dena, que governou entre 2015 e 2012, bem como com o ex-ministro e senador Eunício Oliveira. Tem pouco mais de 25 mil eleitores (2016) e atualmente a Câmara Municipal tem 13 vereadores em exercício.

Na atualidade, o lavrense com maior destaque no Brasil é Eunício Oliveira, que entrou em ascensão, primeiramente como empresário na década de 1990 e posteriormente como político nos mandatos dos governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT). Foi eleito deputado federal e senador, exercendo alguns ministérios durante esse período. É igualmente acusado de corrupção em algumas denúncias, as quais ainda estão sendo apuradas.³

³ Conforme apuração relatada em <https://g1.globo.com/politica/noticia/pgr-pede-mais-60-dias-para-concluir-investigacao-sobre-eunicio-e-maia.ghtml> (Acesso 08/06/2018)

Não há muitas atrações turísticas, sendo os principais locais o Boqueirão de Cesário (em Lavras) e o Açude do Rosário (em Quitaiús), que nos finais de semana lotam de banhistas e movimentam os restaurantes do entorno. Em relação ao patrimônio, há uma proposta de tombamento da casa que pertenceu a Fideralina Augusto Lima, personagem importante na história política do Cariri no início do século XX, mas ainda não há definição sobre essa questão.

Figura 5 - Boqueirão de Cesário, cartão-postal e atração turística de Lavras da Mangabeira.



Fonte: OURIÇO (2012)

A religiosidade está muito presente na cidade. O padroeiro do município é São Vicente Férrer, porém, como cada capela tem um santo protetor, multiplicam-se as festas e festivais religiosos por todos os distritos. Os padroeiros mais conhecidos são São José em Amanuituba e São Francisco copadroeiro, São Sebastião em Mangabeira, Nossa Senhora do Rosário em Quitaiús, Coração de Jesus em Arrojado que também comemora o São Pedro, e Nossa Senhora das Candeias em Iborepi. Além disso, a devoção a Padre Cícero e Frei Damião é intensa, e principalmente na zona rural, onde quase toda família tem um filho com nome Cícero, Damião ou mesmo Cícero Damião, suas variantes femininas ou compostos com outros nomes.

A zona rural da qual atuaram as professoras leigas entrevistadas na nossa pesquisa fica situada entre os distritos de Mangabeira e Quitaiús, mais especificamente no Sítio Oitis. Como não há fontes oficiais sobre esse lugar, vamos nos basear em informações que adquirimos com antigos moradores de lá em nossas muitas viagens, muitos dos quais tem antepassados morando desde o final do século XIX, especialmente da família dos Pessoa.

Esses moradores são provavelmente oriundos de outras partes mais próximas, até mesmo porque o Oitis está entre outros sítios próximos, como o Flores e o Recanto, acessíveis pela estrada carroçal, mas também outros acessíveis apenas por estradas bem mais longas, a pé ou a cavalo, como o Juá ou o Taquari. Próximo ao sítio há uma serra, chamada Serra da Mesca, cuja trilha vai do Sítio Oitis para Mangabeira. Os relatos nos contam que era comum a prática da caça, mas também de namorados que fugiam com suas namoradas ou ainda bandidos que eram furtivos, havendo sido também registradas algumas mortes acidentais por queda.

Figura 6 – Sítio Oitis visto da Serra da Mesca



Fonte: Arquivo Pessoal.

A parte principal é a praça, em frente a Escola Maria Pessoa de Moura, com a capela de Nossa Senhora das Dores próxima à praça e à escola, formando um conjunto bastante peculiar que lhe é característico. Não sabemos com exatidão quando foi construída a praça nem a igreja, mas sabemos que nos bancos da praça

tinha escrito “Adm. Chico Aristides”, de modo que provavelmente é da década de 1980 ou 1990, quando o referido prefeito exerceu seu último mandato.

Figura 7 – Praça do Sítio Oitis, com a escola à esquerda e a capela ao fundo.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A maior parte dos moradores do Sítio Oitis e redondezas não possuem emprego formal, sendo agricultores, fazendo pequenos serviços ou simplesmente dependendo de aposentadorias e pensões, como é o caso de grande parte da população entre 20 e 30 anos. Alguns são empreendedores, possuindo pequenas bodegas ou administrando estabelecimentos nas sedes dos distritos. Por outro lado, existe um enorme contingente oriundo dessa região que mora em São Paulo, situando-se especialmente na região de Osasco, num bairro chamado Quitaúna, muito embora já ouvimos relatos de ex-moradores em Curitiba (PR), Cuiabá (MT), Fortaleza (CE) e até mesmo em Lisboa (Portugal). São vários os relatos de moradores que têm parentes no referido bairro do município paulista.

Há uma divisão clara das terras, sendo a maior parte de pequenos agricultores familiares, não nos havendo informações de trabalhadores sem-terra. Por outro lado, muitos moradores trabalham nas terras dos vizinhos com maiores condições de desenvolverem agricultura, geralmente mais ricos. Outros alugam a terra para pastagem de gado, criam hortaliças em estufas, criam galinhas e porcos, vendem leite e derivados como queijos e doces.

No Sítio Oitis e redondezas, no que pese a importância dessas atividades produtivas, fica claro que a maior fonte de renda são as aposentadorias e pensões. Por isso que nos primeiros dez dias do mês o movimento dos caminhões que fazem transporte de moradores é intenso, diminuindo gradualmente à medida que o mês

passa. Muitos possuem motos para deslocamento, principalmente para o distrito-sede (23 km do Oitis) e para Mangabeira (10 km), mas apenas uma pequena parte possui habilitação para tal. Os meios de transporte mais tradicionais, de tração animal, são mais raros de serem vistos, muitas vezes servindo apenas para crianças e adolescentes brincarem.

Assim, podemos afirmar que Lavras da Mangabeira, mesmo formalmente uma cidade com maior população urbana, guarda traços de ruralidade muito fortes, e das regiões rurais como o Sítio Oitis que provém a maior parte dos clientes de comércio e serviços dos distritos. Guarda ainda traços de um mundo um pouco mais arcaico e provinciano, em que as pessoas sempre têm alguém conhecido nas ruas. As relações de parentesco e compadrio ainda possuem alguma força, especialmente na política e na administração. Mas, qual é a sua formação histórica? Como surgiu esse município? Houve algum personagem, por assim dizer, que se destaca na história? É o que veremos a seguir.

4.1.2. Informações históricas o município

Há uma bibliografia relativamente abundante que relata a história de Lavras da Mangabeira, muito embora sejam livros raros de se encontrar. Por isso, as informações abaixo estão baseadas principalmente nos que foram disponíveis (apenas em formato eletrônico e sem paginação), a saber, o “Lavras da Mangabeira – Um marco histórico”, de Rejane Gonçalves (2004) e um mais antigo, “São Vicente das Lavras”, de Joaryvar Macedo (1984). A etimologia do nome da cidade vem das prospecções de minas de ouro ocorridas na segunda metade do século XVIII, chamadas na época de “Lavras”, junto ao nome de uma fazenda próxima onde os trabalhadores descansavam, chamada de “Mangabeira”.

Por volta de 1757, deu-se o início do processo de prospecção do ouro, gerando assim um grande fluxo de pessoas em busca do metal. Porém, poucos meses depois, houve a proibição da mineração em toda a capitania do Siará Grande, causando assim um refluxo igualmente substancial. Os poucos moradores que decidiram permanecer no local dedicaram-se à agricultura e à pecuária. Dessa forma, a origem desse município é singular, visto que não foi desmembrado de outro

nem derivado da atividade mais comum da época, a criação de gado, tendo assim uma origem bastante peculiar.

Acerca do santo padroeiro, São Vicente Férrer, conta-se uma lenda segundo a qual a imagem do referido santo foi achada próxima a um Juazeiro, e que, trazida para a casa de um vaqueiro, aparecia no dia seguinte no mesmo local em que foi encontrada pela primeira vez. Por isso, uma capela foi construída justamente lá, onde hoje se encontra a igreja matriz de Lavras.

Porém, passaram-se várias décadas para que o povoado fosse elevado à categoria de vila, em 1816, com o pelourinho sendo erigido em 1818. O nome varia muito conforme os registros pesquisados pelos autores, podendo ser “São Vicente das Lavras”, “Vila Nova de São Vicente das Lavras”, “São Vicente Ferreira das Lavras” ou ainda “Vila das Lavras”. Essa imprecisão toponímica permaneceu até os anos 1950, quando então recebeu o nome que é usado até hoje. E seu território legal era inicialmente muito maior do que hoje em dia, o qual incluía Várzea Alegre, Umari, Aurora, Cedro, Ipaumirim e Baixio. Esses municípios foram sendo desmembrados ao longo dos séculos XIX e XX.

Em relação à participação de lavrenses na vida política, o segundo comandante-geral da vila, Francisco Xavier Ângelo, teve vários filhos que se destacaram, como, por exemplo, o padre José Joaquim Xavier Sobreira, que representou a província do Ceará na Constituinte de 1823. A primeira eleição legislativa para Lavras de que se tem registro procedeu-se em 1829, mas acabou causando diversos conflitos entre o poder civil e o poder religioso, já que não ocorriam mais na igreja, mas sim na própria Câmara.

A elevação de Lavras da categoria de vila para cidade foi registrado em 20 de agosto de 1884, sendo a partir desse período que entra em evidência na cena política do município a figura de Fideralina Augusto Lima (1832-1919) e sua família, que terá herdeiros que foram influentes nas mais variadas ocasiões da política cearense. Curiosamente, seu nome foi dado pelo seu pai, João Carlos Augusto, que era defensor do federalismo no contexto do Período Regencial no Brasil. Como nos afirma Fialho *et.al.* (2015, p. 36), tendo ficado viúva aos 44 anos, e não havendo mais casado, a educação da família sertaneja e suas “[...] práticas estão presentes em cada passo da Senhora de Lavras. A memória e a oralidade estão em volta da ‘coronela’ citada, tanto nas páginas da história de Lavras como na memória popular, expressas na forma de lendas da tradição oral”.

Dentre os fatos e hábitos que lhe eram bastante peculiares, especialmente para uma mulher, destacam-se o porte de arma, beber cachaça e ainda manter escravos mesmo após a abolição e a república (idem, p. 37). Sua influência foi decisiva na política do Cariri cearense, casando seus filhos com famílias de chefes políticos próximos e as filhas com chefes políticos distantes, procurando assim evitar conflitos entre filhos e genros.

Porém, disputas intensas permearam toda a sua trajetória, como, por exemplo, durante campanha pela candidatura de seus filhos para ocuparem vagas na Assembléia Legislativa e na Câmara dos Deputados. Por outro lado, quando seu filho Honório Augusto Lima se desentendeu com a mesma, foi deposto pela própria mãe à força, em 1907, colocando outro filho, Gustavo Augusto Lima, em seu lugar. Já próxima à sua morte, aliou-se a Padre Cícero contra as tropas enviadas por Franco Rabelo durante a Sedição de Juazeiro. Como nos coloca Hollanda (1990, p. 2),

De forma sintomática surgem elas [matriarcas] em cena a partir da posição ocupada na estrutura familiar. São chefes de família, ou melhor, tornam-se chefes de família devido à ausência do patriarca, por morte, ou por viagens constantes. Raramente são solteiras ou sem família. A manipulação de filhos, parentes e agregados, parece ser o foco inicial do poder e do raio de influência das matriarcas. Começam a exercer seu controle em um âmbito mais restrito, o familiar, e terminam por englobar a rede de poderes que liga, de forma bastante específica no interior do Nordeste, o Estado, a Igreja e a família. Do ponto de vista do imaginário social brasileiro, a figura da matriarca mostra até hoje uma enorme vitalidade.

No seu legado político consta: pelo menos três dos seus filhos como deputados na Assembléia Legislativa estadual, e dois deles exercido o cargo de Vice-Presidente do Estado. Dois dos seus bisnetos se tornaram senadores (incluindo aí o próprio Eunício Oliveira), e doze outros descendentes foram Deputados federais. E por fim, o último prefeito de Lavras é tataraneto de Fideralina, com o nome de Gustavo Augusto Lima Bisneto (popularmente conhecido como “Doutor Tavinho”), que curiosamente perdeu a eleição para outro descendente da mesma, Ildisser Oliveira. A lista poderia ser multiplicada aqui, com grande destaque na política do Cariri.

Nas décadas seguintes, Lavras continuou como uma cidade relativamente pequena, e o fato de maior destaque nos últimos 50 anos foi o intenso afluxo de migrantes, especialmente para o estado de São Paulo, fato esse ainda não estudado mas presente em cada lar que se visita no município. Quase toda família tem algum membro que mora ou que já morou naquele estado, sendo que a menção da cidade de Osasco e do bairro da Quintaúna é bastante recorrente na conversa de boca-a-boca.

É possível então concluir que a cidade, vivendo há décadas um poder político ferrenhamente defendido por diferentes facções descendentes de uma mesma família, não tenha se destacado em outros aspectos que nos sejam conhecidos, salvo na área educacional, com a fundação Colégio Agrícola, na década de 1950. Vamos então nos voltar para a educação dessa cidade.

4.1.3. Lavras e a educação

As informações a seguir provém do documento “Perfil básico municipal” (CEARÁ, 2015, p. 10, 11). Em 2015, Lavras da Mangabeira possuía 6.928 alunos matriculados, com 355 professores registrados, com a maior parte (281) na rede municipal. Nessa mesma rede, das 35 escolas registradas, apenas 10 contavam com biblioteca e 13 com laboratório de informática, denotando a carência de multimeios aos quais os professores possam lançar mão para suas aulas.

No ensino fundamental, os índices de reprovação (9,6) e evasão (2,3) são mais altos que as médias estaduais (respectivamente 5,1 e 1,5), porém o número de alunos por sala de aula é ligeiramente inferior (22,8 em Lavras e 25,2 no estado), havendo inclusive uma diminuição desse índice em relação à amostragem anterior (em 2009 eram 33,39 alunos por sala). Esse fenômeno poderia ser explicado pela migração, pela redução dos índices de natalidade ou pela expansão da rede.

Merece destaque o antigo Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, hoje chamada Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Gustavo Augusto Lima, acerca da qual foi recentemente defendida uma tese sobre a história da mesma (ALMEIDA, 2016). Por isso, vamos seguir as informações que o referido autor nos proporciona para relatar sobre esse local de ensino. Primeiramente, surgiu em 1950, fruto da proposta do ruralismo pedagógico, em busca de trazer maiores benefícios

ao homem do campo na região. (idem, p. 124). Porém, tornou-se local de formação de profissionais altamente qualificados, dos quais a maior parte não atuou profissionalmente no município, mas guarda boas lembranças do período de formação. (idem, p. 147).

Alguns diretores pertenciam à família dos Augusto Lima, descendentes de Fideralina, como o seu primeiro gestor, Gustavo Augusto de Lima, designado ainda em 1949. Ao longo de quase 60 anos de existência, várias gerações de agrônomos se formaram, ofertando em várias ocasiões cursos mais práticos, voltados para os agricultores da região, e contando com um número crescente de mulheres egressas. (idem, p. 143). Porém, na passagem dos anos 1980 para 1990 o Colégio Agrícola entrou em grande crise, passando por um período de total abandono entre os anos de 2006 e 2010.

Só no início da década de 2000 que a instituição foi revivida, porém não mais como Colégio Agrícola, mas sim na esteira de criação de Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante, política ampliada durante a gestão do então governador Cid Gomes (2006-2014), oferecendo o ensino médio integrado com cursos profissionalizantes nas áreas de agropecuária, extrativismo e agronomia. Atualmente, a escola é referência para a educação do município, ganhando notoriedade pela aprovação de seus ex-alunos em diversos processos seletivos por todo o Brasil.

A escola Maria Pessoa de Moura, localizada no Sítio Oitis e local de trabalho em boa parte da carreira das professoras leigas da nossa pesquisa, foi fundada em 1980, nas dependências de moradores que cederam o local. Pudemos constatar que atualmente tem 4 salas de aula, e a seguinte estrutura: sala da diretoria, laboratório de informática com acesso à internet com 5 computadores, cozinha e banheiro adequado a alunos com mobilidade reduzida. Por outro lado, até bem recentemente, não contava com água encanada e ainda hoje o esgoto é por fossa e o lixo por queima.

