

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
PROFESSORAS LEIGAS DO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA/CE**

**Fortaleza/CE
2010**

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
PROFESSORAS LEIGAS DO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA/CE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientador: Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro

**Fortaleza – CE
2010**

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
PROFESSORAS LEIGAS DO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA/CE**

Área de Concentração: História e Memória da Educação
Trabalho apresentado em: 10/08/2010

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro - (UFC)
Presidente da Banca

Professor Dr. Francisco Ari de Andrade
Examinador (UFC)

Professora Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Examinadora (UECE)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai José Valdo de Araújo (in memória) que tanto amo, pelos ensinamentos de sua sabedoria e por todos os feitos;

A minha mãe Maria Margarida Correia de Araújo, minha princesa, exemplo de ternura e dedicação desmedida;

Aos meus irmãos Manoel Valter de Araújo, José Valteci de Araújo e José Valnir de Araújo, pelo companheirismo, amor e união.

AGRADECIMENTOS

Ao Absoluto, ou Criador, ou Deus pelo que É e pelo que sou.

Aos meus pais, irmãos queridos e cunhadas, pela dedicação.

Ao Elcimar a quem a vida me fez irmão, pelas leituras e sugestões valiosas.

Aos primos Coraci, Evandro, Neuda, Neto pela partilha de muitos momentos.

Aos amigos queridos: Aurinha, Aparecida Moreira, Berenice, Conceição, Cleide, Daniele, Eliete, Edna, Edson, Egberto, Francisco Candeia (in memória), Gildênia, Gabriele Maia, João Batista, Maryland, Marta Rochelly, Paulo, Regina Celi, Socorro, Silvaniza, Simone e tantos outros, alegria de viver e companheirismo constante.

Aos amores pelas alegrias e ensinamentos.

Ao professor Luís Távora Furtado Ribeiro pela liberdade dada para o exercício da prática da pesquisa.

Ao professor Francisco Ari pelo apoio e sugestões dadas ao trabalho.

À professora Fátima Maria Leitão Araújo, pelo acompanhamento da minha trajetória acadêmica.

À professora Maria Juraci Maia Cavalcante que tanto me inspira.

Ao professor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior pela sua amizade.

Ao professor Rui Martinho Rodrigues pela sua erudição.

Ao professor José Gerardo Vasconcelos pela irreverência.

Às professoras Cleonice, Candinha, Iracema, Quinha, Marlúcia, Mariana, Mundinha, Rita, Zeza e Zenaide, pelas histórias de vida contadas, as quais constituem o cerne desse trabalho.

Às técnicas da Secretaria de Educação de Itapiúna, Elenilce, Maria Tavares e Silvelaine pelas informações valiosas.

À Eunice Tavares do Setor Pessoal da Prefeitura Municipal de Itapiúna por me permitir consultar os documentos antigos.

Ao senhor Edmundo pelas informações sobre a política e educação do município.

À Cláudia Maria Sales Mendes e as funcionárias da Biblioteca da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará pela consulta à bibliografia existente no acervo.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES pela concessão de bolsa para a realização da pesquisa.

Aos profissionais da Pós-Graduação, especialmente aos funcionários da secretaria com quem temos mais contato e estão sempre dispostos a nos ajudar.

Somos como atores que são colocados num palco sem termos decorado um papel, sem um roteiro definido e sem um “ponto” para nos sussurrar ao ouvido o que devemos dizer ou fazer. Nós mesmos temos de decidir como queremos viver.

Jean-Paul Sartre

RESUMO

Situada no campo da história e memória da educação, esta pesquisa investiga o processo de formação e profissionalização de professoras leigas do município de Itapiúna/CE. Objetivou-se investigar a constituição das trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas da zona rural do município de Itapiúna/CE, entre o final da década de 1960 a 1990, período em que as professoras vivenciaram suas experiências docentes e cursaram o 1º e 2º graus através dos cursos de qualificação destinados aos professores. Para tal intento, utilizou-se a história oral enquanto método de investigação, tendo por base as entrevistas narrativas, nas quais um grupo de 10 (dez) professoras discorreu acerca de seus processos de formação e profissionalização docentes. A análise foi feita a partir de fragmentos significativos das narrativas dos sujeitos. O aporte teórico utilizado baseou-se nos postulados de Certeau (2002), Hobsbawm (1995) e Le Goff (2005) acerca da compreensão da história e de sua escritura. Com relação à História Oral, buscaram-se as idéias de Thompson (1992) e Jucá (2001). A respeito das histórias de vida tiveram-se as contribuições de Souza (2006) e Jucá (2001). As análises das narrativas referentes à formação e profissionalização docentes apoiaram-se nas idéias de Imbernón (2009), Moita (2000), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (1997); Ribeiro (2010) e Tardif & Lessard (2007). Sobre as questões relativas aos professores leigos corroboraram Cortez (2006), Onesti (1985), Souza (1985), Passos & Daniel (1985). Já em relação aos cursos de qualificação de professores leigos foram imprescindíveis as idéias de Tesser (1992), Sousa & Dreifuss (1986) e Onesti (1985). A análise das narrativas possibilitou evidenciar o modo como as professoras vivenciaram suas experiências de formação escolar situadas num contexto de dificuldades e de superação. Mostram ainda as condições precárias de trabalho no início da profissão docente e a sistemática da realização dos cursos de qualificação de 1º e 2º graus destinados aos professores leigos. A investigação demonstra que os elementos do contexto histórico e geográfico de dada região influenciam direta ou indiretamente as ações dos sujeitos forjando estratégias de superação ou acomodando-se ao meio em que estão situados. Elucida que a dinâmica do processo investigativo se dá num movimento de construção que favorece a compreensão dos fenômenos sociais, mesmo que se perceba os limites da ciência, visto que a realidade é sempre mais complexa. Evidencia que a formação e a profissionalização docente são processos que estão intrinsecamente ligados, visto que se inter-relacionam e se completam num movimento contínuo de aprendizagem e modificações que vivem cada docente. O estudo demonstra ainda que a formação feita de modo aligeirado fragmenta o saber necessário a uma boa atuação docente, embora favoreça a melhoria da prática educativa. Considera também a necessidade de outras investigações, sobretudo, no que diz respeito aos resultados do trabalho dos professores leigos.

Palavras-Chave: Formação docente. Profissionalização. Professoras leigas. Cursos de qualificação de 1º e 2º graus.

ABSTRACT

Placed in the realm of history and memory of education, this research investigates the process of education and professionalization of lay teachers in the town of Itapiúna/CE. The aim was to investigate the constitution of trajectories of education and professionalization of lay teachers of the rural area of the town Itapiúna/CE, between the end of the 1960's to 1990, period in which the teachers lived their teaching experiences and received their elementary, middle and high school diplomas through the qualification programs aimed at teachers. For that, oral history was employed as the investigation method, underpinned by narrative interviews, in which a group of 10 (ten) teachers talked about their processes of teacher education and professionalization. The analysis was made from meaningful fragments of the narratives of the subjects. The theoretical framework employed was based on the postulates of Certeau (2002), Hobsbawm(1995) and Le Goff (2005) on the understanding of history and its writing. In what regards Oral History, the ideas of Thompson (1992) and Jucá (2001) were sought. Regarding life histories there were the contributions of Souza (2006) and Jucá (2001). The analyses of the narratives regarding teacher education and professionalization were based on the ideas of Imbernón (2009), Moita (2000), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (1997); Ribeiro (2010) and Tardif & Lessard (2007). The issues regarding lay teachers were corroborated by Cortez (2006), Onesti (1985), Souza (1985), Passos & Daniel (1985). As to what concerns the qualification programs for lay teachers, the ideas of Tesser (1992), Sousa & Dreifuss (1986) and Onesti (1985) were indispensable. The analyses of the narratives made possible to evidence the way that lay teachers lived their experiences of school education situated within a context of difficulties and the overcoming of limitations. They also show the precarious working conditions in the early stages of the teaching practice and the logistics of realization of the qualification programs of elementary, middle and high school levels for the lay teachers. The investigation demonstrates that the elements of the historical and geographical context of a given region influences directly or indirectly the actions of the subjects, yielding strategies to overcome limitations or to be satisfied with the environment in which they are situated. It elucidates that the dynamics of the investigation process takes place in a movement of construction that favors the understanding of the social phenomena, even if one perceives the limitations of Science, once reality is always more complex. It evidences that teacher education and professionalization are intrinsically linked processes, as they inter-relate and complete each other in a continuous movement of learning and changes that each teacher experiences. The study also demonstrates that the teacher education carried out hurriedly fragments the knowledge that is necessary to a good teaching performance, even though it favors the improvement of the educational practice. It also considers the need of further investigation, especially in what regards the outcomes of the work of the lay teachers.

Key words: Teacher education. Professionalization. Lay teachers. Qualification programs for elementary, middle and high school levels.

LISTA DE MAPAS, QUADROS E TABELAS

MAPA I – Município de Itapiúna.....	28
QUADRO I – Dados do Censo Escolar de 2009 – alunos da Educação Básica do Estado do Ceará.....	24
QUADRO II – Dados do Censo Escolar de 2009 – alunos da Educação Básica da Microrregião do Maciço de Baturité	24
QUADRO III – Dados do Censo Escolar de 2009 – alunos da Educação Básica do Município de Itapiúna/CE	25
TABELA I – Nomes e apelidos das professoras sujeitas da pesquisa.....	60 e 61
TABELA II – Nomes, idade, escolaridade e data de ingresso na docência dos sujeitos da pesquisa	100 e 101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APROMICE** – Associação dos Professores Municipais do Interior do Ceará
- ADS** – Ação Docente Supervisionada
- CE** – Ceará
- CEBs** – Comunidades Eclesiais de Bases
- CNEC** – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CREDE** – Coordenadoria Regional de Educação
- EAD** – Educação à Distância
- EDURURAL/NE** – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural
- FECLESC** – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
- IBEGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDT** – Instituto do Desenvolvimento do Trabalho
- IES** – Instituto de Educação Superior
- IFCE** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- IMBA** – Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité
- INSS** – Instituto Nacional de Seguridade Social
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPECE** – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
- OA** – Orientador de Aprendizagem
- OME** – Órgão Municipal de Educação
- PJMP** – Pastoral da Juventude do Meio Popular
- PROFORMAÇÃO** – Programa de Formação de Professores em Exercício
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SEBRAE/CE** – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Ceará
- SEDUC** – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
- SINE** – Sistema nacional de Emprego
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TVE** – Televisão Educativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNILAB – Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DOS SUJEITOS E FRAGMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS	20
1.1 A Microrregião do Maciço de Baturité: características gerais	21
1.2 O município e a cidade enquanto espaço das ações dos indivíduos: o que revelam os conceitos	25
1.3 Da raiz chamou de Fazenda Castro, depois mudou para Itaúna, hoje o povo aclama forte Itapiúna	27
1.4 Fragmentos de minha história de vida: entre fatos, sonhos e feitos	45
1.4.1 Os primeiros fatos, o ingresso na vida escolar e os feitos da formação	45
1.4.2 O ingresso na profissão docente: os limites, os desafios, as superações	52
2 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: AS TRILHAS PERCORRIDAS PARA A FEITURA DA PESQUISA	58
2.1 A trajetória de construção do objeto.....	59
2.2 As pessoas como destinatárias da investigação: os sujeitos e os critérios de escolha	60
2.3 Os postulados qualitativos de abordagem da pesquisa social.....	63
2.4 A contribuição da História Oral como método investigativo	65
2.5 Entrevistas narrativas: recolha dos dados empíricos e tratamento dos achados.....	67
2.6 Diálogos com os teóricos: contribuições para a compreensão do objeto	73
3 PERCUIROS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS DE ITAPIÚNA/CE: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS	99
3.1 O desvelar do perfil das professoras.....	100

3.2 Trajetórias de escolarização: dificuldades de acesso, condições maté-rias, desejo de estudar.....	113
3.3 Memórias de docentes: o início da docência, limites e desafios da profissio-nalização de professoras leigas.....	122
3.4 Os cursos de qualificação de 1º e 2º graus para professores leigos: alternativas de formação escolar, implicações e desdobramentos para a prática docente.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	163
ANEXO I – Cópias dos certificados recebidos pelas professoras relativos à conclusão dos cursos de qualificação de 1º e 2º graus	164

INTRODUÇÃO

Toda explicação fica pela metade, pois o homem não consegue terminá-la. O olho não se farta de ver, nem o ouvido se farta de ouvir. O que aconteceu, de novo acontecerá; e o que se fez, de novo será feito: debaixo do sol não há nenhuma novidade.
Eclesiastes

Compreender como ocorrem os processos de formação e profissionalização de professores constitui um tema inesgotável, tendo em vista que, mesmo havendo uma infinidade de pesquisa a esse respeito, cada uma delas guarda suas peculiaridades. Por sua vez, essas especificidades enriquecem as reflexões e tomadas de decisões, cujas conseqüências serão sentidas pelos sujeitos desses processos. Desse modo, nenhuma explicação científica está totalmente acabada, pois suscita novos entendimentos na dinâmica que move a vida em sociedade.

Desde muito cedo desejei compreender como acontece efetivamente o processo de formação ou aprendizagem em cada indivíduo, e percebi com o passar do tempo que necessitava empreender enormes esforços para responder as inquietações que moviam o meu desejo. Isso porque envolveria o aprofundamento nos mais variados campos do conhecimento, relacionados sobremaneira às questões filosóficas, históricas, pedagógicas, sociológicas, epistemológicas, dentre outras.

Compreendi os meus limites em querer apreender tudo o que foi, é e será dito de cada fenômeno que ocorre na vida humana. Assim, estou construindo uma trajetória que me subsidia a refletir pelo menos sobre parte do todo, na medida em que me proponho a investigar acontecimentos específicos que poderão servir de exemplos para elucidar questões análogas a respeito da história da educação brasileira.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa é em boa parte fruto desse entendimento, cujo objetivo precípua foi compreender o fenômeno do processo de formação e de profissionalização de professoras leigas em um dado momento histórico e num contexto geográfico específico. A partir dessa prerrogativa, busquei investigar especificamente as trajetórias de formação e profissionalização de um grupo de professoras do município de Itapiúna, interior do Estado do Ceará.

Essas trajetórias foram vivenciadas, em quase sua totalidade, durante o período que vai desde o final da década de 1960 até 1990, momento em que elas desenvolveram

não só as suas atividades docentes, mas vivenciaram as experiências de formação centradas exclusivamente na conclusão da educação básica.