Atende alunos a partir de 4 ou 5 anos, ofertando vagas na pré-escola, e ensino fundamental até o 9º ano, quando a partir de então se torna necessário dirigir-se diariamente às escolas de ensino médio localizadas em Lavras, utilizando o transporte escolar. Até os anos 1980 a escola não oferecia merenda escolar para os alunos, e mesmo as professoras tinham que se revezar em diversas tarefas administrativas, de organização e limpeza. Porém, atualmente não há mais a

necessidade desse desdobramento, visto que a escola tem 21 funcionários registrados, muito embora as informações não distinguem quais são professores, zeladores ou cozinheiros.

Houve recentemente a proposta de a escola ser fechada por insuficiência de alunos, porém a mobilização da comunidade com um vereador local impediu que a desativação fosse efetivada. A escola faz parte da memória afetiva de vários de seus ex-alunos, os quais reconhecem a importância da mesma para a melhora da qualidade de vida e de oportunidades para os moradores do sítio.

Apresentamos, assim, informações gerais sobre o município, apresentado o local em que as professoras leigas que entrevistamos atuaram por décadas. Portanto, o próximo questionamento é: quem são essas professoras? Vamos traçar um perfil social de cada uma das entrevistadas.

4.2. Conhecendo as personagens da pesquisa: perfis pessoais e sociais

Nesse tópico, vamos apresentar de uma forma geral cada uma das quatro professoras leigas entrevistadas para a nossa pesquisa, relatando o que conhecemos sobre as mesmas e o que observamos no decorrer das entrevistas. De forma geral, podemos afirmar que todas quatro possuem várias coisas em comum, como, por exemplo, o fato de serem mulheres, de terem se casado ainda muito jovens e trabalharem na agricultura paralelamente ao trabalho docente. Vamos apresentá-las na ordem de ingresso no trabalho docente, e continuar a usar o seu nome popular, ou seja, como elas são conhecidas pela sua comunidade. Como foi posto na seção metodológica desse texto, vamos apresentando primeiramente o “nome popular” e decorrer da explicação o nome de registro.

4.2.1. Fátima Pessoa

Essa professora tem registrado o nome de Josefa Pessoa de Araújo que nasceu, conforme seu registro em cartório, em 1953. Quando casou, em 1972, mudou para Josefa Pessoa de Oliveira, tal como aparecem nos registros. Dela obtivemos o maior volume de informações sobre o histórico familiar. Seu pai, Henrique Pessoa, teve três casamentos, com um total agregado de 25 filhos, concebidos ao longo de mais de 50 anos, sendo que o último matrimônio foi

contraído quando ele já tinha 75 anos, tendo 4 filhos com sua última esposa. Portanto, Fátima Pessoa tem dezenas de irmãos, e familiares espalhados pelo Ceará, São Paulo, Paraná, Pará e Mato Grosso.

Há um fato curioso que, devido à extensão de sua família, Fátima Pessoa, atualmente com 65 anos, tem irmãs com 82 anos e outras com 30 anos. De longe, é a família mais extensa dentre as professoras que pesquisamos. Porém, seus irmãos mais próximas são a “Teresinha” e o “Centim”, os quais são por parte de pai e mãe, e também a “Moça”, que, com 82 anos, apenas por parte de pai é a irmã mais velha viva, visto que é do primeiro casamento de seu pai. A convivência é mais próxima com essas três pessoas pelo fato de serem os únicos que ainda moram no Sítio Oitis. Porém, tem mais duas ou três irmãs morando no distrito de Mangabeira, fruto do terceiro casamento de seu pai.

Ela é a caçula do segundo casamento com Joana Pessoa de Araújo. Porém, desde muito pequena, Josefa já era chamada de Fátima, por razões desconhecidas, assim como o nome popular de muitas outras pessoas da mesma região. E dizia ser muito bem tratada na sua infância. Como ela mesma nos coloca,

Quando era moça eu não trabalhava na roça não, fazia comida em casa, a luta da casa todinha... e levava comida pra roça. Pai dizia que pra eu ajudar mãe. Cumadi Gracinha trabalhava na roça, cumadi Terezinha trabalhava na roça, só eu que era pra ficar na casa, que eu era mais nova, e era branquinha, não era pra ficar preta não. Pessoas mais nova assim era mimada, não era pra ficar cansada não, era só na luta de casa, enfrentava tudo. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Assim sendo, tinha uma carga de trabalho menor devido à idade e ao fato de ser caçula. Mas isso não quer dizer também que sua infância foi sem trabalho ou dedicação ao lar: “Era pra fazer o almoço. Pilava aquele milho, descascava, peneirava, pra fazer beijou de milho, que era a merenda de manhã. Às vezes fazia 8 caminho d’água com os baldão na cabeça [...]” (idem). Seu trabalho então era essencialmente doméstico, com as tarefas relacionadas à agricultura deixadas para as irmãs mais velhas ou para os irmãos homens. Inclusive a mesma já relatou em conversas informais que seu pai lhe recomendava sempre ir com blusa de mangas compridas, para não queimar a pele do sol. Essa situação ia mudar muito no decorrer da sua vida.

Por volta dos 18 anos, casa-se com Joaquim Cardozo, cuja família remonta à Vila Feitosa, um pequeno distrito entre Quitaiús e Caririaçu, num pé de serra. O pai do seu esposo, nascido em 1915, teve muitas tardes de conversa conosco, trazendo principalmente memórias acerca da seca de 1932, tendo ele mesmo nascido em 1915. Desse matrimônio, Fátima Pessoa engravidou dez vezes ao longo dos doze anos seguintes (1972-1984). Tiveram seis filhos nascidos vivos e quatro abortos, um deles de gêmeos. O primeiro filho, chamado de Luciano, morreu de meningite em 1973 com menos de dois anos de idade. E os seguintes são, em ordem decrescente de idade, e por apelido, Cicina, Sandra, Solange, Damião, Gracinha e Joana. Seis mulheres e apenas um homem.

A quantidade de crianças que tinha dificultava muitas vezes o seu trabalho como docente, visto que precisava, em várias ocasiões, deslocar a sua sala de aula para a sua própria residência para não deixar os alunos sem aula: “ensinava aqui em casa pros aluno vir aqui pra casa, o fiscal vinha aí fala com aquelas criança pra elas vir estudar aqui em casa porque não tinha com quem deixar minhas criança.” (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017). O estigma da pobreza perpassa todo o seu relato, visto que em várias situações não tinha sequer o que comer com seus filhos, muito embora as colheitas tenham sido fartas. Isso se explica pelo fato de que a colheita era toda vendida para pagar a passagem do marido a São Paulo, pois o mesmo sempre alegava que ia mandar muito dinheiro para ela sustentar a família. O que nunca acontecia.

Ele trabalhava o inverno mais eu na roça, eu ensinava, mas era como se eu fosse um homem na roça trabalhando. Ele tirava muito ligume, muito feijão muito arroz, milho, mas vendia tudo pra ter o preço da passagem pra São Paulo. Ele passava de 3 meses, até 4 meses ele passava em São Paulo. E eu ficava aqui. [...] Ele sai e ficava lá 3 meses, 2 meses. Ele vinha trazia um bocado de coisa, ficava um ano dois ano com perfume. Trazia o ‘Toque de Amor’, mas dinheiro pra pagar conta, comprar ligume ele não trazia não. (idem).

Dessa forma, Fátima Pessoa passou pelo menos duas décadas vivenciando esses ciclos com seu marido, o que a diferencia em muito das demais professoras entrevistadas, as quais tinham seus maridos por perto a maior parte do tempo. Não ter o marido próximo para acompanhá-la nas tarefas diárias era fato comum para a mesma, a qual encontrava variadas maneiras para superar essa

dificuldade, como, por exemplo, dividindo as tarefas com os filhos, colocando filhos mais velhos para cuidarem dos mais novos e organizando por vários momentos o trabalho nas roças de milho, arroz e feijão.

Ela recebeu o primeiro pagamento de aposentadoria em 1995, às vésperas do casamento de sua filha Solange, com seu esposo se aposentando como produtor rural em 2001. Hoje vivem exclusivamente desse ganho, de vez em quando plantando um pouco de legumes para consumo próprio, mas conforme relatos dos seus filhos, o que eles plantam hoje é uma ínfima fração do que eles plantavam nas décadas de 1970 e 1980.

Podemos dizer que a entrevista de Fátima Pessoa foi a mais extensa, com uma hora e dez minutos de duração. Ela foi capaz de reconstruir, nos meandros da memória, uma narrativa abrangente, ficando muito clara a íntima relação entre educação, vida familiar e trabalho na roça. Várias décadas após sair da sala de aula, nos traz um relato que, mesmo relatando tanto drama e sofrimento, não tem forte expressão de emoções, ressentimentos ou angústias. Além disso, seu relato é eminentemente autobiográfico, no sentido de que ela poucas vezes cita outras pessoas, diferentemente, por exemplo, de Tiene de Zito, que usa e abundamente dos diálogos e citações. Tem muita segurança no que fala, à exceção de quase todas as datas, para as quais consultávamos seu registro de professora ou outro documento.

Ela foi a primeira a ingressar como professora leiga no Sítio Oitis, fato que não contestado pelas outras entrevistadas: “Eu a primeira que eu fui dar, era só pra Jovi. Eles era analfabeto, não sabia escrever nem o nome. Então, pra poder tirar o ‘tito’, só se soubesse fazer as letra toda, escrever o nome.” Porém, como veremos mais adiante, ela passou os últimos dez anos de sua carreira sendo proibida de lecionar, muito embora recebendo o salário de professora.

Entrevistamos a professora Fátima Pessoa em duas ocasiões: a primeira vez, por cerca de 30 minutos, em 2015 e pela segunda vez, para elaboração do projeto de pesquisa, e outra vez, sendo mais extensa, em 2017, acerca da qual aludimos acima.

4.2.2. Tiene de Zito

Tiene de Zito, registrada como Juciene Pessoa de Moura, nasceu em 1953, mas mesmo o seu nome se tornou objeto de polêmica, visto que a mesma não foi batizada com esse nome, e sim como Josefa. Como ela mesma nos coloca,

[...] eu fico até pensando assim, 'meu Deus, com certeza tem o dia que nós vamo', porque ninguém nasceu pra semente, mas eu acho que nem Zito que é meu esposo sabe o nome do meu batistério que eu me batizei, porque o meu batistério eu me batizei como Josefa, que minha mãe disse que era Josefa. Juciene [nome de registro] é apelido. Eu tenho 3 nome por causa de Juciene, aí as de casa passaram a chamar de Tiene, de Tiene, né? Mais o meu batistério, quando eu morrer e for bater no batistério na igreja vai ter que procurar por Josefa. Mas o povo dizia se tinha o nome de Josefa ou José não morria queimado ou afogado. Era o que minha mãe contava pra mim. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Ela sempre usa um tom de voz bem peculiar em seus relatos: fala baixo ao mesmo tempo que explica cuidadosamente cada detalhe do acontecido, trazendo o grande volume de detalhes em suas narrativas, reconstruindo diálogos inteiros, diferentemente de Fátima Pessoa, que quase nunca lança mão desse recurso de oralidade. Além disso, a marca da vivência rural é mais presente em suas memórias relatadas, inclusive com o uso de arcaísmos.

Não obtivemos um grande número de informações acerca da sua família de origem, mas consta em seu registro que é filha de Vicente Pessoa de Araújo, parente de Henrique Pessoa de Araújo, pai de Fátima Pessoa, sendo assim primas legítimas. Porém, o perfil das duas é bastante diverso, tanto na história de vida como nas narrativas.

Tiene nos coloca que sua origem familiar é muito importante, enfatizando valores éticos como princípios que a regiam: “Eu nasci das pessoas pobre, mas humilde. Meus pais sempre foram trabalhador, agricultor, e desde pequena que nós somo de roça. Trabalhamo na roça porque eles não era home sabido [...]”. (idem). Essas foram as primeiras palavras que ela proferiu na entrevista, colocando a importância do trabalho no campo como não apenas um ofício, mas um próprio estilo de vida, uma constituição do ser.

Ela casou-se com Zito, da família dos Garcia, que moram em sua maioria no Sítio Flores. Inclusive havia uma rivalidade, já amenizada, entre as famílias dos

Pessoa Araújo e dos Garcia. Os primeiros, inclusive, chamam jocosamente os segundos de “amaigoso”, em referência aos lábios mais finos e boca mais funda presentes em muitos dos Garcia, como se os mesmos tivessem permanentemente com sabor de amargo na boca, além de serem geralmente bem magros. Por outro lado, os Garcia chamavam os Pessoa Araújo de “negros dos Oitis”, geralmente afirmando que, embora trabalhadores, não eram inteligentes. Essa discreta rivalidade só se é percebida após mutas idas e vindas nos sítios, muito embora seja apenas para fazer brincadeiras, não para gerar conflitos.

Não há no seu relato muita queixa ou insatisfação com seu marido ou com as suas condições de vida. Não há referência à fome, à seca ou à pobreza. Na verdade, o único problema que ela se demorou relatando foi quando o prefeito Chico Aristides reteve a carteira de trabalho dela e a deixou sem emprego por cerca de seis meses. Foi um relato tão longo que fica inviável colocá-lo na íntegra, mas pretendemos colocá-lo quando formos abordar o tópico da entrevista sobre o pagamento das professoras.

Consta no seu registro de professora sete filhos, nascidos entre 1977 e 1987. Todos têm o nome Cícero ou Cícera. Na verdade, ela tem três filhas com o nome “Cícera Araújo Garcia” e dois filhos com o nome “Cícero Araújo Garcia”, muito embora sejam também conhecidos por apelidos como “Erlânia”, “Eliane”, dentre outros. Era uma prática comum fazer isso. Fátima Pessoa, por exemplo, também teve uma irmã homônima, cinco anos mais velha e já falecida, também chamada de “Josefa Pessoa de Araújo”. Por isso mesmo, as pessoas raramente são conhecidas no Sítio Oitis ou redondezas pelo seu nome de nascimento, visto que em muitos casos são iguais aos de seus irmãos ou irmãs, prevalecendo o apelido provindo de algum acontecimento, de algum parente conhecido, ou simplesmente ao acaso mesmo. É possível especular que essa similitude de nomes tenha a ver com a possibilidade de obter vantagens ou usar a documentação em casos de morte ou invalidez. Ou ainda possa ter a ver com alguma promessa a santos.

Assim como as outras professoras leigas, Tiene se aposentou formalmente na função, porém seus últimos anos foram em uma função bastante peculiar: lavando o banheiro da escola. Isso acontecia porque tanto ela como Fátima Pessoa foram impedidas de exercer o magistério devido a mudanças na gestão educacional do município, já na segunda metade da década de 1980, bem antes da

LDB. Foi uma situação que, da nossa perspectiva, e reconhecendo que era necessária, não deixava de ser humilhante:

[...] 'você vai ficar fazendo assim: você vai ficar na limpeza dos banheiros. O importante é que você fique trabalhando. Tem que tá dentro da escola'. Eu disse 'não importa o que seja, eu vou.' O banheiro era até assim no azulejo, limpar tudo, o chão, sem água encanada, no balde. E tinha dia que os alunos fazia de propósito. Tinha dia que amanhecia a privada aparecia esborrotando. Eu tomava um café cedo, fazia um cigarro dessa grossura pra entrar nesse banheiro, pegava o baldão quando jogava assim as bicha chega boiava, podre, podre, podre, podre. Quando ela falou que era pra eu trabalhar assim eu disse 'Lucelena, e agora? E a minha carteira como professora?' 'Não se preocupe, você pode é apanhar bosta no chão, mas você todo tempo que se aposentar vai ser como professora. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Essa situação nos foi relatada de maneira bastante serena por Tiene, a qual ainda relata mais adiante que pessoas fizeram aposta que ela não assumiria o cargo, porque a pessoa disse que “[...] se fosse a mulher dele, ia passar fome mas não ia aceitar a mulher dele pegar a fama de já foi professora e hoje tá limpando merda.” (idem). Assim, enquanto Fátima Pessoa deixou de exercer a prática de professora para ser apenas zeladora, Tiene assumiu uma tarefa muito mais insalubre, mas na qual ela mesma não vê indignidade alguma. Em toda a bibliografia que consultamos, não há um único relato de professoras leigas que fossem depois reescaloadas em funções de serviços gerais. O que pode levantar a hipótese de os relatos presentes em outros autores não abordarem esses acontecimentos ou porque pode ter sido uma medida específica que ocorreu em Lavras da Mangabeira.

Também é de Tiene a conclusão de entrevista que nos foi mais marcante, pelo fato de atribuir ao magistério e especialmente à alfabetização um valor que moldou sua vida e a de muitas pessoas a quem ensinou.

Tem hora que fico assim pensando 'meu Deus, eu nasci com muita sorte, meu estudo foi tão pouco!' Mas graças a Deus o pouco que aprendi Deus me deu a inteligência de assim, de eu saber entrar em qualquer sociedade, eu sair, eu falar com as pessoas. Porque tem gente que é tão estudioso mas não tem aquela educação de respeitar as pessoas mais velhas, né? Se vai na rua, fica sem saber a praca duma rua... eu não, graças a Deus meus

estudo foi pouco, mas não sou pessoa de chegar e perguntar 'que rua é essa?' 'que loja é essa?' Eu mesmo sei me dirigir por eu mesma. Porque hoje às vezes hoje até me orgulho quando eu vejo uma professora ensinando. O poquinho que ensinei, continuando pra frente, estão ensinando a meus filho, a meus neto [...].(ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

A professora Tiene de Zito nos revela um perfil de professora que manifesta ter muita consciência da tarefa do magistério, dos seus desafios, da suas rotinas e das diferentes maneiras de tratar com os alunos em sala de aula. Sua memória nos revela que a profissionalização docente, embora nos dias atuais seja intimamente relacionada ao estudo formal e ao diploma, acontece principalmente em sala de aula, na lida diária, no esforço em ministrar aulas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

4.2.3. Maria de Cher

A nossa entrevista com Maria de Cher foi a mais curta dentre todas. Porém, mesmo assim, trouxe certas informações inéditas, não relatadas pelas outras três professoras. Inclusive para essa entrevista em específico não foi possível arrumar um local adequado e reservado, restando para nós a opção de conversar com a mesma no alpendre da sua casa e na presença de seu esposo e várias outras pessoas, inclusive a de Fátima Pessoa. Então, para evitarmos interferências na entrevista, pedimos a todos que falassem o mínimo possível, salvo para lembrar alguma data ou nome.

Outra peculiaridade dessa entrevista é que Maria foi, de longe, a entrevista mais animada, no sentido que ela contava tudo rindo, alegre, como se estivesse a contar uma anedota. Não é tão direta como Fátima Pessoa nem detalhada como Tiene de Zito, mas sua maneira divertida de contar sua história como professora leiga não é menos pertinente, até mesmo porque ela mesma coloca que sempre usou a alegria em sala de aula. Interrogada sobre como fazia para os alunos não saírem da aula, ela nos coloca que

[...] eu também não achava bom gente judiar, mas tinha pramatória, mas nunca dei pramatória em aluno nenhum meu não, graças a Deus. Tinha gente que dizia 'dá uma dúzia, bem quente', e dizia era isso, quando era dia de agrumento. Botei de joelho também não [começa a rir alto]. Eu não vou dizer que botei, sem ter botado! Botei não, nem milho nem nada. Era só pegando e dizendo 'venha sentar, venha sentar aqui, porque senão eu vou deixar você em casa'. E fazia graça pra ver eles ficava parando de bagunça. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

É a única professora a nos fornecer esse tipo de relato. É bastante curioso observar que, na década de 1970, uma professora *fizesse graça* a fim de combater a indisciplina em sala de aula, recurso esse que, muitas décadas depois, diversos professores usam para tentar manter um pouco de atenção dos alunos durante suas exposições de conteúdo.

Por outro lado, Maria de Cher é a professora de quem dispomos menos informações. Sabemos que ela foi registrada como Maria Pessoa de Araújo, com nome de solteira de Maria Pessoa de Moura. Assim, sua família, antes do casamento, se aproxima da família do esposo de Juciene de Deto, o qual também é dos Moura. Porém, em nossa conversa informal antes da entrevista, ela nos relatou o nome de seis filhos, a saber, Régia, Cícera, Wendel, Wildson, Jocelma e Renata. Como todo nome nessa região, não sabemos se esses são nomes registrados ou apenas apelidos.

O seu jeito alegre e animado é o mesmo de seu esposo, Cher, o qual permanece próximo a ela em todo o tempo da entrevista, sempre lembrando-a de alguma informação ou dando detalhes em separado dos seus relatos (os quais não foram transcritos). Maria foi a única, dentre todas as professoras, que teve filhas seguindo na carreira do magistério, e a única dentre as professoras leigas dos anos 1970 que teve filhos ingressando na educação superior. Uma de suas filhas, inclusive, é professora efetiva da rede pública municipal de Lavras. Sobre esse assunto, ela nos coloca que

Eu to achando que tá mais difícil, porque eles tão muito, sei lá, com essa revolução que tem, celular, essas coisa, internet, aí os menino fica muito distraído, que eu vejo Régia [filha que é também professora] dizer 'meu filho, você não tá vendo não eu explicando não?' 'Ah tava vendo não, tava

vendo nada não'. Tava em celular. Nesse tempo não tinha celular, não tinha distração, não tinha de jeito nenhum. E Cícera agora tá ensinando também. Duas filha. Régia já dá ao nono ano, e a sétima, e a oitava. Ele é português, Régia, graças a Deus. Aí agora Renata fez faculdade pra administração já foi outro ramo, mas ela também ensina. Às vezes o povo chama ela e gosta de ela ensinar, diz que acha bom as aula que ela dá. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

Será que a didática bastante peculiar de Maria tenha inspirado as filhas a seguir a mesma carreira? Para isso seria necessário entrevistas as mesmas, as quais não estavam presentes naquela ocasião. Mas nos mostra que a condução da sala de aula não era unívoca, nem seguia padrão único para todas as professoras.

Em relação às dificuldades, apenas Maria de Cher nos relata os atrasos que aconteciam no pagamento de salário das professoras leigas: “De Chico a Carlos de Olavo ficou 5 mês devendo a nós. Pra fazer a feira ele tinha que vender o arroz, pra poder fazer feira. Eles [comerciantes] entendiam porque nós comprava, mas não comprava muito também.” Essa informação fortalece a ideia de que o salário de professora não só era insuficiente para sustentar uma família, mas também seus atrasos dificultavam ainda mais a dependência em relação ao mesmo. Era quase um bônus, um complemento de renda, que nem de longe era a principal receita da família.

Além disso, outra peculiaridade é que ela trabalhou como professora leiga até o fim da sua carreira, de modo que em nenhum momento, conforme seu relato, foi deslocada para exercer outras funções que não fossem pedagógicas, exercendo sua função por cerca de 25 anos, desde 1968 até 1992. Cronologicamente, seu relato é uma espécie de meio-termo entre os de Fátima Pessoa e Tiene de Zito (que iniciaram o período do magistério leigo no Sítio Oitis) e Juciene de Deto, a única das professoras leigas que chegou à profissionalização plena e atuou até o ano de 2002.

4.2.4. Juciene de Deto

A professora Juciene, registrada no casamento como Josefa Bandeira de Moura, foi, dentre as quatro que entrevistamos, é a que tem o perfil que mais se assemelha às professoras de ensino primário que conhecemos hoje. Diferentemente das demais, usa terminologia específica da pedagogia, usa as palavras com muito esmero (com algumas expressões orais comuns às demais pessoas) e respostas curtas e objetivas às perguntas que lhe eram feitas.

Outros dois elementos diferenciam o perfil dessa professora: primeiro, é a única que faz um relato escrito a partir das perguntas que lhe eram colocadas. Como conversamos informalmente com a mesma dois dias antes da data marcada para a entrevista, ela mesma providenciou um pequeno esboço para se antecipar à entrevista. Por isso mesmo, em algumas perguntas, em vez de responder espontaneamente, começava a ler trechos desse seu relato, como no excerto a seguir:

[lendo] Nossa escola não tinha material didático, a gente se deslocava para outra escola de outra comunidade do município para conseguir livros, revistas, jornais e aplicar na sala de aula. Era uma escola pobre, não tinha recursos. [falando] Era assim, de seis em seis meses vinha merenda pra escola, não tinha diretor direto, mas vinha, porque não tinha muito recurso, muito dinheiro, tinha era muita dificuldade. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 25/07/2017)

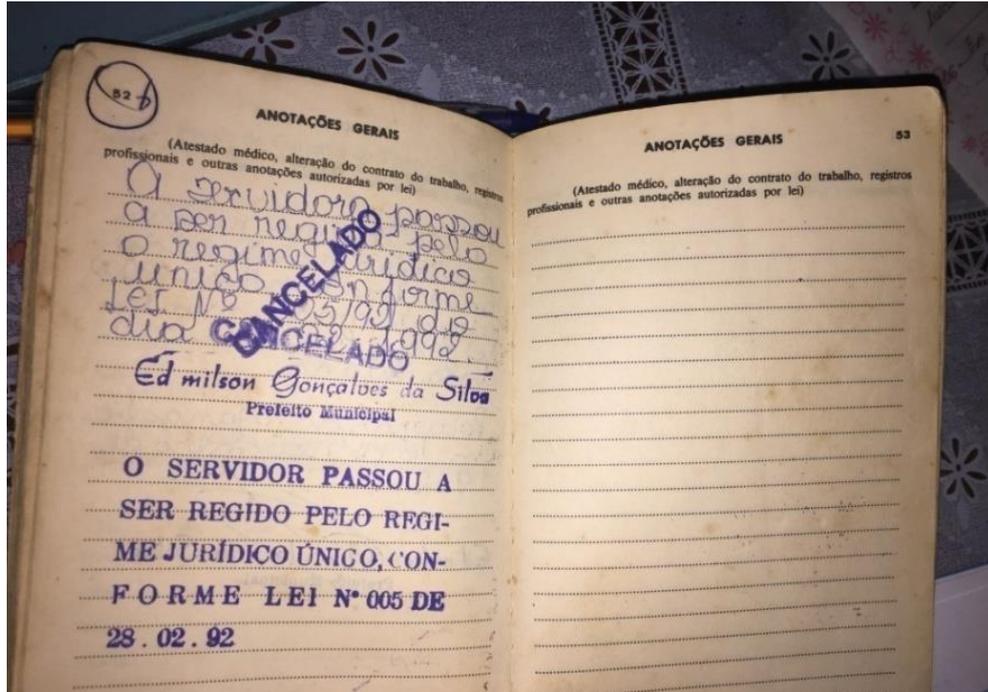
Segundo, além desse relato escrito, ela tem um verdadeiro acervo com diversos documentos de seus pagamentos, bem como carteira de trabalho devidamente assinada.

Figura 8 – Carteira de trabalho da professora Juciene, com a primeira contratação

The image shows two pages of a handwritten labor contract (Contrato de Trabalho) for a teacher in Lavras da Mangabeira, 1982. The left page (10) shows the employer as 'Prefeitura Municipal de Lavras da Mangabeira' and the employee as 'professora A'. The right page (11) shows the date of admission as '15 de março de 1983' and the salary as 'R\$ 330,00 (trezentos e trinta cruzeiros)'. Both pages are signed by the municipal mayor, Francisco Antunes Pereira.

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1982)

Figura 9 – Carteira de trabalho da professora Juciene, com transição para regime estatutário



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1982)

Foi a partir dessa carteira de trabalho que descobrimos que em 1992 foi formalmente extinto o cargo de professora leiga celetista, com a publicação do estatuto do magistério das professoras do município. Assim, consideramos esse o segundo marco temporal da nossa pesquisa, visto que, com a efetivação com estatutárias, não havia mais o cargo de professora leiga nos moldes que havíamos comentado.

O cuidado com o registro e documentação foi justificada pela mesma pelo fato de juntar documentos para sua aposentadoria. Porém, isso pode ter a ver também com sua formação mais extensa e com o desejo de valorizar essas conquistas, visto que foi a única das pesquisadas a deixar o *status* de professora leiga. Pesa também o fato de a mesma ter começado a atuar cerca de dez anos depois das demais, numa época em que o registro e contratação de professores já não era tanto de “boca em boca”, e sim um expediente mais formal e completo.

Registrada como Josefa Bandeira Pessoa, mudou o nome ao casar para Josefa Bandeira de Moura. Nascida em 1965, iniciou seu magistério em 1982, havendo estudado inicialmente não no Sítio Oitis, mas no vizinho Sítio Flores, até à quarta série do 1º Grau. Porém, diferentemente das outras professoras, ela estudou a quinta e a sexta série em Lavras, na escola estadual Alda Ferrer Augusto Dutra.

Teve que interromper os estudos e voltar a morar no sítio por ocasião de seu casamento.

Não houve informações acerca da origem da sua família, mas seu marido, popularmente chamado de Deto, é da família dos Moura, na qual geralmente são envolvidos com comércio, pequenos negócios e magistério, tendo ele mesmo uma padaria e trabalhando com venda de leite e derivados, além de nos finais de semana atuar como cabeleireiro. Por relatos que ouvíamos de Raimundo Cardozo, sogro de Fátima Pessoa, os Moura são originários de Quitaiús, dos quais muitos já eram professores já nas décadas de 1920 e 1930.

Juciene não teve prole numerosa, com três filhas, Degla, Jayzia e Jayonara, todas com educação superior e trabalhando em Fortaleza. Sempre quando podem, viajam para visitar a mãe, mantendo assim uma relação muito próxima, diferentemente de Fátima Pessoa e Tiene, que têm filhos espalhados em várias cidades diferentes, só os vendo poucas vezes por ano. Assim, nossa entrevista com a mesma teve um tom diferenciado, visto que a fluidez presente nos relatos das outras professoras, quase no tom de uma conversa entre amigos, deu lugar a uma troca de informações diretas, como se houvesse a preocupação em registrar e comprovar o que estava relatando, tudo com muita cordialidade. Não queremos com isso dar um caráter valorativo à essa entrevistada, e sim ressaltar essa sua peculiaridade.

Esses perfis nos mostram a riqueza e a complexidade das experiências de vida dessas professoras. Porém, nesse primeiro momento, procuramos apenas trazer informações mais gerais, acerca das origens familiares e vida pessoal de cada uma delas, bem como as impressões que tivemos acerca das mesmas. No próximo tópico abordaremos não mais na perspectiva pessoal e sim temática, de acordo com o roteiro de temas que colocamos para que as mesmas nos relatassem.

4.3. Saberes e práticas nas trajetórias das professoras leigas rurais

Como já afirmamos no primeiro capítulo, as entrevistas têm por objetivo desvelar um perfil geral comum às professoras leigas no Sítio Oitis, na zona rural de Lavras da Mangabeira. Mas isso não quer dizer que esse perfil ignore as especificidades de cada uma das mesmas, até mesmo porque, como já foi possível

vislumbrar no tópico anterior, há muita informação entre elas que se complementa. Como aconteceu em um caso muito curioso durante a entrevista com Maria de Cher, quando a mesma falou que houve uma formação em Quitaiús para as mesmas, Fátima Pessoa fala baixinho “valha, é mesmo”!

Além disso, partimos do pressuposto que a experiência é o cerne da profissionalidade docente. Ou seja, não negando a importância da formação (inicial e complementar) que os professores devam ter na atualidade, foram elas que tiveram a disponibilidade e, até certo ponto, a coragem de enfrentar a lida nas escolas ou salinhas improvisadas em associações de moradores ou em suas próprias casas, educando gerações de alunos, especialmente na alfabetização e aprendizado da tabuada. Como nos coloca Marques *et. al.* (2016, p. 98),

Ao utilizarmos as histórias orais de vida de cada professora interlocutora do estudo, enfatizamos a importância das observações e das reflexões acerca das histórias narradas pelas próprias com o objetivo de analisar o exercício da docência e os saberes mobilizados por elas em sua atuação em escolas no campo.

Dessa forma, nossos subtópicos aqui contemplarão justamente os pontos que entrevistamos, já que foram a princípio feitas as mesmas perguntas para as quatro professoras. E, a partir dessas perguntas iniciais, fomos explorando suas narrativas, pedindo esclarecimentos, solicitando maiores detalhes, por vezes trazendo alguma informação complementar para ver se coincidia com suas memórias. Podemos afirmar que foi um exercício de descoberta, de autoconhecimento. Assim foi possível ver que, de fato, o conhecimento de si e o conhecimento do mundo são indissociáveis.

O nosso roteiro de entrevistas seguiu cinco pontos:

- **A formação inicial**, ou seja, como estas professoras estudaram, até qual série, com quais pessoas, como era a educação na época.
- **O ingresso no trabalho docente**, ou seja, o relato de como conseguiram alcançar o emprego de professoras.
- **Rotina e cotidiano**, que se desdobra em dois aspectos: o primeiro, de como ministravam suas aulas e a rotina escolar; segundo, como isso era conciliado com o trabalho na roça e o cuidado da família.