O meu envolvimento com o tema se deu principalmente pelo fato de ter iniciado minha trajetória profissional como professora aos quinze anos de idade. Era ainda era uma adolescente, mesmo assim assumi a responsabilidade de uma sala de aula, apesar de não ter a formação mínima adequada para me tornar uma docente.

Naquele momento havia concluído a 8ª série do então 1º grau, conforme nomenclatura da época, mais precisamente no ano de 1987. Em 1988 participei de uma seleção realizada pela prefeitura e assim fui trabalhar numa escola primária no lugar onde nasci, zona rural do município de Itapiúna, ensinando a 4ª série.

Por essa razão, tive a oportunidade de partilhar os ofícios da profissão com mulheres que haviam sido minhas professoras das primeiras séries. Elas só podiam ensinar até a 3ª série, tendo em vista o fato de não terem cursado sequer o 1º grau, de 5ª a 8ª séries, o que as tornava professoras leigas, ou seja, professoras que não possuíam uma formação escolar suficiente para o exercício da docência.

Essa situação gerou em mim uma série de inquietações, que em conjunto com outros aspectos observados em relação à formação docente, me levou a propor um projeto de pesquisa por ocasião da seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Nesse projeto, inicialmente intitulado: **Educação e Memória: um resgate da saga das professoras primárias do município de Itapiúna/CE** buscava compreender como as professoras da zona rural tinham feito para dar continuidade aos seus estudos, centrando minhas hipóteses numa história marcada por várias lutas, o que se configurava basicamente numa exaltação ao heroísmo dessas mulheres.

Contudo, no decorrer das disciplinas cursadas no mestrado fui amadurecendo minhas idéias e me encaminhando para outros objetivos no projeto de investigação. Primeiro porque compreendi que não se faz um resgate histórico. Em história, o que aconteceu não volta mais, apenas é evocado seletivamente pelo esforço da memória, como uma representação do real.

Essa e outras descobertas deixaram-me maravilhada com o aprendizado que vinha adquirindo cotidianamente, dentro e fora da universidade. Isso porque a partir dele comungo com uma concepção de que a pesquisa científica é construída na própria feitura do ato de pesquisar e por isso, assim como os seres humanos que a realizam, está

sujeita as mudanças que se dão com o tempo que é único a cada momento, veloz e inusitado.

Por essa razão, com as contribuições das leituras feitas nas disciplinas diversas, das participações em congressos locais, regionais, nacionais e internacionais e das sugestões dos professores e do meu orientador por ocasião da qualificação do projeto, amadureci as idéias e tive maior clareza quanto aos meus objetivos. Desse modo, mudei muitos aspectos do meu projeto de pesquisa, inclusive o título do trabalho por entender que a configuração que ele estava tomando, responderia melhor os problemas suscitados.

Isso posto, a pesquisa intitulada **Trajetórias de Formação e Profissionalização de Professoras Leigas do Município de Itapiúna/CE**, situada no campo da História e Memória da Educação, objetivou precipuamente investigar como ocorreram as trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas das escolas da zona rural do município de Itapiúna/CE.

Para tanto, concentrei minhas análises nos elementos do contexto histórico que permearam o período final da década de 1960 até 1990. O recorte desse período histórico justifica-se pelo fato de ter sido naquele momento em que as professoras ensinaram e também concluíram a última etapa da educação básica, através de cursos de qualificação para professores leigos, como condição *sine qua non* para continuarem o exercício docente.

Esse propósito pretendeu responder aos seguintes questionamentos: quais os elementos fundamentais do contexto histórico relativos às questões educacionais influenciaram no processo de escolarização inicial das professoras? O que revelam as memórias das professoras quanto ao início da profissão docente em relação às condições de trabalho, as práticas, os saberes, as dificuldades encontradas? Como se deu a continuidade de seus estudos a partir dos cursos de qualificação para professores leigos em níveis de 1º e 2º graus? Quais os desdobramentos da formação escolar para a prática docente?

Para tanto, fundamentei minha investigação numa abordagem de pesquisa qualitativa, entendida como aquela que interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos sem se preocupar especificamente com os aspectos quantitativos, sendo por essa razão muito mais discursiva (ANADÓN, 2005; RODRIGUES, 2007).

No que se refere ao método de recolha dos dados foi indispensável à contribuição da História Oral (THOMPSON, 1992; JUCÁ, 2001) vista como sendo capaz de transpor as lacunas deixadas pelos documentos escritos e por evidenciar, a partir da oitiva dos sujeitos, as facetas da história antes não reveladas. Partindo desse entendimento, optei pela técnica da entrevista (THOPSON, 1992), com ênfase na história de vida (SOUZA, 2006; JUCÁ, 2001).

Desse modo as professoras que compuseram o quadro de sujeitos da pesquisa foram instigadas a discorrer sobre suas trajetórias de formação escolar e profissionalização docente através das suas narrativas. Essas narrativas foram norteadas por um conjunto de perguntas a partir de alguns eixos centrais que favoreceram a realização das entrevistas. Os eixos versavam sobre o início da vida escolar; início da profissão docente e continuidade da formação escolar através dos cursos de qualificação para professores.

Quanto ao universo da pesquisa trabalhei com um quantitativo de 10 (dez) professoras, cuja escolha foi motivada pelos seguintes critérios: todas elas são pertencentes ao quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Itapiúna, que atualmente encontram-se aposentadas; atuaram em escolas da zona rural do município e concluíram o 1º e 2º graus da época, através dos cursos de qualificação para professores leigos. Desse modo, acredito que esse quantitativo é bastante significativo se levado em consideração o total de professores que participaram dos cursos de qualificação, ou seja, uma média de 50 a 60 pessoas, conforme revelaram os depoimentos das professoras.

No que se refere ao aporte teórico, fundamentei minhas análises considerando os conceitos da história, sobretudo, da sua escritura, da memória, da formação e profissionalização docentes, da legislação educacional e da história da educação. Apoiei-me ainda nas idéias acerca da questão do professor leigo e sobre os programas de formação desenvolvidos para a melhoria da qualificação docente.

Assim, foram valiosas as contribuições dos teóricos Certeau (2002), Hobsbawm (1995) e Le Goff (2005) no tocante as questões da história e de sua escritura. Acerca da História Oral corroboraram Thompson (1992) e Jucá (2001), já em relação às histórias de vida contribuíram Souza (2006) e Jucá (2001). Indispensáveis também foram os postulados de Bosi (1994), Catroga (2009) e Ricœur (2008) sobre a memória e a história; Freitas & Biccas (2009), Nagle (2002), Nunes & Carvalho (2005), Romanelli (2005) e Saviani et. al. (2004), acerca da história da educação brasileira.

Em relação à formação e profissionalização docentes apoiei-me nas idéias de Freire (1996), Imbernón (2009), Moita (2000), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (1997); Ribeiro (2010) e Tardif & Lessard (2007). Sobre as questões relativas aos professores leigos corroboraram Cortez (2006), Onesti (1985), Passos & Daniel (1985), Souza (1985) e Therrien (1991). A respeito da legislação educacional apoiei-me em Brasil (2001), Davies (2004) e Stamatto (2009). Já em relação aos cursos de qualificação de professores leigos foram imprescindíveis as idéias de Onesti (1985), Sousa & Dreifuss (1986) e Tesser (1992).

Desse modo, a partir de um levantamento empírico, com base no conjunto de fragmentos das narrativas das professoras e fundamentado nos postulados teóricos supracitados, a pesquisa favoreceu a compreensão de que a formação enquanto processo contínuo e inacabado está intrinsecamente ligado à profissionalização docente. Assim, ela torna-se condição *sine qua non* para garantir não apenas a atualização dos conhecimentos científicos, mas para construir novos saberes a partir da reflexão que possa ser gerada e possibilitar a permanência do exercício da profissão docente.

Além disso, ficou claro que mesmo não tendo sido uma iniciativa propriamente das professoras para dar continuidade aos seus estudos, em virtude das diversas dificuldades encontradas, participar dos cursos de qualificação realizados no município de Itapiúna foi de grande valia. Isso possibilitou uma melhoria na prática docente, sobretudo, porque foi a partir da participação nos cursos que as professoras tiveram acesso de modo mais institucionalizado ao saber formal.

Dadas essas constatações construí este trabalho dividindo-o em três capítulos. O primeiro capítulo: **Contexto histórico-geográfico dos sujeitos e fragmentos autobiográficos** faz uma contextualização histórica e geográfica do município de Itapiúna/CE, lugar onde vivem, estudaram e ensinaram as professoras sujeitas da pesquisa. Para tanto, inicialmente pontuei sucintamente os aspectos gerais relacionados à microrregião do Maciço de Baturité, onde fica situado o município, enfatizando a geografia, história, sociedade, política, religião e educação. Em seguida fiz uma sucinta exposição de alguns conceitos de município e de cidade para posteriormente delinear de forma mais aprofundada os diversos aspectos inerentes ao município de Itapiúna, focalizando, sobretudo, a sua história da educação do passado aos dias atuais. Além disso, expus um pouco minha trajetória de formação e profissionalização docente para justificar o meu envolvimento com a temática.

O segundo capítulo: **É caminhando que se faz o caminho: as trilhas percorridas para a feitura da pesquisa** trata da maneira como estruturei a pesquisa, discorrendo acerca da construção do objeto, do universo da pesquisa, do tipo de abordagem, da contribuição da História Oral enquanto método investigativo. Além disso, esclarece acerca das entrevistas narrativas como estratégias para recolha dos dados e do tratamento dado a eles. Enfatiza também as referências teóricas utilizadas, pontuando sistematicamente as idéias relativas aos conceitos de história e sua escrita, história de vida, história da educação, memória, legislação educacional, educação no campo, formação e profissionalização docentes, professores leigos e programas de formação de professores.

O terceiro capítulo: **Percursos formativos e profissionalização de professoras leigas de Itapiúna/CE: o que dizem as narrativas** apresenta as narrativas das professoras acerca das trajetórias de formação e profissionalização docente. Nele foram relatadas as experiências vividas no início da vida escolar, as lutas, as dificuldades, as práticas do início da profissão docente e a participação nos cursos de qualificação para professores leigos em níveis de 1º e 2º graus, como alternativa de continuidade da trajetória escolar e como condição fundamental para permanecer na profissão. Seguidas das narrativas estão presentes os elementos que elucidam as idéias que elas revelaram.

1 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DOS SUJEITOS E FRAGMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS

São as metrópoles e megalópoles, povoados e vilas, centros e periferias; sempre atados de perto e de longe por estradas, rodovias, ferrovias, linhas aéreas, infovias, mídias, empresas, corporações, conglomerados, organizações multilaterais; sempre atados pelas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. São atividades nas quais se movem o trabalho e o capital, a mulher e o homem, as diferentes etnias, o migrante e o viajante, o fugitivo e o retirante, o clandestino e o documentado, o turista e o negociante, o aventureiro e o farsante.

São muitos e intrincados os tecidos com os quais se tecem a sociedade e a urbanidade, a identidade e a diversidade, a hierarquia e a desigualdade. Sim, sob muitos aspectos, o mundo é uma cidade.
Octavio Ianni

Toda investigação científica parte necessariamente de um lugar onde as ações dos sujeitos expressam a concretude do real. Partindo dessa assertiva, fazer uma leitura do espaço em que residem as pessoas é, sem dúvida, um exercício fascinante, pois nele é possível perceber as imbricadas relações tecidas na experiência da vida em coletividade.

Percebo com isso, que o espaço em si, enquanto fenômeno natural e geográfico, não é tão significativo quanto a ação humana sobre ele, posto que promove as modificações e molda as identidades e diversidades próprias de cada lugar.

Assim, ainda que o ambiente não seja fator determinante para as ações dos sujeitos, suas características gerais podem impulsionar as modificações necessárias para a convivência em certo espaço. Nesse sentido, o presente capítulo objetiva fazer uma contextualização do município de Itapiúna/CE, onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Inicialmente faço uma caracterização da microrregião do Maciço de Baturité na qual está inserido. Pontuo os conceitos de município e de cidade e esboço com mais detalhes os aspectos constitutivos do município de Itapiúna.

Além disso, exponho fragmentos de minha história de vida, especificamente os relacionados com minha formação escolar e profissão docente, de modo a justificar o meu envolvimento com a temática da investigação.

As questões que nortearam a realização deste capítulo foram as seguintes: quais as características histórico-geográficas da microrregião do Maciço de Baturité? Em que realidade geográfica, histórica, cultural e social estão inseridos os sujeitos da pesquisa? De que modo meu processo de formação escolar e a minha atuação profissional influenciaram na escolha da temática investigada?

Desse modo, delinheio o cenário que revela o contexto onde foram construídas as trajetórias de formação e profissionalização dos sujeitos, tendo por base os resultados colhidos das pesquisas bibliográficas, das entrevistas, da consulta a sites oficiais e a órgãos públicos, como a Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação do Município que foram essenciais para a sistematização dos dados que se seguem.

1. 1 A microrregião do Maciço de Baturité: características gerais

Embora haja divergências acerca do topônimo, há informações de que Baturité provém de *ibi-tira-eté* que significa Serra Por Excelência ou Serra Verdadeira, ou ainda *batiété* que vem a ser *Sair Água Boa*, uma alusão às inúmeras vertentes de água cristalina.

A região leva o nome do município que lhe deu origem, cuja fundação remonta ao século XVIII, mais precisamente ao ano de 1746, quando por solicitação dos colonizadores Inácio Moreira Barros e seu companheiro, André Moreira de Moura, concederam ao Capitão-Mor João de Teive Barreto, uma Sesmaria cujos limites abrangiam o centro geográfico a partir do qual se iniciariam futuros povoamento. Possui uma área territorial de 3.750,1 km², ocupada por uma população de 219.394 habitantes distribuídos nos treze municípios, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no senso demográfico de 2007.

A região do maciço de Baturité fica próxima da capital do Estado, Fortaleza, cujo acesso se faz pelas rodovias estaduais CE - 060 (sentido Pacatuba - Baturité), CE - 065 (sentido Maranguape - Palmácia) e CE 356 (MARTINS, 2009, p. 22). Possui uma temperatura amena, sobretudo no maciço alto, cujas cidades são encravadas numa paisagem exuberante, composta pelo pouco que ainda resta da mata atlântica no Estado.

A economia da região é caracterizada pelo cultivo de hortifrutigranjeiros e exploração de atividades ligadas ao turismo nas cidades serranas. Além disso, explora a agricultura de subsistência em todos os municípios, o comércio de pequeno e médio porte e serviços diversos. Outras fontes de renda são oriundas dos funcionários públicos e pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS.

Atualmente ressenete-se o fato de que embora a região seja tão próxima a capital do Estado, não há o desenvolvimento de atividades industriais significativas, o que

aumentaria a oferta de empregos. Percebe-se que necessita de maior vontade política para isso vir acontecer.

A cidade de Baturité é considerada a “princesinha” do maciço. Esse adjetivo se dá pelo fato de contar com um comércio mais desenvolvido, bem como serviços variados que atraem os habitantes das demais cidades da região para a realização de transações comerciais e para ter acesso aos serviços lá oferecidos.

Nela existem instituições que atendem à demanda de toda a região, tais como: o Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, a Receita Federal, uma agência da Caixa Econômica Federal, uma agência do Banco do Nordeste, o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/CE, o Sistema Nacional de Emprego – SINE e o Instituto de Desenvolvimento do Trabalho - IDT, a Coordenadoria Regional de Educação – CREDE, o Hospital Maternidade referência da região, dentre outras instituições.

No que se referem às estruturas sociais, semelhante as demais regiões cearenses, Baturité é marcada pelas desigualdades que assolam o Estado do Ceará e o Brasil. Assim sendo, a maioria das pessoas sobrevive das pequenas fontes de renda oriundas das atividades ligadas à agricultura, comércio e serviços, porém percebe-se uma concentração de renda nas mãos de poucos.

As pessoas mais simples praticamente são privadas do acesso a algumas atividades culturais desenvolvidas, sobretudo na cidade de Guaramiranga, que possui projeção inclusive internacional, a exemplo do Festival Nordestino de Teatro, de gastronomia, de vinho, de jazz, cujos participantes acabam sendo apenas uma elite vinda de fora e alguns membros da elite local.

Quanto aos aspectos políticos, não há uma diferença significativa em relação à realidade do que acontece no país e no estado, cujas características principais são as práticas do assistencialismo e do clientelismo como forma de manutenção do poder por parte de determinados grupos.

Os aspectos culturais apontam a grande riqueza e variedade da região, pois existem manifestações diversas em cada cidade. Assim, além dos já citados festivais de teatro, de jazz e blues, de gastronomia e de vinho em Guaramiranga, há também as festas das flores e do alho em Aratuba, as festas dos padroeiros de cada cidade, a festa das almas em Ocara, o festival de flores em Pacoti, os museus de Baturité e de Aracoiaba. Há ainda a Estação de Trem de Baturité, as feiras culturais desenvolvidas

nas escolas de ensino fundamental e médio em todos os municípios, os reisados, as bandas de músicas, os acervos bibliográficos, dentre outras manifestações.

No tocante aos aspectos religiosos é possível observar que a região segue a regra nacional, cujo maior número de adeptos é da Igreja Católica. Esse catolicismo é praticado através das celebrações das missas, das rezas dos terços, das homenagens aos padroeiros. Contudo, há também a presença de outros credos religiosos como as mais variadas denominações evangélicas, a umbanda, o espiritismo, dentre outros.

A educação na região é acompanhada pela Coordenadoria Regional de Educação – CREDE 08, que funciona como uma extensão da Secretaria de Educação do Estado - SEDUC. Seu papel principal é fazer o acompanhamento dos diversos aspectos relativos à educação e ser mediadora das ações propostas por esta secretaria.

As instituições de ensino são constituídas por escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto da rede pública, quanto da rede privada. Em cada município existem escolas nesses três níveis de ensino que atendem à população em idade escolar, sobressaindo-se as de iniciativa do poder público.

Em relação à educação superior, o maciço de Baturité apresenta certa carência ainda que já conte com cursos de graduação oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, administrados com o suporte logístico da Universidade Federal do Ceará – UFC, através da modalidade de educação à distância – EAD. Há também atualmente um projeto de implementação da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB na cidade de Redenção/CE. Esta será a segunda universidade federal do Estado do Ceará e certamente modificará não apenas o cenário da região, mas também do Estado.

Outra iniciativa para atender a demanda do ensino superior é a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE na cidade de Baturité, o que favorecerá o acesso à educação superior dos alunos da região.

Na década de 1990 houve na região a atuação do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité – IMBA, ligado à Universidade Estadual do Ceará – UECE, cuja idéia era atender a demanda do ensino superior para todos os municípios que compõem a região. A idéia era que o instituto funcionasse a partir da parceria entre o governo do Estado através da Universidade Estadual do Ceará - UECE e os prefeitos dos municípios que deveriam pagar determinada quantia para a sua manutenção.

Infelizmente a falta de vontade política em manter o instituto acabou ocasionando o seu fechamento. Ainda assim, alguns alunos conseguiram concluir cursos de licenciaturas durante o período em que funcionou e hoje trabalham na rede de escolas de ensino público e privado.

Portanto, a demanda do ensino superior na região é atendida muito mais pela iniciativa privada, do que pela pública. Desse modo tem-se em cada município do Maciço a presença de pólos de Institutos de Educação Superior – IES que ministram cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* através da modalidade de aulas presenciais e semipresenciais.

Os cursos com aulas presenciais ocorrem geralmente no turno da noite, durante o período letivo regular e são em menor quantidade. Já os cursos com aulas semipresenciais acontecem nos períodos considerados de férias escolares, nos meses de janeiro e julho e nos finais de semana, nos horários da manhã e tarde na maioria das vezes. São principalmente cursos de licenciaturas em determinadas áreas do conhecimento e são ofertados em maior quantidade.

Assim percebe-se que a maioria das pessoas em idade escolar só tem maior acesso à educação básica, cuja oferta é garantida quase que totalmente pelo poder público como nos revela os dados do Censo Escolar de 2009 da educação básica tanto no Estado, como na região e no município de Itapiúna.

Censo Escolar de 2009 – Estado do Ceará

Dependências	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	1.253	115.609	365.912
Municipal	277.354	1.183.119	1.488
Privada	90.978	237.059	46.152
Total	369.585	1.535.787	413.552

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – adaptado

Censo Escolar de 2009 – Região de Baturité

Dependências	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	16	929	10.648
Municipal	9.939	41.535	-
Privada	839	3.508	223
Total	10.794	45.972	10.871

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – adaptado

Censo Escolar de 2009 – Município de Itapiúna

Dependências	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	-	101	968
Municipal	953	3.476	-
Privada	93	193	-
Total	1.046	3.770	969

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – adaptado

Esses indicadores são elucidativos da afirmativa acima, pois de fato o poder público assume a responsabilidade de garantir educação a um maior contingente de pessoas em idade escolar. Outro fator que chama a atenção é o fato do poder público municipal arcar com o maior número de estudantes tendo em vista a sua responsabilidade com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental, que é a maior demanda.

Assim sendo, interessa pontuar os aspectos mais específicos do lugar onde estão situados os sujeitos dessa investigação. Por isso detalho de forma mais pormenorizada as características principais que constituem o município de Itapiúna para facilitar a compreensão do seu contexto histórico-geográfico. Detenho-me mais detalhadamente nos aspectos relativos à política e à educação local por compreender que há uma forte relação entre as ações políticas e o desdobramento das ações educacionais, bem como para elucidar algumas falas contidas nas narrativas das professoras expostas em capítulo posterior.

Antes, porém, faço uma exposição acerca dos conceitos de município e de cidade enquanto lugares das ações dos sujeitos, os quais são modificados por estas ações e por isso vão criando identidades locais que lhes são peculiares.

1.2 O município e a cidade enquanto espaços das ações dos indivíduos: o que revelam os conceitos

A palavra município origina-se do Latim que significa: *múnus, eris* = dádivas, privilégios e *capere* = receber. Na tradição romana, é a cidade que se autogoverna

segundo suas próprias leis. Essa forma de divisão administrativa foi levada pelos romanos à Península Ibérica e chegou ao Brasil através de Portugal (LIMA, 2006).

Historicamente, o município passou por uma série de transformações até chegar à configuração que se tem hoje. No Brasil, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 passa a ser um ente federativo, ou seja, “recebe competências comuns com a União, estados e distrito federal e, também, privativas como a de legislar em assuntos de interesse local” (LIMA, 2006, p. 125).

Não obstante, os municípios atualmente gozam de autonomia política, inclusive podendo elaborar a sua Lei Orgânica. Além disso, o montante de seus recursos financeiros torna-se maior, na medida em que participa mais da partilha dos impostos federais e estaduais. Isso gera conseqüentemente melhores condições financeiras, que sendo bem administradas são capazes de oferecer os serviços básicos à população local.

A cidade é uma invenção antiga na história da humanidade. Tem-se a informação de que

a primeira cidade que a história registra – logicamente que apenas arremedos do que se viria a definir como tal – é Jericó, às margens do Rio Jordão, na Palestina, 8.000 a.C.. Seguem-se, muitos séculos depois, Catal Hüyük, no sul da Anatólia (atual Turquia) Harappa e Mohenjo, no vale do rio Indo (onde fica o Paquistão), e Ur, na Mesopotâmia (atual Iraque) (LIMA, 2006, p. 108).

Como invenção humana a cidade surgiu geralmente associada a fatores geográficos ou de ordem econômica, como as margens de grandes rios, feiras e entrepostos comerciais, dentre outros.

O município de Itapiúna teve sua origem a partir das margens de um riacho denominado Castro, cujo topônimo relacionava-se com um grande fazendeiro residente em suas cabeceiras e que era proprietário de quase todas as terras do núcleo. Isso é ilustrativo da afirmativa acima, pois no geral as cidades se constituem a partir de um fenômeno que lhe impulsiona o crescimento.

Conforme divisão político-administrativa do Estado do Ceará, Itapiúna faz parte da microrregião denominada de Maciço de Baturité, composta por treze municípios, dos quais 05 (cinco) deles localizam-se no Maciço Alto, ou serra propriamente dita e os demais no Maciço Baixo ou sertão.

Os municípios que fazem parte da serra são: Aratuba, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti e Palmácia. Já os componentes do sertão são eles: Acarape, Aracoiaba, Capistrano, Baturité, Barreira, Itapiúna, Ocara e Redenção.

Tais municípios originalmente foram distritos de Baturité, emancipando-se gradativamente a partir do crescimento populacional e do esforço das representações políticas locais que viam na emancipação a possibilidade de melhoria de cada um deles e/ou estavam lutando por seus interesses próprios no jogo político que sempre foi muito forte.

Para entender esse processo exponho algumas características gerais do município de Itapiúna, conforme se segue.

1.3 Da raiz chamou de Fazenda Castro, depois mudou para Itaúna, hoje o povo clama forte o teu nome Itapiúna

O título desse tópico é um fragmento do hino do município de Itapiúna de autoria do senhor Francisco Ednou Gomes. Falar de Itapiúna para mim constitui um sentimento peculiar pelo fato de ser meu lugar de origem e, por isso, acabo trazendo comigo as emoções diversas que ora oscilam entre a alegria e a tristeza. Alegria de poder, de algum modo, estar dando a conhecer aos que tiverem acesso a esse trabalho um pouco da história dessa terra, lembrando de que “a história não é o absoluto dos historiadores do passado, providencialistas ou positivistas, mas o produto de uma situação, de uma história” (LE GOFF & NORA, 1995, p. 12). Por isso, para falar dessa história corro o risco do discurso carregado de paixões, embora tenha observado com objetividade as fontes que me foram disponíveis, mesmo sabendo que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2002, p. 34).

É esse presente que me faz sentir a tristeza de perceber, agora com mais consciência, as limitações diversas existentes no município, o que o torna empobrecido, seja no aspecto econômico, político, social, cultural, educacional, embora sendo composto por pessoas trabalhadoras, sonhadoras e pacíficas.

É oportuno salientar que as informações aqui trazidas são oriundas de fontes escritas através da consulta em sites governamentais, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do

Ceará – IPECE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, de dissertações e livros que contêm dados do município, de documentos da Prefeitura Municipal, além da contribuição de fontes orais a partir de entrevistas com pessoas do lugar.

Outrossim, partilho do entendimento de que a história pode ser baseada numa multiplicidade de documentos, sejam escritos de todos os tipos, documentos figurados, documentos orais, etc (LE GOFF, 2005).

Por essa razão, inicialmente, achei por bem expor o mapa do município que contém os seus distritos e municípios limítrofes para facilitar a visualização do lugar ora em tela. Posteriormente, discorrerei sobre os aspectos geográficos e históricos que permearam a construção desse espaço.



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE

Itapiúna nasce às margens do riacho Castro. Era na verdade apenas uma grande fazenda. Contudo, com a passagem da Estrada de Ferro de Baturité, nos idos de 1895 por essas terras e, com isso, a construção de uma parada de trens, favoreceu o aumento populacional, já que passavam no lugar tanto trens transportando mercadorias, quanto pessoas, cujo destino final era a região do Cariri no sul do Estado.

Além disso, tem-se a informação de que por lá passavam também os romeiros com destino à cidade de Canindé/CE, onde acontece no mês de outubro, a famosa festa de seu padroeiro São Francisco, considerado por muitos sertanejos um grande santo por seus milagres.

Desse modo, o povoado cresceu e passou a se chamar de Itaúna, nome dado pelos holandeses que construíram a ferrovia de Baturité, aproximadamente em 1910. Itaúna, na língua Tupi-Guarani, significa Pedra-Preta. Posteriormente, considerando a existência de um município mineiro com idêntico topônimo, ficou oficializada a atual denominação de Itapiúna, que significa Pedra Miúda Preta, pois de fato há no município esse mineral, além de outros considerados semipreciosos, como o quartzo rosa, na localidade de nome Minas.

O povoado passou à categoria de distrito através do decreto estadual nº 8, de 10-03-1892, sendo subordinado ao município de Baturité e conseguiu sua emancipação política pela lei estadual nº 3599, de 20-05-1957, com instalação em 24 de junho do mesmo ano, data em que se comemora o aniversário da cidade.

Itapiúna limita-se com os seguintes municípios: ao norte – Capistrano e Aratuba, Sul – Choró e Quixadá, Leste – Quixadá, Ibaretama, Baturité, Aracoiaba e Capistrano e a oeste – Canindé e Choró. Possui uma extensão territorial de 588,684 km², o que lhe dá a posição de terceiro maior município da região, sendo superado pelos municípios de Ocara que possui 765,366 km² e Aracoiaba com 656,532 km², respectivamente.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2008 o município de Itapiúna possuía 18.390 (dezoito mil e trezentos e noventa) habitantes. Esses dados são reveladores de que se trata de um município de pequeno porte. A população está distribuída entre a sede, os distritos de Caio-Prado, Itans e Palmatória, além das várias localidades situadas na zona rural que concentram maior quantidade de pessoas.