- **O pagamento**, nesse caso procurando uma abordagem mais qualitativa do que quantitativa, procurando entender principalmente o que elas faziam com esse dinheiro, qual era a forma de pagamento, como foram os reajustes.

Junto a esses pontos, vamos colocar no tópico acerca da rotina e cotidiano o que todas as professoras chamam de “agrumento”, que nos parecia ser o método de avaliação de aprendizagem mais comum, especialmente na década de 1970. Como esse foi um acontecimento que apareceu em todas as entrevistas, consideramos analisá-lo em maiores detalhes.

Vamos seguindo a ordem cronológica de atuação das professoras, tal como fizemos na apresentação dos perfis no tópico anterior. Assim, em cada tópico inicialmente vamos abordar a fala de Fátima Pessoa, Tiene de Zito, Maria de Cher e Juciene de Deto, nessa ordem. Embora em algumas situações possamos não seguir essa ordem.

4.3.1. Formação inicial

O elemento comum da formação das professoras pesquisadas é o fato de terem aprendido as primeiras letras fora do ambiente escolar formal, na segunda metade da década de 1960. Além disso, todas elas, com exceção de Juciene, não avançaram para além da quarta série do então primeiro grau, iniciando, mas não concluindo a quinta série. Porém, a maneira em que cada uma coloca esse momento específico das suas vidas é claramente diverso. Fátima Pessoa e Tiene conseguem citar quase todos os professores que já tiveram.

Eu comecei estudando aqui no Oitis mesmo. Primeira professora foi Zefinha Moura, depois foi Marieta de Chiquinho Garcia, depois Chiquinho de Vicente Zezé... depois foi Zé Félix 4a série 5a série, mas não terminei. Era carta de ABC. Só saía da carta de abc quando apreendesse a suletrar ela todinha... pra cartilha. Cartilha era as palavrinha mais comprida pra decorar aquela cartilha. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

A primeira professora minha foi a finada Zefinha Moura, mulher de Luiz Bandeira, aí depois dela meu pai falou assim ‘não vai dar pra essas menina sair daqui não. Eu vou botar, arrumar uma professora que ensine em casa, porque nem que seja de noite elas vão estudar em casa.’ Ele não pagava

particular, era uma pessoa doente, aleijadinha, Maria Mangueira, ela andava engatinhando assim, ó, ela passou foi tempo lá em casa. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

É possível perceber nos dois relatos que a educação acontecia essencialmente dentro de casa. Além disso, havia a preocupação do pai de Tiene em não permitir que as filhas pequenas se deslocassem a outro lugar para estudar. Portanto, não haviam escolas, e nenhuma delas (à exceção de Juciene de Deto) estudou em algum prédio especificamente preparado para função de escola. Os professores eram pagos pela prefeitura, mas mesmo assim existiam alguns que eram pagos de forma avulsa para ministrar aulas.

Além disso, vemos a multiplicidade de professores que iam ministrar aula para as pessoas que entrevistamos, visto que a cada ano mudava a pessoa que ia realizar essa tarefa. O fato de Fátima Pessoa ter boa memória, suficiente para lembrar os nomes de todos eles, demonstra o quão importante foi a educação na sua vida, visto que comumente as pessoas não se lembram de todos os professores que tiveram no primário. A memória vívida do período que estudou certamente faz parte da sua própria constituição enquanto professora, fato esse que veremos mais adiante.

Já no caso da Tiene, é patente a preocupação de seu pai para que o estudo não atrapalhasse a assistência de seus filhos no campo. Isso se traduz na sua proibição dos filhos em estudar fora e ao mesmo tempo na providência de alguém que pudesse lhes ministrar aulas. Maria Mangueira é uma figura popular do imaginário do Sítio Oitis, e as histórias que se contam sobre ela para nós em nossas muitas andanças por lá são que a mesma era capaz de ficar falando sem parar por vários minutos, e não aceitava de jeito nenhum que as pessoas desviassem a atenção ou interrompessem sua fala. Curiosamente, boa parte de suas filhas e netas se tornaram professoras também.

Portanto, esse foi um tempo em que Maria Mangueira ministrava aulas à noite, para facilitar a lida cotidiana da lavoura e prover as crianças pelo menos da leitura e da escrita básica. Porém, nessa situação essa professora morou como a família durante alguns meses, o que pode nos apontar que em algumas situações professores ministravam aulas não por um salário fixo, mas sim em troca de produtos, de favores, ou, no caso relatado, por teto e comida. Por isso esse primeiro

momento de aprendizado das professoras leigas nos revela um universo educacional bastante peculiar, muito diverso ao qual estamos acostumados atualmente.

Esses relatos coincidem com o Maria de Cher, na medida em que mesma coloca que “Estudei com Zé Félix, depois com Fransquinha também... com Chico de Joca antes de Zé Félix, aí depois o último foi Zé Félix.” (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017). Pelo que percebemos, então, as aulas eram ministradas pelos mesmos professores em várias casas diferentes, com aulas que não eram necessariamente diárias, sendo muitas vezes noturnas, para não atrapalhar o trabalho na agricultura e nas tarefas domésticas. Dessa forma, vemos o quanto a escolarização está atrelada intimamente ao trabalho, e que nessas situações se respeitava os ciclos da agricultura, no que se refere ao plantio e à colheita. Atualmente, mesmo nas escolas localizadas na zona rural, muitas delas não se adaptam a esses ritmos, de modo que por vezes prejudica os alunos, visto que os mesmos podem ser obrigados a faltar aulas, ocasionando até mesmo evasão e repetência por ter que ajudar os pais na lavoura ou na criação de animais.

Já o relato de Juciene de Deto, que estudou no nos anos 1970, nos traz que ela estudou apenas os primeiros anos em um ambiente não-escolar.

Que a escola aqui do sítio só tinha até a quarta série. No colégio lá das Flores, tinha uma escola lá nas Flores, paga pelo município, uma casa que lá tinha uma escola. Eu iniciei de primeiro ano até a quarta série, depois iniciei e fui pra Lavras estudar em Lavras. Tinha uns 7 anos quando iniciei lá nas Flores. Iniciava com educação infantil, primeira série, segunda série, terceira série e quarta série. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017)

A partir desse relato, é possível compreender que o conceito de escola proposto pelas entrevistadas não é o mesmo que temos hoje, a saber, um prédio localizado em um endereço específico e destinado exclusivamente à ministração de aulas, mantida pelo poder público ou pela iniciativa privada. Nas experiências relatadas, a escola nem tem endereço específico muito menos prédio próprio e por conseguinte nem dedicado exclusivamente à aula. Podemos deduzir que a escola era *onde professor e alunos se reuniam*. É uma conceituação mais fluída, mais abrangente, que pode inicialmente causar estranheza, principalmente a nós que já

somos tão acostumados à chamada “cultura escolar”, mas que para elas isso era de fato uma realidade. Como nos coloca ARAÚJO (2010, p. 101), uma de suas professoras entrevistadas afirmava que não “[...] contavam com uma estrutura mínima que caracterizasse uma escola, pois não havia sequer um quadro negro para escrever as tarefas escolares, as quais eram passadas pela professora nos próprios cadernos dos alunos.”.

Por outro lado, já é possível observar que nos 10 anos que separam as memórias das nossas três primeiras entrevistadas da Juciene houve uma evolução no que concerne à escolarização. Esta professora não chegou a estudar em residências particulares, nem seus pais contratavam professoras em um regime de amizade ou camaradagem para ministrar aulas. Ela já teve desde o início de seu processo um local ao qual se dirigia para estudar, muito embora não era um prédio escolar no seu sentido pleno. Podemos assim entrever que o poder público, no ente da prefeitura de Lavras, estava colocando em prática uma política educacional que providenciasse, ainda que de maneira incompleta, escolas nas zonas rurais.

Há um detalhe bastante interessante, que essas professoras destacam em seus depoimentos, de que elas se sobressaíram em suas famílias como pessoas que tinham interesse pessoal pelo estudo. Podemos conferir abaixo

Estudava nas casa das pessoa, que não tinha colégio, sala de aula, era numa casa, uma casa de família mesmo como essa que a gente morava.... na sala, nem alpendre o povo fazia naquela época. Era de manhã, nunca estudei de tarde. Nenhum irmão estudava junto comigo, era só na roça. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Porque eu sempre, eu acho que fui a mais interessada assim, meu sonho era estudar, aprender. Mas já tinha uns, como [cita o nome das pessoas] essas sempre as cabecinha delas não entrava bem não. Era assim, só bota o dedo, nunca aprenderam nem a assinar o nome. E eu não, eu tinha vontade de aprender a ler, escrever, né, e a outra ainda aprendeu a ler. [...] Acho que eu tinha uns 8 a 9 anos na época. Ai quando passou dela eu ainda estudei com Chiquinho de Joca, nós vinha lá de baixo, tivemos mais uma oportunidade de estudar aqui, numa casa véia. Era tudo aqui nas casa, mas também não era pago não, meus pais pagavam uma mirrequinha pra ela. Uma taxinha. Ai nós ia estudar com ela. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Era só nas casa, depois foi que construiu aquele prédio. Nós ajudemo, botemo água na cabeça, pra poder construir. Pela comunidade, pra poder ter aula lá. Foi nos anos 60, anos 70 a gente tava ensinando. Era 66, 67, 68. As menina lá de casa fez estudo não, mas Neném terminou os estudo. Zé, lá de casa, estudou até o quinto ano também. Só quem das minhas irmãs mesmo quem não aprendeu foi [fala o nome]. Mas Luiza sabe ler um pouco, Cícero também. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

A narrativa das mesmas é constituída para dar sentido ao fato de terem se tornado professoras, uma realidade bastante diferente da de seus irmãos. Naquela época, a simples alfabetização já era considerada um avanço imenso, de modo que todas se orgulham dessa conquista. Atualmente, a alfabetização é considerada apenas um mero início do processo de escolarização, que em casos que incluem a graduação e a pós-graduação, podem chegar a mais de 25 anos de estudo formal. Araújo (2010, p. 102) corrobora com essa ideia ao afirmar que eram visíveis as “dificuldades que havia para encontrar alguém que ensinasse no lugar, isso porque a maioria das pessoas era analfabeta. Assim, qualquer um que soubesse ler ou escrever um pouco estaria credenciado a ensinar.”

Outro elemento importante que se pode depreender dessas falas tem a ver com as comparações. Fátima Pessoa compara a si, que teve a oportunidade de estudar com os outros irmãos, cuja ocupação exclusiva era a roça. Assim, ela foi de certa forma beneficiada com a oportunidade de aprender as primeiras letras. Já a Tiene se torna bem mais enfática, inclusive citando o nome dos seus irmãos que tinham dificuldades de aprendizagem, e coloca a si mesma como a mais “interesseira” em estudar. Ainda em seu relato faz o gesto de pôr o dedo polegar na mesa para demonstrar que quase todos os seus irmãos, embora estudasse junto com ela, permaneceram analfabetos.

Isso nos leva a questionar até que ponto esse ensino, ministrado em meio a tantas precariedades, tinha eficácia no que concerne ao aprendizado dos educandos. É uma questão da qual não podemos investigar nessa pesquisa, mas que pode servir reflexão e contraponto à atualidade, em que nos deparamos com tanto dinheiro gasto com construção de prédios, laboratórios de ciências e informática e com professores qualificados, mas que os índices de alfabetização plena e domínio mínimo da matemática estão em um patamar bastante sofrível. De fato, a tarefa de educar sempre foi bastante árdua.

No depoimento de Maria de Cher, ela igualmente cita seus irmãos, mas a informação é a de que alguns concluíram os estudos. Não sabemos exatamente o que significa essa conclusão; se é o 1º Grau ou o 2º Grau. Mas, de qualquer maneira, houve, sim, o avanço e a seqüência no aprendizado dos irmãos da entrevistada. Por conhecimento pessoal, sabemos que o “Neném” citado na entrevista é dono e dono de uma padaria em Lavras, muito conhecida na cidade e que geralmente é ponto de encontro de viajantes que passam por Lavras. Além disso, sua esposa trabalhou, pelo menos por um tempo, como professora também. No que pese o fato de parte dos irmãos de Maria terem concluído os estudos, ela foi a única que seguiu a carreira do magistério, apontando, ainda assim, a singularidade de sua experiência no seio de sua família.

Porém, Juciene não nos traz a informação acerca dos estudos de seus irmãos ou da sua família, e foca principalmente em relatar que estudou em Lavras. Naquela época, era o sonho de muitas jovens estudar fora dos sítios, contudo havia uma severa proibição dos pais em relação a esse deslocamento.

Esse Zé Félix que dava aula pra nós se pegou com uma menina e fugiu pra casar com ela, aí pai não deixava nós sair pra estudar não. Sair pra outros lugar, deixava sair não porque pai não podia deixar filha solta por aí, sem o pai e a mãe tá perto. Então ficava só com esse estudo mesmo porque jamais ele ia deixar eu estudar em Quitaiús. Moça só tinha que tá perto dos pais. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Aí estudei até à quarta série, sei que samo professora, apusentemo graças a Deus foi com essa função da quarta série, bem como assim dizer, do quinto ano. Ainda estudemo um pouco, mas não terminamo. Sei o que foi não, deixamo de estudar, paremo e estudar... ai, foi Zé Félix que fugiu, por isso que nós paremo. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

Havia uma preocupação muito grande em relação à possível ausência das filhas mulheres do lar paterno, de modo que Juciene, no final dos anos 1970, teve uma relativa liberdade em se deslocar para Lavras, porém sem dar mais detalhes acerca desse período em que estudou longe da casa dos pais. Já no relato de Fátima Pessoa é colocado como uma necessidade premente a escolarização apenas até a quarta série primária, considerada pelo seu pai como suficiente.

Esse tratamento diferenciado dos pais em relação ao deslocamento de filhos homens e filhas mulheres provém das sociedades patriarcais, nas quais as mulheres eram consideradas pelo grau de importância para os homens que lhe fossem próximos. Talvez para o pai de Fátima Pessoa, ela fosse mais do que uma filha, um símbolo de pureza, de inocência, que deveria ser guardada e protegida a todo custo contra qualquer perigo. Em conversas informais, Fátima Pessoa chega a nos dizer que seu pai só lhe permitia ir à roça se vestisse roupas que cobrissem todo o seu corpo, para não se queimar do calor do sol. Por outro lado, a preocupação com a filha para que a mesma não se envolvesse em relacionamentos perigosos ou más companhias que corrompessem os bons costumes nos quais foi educada é fato igualmente passível de análise.

Benedito Carvalho, discorrendo acerca das ideias de família na sociedade cearense, nos coloca que

O fato, por exemplo, de "pertencer" ou não a uma família aqui nesta cidade [Fortaleza] e em outras cidades do Estado tem um significado particular que, muitas vezes transcende a posição econômica ocupada pelos indivíduos na sociedade. Reveste-se de uma forte representação social que os diversos grupos fazem das relações sociais, de alianças e de consangüinidade. A família, nesse sentido, é também uma realidade simbólica, construída socialmente, que produz e legitima valores, e é fonte de poder e prestígio que, muitas vezes, necessitam ser constantemente lembrados e ressaltados. (CARVALHO, 1999, p.77)

Dessa forma, a atitude do pai de Fátima Pessoa, bem como de Tiene de Zito, é perfeitamente compreensível se tivermos em mente que esses homens, nascidos entre o final do século XIX e no início do século XX, tinham uma mentalidade fortemente patriarcal, reproduzindo modelos e práticas nas relações familiares que tinham acompanhado, visto e aprendido nas suas próprias experiências de vida. Porém, como observamos no caso da professora Juciene, fica igualmente perceptível a mudança que ocorreu entre os anos 1970 e 1980, quando a mesma pôde estudar em Lavras e ainda no fato de que essas mesmas professoras permitiam que suas filhas fossem estudar em Mangabeira e em Lavras.

Há outro acontecimento que nos chama a atenção, que é o fato de terem iniciado, mas não concluído a quinta série do 1º Grau. O professor Zé Félix "fugiu" com a menina, ou seja, manteve um namoro proibido e, para legitimar o relacionamento, fugiu com a mesma. Havia um costume, presente naquela região, de que quando uma mulher queria envolver-se em um romance proibido pelos pais,

a mesma precisava fugir com o namorado, podendo assim ser considerado uma espécie de rapto. Porém, após fugir com o namorado, o procedimento mais comum era noivar e casar, morando assim na casa dos pais do futuro marido, só sendo a mulher autorizada a visitar a casa paterna após celebrado o casamento. A própria Fátima Pessoa, em conversas informais, relata que teve uma filha que fugiu com o namorado, seguindo todo esse procedimento que acabamos de relatar.