A economia do município gira em torno das atividades ligadas à agricultura de subsistência e pecuária, ao comércio de pequeno e médio porte, algumas atividades industriais, à piscicultura, a partir da construção do açude Castro em 1996 e serviços básicos. Desse modo, a economia local produziu em 2006 um Produto Interno Bruto – PIB no valor de R\$ 44.577,00 e um PIB per capita de R\$ 2.398, sobressaindo às atividades agropecuárias responsáveis por 22,46 %, indústria com 9,53 e serviços com 68,01, conforme dados do IPECE.

Com isso, fica claro que o município é realmente pobre. Sua população, composta em sua maioria por pessoas simples, passa por uma série de privações, sobretudo, na zona rural do município, onde quase não se tem em que trabalhar, a não ser na agricultura e os serviços básicos são precários.

Esse fator contribui mormente para o êxodo rural, em que boa parte da população jovem e adulta parte de suas localidades em busca de melhores condições de vida, promovendo ainda mais o inchaço nas cidades grandes, como a capital do Estado e outras cidades dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente. Assim, na zona rural, as atividades da agricultura e pecuária ficam basicamente a cargo de pessoas mais idosas, muitas delas inclusive já aposentadas e/ou pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS.

Em termos culturais o município apresenta algumas manifestações, tais como: o reisado, o bumba-meu-boi, as quadrilhas juninas, as festas de padroeiros tanto na sede, como nos distritos, as festas dançantes feitas eventualmente pelas bandas de forró da atualidade. Há também uma rádio comunitária, embora esteja no momento, desativada, por falta de concessão das agências de radiodifusão do país, mas quando está funcionando torna-se um veículo de divulgação da cultura local.

É perceptível ainda a falta de uma infraestrutura para o lazer. Desse modo as atividades de lazer ocorrem quase exclusivamente no único local considerado ponto turístico do município, que é o véu de noiva¹ do açude Castro.

Por isso, adolescentes, jovens e adultos ressentem-se dessa carência, tendo que ir a busca de outros lugares que ofereçam melhores opções, logicamente para quem tem um poder aquisitivo maior, ou então ficam na cidade em algumas churrascarias consumindo bebidas alcoólicas e participando de eventuais momentos de música ao vivo oferecidos geralmente pelos donos desses pontos comerciais.

No que se refere à história política local é importante salientar que o município, como os demais do Estado, ainda que bastante jovem, pois possui apenas 53 (cinquenta e três) anos de emancipação, carrega traços de um sistema político que marcou a história da política nacional, ou seja, o fenômeno do coronelismo que

esboçou-se na Colônia, tornou-se realidade no Império e consolidou-se após o advento da República. Fortalecidos e prestigiados os

¹ Espécie de cano colocado na base da parede do açude pelo qual escorre a água, o que lhe dá o formato de um grande chuveiro, cuja imagem lembra um véu de noiva. As pessoas ficam debaixo tomando banho.

coronéis em suas comunas, vicejaram nelas as oligarquias municipais, caracterizando-se, notadamente, pela prática da política de dominação (MACEDO, 1992, p. 15).

Tal fenômeno fica explícito na medida em que ainda hoje as ações políticas demonstram o quanto a dominação dos “donos do poder” consegue influenciar vidas mantendo-as sob seu jugo.

Outro fator importante é a forma como se deu a sucessão dos prefeitos, que inicialmente foram cargos ocupados por pessoas do próprio lugar. Não obstante, é oportuno salientar que tais pessoas eram oriundas das famílias economicamente mais favorecidas, evidenciando que tal atividade estava estritamente ligada as questões econômicas, já que seus representantes viveram o eterno jogo da luta pela manutenção do *status quo* e pela defesa dos seus interesses particulares.

Por isso, descrevo aqui em linhas gerais a trajetória da ocupação do cargo de prefeitos do município, enfatizando alguns elementos do contexto histórico nacional e estadual como forma de compreender o que está nas entrelinhas da trama política traçada em cada lugar, embora a intenção no momento não seja aprofundar a discussão desses elementos. Tal intento objetiva simplesmente promover maior visibilidade ao panorama político no qual se situa o referido município.

O primeiro prefeito de Itapiúna foi o senhor José Bezerra Campelo, conhecido como Zequinha Campelo, que era natural do município e representante da elite agrária da época. Seu primeiro mandato ocorreu durante o período de 1959 a 1962.

O cenário político nacional nesse período era marcado pela denominada República Populista (SCHNEEBERGER, 2003) com os governos de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). O Ceará era governado por Flávio Marcílio (1958-1959), que assinou o decreto de emancipação do município, e em seguida por Parsifal Barroso (1959-1963) (FARIAS, 1997).

O Ceará estava naquele momento saindo de uma grande seca (1958), o que requeria uma maior assistência por parte do poder público para amenizar o sofrimento dos flagelados, mas infelizmente essa assistência era acompanhada por uma trágica história de corrupção política. Por isso, “os cassacos”² das frentes de emergências eram

²Homens pobres do interior que trabalhavam na construção de pequenos açudes e estradas, sendo pagos pelo governo como forma de sobrevivência no campo.

coagidos a votarem no candidato do partido que estava no poder durante o período em que se dava o trabalho. Os que votavam tinham o trabalho garantido, enquanto os contrários eram postos fora do serviço (FARIAS, 1997).

A seca de 1958 trouxe sérias conseqüências para as famílias pobres do município que para sobreviver necessitavam participar das frentes de serviços fora do seu lugar de origem, mais precisamente no município de Baturité.

O poder local parecia impotente na promoção de ações que amenizassem essa situação, atuando apenas como mero cumpridor de serviços burocráticos na medida em que “alistava” os homens nas frentes de serviços.

O segundo prefeito foi o senhor Valdemar Antunes de Freitas que governou durante o período de 1963 a 1966. Era também representante da elite agrária local, o que evidencia uma continuidade da prática da gestão anterior.

Nesse período, o Brasil deixava de ser democrático, passando a vivenciar uma ditadura militar iniciada pelo Marechal Castelo Branco (1964-1967) (SCHNEEBERGER, 2003). No Ceará, assumiu o governo, o coronel Virgílio Távora (1963-1966).

Em virtude do golpe militar em 1964, o governo de Virgílio Távora foi dividido em duas etapas, cada uma com características distintas: “a primeira compreende o período entre sua posse em março de 1963 a março do ano seguinte, quando do golpe propriamente dito; a segunda, o período que se estende do golpe ao término de seu mandato em 1966” (FARIAS, 1997, p. 243).

Esses são tempos difíceis para a história do nosso país, embora não questionado por boa parte da população local. Contudo, posteriormente, sobremaneira na década de 1980, quando há uma sinalização para a reabertura política, movimentos sociais ligados principalmente à Igreja Católica, tais como as Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs, Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, realizaram uma série de ações reivindicatórias com conseqüências diversas no município.

Dentre essas conseqüências destacam-se as invasões de grandes propriedades de terras consideradas improdutivas, a instalação de uma associação de professores ligada a Associação de Professores Municipais do Interior do Ceará – APROMICE, a organização do Partido dos Trabalhadores – PT no município, além de outras. Essas

ações iam modificando o cenário local, com sérias interferências nos rumos da política como se vê adiante.

Como terceiro prefeito foi eleito o senhor João Antunes Pereira Filho, conhecido como Joãozinho Pereira, que governou durante o período de 1967 a 1970. Era parente do prefeito anterior, por essa razão, mais uma vez percebe-se a permanência da prática política que se assemelha a uma oligarquia, já que basicamente é um único grupo que permanece no poder local.

No Brasil assumia o governo Costa e Silva (1967-1969), período caracterizado pelo endurecimento da ditadura, com a edição do AI-5 em 1968 que cassou deputados, prendeu o ex-presidente Juscelino Kubitschek, os ex-governadores Lacerda e Rafael de Almeida Magalhães, deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores (SCHNEEBERGER, 2003).

No Ceará tivemos o governo de Plácido Aderaldo Castelo (1966-1971), que realizou uma administração tímida e terminou seu mandato praticamente isolado e sem prestígio dentro do seu partido e junto ao governo federal (FARIAS, 1997).

No município, não se percebe grandes mudanças nesse período, parecia haver simplesmente uma continuidade da política que já se praticava anteriormente, sem maiores alardes. É tanto que o quarto prefeito de Itapiúna foi novamente José Bezerra Campelo, de 1971- 1972, seguido do senhor Valdemar Antunes de Freitas (1973-1976). Nesse período, o mandato do senhor José Bezerra Campelo durou apenas 02 (dois) anos, o que carece posterior investigação sobre os motivos que levaram a esse fato.

O país era governado pelo presidente Garrastazu Médici (1969-1974) e em seguida por Ernesto Geisel (1974-1979), que dão continuidade à política ditatorial militar, sendo caracterizado pelo ilusório milagre econômico dos anos 70 (SCHNEEBERGER, 2003). Já no Ceará tem-se início o chamado ciclo dos coronéis, cujos governos foram César Cals (1971-1975), Aduino Bezerra (1975-1978) e Virgílio Távora (1979-1982). As brigas internas entre partidos que disputam indicações para governadores são frequentes. (FARIAS, 1997).

É interessante registrar que no período de 1959 a 1976 o município é governado por filhos da terra que ficam se revezando no poder, comportamento próprio da dinâmica política predominante nos municípios interioranos, ou seja, os famosos conchavos e/ou consensos sutis que não deixam escapar das mãos dos “donatários” do poder, o poder de mando.

A partir do ano de 1977 um “novo” cenário político se desenha no município, muito embora se mantenha vinculado aos políticos anteriores. Trata-se da eleição de José Gonçalves Monteiro, que não é natural da cidade, mas sim da cidade de Cedro, região sul do Estado. Ele governou, numa primeira gestão, do período de 1977 a 1982.

José Gonçalves Monteiro, conhecido como Zé Nilton, veio trabalhar na cidade como advogado, pois era casado com uma pessoa do município, filha de uma tradicional família do distrito de Palmatória, o que favoreceu a aproximação com o então prefeito Valdemar Antunes de Freitas, tornando-o seu sucessor.

Segundo depoimentos orais, colhidos com pessoas mais idosas do lugar, Zé Nilton foi o responsável por boa parte das obras de infra-estrutura no município, principalmente em sua sede, construindo uma unidade hospitalar, até então inexistente, o fórum, o mercado público, organizando o Órgão Municipal de Educação - OME, dentre outros feitos. A cidade passava a ser vista com ar de modernidade e ele como um bom prefeito pela execução dessas obras.

Nesse momento o Brasil vive um período de transição para a redemocratização do país a partir do governo de João Batista Figueiredo (1979-1985), culminando no movimento das “Diretas Já”, com a eleição, ainda indireta, de Tancredo Neves. Em virtude de seu falecimento, assume a presidência José Sarney (1985-1990). Além disso, tem-se a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 (SCHNEEBERGER, 2003).

São anos de grandes mudanças no país, com conseqüências para o Ceará que encerra o chamado ciclo dos coronéis e passa a ser governado por Luís Gonzaga Mota (1983-1987), seguido pelo chamado “governo das mudanças” representado por Tasso Ribeiro Jereissati (1987-1991) (FARIAS, 1997).

Esse cenário também repercute no município na medida em que são eleitos representantes dos partidos ligados às orientações estaduais que ora ocupam o poder. É assim que José Gonçalves Monteiro indica como seu sucessor o jovem médico Dr. Joaquim Clementino Ferreira, natural também da cidade de Cedro que veio trabalhar no hospital do município.

Esse é um fenômeno bem característico de algumas cidades pequenas do interior, geralmente os médicos tornam-se prefeitos. Isso porque a carência das pessoas é tamanha que acabam vendo nesses profissionais muito mais que uma relação

profissional/cliente, mas laços de afetividade quando esses de fato acabam salvando vidas.

Desse modo, o carisma é um passo para angariar votos, pois de fato não há por parte da maioria da população uma conscientização sobre o significado do seu voto e as conseqüências que ele traz para a vida da população.

Assim, Joaquim Clementino Ferreira torna-se prefeito, sendo o sucessor de José Nilton, no período de 1983 a 1988. Para suceder Joaquim Clementino Ferreira, novamente é eleito José Gonçalves Monteiro para o mandato de 1989 a 1992.

Em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988, esse gestor realizou o primeiro concurso público municipal para os mais variados cargos que compõem o quadro de funcionários municipais, pois a partir de tal momento a lei determinava que

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 2000, p. 35).

Tal episódio promoveu uma série de inquietações sobremaneira nos servidores municipais que não possuíam estabilidade. Fazer o concurso parecia um terror. Por outro lado, gerou a garantia para os aprovados, de não serem postos para fora do emprego ao bel-prazer dos políticos, como ainda acontece com os que ocupam na gestão os serviços temporários, pois a cada mudança de gestor, mudam-se também esses funcionários.

Essa é uma prática política que ainda hoje vigora no município, ou seja, a situação de servidores temporários que se tornam verdadeiras marionetes no jogo político, já que essa “troca de favores” garante a vitória nas urnas.

Como sucessor de José Gonçalves Monteiro teve-se mais uma vez Joaquim Clementino Ferreira que governou o município de 1993 a 1996. Percebe-se com essa realidade que predomina uma verdadeira oligarquia, na qual apenas um grupo permanece no poder por um período longo.

Tal ciclo só foi rompido temporariamente pela eleição do então deputado estadual, Pedro Uchôa de Albuquerque, que renunciou o mandato de prefeito, passando

o cargo para o seu vice, o senhor Raimundo Lopes Júnior, natural de Itapiúna que ficou na prefeitura no período de 1997 a 2000 e foi reeleito para o mandato de 2001 a 2004.

Não conseguindo fazer seu sucessor, voltou mais uma vez ao cenário político local, a família Clementino Ferreira representada pelo médico Felisberto Clementino Ferreira, que administrou o município no período de 2005 a 2008, sendo reeleito no último pleito municipal para os anos de 2009 a 2012.

Contudo, em virtude de denúncias feitas pelo Ministério Público relativas à prática de crime eleitoral no último pleito, o referido gestor está com um processo de cassação de seu mandato em andamento. Essa realidade faz com que se viva atualmente um clima de tensão constante, pois ora o prefeito está no poder, ora é substituído, por força judiciária, portanto compulsoriamente, pelo seu adversário político que é oriundo de família humilde do próprio município.