Esse expediente era uma maneira de permitir alguma margem de autonomia para as mulheres, visto que dessa forma poderiam fugir das pressões dos pais e traçar seu próprio rumo, quase sempre a contragosto dos mesmos. Porém, a sacramentação do casamento permitia que fossem reinseridas no seio familiar, em muitos casos com genros e sogros mantendo um relacionamento bastante cordial. Tiene de Zito, que era prima da moça que fugiu com Zé Félix, nos dá mais detalhes do acontecido.

O segundo professor foi o Zé Félix, aparecia por aqui, já tinha aquelas duas salas onde era a comunidade [na antiga cooperativa dos agricultores]. Nós começamo a estudar com ele também. Mas nós já se formando a mocinha, tinha assim, já umas queria era namorar com ele, outras queria levar a pagode. Tudo isso na época do meu estudo. Até a quarta série com Zé Felix. [...] quando foi pra eu terminar a quinta, e essa minha prima e esse primo meu queriam me levar pras Lavras, pra estudar. Aí o meu pai disse 'não, de jeito nenhum, soltar mulher em rua', diferente de hoje né? 'Terminou o estudo aqui, aqui mesmo vai ficar no que tá.' (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Então, podemos afirmar que o processo de escolarização das professoras leigas encerrou-se por dois motivos: um de ordem passional (a fuga do professor Zé Félix com uma aluna) e outro de ordem tradicional (o impedimento de as meninas estudarem em outros distritos). Porém, por que Juciene também não concluiu o 1º Grau, visto que teve maior autonomia, inclusive para estudar em Lavras? A resposta é: o casamento. "Tive que me casar e vim morar no sítio. Eu casei em 82, fiz a sexta no mesmo ano, com dezesseis pra dezessete anos." (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017). Então, em seu caso, a distância do sítio em relação a outros locais de ensino que ministrassem os anos finais do 1º Grau é que foi determinante para a inconclusão dos estudos da mesma. Atualmente, com o transporte escolar, o deslocamento de alunos dos sítios para as sedes dos distritos facilitou muito o

processo de escolarização, visto que podem diariamente ir e vir da escola, sem muito prejuízo, muito embora em vários municípios ainda persistem as dificuldades para o deslocamento de alunos para as escolas.

Outra peculiaridade de Juciene é que foi a única que participou de cursos de capacitação que lhe permitiram permanecer em sala de aula nos anos 1990. Ela nos apresentou os certificados de dois cursos: um chamado Projeto Nordeste e outro chamado Logos II, destinados a qualificação de professoras leigas.

[Lendo] Depois de algum tempo, e de acordo com a necessidade de cada escola a secretaria de educação colocou uma coordenadora pedagógica em cada escola para nos orientar como planejar uma aula e repassar os conteúdos de acordo com cada necessidade de cada aluno e cada turma. Em 1996, o Crede de Icó, que fazia parte da prefeitura, ele que arrumou juntamente com o Projeto Nordeste, que realizou em nossas escolas (não tinha material didático) eles realizaram uma capacitação para professores de primeira a quarta séries, de 40 horas. Eu participei dessa capacitação em 1996, quando ampliou mais ainda os conhecimentos da gente. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017)

Outras pesquisas apontam para esse desejo por melhor qualificação, exposto nas palavras da professora Juciene. Como nos coloca ARAÚJO (2010, p. 139),

[...] pesquisas anteriores evidenciam que os cursos de formação de professores leigos no Estado do Ceará e, por conseguinte em Itapiúna, foram efetivados a partir de uma política educacional, que em virtude de transformações sociais que estavam ocorrendo, visava melhorar a qualificação de professores leigos da zona rural, vistos como os grandes responsáveis pelo fracasso escolar.

Observa-se o uso do jargão educacional, ausente nos outros depoimentos, com expressões como “secretaria de educação”, em vez de “prefeito” ou “prefeitura”; “coordenadora pedagógica”, em vez de simplesmente “Lucelena” (coordenadora da época), “ampliação de conhecimento” em vez de “terminar o estudo”. Os certificados de seus cursos, que são exibidos com satisfação, mostram a trajetória mais ampla em busca de conhecimento formal que fez parte da história de vida da professora Juciene.

Figura 10 – Certificado de capacitação de Juciene no Projeto Nordeste


ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR

CERTIFICADO

Certificamos que JOSEFA BANDEIRA DE MOURA
 Participou do(a) CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL - PROJETO NORDESTE / NEB II
 realizado(a) no(a) CREDE 17 - ICÔ, município LAVRAS DA MANGABEIRA
 no período de 20.05.96 à 24.05.96, com carga horária
 de 40 horas/aula, obtendo 100 % de frequência.

Fortaleza, 21 de janeiro de 1998


 Diretor(a) do Núcleo de Formação Inicial e Continuada do Educador
Secretaria Regional de Educação

Fonte: CEARÁ (1998)

Dessa forma, a formação inicial das professoras leigas (e complementar, no caso da professora Juciene), foi em grande parte a base a partir da qual iniciaram seu ofício docente. Porém, como as mesmas ingressaram nessa carreira? É o que veremos a seguir.

4.3.2. Ingresso na profissão docente

O fato unânime nas entrevistas foi o acesso à carreira através de negociações políticas e eleitorais. A velha prática da troca de favores por votos não era diferente em Lavras da Mangabeira. Porém, nesse período em específico, no final da década de 1960, foi que propiciou maior abertura para o ingresso das filhas dos moradores do Oitis e Flores no magistério. A maneira mais comum era que os votos fossem negociados por família, fechando assim com um ou com outro candidato.

Eu [fui] a primeira que eu fui dar [aula] era só pra Jovi. Eles era analfabeto, não sabia escrever nem o nome. Então, pra poder tirar o tito, só se

soubesse fazer as letra toda, escrever o nome. O prefeito Quinco Ferreira, mas o nome era Joaquim Ferreira, botou pra mim ensinar de noite esses rapais e moça pra poder tirar o tito [sic] e poder votar pra ele. Ele falou assim se ele arrumasse a cadeira assim ele fazia a quantia de voto, quantos voto ia ter pra ele da parte de pai. Então, ele foi e disse, 'não, pode contar comigo que eu vou botar sua filha ensinando.' [...]. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Aí o tempo foi passando e aí foi a época da política. Aí meu pai era de muito movimento em Quitaiús, com aquele menino, o Quinco Ferreira, finado Ferreira, aí ele ia se candidatar para prefeito. Aí ele pediu a meu que ajudasse a ele com as votação, os votozin e quantos voto tinha lá em casa. Aí pai falou que tinha as menina mais velha, as duas mais velha, que já votava, as 3 mais velha. Mas tinha outra que era de menor. Aí o prefeito disse 'qual a idade dela?', eu tinha 15 anos, não tinha idade de votar ainda. [Pai de Tiene] 'E ela não tem documento nenhum, ela não foi nem registrada, porque não tinha condição de registrar ela.' Eu dei o meu voto. Aí eu disse assim: 'se ele der o meu registro e arrumar uma cadeira pra mim ensinar'. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Foi o lá de Quitaús, o seu Quinco Ferreira que arrumou. Ele disse: 'Não, Incósio [pai de Maria], pode deixar que eu vou dar uma cadeira à sua filha.' Aí meu pai disse 'vixe, Maria', e ele disse 'vou arranjar pra sua filha ensinar'. Aí pai disse 'vou trazer ela aqui'. Aí ele levou eu pra prefeitura, chegou, botou a cadeirinha pra eu me sentar e convesar, perguntar se eu tinha capacidade de ensinar e eu 'não, eu não sou muito formada não, mas dá pra desarnar, ensinar ABC'. [...] la ganhar os voto daqui, da minha família. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

Quando me casei e não tinha nenhuma renda, aí minha mãe falou com o prefeito, o gestor da cidade, colocar na vaga daqui do sítio Oitis, pra mim trabalhar. Aí graças a Deus deu tudo certo, comecei a trabalhar, assinaram minha carteira, carteira assinada, com 17 anos. Como minha família toda votava nele, meu pai, meus irmão, tudo, aí ele fez isso pra mim, pra minha mãe que ela pediu, pra gente poder, como todo mundo votou ele me deu a vaga de emprego. Ele já tinha ganhado a eleição. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017)

Desses relatos, podemos depreender algumas informações importantes. Primeiramente, a figura do prefeito Quinco Ferreira, que negociou as indicações de três das quatro professoras, e Chico Aristides, parente do prefeito anterior, que providenciou a vaga de Juciene. Essa troca de favores, na qual o voto é a moeda de troca, já foi amplamente debatida na historiografia brasileira. Porém, ficamos nos perguntando por que especificamente esse prefeito, e mais ainda, porque antes desse período não existia informações sobre esse tipo de contratação. Uma possibilidade explicativa pode ter a ver com mudanças ocorridas na política educacional do Brasil em fins da década de 1960, as quais passaram a dar maiores atribuições às prefeituras municipais em relação à educação. Daí pode ter surgido a necessidade de contratação de professoras para prover pelo menos a alfabetização da população, especialmente nas zonas rurais.

Outra informação que nos aparece é que originalmente essas professoras não trabalharam com crianças no ensino primário, e sim com educação de jovens e adultos, especialmente na alfabetização. Isso acontecia porque, como bem colocou Fátima Pessoa, havia a necessidade de preparar eleitores que soubessem assinar o nome e assim votar no referido candidato. Lembremo-nos que o voto só foi facultado aos não-alfabetizados na Constituição de 1988. Dessa forma, houve o ingresso de muitas pessoas na administração pública por indicação política, fato que persiste até os dias de hoje, muito embora com um nível de sofisticação muito maior, usando dispositivos e táticas para escapar da legislação que proíbe o nepotismo.

Apenas num momento posterior que as mesmas passaram a atuar com crianças. No caso de Juciene, inclusive, ela ministrou algumas aulas para jovens e adultos mesmo depois de aposentada, em contratos de regime especial. Logo, a preocupação em formar eleitores foi no primeiro momento mais importante do que educar as crianças.

Podemos ainda perceber que, não obstante as jogadas políticas e a troca de votos, a população da região se beneficiou com a disseminação de um serviço que, na década imediatamente anterior, não era disponível. A construção da sede da Cooperativa dos Agricultores do Sítio Oitis e Adjacências permitiu seu uso não apenas como local de reunião, mas à noite também como lugar de estudo. E o afluxo de pessoas se encaminhando para aprender ao menos a assinar o nome foi considerado uma conquista por parte daqueles agricultores. Essa conquista aconteceu tão somente para, a partir de então, eles mesmos negociassem seus

próprios votos? É uma pergunta que ficará sem resposta, salvo se considerarmos *a priori* que todo agricultor que deseja se alfabetizar seja interessado meramente em barganhas políticas. Inclusive, Tiene de Zito coloca como ela estimulava os filhos dos agricultores para se alfabetizarem:

Porque eu dizia assim: 'vocês se interessem, porque vocês sabem que hoje já estão uns rapazes, eu to uma mocinha também, mas quando vocês receberem um bilhete, uma carta da namorada de vocês todo mundo vai descobrir o segredo de vocês porque vocês não sabem ler e vão pedir pra outra pessoa ler. Aí descobre o segredo de vocês.' E graças a Deus que os que passou por mim eles desamaram bem, né? Graças a Deus! O que aprendi passei pra eles. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Podemos afirmar que foi a partir desse movimento político-eleitoral que a educação do Sítio Oitis foi se organizando. Em poucos anos, temos o relato de pelo menos mais 4 ou 5 professoras que atuavam na região, afora coordenadoras, fiscais e pessoal de apoio da prefeitura. Segundo conversas informais com ex-alunos, é relatado que, com a criação da escola municipal Maria Pessoa de Moura, houve um intenso interesse pela educação por parte dos moradores do sítio, com salas de aula lotadas de crianças durante o dia e lotadas de agricultores querendo se alfabetizar à noite. Assim sendo, podemos afirmar que, iniciando em negociações de cargos por votos, a educação escolar básica no Sítio Oitis se massificou ao longo dos anos 1970 a 1990.

Se por um lado a vinculação política a um prefeito ou político de destaque poderia garantir vaga de professora, o inverso era também igualmente verdadeiro. Duas dessas professoras, Fátima Pessoa e Tiene de Zito, nos colocam que, por dificuldades políticas, tiveram suas carteiras de trabalho suspensas por seis meses, muito embora que cada caso ocorreu em um período diferente. Fátima Pessoa, em seu relato sobre o assunto, nos afirma que

Se a pessoa votasse se não fosse aquele que era pra ser da prefeitura, cortavam ele. Porque eu passei 6 meses com a carteira suspensa na Prefeitura porque disseram que eu tinha votado com Luiz Pinto. Quem ganhou foi Chico Aristides. Chico Aristides ficou esse tempo todinho com minha carteira lá, eu precisando dentro de casa, sem ter o que comer dentro de casa, um quilo de açúcar, sem ter quem me vendesse, e minha carteira

lá. Porque diz que eu era filha de Henrique Pessoa e que eu tinha negócio com Luiz Pinto, família dos Pinto, pensando que tinha votado com Vicente Pinto. Aí depois de muito tempo eu fui pra prefeitura, acho que até chorar eu chorei, aí ele mandou recado pra eu ir lá. Entregou minha carteira e disse: 'você pode ir lá trabalhando.' Falei pra ele que eu tinha votado com ele. E eu tinha votado com ele mesmo, Deus é maior testemunha de que votei com ele. Eu era apaixonada por Chico Aristides, pra votar com ele, porque eu dizia assim na rua 'Chico Aristides!'. E ele acreditar na conversa de [cita o nome da pessoa], um maloqueiro lá das Lavras que é xeleléu dele. Aí quando acabar acreditou nele e não acreditou n'eu que disse olhando nos olhos dele. A calúnia foi grande. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

A perseguição pessoal, motivada muitas vezes por desavenças ou brigas por questões de indicação de cargos, prejudicou enormemente a vida da professora Fátima. Diante da penúria de não ter o que comer, com a ausência intermitente do marido e a mentira que lhe foi levantada, motivou a mesma criou coragem para ir diretamente falar com o prefeito eleito da cidade. Em Lavras, ainda hoje, é comum ver o prefeito e vereadores andando pelas ruas, comprando nas lojas, realizando pagamentos, cumprimentando assim o povo. Em resumo, o prefeito era alguém bem próximo ao povo, e esse tipo de pendência era resolvida num encontro direto com o gestor municipal, diferentemente da atualidade em que muitos políticos têm um verdadeiro *staff* de assessores, colaboradores e outros, especializados em manter o público bem longe, o eleitor comum. Como nos coloca RODRIGUES (2017, p. 309, 310),

O voto das bases tinha valor. Era acatado como o pouco que faz a diferença. O uso do voto como barganha deixava entrever um papel ativo para os sujeitos do processo político, contrariava a ideia de subordinação, de passividade. Os líderes das bases municipais mostravam-se com relativa autonomia. O eleitor simples não poderia (...) ser recebido no Palácio da Luz, não poderia barganhar um açude, uma estrada, uma ponte.

Daí ser compreensível a atitude de Fátima Pessoa, a qual para nós parece ser ousada, mas para a mesma era algo que não era encarado como impossível ou excessivamente complicado. Resolvido esse problema, pôde exercer seu trabalho por mais alguns anos, muito embora nos últimos dez anos tenha

trabalho em serviços gerais devido a restrições por parte da prefeitura, que passou a exigir o mínimo de 1º Grau completo para exercício do magistério. Dessa forma, toda a sua vida profissional esteve relacionada aos gestores municipais, de modo que precisava sempre de muita prudência e capacidade de previsão para “acertar” qual prefeito ia vencer. Naturalmente que, como o passar do tempo, com 10 ou 15 anos de serviço, ficava cada vez mais difícil para algum prefeito simplesmente demitir a professora, e essa antiguidade no serviço foi usado como argumento no próximo caso que vamos analisar.

O depoimento de Tiene de Zito, muito detalhado, foi no mesmo rumo, com a diferença de que ela e sua família realmente tinham votado em outro candidato.