O processo já foi julgado em primeira e segunda instâncias, estando agora no Supremo Tribunal Eleitoral. Enquanto isso, o município é quem sofre as conseqüências da incerteza de quem de fato é seu legítimo gestor, ainda que atualmente esteja assumindo o mandato o senhor Átila Martins de Medeiros, vice-prefeito.

Esse trajeto do cenário político local revela a dinâmica que possui a política, pois sua força se coaduna com os interesses dos seus representantes, fazendo valer os seus conchavos e suas lutas pela manutenção do poder. Não se quer dizer com isso que nada é feito em favor da população, mas simplesmente, fica clara a carência de muitas coisas que precisam ser realizadas.

No tocante à educação do município tem-se inicialmente a existência de classes ou escolas isoladas, “uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI et al, 2004, p. 24). Essas escolas existiam não apenas na zona rural, mas também na sede e nos distritos, pois conforme depoimento recolhido do senhor Edmundo Freitas de Araújo em relação à sede,

Professora mesmo do município era Zilma Freitas de Aguiar, Júlia Freitas de Andrade, Carmélia Antunes, Ester da Justa, Júlia Moreira, ensinavam nas suas casas, as escolas eram todas em casas particulares, quando era do município era em prédios particulares alugadas no armazém³ do Valdemar (Um dos primeiros vereadores do município).

³ Trata-se de um prédio onde funcionava uma usina de beneficiamento do algodão, produto bastante cultivado no município de propriedade do Senhor Valdemar Antunes de Freitas, que foi prefeito.

A meu ver isso representa certo anacronismo que ocorre quando se trata das cidades do interior de um estado pobre como o Ceará de então, cujo poder econômico e político não possuem força suficiente para promover um avanço nas conquistas sociais, considerando-se que em outras regiões do país, a exemplo do sudeste, essa era uma realidade já superada.

Posteriormente, têm-se na sede e nos distritos as chamadas escolas reunidas que se caracterizavam pela “simples junção de três ou mais escolas em um mesmo espaço sob uma direção” (LOPES, 2006, p. 88). Tais escolas, não obstante geram um ar de institucionalização do saber, com conseqüências para a profissionalização docente, já que nelas há um maior controle do fazer docente, há uma rotina com horários e tarefas mais definidos.

No entanto, na zona rural o que prevalece são as escolas isoladas, só posteriormente substituídas pelos grupos escolares, que eram na verdade escolas primárias, já que atendiam apenas aos alunos de 1ª a 4ª séries do 1º grau, conforme nomenclatura da época.

Essas escolas reunidas são parte de um projeto político maior, pois se dá num período em que se moldavam novos rumos na história educacional do país, com o processo de “reconstitucionalização” (VIEIRA & FARIAS, 2002, p. 229), posterior a ditadura de Getúlio Vargas. Os reflexos dessas ações são sentidos tanto no Estado, quanto nos municípios, na medida em que a legislação em vigor aponta mudanças significativas para a educação como o previsto na constituição de 1946, na qual a educação ressurgiu como um “direito de todos” (VIEIRA & FARIAS, 2002, p. 222).

Assim, é apenas na sede e nos distritos que os alunos terão acesso, ainda que de forma precária, ao ensino da 5ª a 8ª séries, anteriormente denominadas de ginásial por tratar-se da última etapa do então 1º grau.

Fazer o 2º grau era um privilégio dos filhos das famílias mais abastadas que os enviavam para a capital cearense principalmente, para prosseguirem seus estudos. Isso se dava porque não havia escolas no município que oferecesse esse nível de ensino. Só passou a existir no município quando foi fundada no final da segunda gestão do prefeito Valdemar Antunes de Freitas (1973-1976) e início da primeira gestão de José Gonçalves Monteiro (1977 a 1982) a escola pertencente a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, da rede privada de ensino. Posteriormente o ensino de

2º grau passou também a ser oferecido pela Escola de 1º e 2º grau Franklin Távora, pertencente à rede estadual de ensino.

Não havia no município um órgão específico que cuidasse propriamente das questões educacionais. Em consulta a alguns documentos antigos da prefeitura, principalmente a folha de pagamento de funcionários, no setor administrativo, é possível perceber que as ações relativas à educação davam-se através dos atos dos próprios gestores municipais que nomeavam ou demitiam servidores. Lá estão escritos manualmente os nomes dos professores e outros servidores da educação com seus respectivos cargos e remuneração, mas não se tem ainda um lugar destinado exclusivamente para tratar dessa pasta.

Segundo informações colhidas oralmente junto a uma das técnicas da atual Secretaria de Educação do Município, foi apenas na gestão do prefeito José Gonçalves Monteiro, mas especificamente no ano de 1977 que se organizou o então Órgão Municipal de Educação. A gestão do referido órgão ficou sob a responsabilidade da irmã Iolanda, uma freira do município de Quixadá, que veio a convite do prefeito José Gonçalves Monteiro para assumir o cargo de coordenadora do referido órgão, conforme depoimento abaixo:

Começou como Órgão Municipal de Educação em 1977, na administração do Dr. Zé Nilton. Na época a coordenadora era a irmã Iolanda. Antes só existiam algumas escolas isoladas, todas funcionavam, as da zona rural, em casa dos professores, só tinha uma escola em Caio-Prado, que ainda é a Eпитácio Pessoa, mais uma escola construída com recursos do Estado, uma em Palmatória e outra em Itans e as outras só existiam na sede. Com a vinda da irmã Iolanda para a secretaria, ela começou a criar um sistema mais organizado a partir de 77. Nas escolas isoladas as professoras não tinham nenhuma assistência, não tinham nada, elas eram contratadas assim: o prefeito chamava, era tipo um acordo, era mais verbal, não existia coisa muito organizada, até os pagamentos eram muito informais, chegava até desembolsar e pagar em qualquer lugar, na rua, qualquer lugar era lugar de receber o pagamento. O concurso para técnicos da secretaria foi no final de 77 para 78 e foi com a irmã Iolanda. Todo sistema montado mesmo foi com a irmã Iolanda (Antonia Maria Tavares - Técnica da Secretaria Municipal de Educação).

Essa fala é reveladora da precariedade da educação praticada no município em seus 20 (vinte) e poucos anos de emancipação política na época. Pode-se dizer que não havia propriamente uma educação com um mínimo de qualidade possível, mas um arremedo de educação.

Não obstante, revela ainda uma política nacional relativa à expansão do ensino para o meio rural, através de um do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural – EDURURAL/CE, que se originou de uma política de cooperação do Governo Federal com a Região Nordeste, que dentre outras ações previa o “fortalecimento dos Órgãos Municipais de Educação” (SOUZA & DREIFUSS, 1986, p. 56). Mesmo assim, a fala evidencia como se a ação tivesse partido unicamente de um indivíduo, no caso, a irmã Iolanda, por estar à frente da gestão do referido órgão e não era visto o que estava por trás daquelas atitudes.

É interessante que a gestão da irmã Iolanda foi um divisor de águas para a história da educação no município, o que pode ser visto também em algumas das falas das professoras entrevistadas:

Era administrado pela irmã que tinha em Itapiúna, irmã Iolanda, aquela moça foi quem fez as coisas caminhar, aí foi o tempo que entrou o Zé Nilton, que a Itapiúna começou a andar. A Itapiúna não tinha nada (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Aí começou a exigir para melhorar o grau de estudo, a qualidade de ensino por exemplo. Aí na época do Dr. Zé Nilton começou as reuniões, a irmã Iolanda, a coordenadora, aí começou a se desenvolver, exigir que as professoras estudassem, se qualificassem para dar uma aula melhor para os alunos (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Apesar dos depoimentos sinalizarem um avanço na melhoria da estrutura educacional do município, ainda assim, continuava quase na informalidade alguns processos. Por essa razão foi difícil a recolha de dados no que se refere à quantidade de professores, alunos e demais servidores da educação. Contudo, foi possível obter as seguintes informações junto ao atual setor de pessoal da prefeitura de Itapiúna, através dos registros em livros que contém os dados referentes à folha de pagamento dos servidores municipais.

No ano de 1959 havia 46 (quarenta e seis) professoras. Dentre elas, 10 (dez) eram denominadas de professoras ruralistas e 36 (trinta e seis) professoras primárias. Não foi possível perceber uma diferença básica de salário entre elas, certamente a distinção na nomenclatura se dava porque parte delas ensinava nas escolas isoladas na zona rural e outras nas escolas reunidas da sede e dos distritos.

Em 1972 existiam 98 (noventa e oito) professores municipais, sendo a maioria composta por mulheres, cujo nível de instrução era apenas o primário, conforme nomenclatura em vigor na época. Esses professores eram contratados ou nomeados, o que confirma a informação dada no depoimento da técnica da secretaria, quanto à informalidade do processo.

Os contratos eram basicamente escritos num livro de ata, com folhas de papel pautadas, no qual geralmente um funcionário da prefeitura responsável pelo setor de pessoal, fazia o registro usando o termo de compromisso. Nele se dizia o nome do servidor/servidora, o cargo, a remuneração.

Nesse livro foi possível detectar o termo que nomeava a primeira secretária de educação do município, a então bacharela Maria Iolanda Carneiro no dia 1º (primeiro) de junho de 1977.

Em 1985 havia 72 (setenta e dois) professores. O curioso é que houve um decréscimo em relação ao ano de 1972. Porém, não foi possível identificar a causa desse decréscimo, pois não há dados indicativos do número de alunos, nem de escolas no município.

Já na década de 1990, mais especificamente em 1991 tem-se um quantitativo de 164 (cento e sessenta e quatro) professores. Desse quantitativo, 27 (vinte e sete) eram denominados de Regentes Auxiliares I; 23 (vinte e três) Regentes Auxiliares II; 15 (quinze) Regentes Auxiliares III; 03 (três) Regentes Auxiliares IV; 56 (cinquenta e seis) Professores I – Magistério I; 14 (catorze) Professores II – Magistério II e 11 (onze) Professores hora aula.

Tal nomenclatura tinha como finalidade fazer uma distinção acerca do grau de escolaridade dos professores e os respectivos proventos a serem recebidos por eles, pois variava principalmente de acordo com tal critério, ainda que fatores como o tempo de serviço também influenciassem no montante do salário.

Assim sendo, os professores chamados regentes auxiliares correspondia aos que só possuíam o 1º grau incompleto (auxiliar I e II), os auxiliares III e IV, quem tinha o 1º grau completo e o 2º grau em outra modalidade que não o curso normal.

Essa nova nomenclatura foi comentada na fala de uma das professoras como algo bastante negativo para a sua identidade docente, o que parecia diminuir o seu prestígio, como fica evidente em seu depoimento:

No tempo do Dr. Joaquim, ele 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 (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Esse fator gerava um desejo por parte das professoras de suprirem suas necessidades de formação escolar, principalmente tendo em vista a expectativa de uma melhoria profissional no que diz respeito ao aumento de salário, melhor desempenho docente e uma aposentadoria com uma remuneração mais digna. Porém, o que foi possível identificar nas falas das professoras que mesmo estando aposentadas, elas não usufruíram das atualizações salariais previstas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município.

Continuando a exposição das nomenclaturas dadas aos professores e seus respectivos títulos, tem-se que: os professores I – magistério I – eram os que possuíam o 3º pedagógico e o professor II – magistério II – o 4º pedagógico.

Já os professores que trabalhavam por horas aulas eram aqueles que tinham curso de nível superior seja em licenciaturas curtas com duração de dois anos, ou plenas, de quatro anos. Estes docentes eram oriundos de outros municípios por ocasião da aprovação no concurso público realizado em 1991, já que não havia em Itapiúna professores da rede municipal com o nível superior.

Percebe-se, grosso modo, que nesse período o que predominava era a quantidade de professores com apenas o ensino médio na modalidade normal. Essa realidade pode ser o reflexo de algumas políticas educacionais voltadas para a formação de professores leigos principalmente na década de 1980. Outro fator que contribuiu para o aumento da quantidade de professores com melhores níveis de escolaridade pode estar associado à realização do concurso público no ano de 1989, no qual ingressaram professores que já tinham tal nível de ensino ou que estavam cursando.

Tal quadro é demonstrativo das mudanças ocorridas no cenário educacional, que embora a passos lentos sinalizavam uma melhoria na formação docente, por conseguinte uma possível mudança qualitativa na oferta do ensino.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano letivo de 2009, na Educação Infantil, trabalhavam 34 professores com formação em curso superior, sendo 12 do quadro efetivo de servidores e 22 com contratos temporários. Não havia nesse

nível de ensino professores com pós-graduação. No Ensino Fundamental havia 154 professores com nível superior, dos quais 90 são servidores efetivos e 64 temporários. Ainda atuavam nesse nível de ensino, 19 professores com pós-graduação *lato sensu*, sendo 16 efetivos e 03 temporários.

Os referidos professores atendiam a uma demanda do seguinte quantitativo de alunos: 953 alunos da Educação Infantil e 3.476 do Ensino Fundamental, distribuídos num total de 15 escolas. Esse quantitativo das escolas se deu por conta do processo de nucleação vivenciado no município recentemente, cuja finalidade é concentrar em uma escola maior as pequenas escolas das diversas localidades, de modo a oferecer melhores estruturas físicas e acompanhamento através de um núcleo gestor que, *a priori*, deve apoiar o corpo docente e discente no cotidiano escolar. Essa nucleação é análoga ao que aconteceu às escolas isoladas quando passaram a funcionar nos grupos escolares, ou seja, a finalidade é uma maior institucionalização do saber e também um maior controle sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os dados acima apresentam informações curiosas, principalmente no que diz respeito à realidade da profissionalização docente quando se trata de contratos de trabalho, pois é perceptível ainda um número significativo de professores que possuem apenas um contrato temporário. Essa prática é muito comum não só na rede municipal de ensino, mas também na estadual e até na federal, o que caracteriza uma precarização das relações trabalhistas.

A realidade municipal sinaliza uma política marcada pela troca de favores ainda recorrente nos dias de hoje. Isso se dá, sobretudo em períodos eleitorais, quando os políticos utilizam a estratégia de garantir empregos aos que lhes são partidários. Assim, ao serem eleitos, conseguem os tais empregos, sendo que a Secretaria de Educação torna-se a grande acolhedora desses novos funcionários, tendo em vista o volume de recursos a ela destinados.

Outro aspecto digno de ressalva é o fato de que a maioria dos professores teve sua formação inicial e continuada através da sistemática das licenciaturas específicas e especializações realizadas pela modalidade de ensino semipresencial. Tais cursos ainda ocorrem em períodos de férias letivas e nos finais de semana, geralmente através de faculdades pertencentes à rede privada de ensino.

Essa realidade denota uma faceta bastante peculiar, pois a formação de modo “aligeirado” apresenta certa fragilidade, sobretudo pela estrutura do sistema que não proporciona uma formação acadêmica mais densa.

Não quero com isso dizer que é apenas a formação acadêmica que garante uma boa atuação profissional, mas esta é essencial para uma melhor compreensão do fazer docente, afinal,

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Assim sendo, torna-se imprescindível uma formação que tenha em vista esses princípios, pois o mundo atual cobra dos profissionais uma postura mais generalista, na qual é necessário o conhecimento que vá além dos meros conteúdos específicos, mas sim que consigam compreender o contexto em que estão inseridos.

Por falar em contexto, esse é o cenário onde vivem os sujeitos da presente pesquisa. Achei relevante elencar essas informações para compreender as limitações existentes em municípios de pequeno porte, que vão além da precariedade das condições econômicas e perpassam outras dimensões da vida em sociedade, tais como: o acesso à cultura, à informação, ao lazer, à educação.

Compreendo que embora não se trate de determinismo geográfico, em tais municípios ressurte-se a falta desses aspectos, afinal, o homem é filho do seu tempo e do seu espaço. Assim, muitas das ações dialogam com o momento do contexto e de onde o homem atua, embora saiba da extrema capacidade de superação dos obstáculos que cada um pode ter.

Destarte, é desse lugar com características ainda quase provincianas, por assim dizer, que vamos ouvir as histórias das “professoras leigas”. Essas histórias não figuram nos livros dos ditos heróis, mas são cheias de façanhas, na medida em que as professoras tentaram dar o melhor de si para superar a história do analfabetismo desse país, ao oferecer “as instruções iniciais” às alunas e aos alunos pobres do interior itapiunense.

É possível observar que parte desses alunos conseguiu lograr êxito em suas trajetórias de formação, quando se tornaram profissionais das diversas áreas e deram

prosseguimento aos estudos chegando a patamares mais elevados. Tal realidade requer, portanto, uma investigação mais acurada, até para perceber se houve realmente um resultado positivo da atuação das professoras leigas.

É nesse lugar que se desenrola a trama da trajetória de formação e profissionalização de professoras, que em meu projeto inicial para a seleção de mestrado intitulei de “Educação e Memória: um resgate da saga das professoras primárias do município de Itapiúna/CE”.

Utilizei a palavra saga para ressaltar o fato de que as docentes haviam travado uma verdadeira luta para tornarem-se professoras. Primeiro porque não tinham formação, mas apenas uma parca escolaridade constituída simplesmente pelas séries primárias da época. Segundo porque passaram por outras dificuldades relativas às condições precárias de trabalho, já que ensinavam em suas próprias casas, e quando nos grupos escolares, exerciam ainda as funções de merendeira e zeladora.

É importante ressaltar ainda o tipo de vínculo que as professoras mantinham com a prefeitura municipal. Esta relação acontecia basicamente na informalidade, pois às vezes até o pagamento do salário, que era ínfimo, se dava na rua ou em qualquer outro lugar onde o gestor encontrasse as professoras. Tal ação assemelhava-se a uma compra de uma mercadoria qualquer.

Feitas as constatações dos diversos aspectos que permeiam o lugar dos sujeitos, achei conveniente traçar um esboço acerca dos fragmentos da minha história de vida. Tal intento tem a intenção não apenas de justificar o meu envolvimento com o tema, mas também de evidenciar as dificuldades sofridas, não só por mim, mas por tantas outras pessoas, que oriundas de famílias humildes, tentam superar as barreiras da elitização do saber sistematizado.

Além disso, partilho do entendimento de que

o ofício de escrever a vida reverte-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. A escrita da vida seja articulada com as narrativas profissionais e pessoais ou sociais e culturais, revelam modos como ocupamos os espaços, como nos relacionamos com o trabalho e as produções concernentes à arte ou ofício de educar (SOUZA, 2009, p. 55).

Dessa forma, o significado de se escrever a própria história de vida é bastante profundo e revelador. Primeiro porque está se expondo coisas que são infinitamente

particulares de cada ser, e desse modo se revela as idiossincrasias e sobremaneira o modo de perceber a realidade. Assim, demonstra-se, a subjetividade que nos é peculiar, afinal, “a leitura do mundo é significativa ao nos compreendermos como parte dele” (GHEDIN & FRANCO, 2006, p. 14).

Assim sendo, sinto-me profundamente inserida no lugar dos sujeitos dessa pesquisa, não só por ter vivido no mesmo espaço geográfico, mas principalmente por partilhar situações análogas às vividas pelas professoras na minha trajetória de formação e profissionalização docente, conforme se segue.

1.4 Fragmentos de minha história de vida: entre fatos, sonhos e feitos

Nunca será possível revelar toda trajetória da vida de um ser humano em simples e pequenas folhas de papel, posto que a vida é infinitamente maior e mais complexa do que aquilo que se pode demonstrar dela. Por isso, o que se diz sobre ela são apenas fragmentos, mas que revelam muito de nós, tendo em vista que as partes não se dissociam daquilo que se é na totalidade.

Nessa perspectiva, inicialmente descrevo minha trajetória de vida escolar por compreendê-la como fundamental para a minha formação como ser humano. Nela articulo outros aspectos da minha vida que estão intrinsecamente ligados a essa formação, desde o meu nascimento, a composição da minha família, as ações por ela desempenhada para que eu pudesse estudar, dentre outros.

Assim sendo, partilho um pouco dessa história que é construção e autoconstrução, com o meu modo singular de olhar o mundo e a própria vida.

1.4.1 – Os primeiros fatos, o ingresso na vida escolar e os feitos da formação

Nasci em 19 de junho do ano de 1972, na zona rural de um município pobre do interior do Estado do Ceará, chamado Itapiúna, na localidade de Barra do Santo Antonio, distante em média seis quilômetros da sede do município. Atualmente, este percurso foi alterado para dez quilômetros em virtude da construção de um açude.

Sou a primeira filha do casal José Valdo de Araújo e Maria Margarida Correia de Araújo. Ambos eram primos legítimos, mesmo assim, casaram-se, o que era muito comum nesse período entre as pessoas do lugar. Meu pai estudou até a 4ª série do 1º

grau, conforme denominação da época. Já minha mãe domina apenas a escrita de seu nome e a leitura de pequenos textos.

Para a realidade do interior, nossa família era considerada pequena, haja vista ser formada apenas por seis pessoas: meus pais, eu, a única filha mulher, e meus três irmãos.

Meu pai era agricultor e minha mãe dona de casa. Vivíamos em nossas próprias terras e sobrevivíamos do que meu pai conseguia produzir com a agricultura de subsistência, cultivando milho, feijão, algodão e algumas plantas frutíferas, tais como: cajueiro, mangueira, coqueiro, bananeira, dentre outras.

Nesse período apesar de estar se vivendo no país uma ditadura militar, isso não era percebido, talvez pela falta do acesso às informações, já que na minha casa não possuía energia elétrica e por isso não tínhamos aparelho de televisão ou mesmo rádio. Eu escutava rádio na casa de um tio e televisão em outros vizinhos que ficavam mais distantes, cujo lugar já tinha eletricidade.

Comecei a estudar com sete anos de idade, pois onde morava não havia educação infantil, mas apenas a alfabetização, 1^a, 2^a e 3^a séries do então 1^o grau. Lembro-me que antes de ir à escola propriamente, meu pai comprou uma carta de ABC. Tratava-se de um pequeno folheto que constava o alfabeto e algumas famílias silábicas. Uma prima minha ensinava-me em casa.

Minhas professoras só tinham feito até a 3^a série primária, mas obviamente eu não sabia disso na época. O meu entendimento de criança levava-me a crer que elas dominavam os conhecimentos com maestria, pois na alfabetização eu conseguia decodificar as palavras que continham na cartilha da Ana e do Zé.

Gostava muito de estudar e meus pais incentivam efetivamente essa minha ação, seja oferecendo-me as condições mínimas que estavam ao seu alcance, como dinheiro para levar para o lanche, material escolar, seja dispensando-me dos afazeres domésticos, tão comuns para as meninas do interior.

Para estudar a 4^a série precisava deslocar-me até a sede do município, cujo percurso era feito a pé ou a cavalo, tendo em vista as dificuldades de transportes na época e as nossas condições financeiras que não permitiam pagá-los diuturnamente. Mesmo assim, aos 10 anos fui estudar na cidade, tendo que percorrer um caminho de 12 (doze) quilômetros diários, juntamente com outras crianças e adolescentes das localidades vizinhas.

Minha casa ficava bastante isolada das demais e apenas eu da minha localidade fui estudar na sede. Meu pai me deixava num lugarejo próximo para eu poder ir com as demais crianças. Acordávamos de madrugada, quando a lua ainda estava clara no céu. É impossível esquecer a cena de ver o meu pai fazendo café num fogão à lenha para que eu bebesse antes de sair, enquanto eu escovava meus dentes na calçada vendo as estrelas do céu. Seguiu viagem de modo que deveria estar na escola às sete horas da manhã. Retornava às onze e só chegava em casa por volta das treze horas, naquele sol escaldante do sertão.

Geralmente, ficava na casa de alguns familiares ou amigos das localidades mais próximas de minha casa, sobretudo quando o rio estava cheio porque não dava para atravessá-lo. Acho que não via essa situação como um sofrimento, ou pelo menos não tinha consciência dele. Eu tinha um desejo profundo de estudar, porque via nos estudos uma ferramenta para mudar a minha situação de vida, bem como a dos meus familiares.

O meu desejo me fortaleceu para prosseguir a caminhada e empreender esforços de modo que nunca fiquei reprovada ou sequer de recuperação, pois levava muito a sério os meus estudos.

Estudava numa escola pertencente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, desde a 4ª série até a 1ª série do antigo 2º grau. Lembro-me que por algum período meu pai pagava uma taxa para a caixa escolar, mas depois a escola passou a ser de responsabilidade do poder público municipal.

Em seguida, dei continuidade ao ensino médio numa escola estadual, a Franklin Távora, na modalidade normal, pois era o único curso que havia na cidade. Ao concluí-lo, acabei fazendo outro curso de ensino médio, o científico, para não ficar sem estudar, já que o sonho de fazer faculdade parecia tão distante e impossível.

Não havia cursinhos preparatórios em minha cidade, muito menos os professores incentivavam para que fizéssemos o vestibular. Na verdade nem entendia propriamente como funcionava o processo. Só escutava falar que os filhos dos ricos quando passavam no vestibular, ganhavam um carro. Essa era a minha ingênua visão na época, pois ao que tudo indica a realidade não era bem essa.

Mesmo não entendendo bem sobre como fazer o vestibular, era latente em mim o desejo de fazê-lo um dia, de entrar na faculdade, trabalhar e ser independente. Isso era uma ousadia para quem nasceu no interior. Não obstante, empreendia todos os esforços para ver meus sonhos realizados.

As demais moças da minha época já estavam se casando e eu continuava com as idéias de estudo. Pensava em ser jornalista, mas ir para capital do Estado, Fortaleza, era inviável. Quando terminei meu segundo curso de ensino médio, fiquei seis meses estudando em casa, me preparando para o vestibular. Conteí com a ajuda de um professor de Itapiúna chamado Eurides, que incentivava os alunos a continuar estudando. Ele era professor de Matemática e dava algumas aulas em sua própria casa gratuitamente, só pelo prazer de nos ver crescer.

Nesse período, ano de 1993, já havia a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, unidade da Universidade Estadual do Ceará – UECE, localizada na cidade de Quixadá, próximo a Itapiúna. Assim, em julho do ano supracitado, prestei vestibular para o curso de História, haja vista ter afinidade com tal disciplina ao longo da educação básica.

No mesmo ano, outras pessoas de Itapiúna fizeram o vestibular, sendo aprovadas apenas três. Eu e minha colega Berenice para o curso de Licenciatura em História e a Márcia para Pedagogia. Fomos, por assim dizer, as pioneiras no município a cursar o nível superior em Quixadá, já que as demais pessoas faziam faculdade principalmente em Fortaleza.

Enfrentamos muitas dificuldades no início do curso, principalmente no que diz respeito ao deslocamento até Quixadá, cuja distância equivale a 54 (cinquenta e quatro) quilômetros em média. Nos primeiros dias utilizei o ônibus que fazia o transporte intermunicipal. Porém tinha um problema, só era possível voltar no dia seguinte, já que estudava à noite. Não tinha parentes, nem conhecidos em Quixadá.

Por isso, no primeiro dia de aula da faculdade tive que dormir na casa da sogra de uma das colegas que também ia comigo. Havia outro agravante: trabalhava como professora na localidade onde nasci e não podia deixar meu trabalho, pois ele favorecia a minha sobrevivência. Do contrário, como custearia minhas despesas com os estudos? Meus pais não podiam fazer isso por mim.

No segundo dia de aula da faculdade fiquei literalmente sem saber onde dormir, pois a minha colega não foi e não tive coragem de ir para a sogra dela sem conhecer bem a pessoa. Fiquei sozinha na sala de aula e uma das alunas, a Veranize, olhando-me simpaticamente ofereceu dormida em sua casa, o que aceitei e agradei imensamente, afinal, éramos estranhas.

Na verdade aquele mundo todo era estranho para mim. Estava acostumada a conviver com pessoas que basicamente partilhavam as mesmas condições financeiras e sociais. Meus amigos da escola no máximo possuíam uma bicicleta. Só um colega no ensino médio tinha moto, o Erivaldo. Nem mesmo os professores possuíam transportes.

Quando cheguei à faculdade, que sempre foi um ambiente elitista, deparei-me com pessoas que possuíam carros, trabalhavam em instituições como o Banco do Brasil, a Receita Federal, dentre outras, alunos oriundos das escolas da rede privada consideradas as melhores da região. Aquilo parecia assustador para mim que vinha da escola pública, historicamente marcada pela ausência de tudo, ausência de professores melhor qualificados, de materiais didáticos adequados, de infra-estrutura, etc.

A sorte é que na primeira prova da faculdade feita pelo professor Damasceno, considerado por todos muito exigente, consegui, juntamente com o meu colega João Batista, tirar as melhores notas da sala. Como o professor divulgou o fato, imagino que de algum modo isso fez com que alguns colegas de sala desse mundo tão diferente do meu, se aproximassem de mim.