Aí na mudança de prefeito o outro ganhou, o outro lado ganhou e o meu perdeu, aí aqueles adversário dizia ‘ah, ela votou em fulano’ aí pronto, aí eu fui cortada da prefeitura. Não tinha votado, foi até o finado Chico Aristides que me cortou. Aí fiquei. Já tinha quase uns 18 anos com essa luta de ensinar, né, mas quando ele me cortou aí disseram ‘aí ele já tem o direito de pagar o direito dela’ aí prenderam minha carteira lá na prefeitura, e finado Frâncio Moura foi lá falar com ele e disse ‘não, ela votou no outro prefeito, não votou em mim’, então fez só pros que votou pra ele.

Aí entrou outras professoras novata, no meu lugar, passava lá em casa. Tem uma que eu tenho que perdoar, mas coração é terra que ninguém anda. Mas as outra não era tanto, mas tinha uma que eu não podia ir em Lavras com doença, nada, na hora que eu ia passar pra Lavras ela falava ‘ela quer se aumilhar ao prefeito pra assinar a carteira dela?’. E eu ficava com aquele desgosto e minha mãe chorava, aí eu dizia ‘a gente passa’.

Ficou um tempo aí a cumadi Lucelena, que era diretora. Aí meu pai tinha ido pra Lavras, a vizinha foi e gritou ‘ei, Tiene, olha as alvíssaras!’ Aí eu disse ‘se for boa, eu pago’. Tava nem pensando que ele ia assinar minha carteira, trabalhar. ‘Se tu soubesse.. Frâncio foi lá, falou com prefeito, e disse que ou ele assinava tua carteira pra tu voltar a trabalhar ou ia pagar idenização, num sei o que lá, que tu trabalhou. E ele assinou tua carteira.’

Na situação de Tiene, houve uma aposta que deu errado, com a conseqüente punição, a saber, ficar sem emprego. Isso gerou um mal-estar ainda maior pelo fato de que outra professora acabou pegando as turmas que lhe

pertenciam, gerando assim uma espécie de rivalidade, com direito a fofocas e intrigas. O problema só se resolveu com a intercessão de seu primo, que era um conhecido comerciante em Mangabeira, exigindo o pagamento dos direitos trabalhistas. O prefeito, não querendo arcar com tal despesa, ordena a recontração da dita professora. Os meses para trás ficaram perdidos, ela tinha que recuperar. Porém, pelo menos conseguiu manter seu emprego nos últimos anos da sua carreira. Esse fator de negociação também é presente nas pesquisas de Araújo (2010, p. 27) e Marques *et. al.* (2016, p. 104).

Dessa forma, o jogo político e eleitoral demarca fortemente Lavras da Mangabeira. A escolha de um ou outro candidato pode causar não só a perda de emprego, função ou vantagem, como ainda pode gerar um certo estigma, como a pessoa que “votou no outro”. A ideia de direitos dos cidadãos em um contexto como esse, marcado pelo jogo de forças das facções políticas, é bem diferente do que estamos acostumados a acompanhar no discurso oficial institucional hoje. Estaria mais relacionada ao desfrute de oportunidades propiciadas por apoiar o candidato vencedor, ao passo que era negada (pelo menos a princípio) àqueles que votaram no candidato derrotado.

Uma das maneiras de se superar essa barreira seria procurar pessoas que, embora familiares ou conhecidas, tenham votado no candidato vencedor. Dessa forma, os laços familiares, de amizade ou compadrio permitiam o acesso aos serviços, direitos ou benesses do prefeito em exercício, não sem extensa conversa e argumentação, em algumas situações de promessa de voto para a próxima eleição.

Como nos coloca Leal (2006, p.47),

Os próprios funcionários estaduais, que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. Professoras primárias, coletor, funcionários da coletoria, serventários da justiça, promotor público, inspetores do ensino primário, servidores da saúde pública etc., para tantos cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser de praxe. Mesmo quando o governo estadual tem candidatos próprios, evita nomeá-los, desde que venha isso a representar quebra de prestígio do chefe político do município. Se algum funcionário estadual entra em choque com este, a maneira mais conveniente de resolver o impasse é removê-lo, às vezes com melhoria de situação, se for necessário.

Se o autor assim se refere ao controle do chefe político municipal em relação aos funcionários estaduais e federais que trabalhavam em seu município, o que se dirá então dos cargos municipais, como no caso das professoras leigas? Assim sendo, percebemos o poder da barganha política exercido em todas as etapas das vidas dessas professoras, as quais se preocupavam a cada eleição em escolher qual candidato era o melhor para ser eleito, para se manterem no cargo. Mesmo após o fim da carreira, era necessário também contar com boas relações na prefeitura e na secretaria de educação para garantir a sua aposentadoria.

4.3.3. Rotina e cotidiano

Primeiramente, perguntamos como as professoras preparavam e ministravam suas aulas, visto que nenhuma das mesmas inicialmente tinha estudado didática, pedagogia ou outra coisa parecida. Tiene de Zito, responde a essa pergunta afirmando que “Até aquele total que eu aprendi, se fosse pra ensinar até a quarta série então eu ensinava até a quarta série porque foi o que eu aprendi.” (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017). E Fátima Pessoa nos complementa esse fato dizendo “Do jeito que eu via os professor dando aula, aí eu vinha fazendo do mesmo jeito, também ia dando aula do mesmo jeito. Ia repetindo a mesma coisa que via os professor me ensinando.” (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017).

Podemos inferir que elas repetiam os métodos, práticas e didática que já haviam aprendido com seus próprios professores, algo comum ainda hoje no meio acadêmico, no qual o estilo, linguajar e até anedotas dos professores na faculdade são assimilados na prática pedagógica pelos futuros professores, muito mais do que os textos acadêmicos. Como nos coloca Marques *et. al.* (2016, p. 107),

Por causa da pouca formação, os saberes experienciais das entrevistadas foram muito importantes para sua atuação profissional. Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência, adquiridos no âmbito da prática profissional, constituem os fundamentos de sua competência quando há a articulação com outros saberes, ou seja, com saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, etc. Todavia, na pesquisa que realizamos, notamos que as professoras planejavam suas aulas com base na experiência.

É possível observar, a partir dos relatos citados, que o modelo de ensino foi perpetuado por uma geração inteira, a qual pode ter sido também repassada para alunos e alunas dessas professoras leigas. A perpetuação da prática pedagógica acontece mesmo após mudanças na infra-estrutura (com a criação da Escola Maria Pessoa de Moura), no público (alunos das novas gerações) e de material (com a inserção dos livros didáticos na década de 1980, informada pela professora Juciene). Isso nos mostra quão importante é o investimento na formação de novos professores, visto que sua prática tem uma forte tendência de se perpetuar, visto que seu retorno, a saber, professores mais qualificados e preparados, vai beneficiar de forma mais assertiva do que outros tipos de investimento.

Esse aprendizado inicial era inserido em uma rotina mais ampla, que geralmente envolvia o trabalho no campo e o cuidado dos filhos. Fátima Pessoa descreve um dia comum de trabalho como se segue abaixo

Eu me acordava quatro e meia da madrugada. Ali me arrumava e fazia o chazinho, quando clareava um pouquinho eu ia pra roça, tinha nem relógio pra saber [...]. Aí quando o dia clareava, eu tava na roça com ele [marido], eu com uma enxada e ele com outra. Se fosse pra limpar milho eu pegava uma carreira, ele pegava outra. Quando saía da carreira fora eu já tava saindo também limpando aquela carreira.

Aí quando via que tava sete hora, pela altura do sol eu já sabia e vinha pra casa. Só passava água nos pés. [...] Aí em casa eu comia Pão, caroço de arroz com feijão, um aqui outro lá em Barbalha. Mais era a farofa de pão [cuzcuz].

Quando era meio dia, uma da tarde eu voltava para a roça, até cinco e meia, até seis horas, tava canso de chegar e escurecendo. Ia fazer alguma coisinha pra comer. Às vezes só dava pra criança comer, não dava pra eu e Joaquim comer, aí nós dormia sem nada. Fazia chazin de casca de laranja e no dia ia pra roça de novo e não tinha o que merendar. Não tinha bolachinha, não tinha nada. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

A rotina descrita pela referida professora era altamente extenuante, especialmente em épocas de plantio e colheita, visto que trabalha por dois períodos na roça, um entre às quatro e sete da manhã, e outro de uma às seis da tarde,

somando apenas na roça cerca de sete horas de trabalho diário. Além disso, nesse primeiro momento a professora usava como referência de tempo não o relógio, mas o movimento do próprio sol, uma marcação mais fluída, mas que a incomodava bastante, a ponto de falar em tom informal que, se pudesse hoje, botava relógio em todo lugar da casa. Ao mesmo tempo, a fome era presente na sua vida cotidiana. A expressão “um caroço aqui, outro lá em Barbalha” significa que a base de sua alimentação era o cuzcuz que alguns grãos de feijão.

Além disso, é perceptível a reviravolta na vida de Fátima Pessoa no que concerne à sua relação com a roça. Se nos seus primeiros anos ela não ia pra roça pegar sol e trabalhar duro, após o casamento passou a trabalhar tanto quando seu marido, talvez até mais, pois quando o mesmo ia pra São Paulo antes da época da colheita ela cuidava de tudo sozinha ou com os filhos. Isso causou profundas mudanças, tanto na sua aparência quanto na sua saúde, que por muitas vezes se debilitava devido à fome somada ao trabalho extenuante. Além disso, por ter passado por 9 vezes o processo da gravidez, com 3 abortos, ficou ainda mais prejudicada na sua saúde, de modo que ainda hoje tem diversas seqüelas, com queixas de problemas no estômago, diabetes e hipertensão. Essas informações provém em grande parte de conversas informais que tivemos em várias ocasiões antes da entrevista propriamente dita, e nos ajuda a conectar o relato registrado no gravador com o restante de sua vivência.

O trabalho de professora era ministrar aulas pela manhã, com preparação de material à noite, após toda a lida na roça e cuidado com os filhos. Isso quando também não ministrava aulas à noite, à luz de lamparina, que lhe foi muito danoso para a visão.

Comecei com a lamparina com querosene. Aí depois pai foi e arrumou aqueles negocin, Lampião, que fumaça só ficava dentro dele, não vinha tanto pra vista da gente, né? A gente perdurava no prego, no arame, pra alumiar. Quando era lamparina cada uma mesinha lá, sentava uma aqui, outra ali, outra li, as quatro, pra lamparina servir pros 4 menino, pra 4 aluno. Era sofrido mesmo. Quando eu fiz o primeira exame de vista o medico perguntou com o que eu tinha gastado à vista desse jeito. Aí eu fui contar que tinha ensinado muito tempo com lamparina, e ele disse que a fumaça foi todinha pra minha vistha [...]. (idem).

A falta de iluminação elétrica dificultava imensamente o trabalho de alfabetização à noite, problema esse que só foi aliviado quando seu próprio pai adquiriu um lampião, que não solta fumaça. Porém, o que fica claro para nós é que o magistério foi uma etapa, uma parte das suas vidas. Diferentemente dos dias de hoje, em que ser professor muitas vezes requer uma dedicação exclusiva, a começar no meio acadêmico, naquela época trabalho na roça e trabalho e sala de aula eram duas facetas da vida dessa professora.

Assim sendo, haviam dois períodos que aparecem alternados na experiência de Fátima Pessoa. No início de sua carreira e em alguns momentos depois, ministrava aulas à noite na sede da cooperativa dos agricultores para jovens e adultos; porém, na maior parte da sua carreira, ministrava aulas para crianças, principalmente nas séries de alfabetização, ora pela manhã, ora pela tarde. Contudo, seus últimos anos na escola não foram como professora com regência efetiva em sala de aula, mas sim como zeladora. Essa multiplicidade de funções, tarefas e encargos assumidos por Fátima Pessoa também aparece com muita força na entrevista com Tiene de Zito.

Outro fato importante é que, em meio a toda essa carga de trabalho, ainda era necessário cuidar dos filhos. E eram inventadas várias estratégias diferentes para Fátima Pessoa conseguir conciliar tantas obrigações.

Cicinha com oito ano de idade eu botava ela pra estudar em outra hora. Ela era tão pequenininha que deixava a conta da comida pra ela subir no fogão com o salzinho dentro da água com o fogo esquentando pra ela só colocar dentro e mexer. Quando tava sem água o arroz ela podia puxar os tição de fogo pra baixar o fogo. Porque não tinha quem fizesse, porque Joaquim viajava muito. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Colocar a própria filha pequena em uma tarefa perigosa e insalubre, para poder ir à escola ministrar aulas, fazia parte dessas estratégias. Já Tiene de Zito nos relata que “Quando era quatro horas voltava na frente ele ficava lá e eu vinha pra ajeitar a janta, e deixava os menino em casa assim pequeno trancado pra não sair pra fora, porque ficava sozinho. Aí a nossa vida era sim.” (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017). E Maria de Cher, por sua vez, quando precisou passar o dia fora para participar de um treinamento com outras professoras leigas em Quitaiús, “Fizemo treinamento, quando Wendel meu era bem muidinho, aí deixei

com minha irmã, aí passei quatro dia em Quitaiús [...]”. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017). Inclusive, é a única vez que aparece o relato de uma ação da prefeitura visando melhorar a prática pedagógica dessas professoras. Porém, não há informações sobre o que era ministrado nem como isso ajudou nas aulas.

Assim sendo, a criação e sustento dos filhos era organizado em função do duplo trabalho dessas professoras que também eram agricultoras. Portanto, esse trabalho cotidiano foi levado por décadas, e à medida em que os primeiros filhos cresciam, ajudavam as suas mães nos trabalhos domésticos e com os irmãos mais novos. Nesse aspecto, era de certa forma uma vantagem ter a prole numerosa, pois à medida que os pais envelheciam, mais filhos chegavam à idade de ajudá-los nessas tarefas.

Porém, por vezes essa organização causava grandes acidentes, como o que ocorreu com duas das filhas de Fátima Pessoa, as quais, ao cortar lenha sem prática (pois a mãe tinha esquecido de cortar e era necessário preparar o almoço), a mais velha cortou a mão da mais nova em oito pontos. Porém, com a presença de seu pai, Joaquim, foi feita uma sutura com tiras de pano amarrando as duas partes da pele que ficaram soltas.

Para alimentar os filhos pequenos, a professora Fátima nos afirma que ela mesma preparava a massa para o mingau dos filhos, dizendo que só comprava essa massa na bodega até os filhos completarem 3 meses: “Depois eu descascava o milho, a palha, botava de molho aí pisava o arroz com o milho. Quando secava eu pegava um pano, uma fralda bem fininha, e aí peneirava, e ficava como se fosse uma massa comprada” (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017).

Quando os filhos cresciam, já era o momento de comer o que tivesse à mão, mas a base da alimentação era o cuzcuz, o qual era temperado apenas com sal, colorau e gordura de boi derretida, porque não havia nem carne nem como criar galinhas, visto que as mesmas consomem muito milho. Resumindo muito bem toda essa situação Maria de Cher afirma: “Era obrigado a deixar almoço, cuidar de menino, aí fazer a merenda pra ir deixar lá. Se o marido não viesse ver tinha que arranjar uma pessoa pra ficar pra poder ensinar. Era sofrido.” (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017).

Voltando-nos à análise de práticas pedagógicas, podemos observar que o uso de cadernos individuais era o material mais comum, junto com o uso da “carta do ABC” (que contém apenas as letras do alfabeto), da “Cartilha” (que já continha

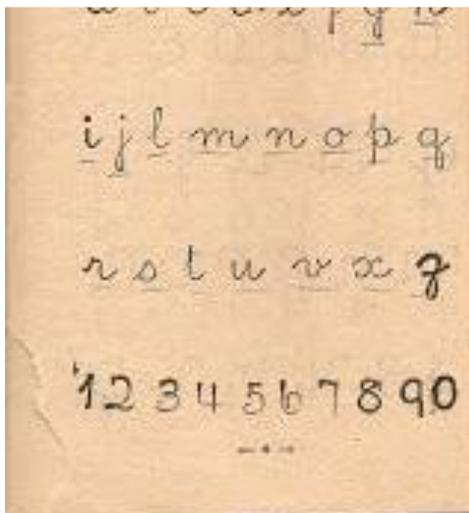
frases mais complexas) e da tabuada, que ensinava as quatro operações. Às vezes se utilizavam também folhas avulsas adquiridas com a prefeitura e o uso do lápis era generalizado.

Figura 11 – Capas de tabuada e carta do ABC que as professoras leigas utilizavam.



Fontes: TABUADA [1970?].

Figura 12 – Página de uma carta do ABC utilizada nos anos 1970.