Tive também a felicidade de participar, quando adolescente, de grupos de jovens ligados à igreja católica, minha religião de origem, o que me favoreceu o desenvolvimento do espírito de grupo, de participação. Assim, acabei sendo vice-presidente do Centro Acadêmico de História, proporcionando-me uma projeção na faculdade.

Os primeiros seis meses não foram fáceis, sobretudo para o deslocamento até Quixadá. Como nesse ano além de Itapiúna, outros municípios da região também contavam com a presença de alunos na faculdade, acabamos nos reunindo com o intuito de conseguirmos junto às prefeituras um transporte escolar para nos levar. Assim, os municípios de Itapiúna, Capistrano, Aracoiaba e Baturité, acabaram contratando um pau-de-arara⁴ para transportar os alunos.

Era terrível ir naquele transporte, pois não oferecia nenhum conforto. Ficávamos expostos ao vento de modo que nossos cabelos deveriam ser cobertos com sacolas plásticas, para pelo menos pudermos penteá-los ao chegar à faculdade. Nesse período estavam consertando o asfalto e lembro-me que chegávamos literalmente sujos.

⁴ Transporte típico do sertão nordestino mais apropriado para o transporte de cargas, mas que acaba transportando pessoas em sua carroceria aberta permeada por bancos de madeira.

Dava vergonha estar naquele ambiente em que as outras pessoas iam bastante arrumadas para demonstrar seu “distintivo de classe”.

Numa dessas viagens no pau-de-arara, já na volta, próximo de chegar à cidade de Baturité, o carro virou numa curva causando um sério acidente, o que ocasionou a morte de uma das estudantes, que inclusive estava grávida. Houve uma manifestação na cidade de Baturité durante o sepultamento, em que colegas da faculdade e professores reivindicavam junto aos prefeitos das cidades de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúá, outro transporte para conduzir os alunos universitários até Quixadá.

Por fim, foi conseguido um ônibus, cujas condições de uso pareciam piores do que as do velho pau-de-arara. Mesmo assim, íamos nele, ainda que os prefeitos demorassem bastante para pagar o motorista, fazendo com que por muitas vezes este nos dissesse que iria desistir da viagem. Ficávamos apavorados e acabávamos indo às prefeituras para manter o transporte escolar tão vital para nós.

Até que no segundo semestre do ano seguinte fui aprovada numa seleção para estagiário do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, o que possibilitou a minha estadia na cidade de Quixadá. Fiquei inicialmente na casa de uma amiga, a Aurinha, que estudava junto comigo, dividindo as despesas. Em seguida, fui morar na residência universitária, tornando-me coordenadora da casa, até que meu pai conseguiu um dinheiro e comprou uma casa para mim, na qual fiquei até concluir a faculdade no ano de 1997.

Ao concluir a graduação retornei para minha cidade, sendo convidada para ser diretora de uma escola de Ensino Fundamental, chamada Demócrito Rocha. Em 1999 fiz uma especialização em Gestão Escolar na Universidade Estadual do Ceará e em virtude do ativismo do cotidiano, apenas em 2008 passei na seleção de mestrado da Universidade Federal do Ceará, outro sonho que parecia impossível.

Essa foi para mim uma experiência particularmente fascinante, pois não é fácil para alguém que tem uma origem humilde, vinda do interior e tendo estudado a vida inteira em escola pública, ingressar em um curso de mestrado.

Na verdade, nesse momento fiquei orgulhosa pela oportunidade de exercitar a tarefa de pesquisadora, de refletir sobre questões que para mim são tão caras, como o processo de formação de professores e de aprendizagem.

Confesso ter ficado em êxtase e profundamente agradecida ao Absoluta por tornar possível todas as coisas, afinal, se a educação em nível superior é um sonho que

poucos realizam, a pós-graduação *stricto sensu* é algo que se configura em privilégio de poucos, principalmente em se tratando de uma universidade pública federal tão bem conceituada quanto a Universidade Federal do Ceará.

Durante o curso de mestrado, aproveitei ao máximo as disciplinas e através de produções acadêmicas pude participar de encontros e congressos a nível local, regional, nacional e internacional. Nestes eventos, apresentei trabalhos em forma de comunicações orais, coordenei Grupos de Trabalhos e secretariei um evento, o que me promoveu um significativo amadurecimento acadêmico.

A partir da seleção do mestrado, vivo a experiência de morar na capital do Estado, Fortaleza, que na verdade era um sonho antigo. Contudo, na capital vêem-se todos os limites e a feiúra das marcas das profundas desigualdades sociais ainda existentes. Assim, a realidade não é exatamente da forma como se imagina, sobretudo porque nas cidades grandes somos apenas mais um na multidão, multidão de pessoas muitas vezes solitárias e trancadas em seus próprios mundos, que têm medo do outro ser humano, porque é preciso ter e que numa competição desenfreada lutam pela sobrevivência.

Desse modo consigo ver em Fortaleza os perigos da violência urbana, a tristeza das crianças, jovens, adultos e velhos pedintes nos sinais e nas ruas diversas da cidade de concreto e luz. Porém, também vejo a beleza dos seus espaços culturais e de lazer tão maravilhosos, das informações que parecem circular tão mais rápidas do que no interior, das pessoas acolhedoras que nela existe.

Como não se emocionar ao ver pela janela do transporte coletivo num dia de chuva alguém dormindo num resto de colchão retirado do lixo em uma marquise de loja? Essas cenas tocam o meu coração de gente do interior de modo muito forte e me fazem querer de alguma maneira tentar mudar o mundo, ainda que eu saiba das minhas limitações.

É curioso perceber que na cidade grande conseguimos observar com maior clareza o tamanho da crueldade e do abismo que há entre as pessoas, causados pelas desigualdades sociais, revelados em cada pedinte que se vê nas ruas, na sujeira e na carência de infra-estrutura dos bairros periféricos, nos buracos das ruas da parte da cidade que não é para turista ver, ao lado do esbanjamento e do luxo de uma pequena parcela da população.

Em Itapiúna não conseguia observar com maior clareza essa situação, talvez pelo fato de se tratar de um município pobre e por isso as pessoas que lá vivem partilham basicamente a mesma realidade social, ainda que obviamente existam as diferenças. Mas não se vê como em Fortaleza essas cenas, que degradam a vida do ser humano, como carregar um carro de lixo em ombros humanos que mais parecem animais, crianças, adolescentes envoltos no mundo das drogas, da prostituição.

Confesso ficar imensamente comovida com toda essa realidade, mesmo contemplando a beleza das praias cearenses, que parecem únicas, com suas águas límpidas, seu sol sempre a brilhar.

Contudo, mesmo sabendo das minhas limitações enquanto ser humano para mudar sozinha a realidade como se apresenta, acredito que, como educadora, de algum modo, estou tentando fazer um mundo melhor. Isso acontece, sobretudo quando discuto com os meus alunos sobre a importância de acreditar nos sonhos e no potencial que existe em cada ser, quando tenho a oportunidade de ver fragmentos das histórias de vida de cada um e perceber o quanto há um desejo de superação das dificuldades.

Talvez tenha sido por isso ou para isso que me fiz professora, conforme exponho a seguir.

1.4.2 O ingresso na profissão de professora: os limites, os desafios, as superações

Em fevereiro de 1988 comecei a ensinar no Grupo Escolar Antonio Correia de Araújo, situado na localidade de Barra do Santo Antonio, lugar onde nasci. Para tanto, fiz uma simples seleção promovida pela prefeitura, que consistia na realização de uma prova escrita.

Como eu era a única pessoa de Barra do Santo Antonio que já havia concluído o 1º grau, fui lotada na primeira turma de 4ª série da referida localidade. Eu era apenas uma adolescente de quinze anos que iria assumir a responsabilidade de uma profissão tão complexa.

Tive que me tornar adulta muito cedo em virtude do trabalho, pois havia uma rotina que exigia o cumprimento de horários definidos, a preparação das aulas, o cuidado com a disciplina dos alunos, além dos momentos de estudos.

Quando comecei a ensinar minhas professoras ainda trabalhavam na escola em que eu havia estudado. Era estranho e interessante participar do mundo delas como

colega de profissão, vivenciando certamente quase os mesmos desafios, tais como: a ausência de condições adequadas para o exercício docente, o baixo salário que no geral não garantia a minha sobrevivência mesmo morando na casa de meus pais, tendo alimentação e outras necessidades supridas por eles.

Mesmo assim, era gratificante trabalhar porque algumas necessidades básicas já podiam ser supridas por mim, como comprar uma roupa nova, objetos de higiene pessoal, dentre outras coisas. Sentia que de algum modo já estava ajudando a minha família, pois assim, meus pais não precisavam mais se preocupar comigo nesse aspecto.

O salário que recebia na época era apenas o correspondente a meio salário mínimo ou menos e por essa razão questionava junto à administração local sobre isso. Acredito que esses questionamentos se davam principalmente motivados pelo que aprendi ao participar de grupos de jovens da Igreja Católica que se caracterizavam como sendo de cunho libertário.

Tais grupos, a exemplo da Pastoral de Juventude do Meio Popular – PJMP e das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs se coadunavam com as idéias da então conhecida Teologia da Libertação, propalada na América Latina, sobremaneira após o chamado Concílio Vaticano II, cujo lema era de que a Igreja Católica deveria ter uma atenção preferencial pelos pobres.

Vale ressaltar ainda que nesse período o país vivia a efervescência da redemocratização política, o que forjou de certo modo a atuação mais intensa dos grupos sociais que reivindicavam uma série de direitos.

Lembro-me, contudo, que meu questionamento, juntamente com parte dos outros professores, fundamentava-se no que preconizava a Constituição Federal de 1988 in verbis no artigo 7º, IV:

são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, 2000, p. 12).

Tínhamos certo conhecimento a respeito disso e nos incomodávamos com o fato do poder público local não cumprir a lei. Achava isso absurdo, sobretudo ao perceber

que essa realidade perdurou por muito tempo e que ainda há muitos desafios a serem superados nesse quesito, pois vejo a precarização das condições de trabalho que infelizmente não acontece apenas no meu município de origem.

O gestor municipal naquele momento era Joaquim Clementino Ferreira que governou o município quase por vinte anos, fazendo um revezamento entre seus sucessores. Ele tentava convencer a todos que não era possível ganhar o salário mínimo que já era ínfimo, porque trabalhávamos apenas um turno. Nunca aceitei a justificativa, mas também não podia deixar de trabalhar e por isso submetia-me a essa situação.

É oportuno ressaltar que em meu processo de profissionalização participei no ano de 1989 do concurso público promovido pela prefeitura, como exigência da Constituição Federal de 1988 que regulamenta o acesso ao serviço público através de concursos de provas e títulos.

Na época não entedia bem a exigência, mas com o tempo percebi o quanto era importante tal prerrogativa, pois assim tornava-me servidora efetiva da rede municipal de ensino, estando de certo modo livre de perseguições políticas, já que ganharia estabilidade no emprego. De fato ainda sou servidora do município embora esteja de licença para fins de interesses pessoais há aproximadamente 05 (cinco) anos.

O meu segundo ano de trabalho como professora foi numa outra localidade chamada Poço dos Porcos que ficava próxima a minha. Fui ensinar a 5ª série pelo sistema de TV, que fazia parte da política da educação estadual do período, denominada de telensino. Era, portanto, chamada de Orientadora de Aprendizagem - OA.

Os professores que assumiam tais salas de aula eram denominados de orientadores de aprendizagem. A figura do orientador de aprendizagem era vista como sendo bastante emblemática, pois não se era professor pleno, com a autonomia de conduzir o processo de ensino aprendizagem. Simplesmente ficava-se em sala juntamente com os alunos assistindo as aulas que eram transmitidas pela televisão, tirava-se as eventuais dúvidas dos alunos e fazia-se os encaminhamentos acerca das atividades escritas que deveriam ser realizadas.

Tal sistema consistia na estrutura análoga a Educação à Distância, já que as aulas eram transmitidas por um canal de televisão, a Televisão Educativa do Ceará – TVE, cujos conteúdos eram preparados por um grupo de professores geralmente ligados à rede estadual de ensino e transmitidos por esse sistema televisivo. Os alunos recebiam

os livros contendo os conteúdos trabalhados nas aulas, chamados de manuais de apoio que eram acompanhados pelos cadernos de atividades.

Essa sistemática evidenciava a precariedade do ensino oferecido pelo poder público, já que em boa parte do tempo, o canal de transmissão ficava fora do ar, os manuais de apoio não chegavam a tempo hábil, nem em quantidade suficiente para todos os alunos, sem contar com a péssima qualidade do material impresso. Desse modo, era o orientador quem deveria empreender grandes esforços para dar conta de todas as disciplinas, já que era polivalente, mesmo ensinando de 5^a a 8^a séries.

Essa situação me inquietava muito. Mais ainda quando participava dos encontros e momentos de capacitações que naquele período, deixavam muito a desejar. Primeiro porque percebia que aqueles técnicos que as ministravam pareciam estar aquém da realidade partilhada pelos professores no município, realidade essa marcada pela precariedade das condições de vida dos alunos e também dos próprios professores, o que me fazia identificar uma profunda distância entre a teoria e a prática. Depois, passei a observar que os conteúdos trabalhados com os professores partiam do pressuposto de que eles já tinham o domínio das suas respectivas áreas de atuação, quando de fato não existia.

Não obstante, havia uma preocupação muito maior com a técnica e a burocratização do saber, do que com o processo de aprendizagem em sua essência, que no meu entender deve-se levar em consideração o domínio dos conteúdos por parte dos professores, as estratégias de ensino, o ambiente de trabalho, a situação dos alunos, enfim um conjunto de fatores.

A realidade do município, mesmo na década de 1980, ainda era marcada enormemente pela presença de professores leigos, cujo nível de escolaridade de uns sequer chegava a ser o 1^o grau completo. Percebia então a necessidade de uma formação mais centrada nas dificuldades prementes dos professores do que nas teorias pedagógicas tão importantes ao fazer docente, mas que muitas vezes não eram compreendidas ou efetivadas.

Depois de ter ensinado no atual ensino fundamental durante alguns anos, tive a oportunidade de ser professora de história do ensino médio na mesma escola em que estudei esse nível de escolaridade, pois já estava com o nível superior.

Os tempos eram outros. Trazia comigo a bagagem da experiência de ter saído da minha cidade para uma cidade maior e mais ainda, de ter cursado um curso superior, o que me proporcionava uma nova leitura do mundo e da realidade que me cercava.

Percebia com maior clareza as limitações diversas apresentadas pela minha cidade, limitações essas que me sufocavam, sobremaneira em virtude do meu desejo de querer ir além, como resposta aos meus esforços empreendidos em minha trajetória de vida até aquele momento.