Fonte: MÉTODO ABC [1970?].

A Carta do ABC nada mais era do que um livreto que continha entre 15 e 20 páginas, em formato 10x15 cm, monocromático, que basicamente continha

conjuntos de letras para o alfabeto, colocados de diferentes maneiras. O objetivo primário, conforme relato das professoras, era a simples memorização das letras, com qualquer outro trabalho de elaboração de sílabas ou palavras ficando com a cartilha, a qual veremos mais a seguir. E a tabuada é um livreto, com mesmo formato e características, que contém as quatro operações envolvendo os números de 1 a 10. Seu objetivo era servir de base para fazer as chamadas “continhas”, envolvendo números acima de 10.

Diferentemente dos dias de hoje, em que para se elaborar um livro didático se levam vários anos, com uma grande equipe de *designers*, escritores, ilustradores, diagramadores e outros mais, os materiais com que essas professoras lidavam era extremamente simples. Essa simplicidade presente nas cartas e tabuadas tem um propósito econômico e didático, visto que qualquer pessoa com um mínimo de dinheiro poderia adquiri-los, e ao mesmo tempo seu formato pequeno e simples facilitava o aprendizado do dia-a-dia.

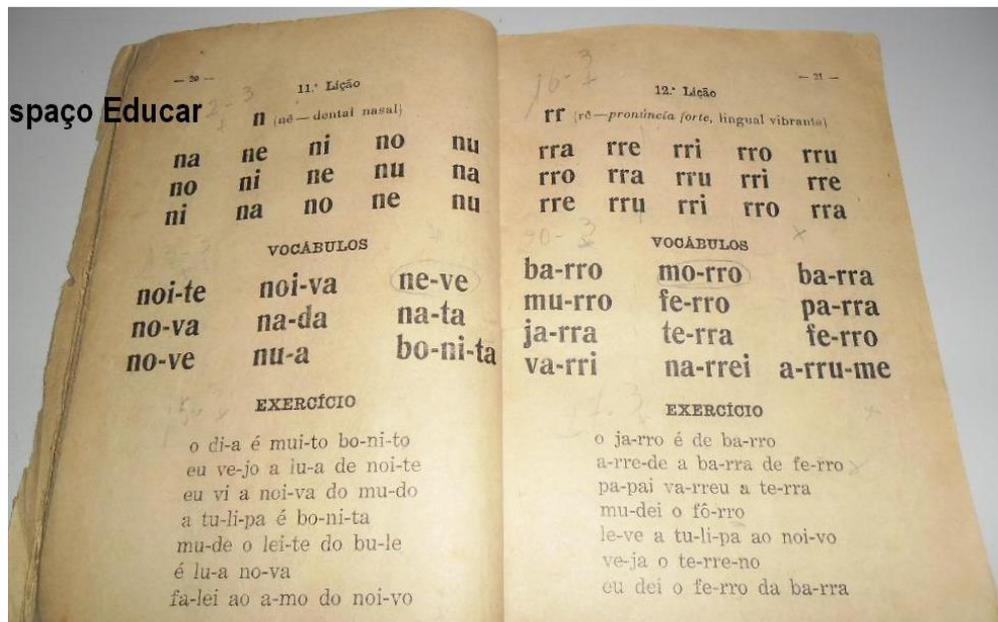
Já a cartilha era um pouco mais complexa e extensa, pois já continha as sílabas para formar palavras, com vários exercícios que o aluno deveria fazer no caderno. Esse material era considerado de nível avançado, destinado àqueles alunos que já havia conseguido memorizar as letras.

Figura 13 – Capa de uma das cartilhas disponíveis na década de 1970.



Fonte: OLIVEIRA (1983)

Figura 14 – Uma das atividades da cartilha, com separação silábica.



Fonte: OLIVEIRA (1983)

Havia as tarefas de escrever e as tarefas de cobrir, e ambas eram preparadas individualmente pelas professoras, aluno por aluno, diariamente. Em um mundo pré-digital, as dificuldades se multiplicavam. Vamos, então, colocar excertos das quatro professoras entrevistadas que versam acerca dos materiais e práticas escolares.

As atividade, as leitura, que tinha que escrever o abc pra cobrir pra tirar cópia, tinha uns que era pra cobrir, aquilo eu já fazia de noite, dormia cedo não, na lamparina também. Até 11 horas. As folha não tinha listra não, que pegava na prefeitura. Aqueles que era pra copiar e os que era cobrir, eu ia falando ou pegando na mão. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017).

Aí já começava a pegar o cadernin dos menino, fazer os deverzin, passando a liçãozinha naqueles. Quando nós ia usar lousa já era na sala lá de baixo, mas no começo lousa mesmo tinha não. Eles trazia os cadernin, as cartilha do ABC os que já estava na cartilha, caderno, borracha, só. Era mesa comum e cadeira comum. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017).

Tinha a lousinha de pau, nera? Tinha o Giz, a gente escrevia o devezinho de casa, de classe também. Aí o menino começava a aprender, estudar. E a gente também ia muito assuletrando, porque era muito de assuletrar também. Hoje em dia o povo não sabe mais assuletrar, mas de primeira era assuletrando. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

No início a escola não tinha muito assim material e a gente, assim, pesquisava levava pra sala revista, jornais, aí quando a prefeitura, custava, chegava assim no mês de abril, maio, chegava livro e nós distribuía pros aluno pra poder trabalhar. [...] A gente usava muito a tabuada na época. Carta do ABC, cartilha, usava jornal cortando letra pra formar palavra. Juntar as sílaba pra formar palavras, fazer recorte, colar no caderno. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017)

A partir desses relatos, observamos uma evolução dos materiais e métodos de aula. No início, existiam apenas os cadernos, usando mesa e cadeiras comuns, para em segundo momento usarem lousa com giz e folhas avulsas. E apenas em um terceiro momento, já na década de 1980, período inicial de atuação de Juciene, havia material completo para ser distribuído aos alunos, já dentro de um espaço e ambiente propriamente escolar. Nesse terceiro momento começaram a usar jornais e revistas, uma novidade para a época, para poder ajudar no aprendizado as primeiras letras. O método mais conhecido para a alfabetização era soletrando, que inclusive caiu em desuso a partir da década de 1990, mas era extremamente comum antes disso.

Vemos assim que existiam três métodos de ensino. O primeiro, através da fala e da repetição das letras por parte dos alunos. Em seguida, eram realizadas as tarefas escolares, que a Tiene chama de “devezin”. Eles consistiam em cobrir letras pontilhadas (para os iniciantes) ou copiando da carta ou cartilha (para os mais avançados). Assim, é possível perceber que o ritmo de cada aluno era respeitado, não havendo uma uniformização das atividades feitas pelos mesmos. Cópia, repetição e memorização de letras, sílabas e números era o método de ensino mais praticado.

Na década de 1990 esse modelo de ensino-aprendizagem sofreu severas críticas, argumentando-se em favor de um ensino que partisse da realidade cotidiana e das experiências dos educandos. Todavia, como frisamos no início dessa seção, as professoras leigas repetiam os métodos e técnicas de ensino que

aprenderam, havendo uma margem muito pequena para mudanças bruscas ou alterações fundamentais. Cabe-nos questionar, também, até que ponto essa proposta educacional era reforçada pelos agentes públicos, como secretários de educação e coordenadores escolares.

Por outro lado, a prática avaliativa também era realizada através de argüições orais. Isso pode se dever tanto à dificuldade para elaboração de provas escritas, ou pela necessidade em si da alfabetização, que requer leitura, ou ainda pelos métodos que elas mesmas já haviam aprendido quando eram alunas. Portanto, o ponto alto de aferição de conhecimento era a argüição, chamado pelas três primeiras professoras leigas de “agrumento”. Geralmente, ocorria dia de sábado, pela manhã, e inicialmente tinha o uso da palmatória como castigo para aqueles que não conseguissem responder corretamente. Conforme as palavras de Fátima Pessoa,

A gente ensinava até sexta feira e o aluno ia estudar a lição da semana todinha. Ai a gente ia pegar uma cartilha daquela, uma carta do ABC pra saber aquelas leitura, porque tudo era pra ser numa leitura só. Então a gente pegava aquela leitura que eles estudava a semana todinha e no sábado eles tinha de saber aquela leitura que estudou. [...] A gente cobria os papelzin e ficava só uma letra de fora. Aí aquela dali se o menino não soubesse aí passava praquele outro que tava encostado. Aí aqueles que sabia, que conhecia a letra dava um bolo. Pegava a palmatórizinha, um pauzinho, tipo uma colher de pau. A gente encomendava: ‘devagar, se você der com força eu vou pegar sua mão e dou outra em você. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

Assim, os alunos se preparavam a semana inteira para esse momento, visto que não há nos relatos qualquer referência a outras formas de avaliar o desempenho deles. Havia toda uma preocupação para que o uso da palmatória fosse mais para ser uma “prenda” do que um castigo. Porém, com o passar dos anos, essa argüição passou a ser na sexta-feira e sem mais usar o referido recurso de castigo. Além disso, como nos coloca a mesma professora, havia uma maior efetividade na aprendizagem, ou seja, só era aprovado e avançava quem realmente dominava o conteúdo requisitado: “de primeira enquanto aquele aluno não soubesse

daquela carta de ABC podia passar 5 anos, mas só saía quando assuletrava a carta de ABC todinha. Olha a diferença como é grande!” (idem).

A argüição não deixa de ser uma habilidade da oralidade, à qual essas professoras já eram tão acostumadas. De fato, representa uma continuidade daquilo que aprenderam e da sua própria formação e contexto. Não deixa de ser uma espécie de “releitura” da suas vivências. Como nos coloca Bosi (1992, p. 65), a “recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está inserido”.

As falas das outras professoras em grande medida se coadunam com a descrição da professora Fátima, com algumas informações complementares

No sábado ainda tinha a aula que era o agrumento. Que a gente dava aula a semana todinha, estudava o alfabeto todinho de cima até em baixo. Aí começava: ‘letra é essa?’ cobria o A com a mão. O Z, dava pro outro, o C, ia pro outro. Os que não soubesse a letra que era pra conhecer tinha muitos que dizia e ficava, e olhava e olhava e olhava. ‘Peraí, Tiene, que eu tô já adivinhando.’ Aí eu dizia ‘não é pra adivinhar, era pra aprender o A, o B, o C.’ Se o daqui dissesse a letra errada. Aí dava a palmatorinha, que ficava vermelha a mão. Tinha deles que dava ‘pá’, às vezes até chorava. (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

Há uma certa divergência entre os relatos no que tange ao uso da palmatória, visto que Fátima Pessoa afirmou que era pra bater devagar, ao passo que Tiene coloca que machucava a mão das crianças que não soubessem responder. Por outro lado, Tiene diferencia o adivinhar do aprender, de modo que o aluno deveria responder com base no conhecimento adquirido no decorrer das aulas da semana. Maria de Cher não nos comenta em detalhes sobre essa argüição, apenas informando que em algumas situações havia de fato o castigo com “bolo”.

É possível depreender desses relatos que esse método avaliativo, no que causasse preocupação e medo nas crianças, era considerado como o que tinha maior eficácia, no sentido de que havia toda semana um momento separado exclusivamente para a avaliação do aprendizado. Esse método é raramente utilizado nos dias de hoje, nos quais há uma preponderância quase absoluta da palavra escrita sobre a palavra falada na maior parte de nossas redes de ensino, salvo em

alguns exercícios de prática de leitura realizados nos primeiros anos do ensino fundamental. Porém, do 4º ou 5º ano em diante, o único momento em que os alunos são avaliados em suas falas ocorre durante as feiras culturais ou científicas, geralmente uma ou duas vezes ao ano.

Assim, vimos o conjunto de práticas cotidianas das professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira a partir das entrevistas com as mesmas. Como próxima parte de nosso roteiro, vamos abordar questões referentes ao seu pagamento.

4.3.4. O pagamento

A política para pagamento de professores sempre foi um tema delicado a se abordar, visto que por várias décadas as próprias prefeituras e governos estaduais estipulavam o valor que consideravam mais adequado para pagar ao seus docentes, sem tomar por base referência alguma. Portanto, organizações independentes, nacionais e internacionais, passaram a pressionar os diferentes governos para uma política salarial mais séria e coerente. Como nos coloca SILVA (2010, p. 53),

[...] nessa retomada de discussão de criação de fundos para financiar a educação, é importante destacar que, [...] era preciso disponibilizar recursos para que tais investimentos fossem realizados. E, assim, para alcançar tais objetivos “foi proposto que Fundos e mecanismos não-convencionais fossem criados e que os gastos públicos com educação fossem aumentados para além dos mínimos estabelecidos constitucionalmente, por meio de incremento de receitas” (GEMAQUE, 2004, p. 45)

Portanto, o período em que as professoras leigas atuaram não havia ainda essa discussão de maneira que ensejasse a implementação de políticas públicas para a valorização do magistério. E essa dificuldade se expressa nos relatos que vamos analisar visto que entre os mesmos há uma de fato a reivindicação implícita para melhoria salarial.

Esse é um ponto em que as professoras têm falas não-unívocas. Por exemplo, a professora Fátima Pessoa sempre coloca o ganho como professora leiga como um dinheiro ínfimo, o qual era incapaz de suprir necessidades mínimas. Já

Tiene e Juciene afirmam que dava pra fazer uma pequena feira, que ajudava muito no sustento do lar. Já Maria de Cher diz que “era a felicidade da gente”. Assim sendo, vamos colocar mais uma vez as falas das quatro professoras sobre esse assunto tão relevante

Que o dinheiro que a gente ganhava da prefeitura não dava pra nada. Dava só pra gente comprar uns açuquinha, açúcar, massa pra vender. [...] Eu recebia em Quitaiús, era uma folhinha, como se fosse um cheque e aí ia pro Banco do Brasil pra trocar lá, em Lavras. Nós ia até de a cavalo pra Quitaiús, pra Mangabeira, 4, 5 professora de cavalo. E tinha uma que ia de jumento. (ENTREVISTA COM FÁTIMA PESSOA, 25/07/2017)

a

Não era muita coisa não, o pagamento não era muita coisa não, mas só tinha uma vantagem. Porque o dinheiro não era tanto, mas nós fazia uma feira, nós ia pra Mangabeira no carro de Chagas Pessoa, nós fazia uma feira de tudo e trazia de tudo pra dentro de casa. O arroz, o feijão, a rapadura, a farinha, a verdura, tudo. Não sei como era as coisa; era pouca, e rendia e dava, e hoje os salário mei mundo e não dá pra nada, a carestia, né? (ENTREVISTA COM TIENE DE ZITO, 24/07/2017)

a

Dava pra muita coisa, graças a Deus. Era felicidade da gente. Comprava uma roupinha, chinelo, alguma coisa pros menino, pras criança, porque nesse tempo pra comprar era o povo não chamava fralda, chamava cueiros. Dava pra fazer, feira, pouquim, mas dava. O povo da mercearia segurava, mas dava. (ENTREVISTA COM MARIA DE CHER, 25/07/2017)

a

Dava pra fazer a feira do mês. Mas eu recebia em conta, porque esse prefeito criou uma subprefeitura em cada distrito do município, que é Mangabeira a nossa, o subdistrito. E o pessoal da prefeitura, da secretaria de educação vinha pra Mangabeira pra fazer pagamento lá. A gente ia até de caminhão, pra gente receber esse dinheiro. Comprava as coisas e já trazia no carro. (ENTREVISTA COM JUCIENE DE DETO, 24/07/2017)

É possível notar que, em geral, o salário dessas professoras servia essencialmente para adquirir aquilo que não era possível ter na zona rural: alguns alimentos, óleo, calçados, fraldas, massa para mingau. Dessa forma, fica ainda mais clara a ideia de que o pagamento de professora leiga era um complemento de renda, o qual mesmo assim fazia muita quando não vinha ou era retido. Por outro

	Data	Cargo	Salário
ALTERAÇÕES	02.01.77	Professora	30,24
	22.07.77	"	102,00
	06.01.78	"	74,36
	06.03.78	"	132,00
	02.01.79	"	240,00
	02.01.80	"	336,00
	02.01.81	"	403,00
	02.01.82	"	800,00
	27.06.83	"	3000,00
	26.12.84	"	3.500
	15.08.85	"	4.000
	15.05.86	"	50,00
	19.03.87	"	200,00
	26.08.87	"	300,00

Fonte: LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal (1984).

Tomando por base esses valores apresentados, podemos comparar com o salário mínimo que era pago nesse intervalo de tempo, como se pode ver a seguir:

Tabela 2 – comparação entre o salário mínimo e o salário de uma professora leiga (1977-1987)

Mês	Salário Mínimo	Salário prof ^a leiga	Proporção em relação ao Salário mínimo
01/1977	Cr\$ 768,00	Cr\$ 30,24	3,93%
01/1979	Cr\$ 2932,80	Cr\$ 240,00	8,18%
01/1981	Cr\$ 5788,80	Cr\$ 403,00	6,96%
12/1984	Cr\$ 166.560,00	Cr\$ 3500,00	2,10%
08/1987	Cz\$ 1970,00	Cz\$ 300,00	15,22%

Fontes: Dados da pesquisa.

A título de comparação com a ficha funcional de Tiene de Zito, podemos já afirmar que as diferenças são bem pequenas, com Fátima Pessoa em alguns registros ganhando menos, em outros ganhando mais do que ela. Podemos depreender dessas informações que o valor pago pelo magistério não-qualificado era de fato muito baixo. Usamos uma das muitas ferramentas de cálculo para atualização de valores⁴, e constatamos que em janeiro de 1977 uma professora leiga

⁴ <http://drcalc.net/easycalc/index.asp> (Acesso: 20/06/2018). Atualizamos tendo como ponto de partida os meses citados na primeira e última referências do calendário, até a data-limite de 01/05/2018.

recebia o equivalente a R\$ 38,90, e em 1987 o equivalente a R\$ 78,71. De fato, era um valor que coincide com o relato das mesmas docentes pesquisadas visto que era o suficiente apenas para comprar o mínimo necessário daquilo que a roça não poderia suprir. Porém, a análise fica incompleta por não sabermos quais preços eram praticados no comércio varejista da região naquela época.

Há que se considerar três coisas nessa análise. A primeira delas é que, até hoje, o salário médio de quem trabalha em cidades pequenas do interior do Brasil, como é o caso de Lavras, recebe geralmente salários bem inferiores aos que são praticado nas capitais ou mesmo em cidades-pólo regionais como Juazeiro ou Sobral. Logo, devemos levar essa diferença salarial em consideração.

A segunda informação é que não conhecemos de onde vinham os recursos para pagamento das professoras do município de Lavras. Ainda hoje acompanhamos notícias de como o orçamento de vários municípios dependem essencialmente de verbas federais e estaduais, de modo que a arrecadação municipal é sempre insuficiente para pagar seu próprio funcionalismo.

E a terceira informação, talvez a mais importante de todas, é que as professoras não tinham essa percepção comparativa em relação aos seus salários, visto que são de famílias que não eram assalariadas, e sim trabalhadores do campo. Dessa forma, a sua preocupação, patente nas entrevistas, é em manter um ganho fixo e garantir uma aposentadoria relativamente tranqüila, após cumprir os 25 anos de serviço. Por isso, para elas, era, sim uma grande vantagem ser professora leiga e receber esse ganho, por menor que ele fosse.

Procuramos, assim, fazer uma análise pormenorizada das trajetórias profissionais das professoras leigas do município de Lavras da Mangabeira, abordando os aspectos que consideramos mais relevantes. De forma geral, podemos nos considerar que essas mulheres, no que pese toda a lida do trabalho no campo, cuidado com a prole muitas vezes numerosa ou até a ausência periódica do marido, constituíram uma carreira de professoras no sentido pleno do termo. Como profissionais que dedicaram de duas a duas décadas e meia de suas vidas a formar gerações de alunos, muitos dos quais alcançaram carreiras relevantes Brasil afora. E para elas mesmas, foi uma experiência de vida que as marcou e de certa forma as constituiu, nas trilhas da memória, suas narrativas de vivência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os caminhos tomados em nossa pesquisa, percebemos a importância das pessoas com quem convivemos, e como elas nos influenciam para ver as coisas pelos seus olhos. As conversas de fim de tarde e início de noite com essas professoras, embora não durassem horas e horas a fio como outros trabalhos baseados em história oral, nos foi bastante elucidativo sobre essa maneira, por assim dizer, tão distante e tão próxima de educar.

Obtivemos um volume razoável de material, do qual uma parte significativa foi usada na construção da dissertação, e outra parte pode nos ensejar estudos futuros. Portanto, vamos apresentar três achados que são ao mesmo tempo três possibilidades de pesquisa. A primeira conclusão a que chegamos é que as professoras leigas que entrevistamos possuem um amplo conjunto de conhecimentos, o qual passa pelos saberes relacionados à agricultura, passando pelos diferentes remédios, tratamentos e alimentos que faziam, chegando às suas práticas em sala de aula. Assim sendo, consideramos que seu conhecimento, em termos de formação humana e experiência de vida, é muito mais amplo do que o nosso. Por isso, a pesquisa nos leva a considerar a necessidade de reconstituir trajetórias através dessas narrativas.

O segundo achado da pesquisa tem a ver com a riqueza e a limitação da própria oralidade. Houve certos momentos das entrevistas em que nos questionávamos como essas professoras usavam as palavras de maneira tão peculiar. Expressões como “eu era a mais interesseira em estudar” e “olha as alvíssaras! Se for boa, eu pago!” (de Tiene de Zito) e “Zé Félix [...] se pegou com uma menina e fugiu pra casar com ela” (de Fátima Pessoa) nos abriram a compreensão para uma realidade em que a palavra falada teima em não se coadunar com a palavra escrita, como se tivesse uma vitalidade própria, que a própria transcrição faz perder significativamente sua força. Na nossa experiência cotidiana, em especial no meio acadêmico, essa diferença entre palavra falada e palavra escrita não é assim tão patente. É uma discussão que certamente motivaria os lingüistas.

E o terceiro achado dessa pesquisa tem a ver com a necessidade de se estudar com mais profundidade esse universo da educação rural no Brasil afora. Possui uma dinâmica própria, com ritmos próprios cotidianos, nos trazendo uma percepção ao mesmo tempo distante e familiar. E a luta dessas professoras em um contexto marcado por dificuldades das mais variadas ordens certamente nos motiva a continuar estudando e procurando conhecer mais a realidade do interior do Brasil, especialmente o seu passado perdido no tempo e no espaço, mas ainda presente na memória de inúmeros homens e mulheres que lá vivem.

A experiência de elaboração desse texto acadêmico foi de fato muito diferenciada de outras experiências que tivemos anteriormente. O uso das fontes orais nos trouxeram, de fato, uma maneira diferente de fazer história. Enquanto na graduação e na especialização trabalhávamos exclusivamente com fontes escritas, como processos-crime, diários ou livros didáticos, no mestrado conversamos com pessoas, para delas obter um conjunto de informações relacionadas a um roteiro previamente traçado. Mas inquirir uma pessoa, com sentimentos e vontades próprias implica em um cuidado muito maior com a pergunta e uma dose de empatia para acompanhar seu relato. É essa atenção, misturada com empatia, curiosidade e interesse em traçar uma trajetória profissional com aquela fala que foi a grande experiência de pesquisa que nos impactou mais profundamente.

Como foi posto na epígrafe dessa dissertação, o historiador que lida com a memória presente em relatos orais precisa ter consciência de duas afirmações importantes: a primeira que “todo bloco de mármore é uma escultura em potencial”, ou seja, metaforicamente podemos dizer que todo ser humano tem em si o potencial de elaborar suas memórias e de trazê-las à tona das mais variadas maneiras, e que a história oral pode cooperar nesse processo. A segunda verdade, tão importante quanto a primeira, é que “toda pilha de destroços possui a memória do objeto que foi um dia”, que podemos interpretar como o trabalho do historiador em reconstituir, a partir de fragmentos de experiências relatadas, quase sempre dispersas, perdidas e esquecidas, o objeto que estamos à procura, a saber, a trajetória de professoras que eram agricultoras, mães, esposas e mulheres.

REFERÊNCIAS

ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. A voz da regente de classe ou a voz da “professora leiga”? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v.11, n.21, 2005, p.4-15.

ABREU, Raphael Lorenzeto. **Map locator of Ceará's Lavras da Mangabeira city**. Altura: 829 pixels. Largura: 990 pixels. 2.54 Mb. Formato SVG. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ceara_Municip_LavrasdaMangabeira.svg>. Acesso em: 05 jul. 2018.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: Ideal de formação nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960)**. Fortaleza: EdUECE/Edições UFC, 2014.

ARAÚJO, Maria das Graças de. **Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do município de Itapiúna/CE**. Fortaleza: UFC, 2010 (Dissertação de Mestrado).

ARROYO, Miguel Gonzalez *et. al.* (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa; OLIVEIRA, Eliane Freire de. Educação no campo em perspectiva: breve revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre educação campesina rural. **Revista de Ciências humanas** - Universidade de Taubaté, vol. 5, n. 1-2, especial 2012.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, s/d.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais: cenários curriculares**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

BRASIL. **Governo Federal/ Ministério da Educação. Ações 85/90**, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BURKE, Peter. **A revolução francesa na historiografia: a Escola dos Annales**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARVALHO, Bendito. De que família é você? A “família cearense”: distinção, símbolos e poder. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 30, n. 1, 2, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista educação em questão**, Natal, v.21, n. 7, set.-dez. 2004.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; BEZERRA, José Arimateia Barros. **Biografias, instituições, ideias experiências e política educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2003.

CEARÁ. **Perfil básico municipal – Lavras da Mangabeira**, 2016.

CEARÁ. **Mapa político do Ceará**. Altura: 1298 pixels. Largura: 1591 pixels. 844,51 Kb. Formato JPEG. Disponível em: < <http://www.ceara-turismo.com/mapas/imagens/mapa-politico.jpg>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO. **CERTIFICADO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO NORDESTE /NEB II**. Fortaleza, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre *et. al.* Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan.-abr. 2004.

FARIAS, Graziela Franceshet; ANTUNES, Helenise Sangoi (Orgs). **Desafios e perspectivas na educação rural**. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, Lúcia Graça. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.36, jul/dez 2011, p. 105-113.

FERRO, Maria do Amparo Borges *et. al.* (Orgs). **História da educação: novos olhares, velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009.

FIALHO, Lia Machado Fiúza *et. al.* (Orgs). **(Auto)Biografias e formação docente**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

GARCIA, Walter *et. al.* **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Wellington. As quarenta horas de Angicos. **Revista educação e sociedade**, ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

GOOGLE BRASIL. **Mapa de Lavras da Mangabeira**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Lavras+da+Mangabeira+++CE/@-6.7644875,-39.2686769,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7a3bd58b4577dab:0x1ccf93abfc649ee3!8m2!3d-6.7557988!4d-38.9661509>> Acesso em: 05 jul. 2018

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Matriarcas do Ceará – D. Fideralina de Lavras. **Revista Papéis Avulsos**, n. 24, 1990.

INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2000.

JUCÁ, Gizafran Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Premium, 2011.

LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal. **Contrato de trabalho**. Carteira Profissional (Josefa Bandeira de Moura), Lavras da Mangabeira, 1983.

LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal. **Ficha de registro de empregado** (Josefa Pessoa de Oliveira), Lavras da Mangabeira, 1988. Disponível Arquivo Público de Lavras da Mangabeira.

LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal. **Ficha de registro de empregado** (Juciene Pessoa de Moura), Lavras da Mangabeira, 1988. Disponível Arquivo Público de Lavras da Mangabeira.

LAVRAS DA MANGABEIRA. Prefeitura Municipal. **Folha de pagamento de professoras municipais de Lavras da Mangabeira** (setembro a novembro de 1984), Lavras da Mangabeira, 1984. Disponível Arquivo Público de Lavras da Mangabeira.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro, Rocco, 1988.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2017, p. 18322-18331.

MAIA, Eni Marisa Maia. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Revista em aberto**, ano 1, n. 9, set. 1982.

MANKE, Lisiane Sias. Um estudo acerca da história profissional de professoras primárias leigas. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, v.12, n.25, mai/ago 2008, p. 153-198.

MARQUES, Thatyanne Gomes. Práticas docentes de professoras leigas em escolas do

campo: uma análise das histórias de vida. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n.1, jun. 2016

MATOS, Eloiza Aparecida Silva. O programa “Aliança para o progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. *In: SIMPOSIO NACIONAL PROCESO CIVILIZADOR*, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: UBA, 2008, p. 359-367.

MELO, Silas Nogueira. **Educação o campo e educação rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. Rio Claro: UNESP, Trabalho de Conclusão de curso, 2011.

MÉTODO ABC. **Ensino prático para aprender a ler**. [Brasil], [1970?].

NASCIMENTO, AD., e HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

NÓVOA, António *et. al.* **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013.

NUNES, Carla Cristiane; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Campo, cidade, urbano, rural: categorias e representações. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA*. 5., 2009, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2009, p. 1-20.

OLIVEIRA, Caroline Mari; BOIAGO, Daiane Letícia. Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-12.

OLIVEIRA, Mariano. **Cartilha ensino rápido de leitura**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

OURIÇO, Rapper. **Boqueirão do Rio Salgado, atração turística em Lavras da Mangabeira, Ceará**. Altura: 800 pixels. Largura: 600 pixels. 2.54 Mb. Formato JPEG. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boqueir%C3%A3o_do_Rio_Salgado.jpg>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PAULA, Flávia Anastácio de. Tornar-se professora leiga no oeste do Paraná entre 1960 e 2006: explorando trajetórias à margem das políticas oficiais de formação de professores. **Revista Travessias**, Cascavel/PR, v. 06, dez/2009.

PAULA, Flávia Anastácio. Tornar-se professora leiga no Oeste do Paraná entre 1960 e 2006: explorando trajetórias à margem das políticas oficiais de formação de professores. **Revista travessias**, v. 7, n. 1, 2013.

PINSKY, Jaime (Org.). **O Brasil no Contexto (1987-2017)**. São Paulo: Contexto, 2017. (e-book Amazon Kindle).

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Out. 2004.

PRADO, Adonia Antunes. **Educação para a política no Estado Novo: um estudo de conceito e dos objetivos educacionais na revista cultura política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (Dissertação de Mestrado), 1982.

REIS, José Carlos. **A história: entre a ciência e a filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich *et. al.* (Orgs). **Que ator sou eu? Deslocamentos, experiências, fronteiras**. Vitória: PPGL, 2012.

RIBEIRO, Emanuela Sousa. Identidade nacional e a escola católica na república velha, segundo os intelectuais católicos. **Revista de Teologia e Ciências da Religião** da UNICAP, v.1, n.1, 2012.

RIBEIRO, Marilene. Reforma Agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, jan.-mar. 2015.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas e classes multisseriadas na escola do campo**. São Carlos: UFSCar, 2008. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, Rui Martinho. **A história, autores e atores**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Diálogos Transdisciplinares**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Talvez em nome do povo... uma legitimidade peculiar**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio**, Revista Científica da Faccat, v. 6, número 1-2, jan.-dez. 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

SANTANA, José Rogério *et. al.* (Orgs). **Muitas histórias, muitos olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHENA, Valéria Aparecida *et. al.* A formação de professores nas década de 60 a 90: contextualizando as escolas isoladas de Porto União – SC. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2017, p. 1918-1931.

SILVA, Antonia Almeida. Estado e política educacional no Brasil: diretrizes e implicações do processo de “conversão” democrática (1985-1992). *In*: VI Congresso Brasileiro de

História da educação, CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011, p. 1-11.

SILVA, Eldra Carvalho. A política salarial dos professores da educação básica e a política de fundos: Fundef e Fundeb em questão. **Jornal de políticas educacionais**, n. 8, jul.-dez. 2010.

SILVA, Francisco Edmar de Sousa. **Práticas docentes & séries iniciais do ensino fundamental**. Fortaleza: Impreco, 2015.

SILVA, João Carlos da. Estado, sociedade e educação: o público e o privado na constituição de 1891. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel, PR: Unioeste, 2009, p. 1-10.

TABUADA. **Ensino prático para aprender matemática**. [Brasil], [1970?].

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TSI'RUI'A, Aquilino Tserere'Ubu'Ō. **A sociedade xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante**. Campo Grande: Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

TUCHMAN, Barbara. **A prática da história**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

VASCONCELOS, José Gerardo *et. al.* (Orgs.) **História da educação: nas trilhas da pesquisa**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

WENDT, Cristiano Eduardo; DALBOSCO, Claudio Almir. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, mai.-ago. 2012.

WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

XAVIER, Antonio Roberto. **Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)**. Fortaleza: UFC (Tese de Doutorado), 2014.