Quando fui ensinar no ensino médio, estava também atuando como gestora da escola de ensino fundamental, conforme disse anteriormente. Tal atividade me fez crescer bastante, porque compreendi com maior clareza as nuances que permeiam a gestão educacional, sobretudo, em se tratando da esfera municipal, pois na maioria dos municípios os diretores são escolhidos através de indicação do prefeito, o que caracteriza um cargo de confiança.

Assim, além de se fazer o que exige a função, é preciso de certa forma estar vestindo “a camisa” da administração, fazendo perante a comunidade escolar e local, a defesa de seus atos, ainda que estes venham de encontro aquilo que acreditamos. Apesar de todos os desafios, foi uma experiência riquíssima que me proporcionou também um novo olhar sobre as coisas.

Nesse ínterim tive a oportunidade de atuar como tutora do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, cuja finalidade era qualificar professores leigos em nível médio, na modalidade normal. Com esta experiência lidei diretamente com os professores do município que tinham concluído apenas a 8ª série, fazendo o acompanhamento das atividades à distância por eles desenvolvidas, conforme preconizava o programa.

Particpei ainda, de outra experiência de tutoria no ensino superior, especificamente numa disciplina denominada de Ação Docente Supervisionada - ADS do curso de Licenciatura em Áreas Específicas de 1ª a 8ª séries, ministrada no próprio município, através do convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal de Itapiúna e a Universidade Estadual do Ceará e também no município de Aracoiaba.

Nessa atividade tive a oportunidade de conviver ainda mais de perto com parte dos professores do município ao acompanhá-los no desenvolvimento das atividades de estágios em sala de aula, da elaboração de um projeto educativo e da realização do memorial.

Neste memorial, os professores deveriam escrever suas trajetórias de vida e de formação, fazendo uma reflexão sobre a sua função docente e as implicações do curso no seu fazer cotidiano. Desse modo, pude perceber as fragilidades da formação, tanto em virtude das próprias condições de trabalho, quanto pelo fato de cursarem o nível superior de forma aligeirada, através de estudos que aconteciam não em um ambiente acadêmico, mas em escolas de ensino fundamental e médio dos respectivos municípios.

Posteriormente continuei vivenciando a experiência de me envolver com formação de professores ao ministrar aulas em cursos de graduação e pós-graduação estruturados por institutos superiores pertencentes à iniciativa privada.

Tais experiências provocaram em mim grandes inquietações que me motivaram a investigar sobre o processo de formação e de profissionalização de professores leigos, como um modo de melhor compreender toda a complexidade que envolve tal processo. Ao mesmo tempo essas ações me levaram a refletir sobre o papel de formadora de professores, qual seja, o de levá-los a “fazer uma reflexão sobre as experiências vivenciadas na prática docente” (GHEDIN & FRANCO, 2006, p. 22).

Tais inquietações configuraram-se em perguntas que ora tento responder ao concluir o curso de mestrado em Educação, ainda que eu saiba que elas poderão perdurar para o aprofundamento em pesquisas posteriores.

Partindo desse pressuposto, exponho a seguir os percursos trilhados na feitura da pesquisa, esclarecendo os procedimentos metodológicos e a revisão de literatura que fundamentaram o presente trabalho.

2 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: AS TRILHAS PERCORRIDAS PARA A FEITURA DA PESQUISA

Os problemas ligados aos limites da cientificidade identificam-se com a área da Teoria do Conhecimento, que é o território das metodologias, campo teórico por excelência. Não da teoria sobre o objeto pesquisado, mas da Teoria do Conhecimento. Abordar o desafio das técnicas de pesquisa, desde as suas angústias mais ingênuas, convida à discussão da cientificidade.

Rui Martinho Rodrigues

Uma pesquisa científica supõe necessariamente que o investigador percorrerá um caminho que demanda esforço para a sistematização do conhecimento a ser produzido. Tal fato se dá na medida em que “a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar” (GHEDIN & FRANCO, 2006, p. 7).

Isso posto, compreende-se que uma investigação é composta de várias etapas envolvendo desde a inquietação inicial ou estranhamento acerca de um fenômeno, à leitura de referenciais teóricos, passando pela recolha de dados empíricos até a análise desses dados.

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e teóricos que possibilitaram a realização do presente trabalho. As perguntas que o norteou foram as seguintes: Como se deu a construção do objeto da pesquisa? que procedimentos são adequados para a compreensão do objeto? Quais as estratégias para a recolha dos dados empíricos e para o tratamento dos achados da pesquisa? Quais elementos teóricos ajudam elucidar os fenômenos que compõem a investigação?

Assim sendo, esboço a forma como foi se construindo o objeto da presente pesquisa enfatizando as questões norteadoras e os objetivos propostos. Explicito o tipo de abordagem dada à pesquisa e a contribuição da história oral como metodologia para recolha dos dados empíricos, com foco nas histórias de vida. Também explano sobre os sujeitos e os critérios para que eles participassem desta investigação, bem como o tratamento dado aos dados recolhidos.

Exponho ainda, os conceitos de história e história da educação, de memória, as contribuições da história social e da micro-história. Também discuto sobre a formação e profissionalização docente, sobre o professor leigo, a legislação educacional e papel do Estado enquanto promotor de políticas públicas educacionais.

2.1 A trajetória de construção do objeto

Toda investigação nasce especialmente de uma inquietação do pesquisador, o que lhe impulsiona a buscar respostas para compreender os fenômenos ao seu redor com um olhar além do senso comum. Dessa forma as reflexões feitas produzem novos conhecimentos e assim, promovem o dinamismo do fazer científico, afinal, “o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta” (KUHN, 2007, p. 65).

Assim, uma pesquisa origina-se de um problema prático, pois “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1993, p.17).

Como nenhuma pesquisa nasce do acaso, mas do estranhamento que se tem acerca de um dado fenômeno social, esta investigação originou-se da minha inquietação em compreender como foram se constituindo as trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do interior do Estado do Ceará.

Para tanto, tomei como universo da investigação o município de Itapiúna, situado na microrregião do Maciço de Baturité, distante 104 quilômetros da capital do Ceará, Fortaleza. Tal escolha justifica-se pelo fato de ser meu lugar de origem, mas principalmente por perceber a grande carência que há nos municípios do interior com relação ao registro de suas histórias, especialmente, a história da educação.

As questões norteadoras desta pesquisa foram: quais os elementos fundamentais do contexto histórico relativos às questões educacionais influenciaram no processo de escolarização inicial das professoras? O que revelam as memórias das professoras quanto ao início da profissão docente em relação às condições de trabalho, as práticas, os saberes, as dificuldades encontradas? Como se deu a continuidade de seus estudos a partir dos cursos de qualificação para professores leigos em níveis de 1º e 2º graus? Quais os desdobramentos da formação escolar para a prática docente?

Para respondê-las foram propostos os seguintes objetivos: **objetivo geral** - Investigar acerca da constituição das trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas da zona rural do município de Itapiúna/CE entre o final da década de 1960 a 1990, de modo a contribuir para o registro historiográfico da educação no Ceará; **objetivos específicos**: Observar os principais elementos do contexto histórico que

permearam o início do processo de formação das professoras; Identificar através da memória das professoras como se deu a construção da profissionalização docente; analisar os cursos de qualificação em níveis de 1º e 2º grau enquanto política educacional de formação para professores leigos e os seus desdobramentos para a profissionalização docente.

Dados esses passos, procedi com a definição dos sujeitos da pesquisa a partir de critérios que julgo justificar a escolha, tendo em vista os pontos em comum existentes que se adéquam à proposta da investigação, como se segue.

2.2 As pessoas como destinatárias da investigação: os sujeitos e os critérios de escolha

No campo das ciências sociais, não é possível conceber uma investigação, sem considerar precipuamente os sujeitos cujas ações tecem o construto da vida em sociedade. Nesse sentido, eles constituem o centro do fenômeno a ser investigado.

Definir o quantitativo dos sujeitos de uma pesquisa está intrinsecamente ligado ao objeto da investigação, mas principalmente aos objetivos propostos, de modo que o pesquisador tenha elementos suficientes para elucidar os seus questionamentos. Assim, a definição pode se dá pela representatividade que um grupo de pessoas possa expressar do todo.

Para a presente pesquisa o quantitativo dos sujeitos é composto por 10 (dez) professoras que lecionaram no período que compreende o final da década de 1960 até o início da década de 1990 e que participaram dos cursos de qualificação voltados para os professores leigos do interior do Ceará, ocorridos na década de 1980 e concluídos em 1990.

A tabela abaixo demonstra os nomes das professoras entrevistadas por ordem alfabética, bem como a forma como são conhecidas nos lugares onde moram.

Nomes das professoras	Nomes como são conhecidas no lugar
Cleonice Barbosa de Almeida	Cleonice
Francisca Lima de Freitas	Quinha
Iracema Colares Ferreira	Iracema

Josefa Pereira Lima	Candinha
Maria Lúcia de Oliveira Menezes	Marlúcia
Maria Mariana de Sousa	Mariana
Maria José de Sousa Silva	Zeza
Maria Zenaide de Carvalho	Zenaide
Raimunda Santos Araújo	Mundinha
Rita de Almeida Araújo	Rita

Os principais critérios de escolha desses sujeitos foram os seguintes: todas as professoras trabalharam nas séries iniciais do ensino de 1º grau, conforme nomenclatura da época, em escolas situadas na zona rural do município. A maioria do quadro de professores municipais desse nível de ensino é composta por mulheres, demonstrando a feminização do magistério.

A grande maioria delas só havia cursado a 3ª série primária quando começaram a ensinar geralmente nas chamadas escolas isoladas que funcionavam na própria casa da professora, só posteriormente indo lecionar nos grupos escolares de então.

As escolas isoladas nada mais eram do que “uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI et al, 2004, p. 24). Já os grupos escolares configuram-se como sendo uma reunião das escolas isoladas ou classes escolares. Por isso,

esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (SAVIANI et al 2004, p. 25).

Assim, mesmo com a mudança para os grupos escolares que pareciam sinônimos de “evolução”, já que se teria um ambiente mais formal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tal realidade evidencia não apenas as péssimas condições de trabalho dessas professoras, mas também a parca escolaridade que elas possuíam, mesmo tendo outros saberes.

O fato de terem baixa escolarização levou-as necessariamente a participar dos cursos de qualificação de professores leigos do interior do Estado em nível de 1º e 2º

graus, como parte do seu processo de formação e conseqüentemente de profissionalização, objeto desse estudo.

Tais cursos faziam parte da política educacional do governo federal, que em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e Prefeituras Municipais realizaram na década de 1980 uma formação em serviço para os professores que sequer tinham cursado o então 1º grau.

Além desses critérios já elencados, vale ressaltar que todas as professoras que compõem o universo dessa pesquisa são aposentadas, pois já completaram o tempo de contribuição devido ao Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, conforme exigência legal. Todas elas também, só chegaram a concluir o então 2º grau na modalidade normal, conforme nomenclatura da época, portanto tiveram uma formação escolar apenas correspondente à educação básica.

Com o elenco desses critérios em mente, entrevistei professoras que lecionaram em diferentes localidades. É interessante ressaltar, que a princípio não havia pensado nesse quantitativo de dez professoras, mas na medida em que as entrevistas iam ocorrendo, identificava através delas, outras colegas que também participaram dos cursos e senti a necessidade de ampliar esse universo para analisar a variedade das falas e assim ter uma visão mais ampla acerca do objeto da pesquisa.

Foi bastante oportuna ainda, a sugestão da banca de qualificação do projeto de defesa da dissertação por me orientar a escutar mais pessoas, já que naquele momento havia entrevistado apenas três professoras.

Segundo informações das próprias professoras e técnicas da Secretaria de Educação do Município os cursos atenderam, em média, a um quantitativo de aproximadamente 60 (sessenta) professoras. Desse modo, compreendo que o número de sujeitos da pesquisa torna-se bastante representativo. Além disso, como se trata de uma pesquisa de história e de memória da educação, coaduno com o entendimento de que a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992).

Tal afirmativa fica evidente nas falas de algumas professoras que parecem partilhar dos mesmos desafios e dificuldades encontrados sejam em seus percursos formativos ou nas suas lides docentes. Dessa forma são ilustrativos os seguintes exemplos: Dona Cleonice fala dos cursos de qualificação da seguinte maneira:

O Dr. Joaquim ganhou e botou aqui esse curso de qualificação. Terminei a 8ª série no curso de qualificação. Era no período de férias e sábado. A gente alugava uma casa aqui. Era eu e a Candinha. Quando a gente ficava no colégio, dormia lá, refeição, a prefeitura dava. Depois que eu terminei o 2º ainda tentei o vestibular, mas não levei sorte. Meu sonho era fazer faculdade. Mas eu fiquei com trauma, fiz um em Baturité, em Quixadá e outro aqui. No último eu tinha a certeza que tinha passado. Quando apareceu meu nome eu tinha ficado nos classificáveis, aí nunca me chamaram, chamaram outras pessoas e não me chamaram (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Nós fomos chamadas, eu não estou lembrada como foi não, só sei que fomos chamadas. Era por etapa, a gente ia a pé, passava a semana. A prefeitura dava alimentação, dormida. Tinha gente que ficava na própria escola, outros procuravam casas das pessoas. Eu ficava em Itapiúna, só vinha no final de semana, quando era na época do curso. Já mãe, mas era o jeito. Deixava os meninos com a minha mãe. Eu tinha dificuldade, que era no sentido em casa, no sentido lá. Às vezes as pessoas até se admiravam, quando passavam alguma coisa pra gente, eu resolvia, eu chutava, eu resolvia tirava nota boa, as outras ficavam admiradas como é que eu nem estudo sabia, Deus me mostrava o meio. Recebia apostilhas eram tipo aqueles livros. Eu me juntava com as meninas da Barra, a dona Rita, a Mundinha, a Zenaide. Nós terminamos nesse sacrifício, mas terminamos (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Essas memórias sinalizam um partilhar de um momento que foi vivido pelas docentes que teve uma importância fundamental em suas vidas. Mesmo parecendo não ser da iniciativa dessas professoras a busca de melhorar sua escolarização, elas valorizavam esse percurso e mais, lembravam também das outras colegas que estudavam juntas, inclusive fazendo as atividades à distância, o que evidencia um sentimento de solidariedade entre elas.

Feita a escolha dos sujeitos me apropriei dos aportes que me orientaram o tipo de abordagem a ser dada a pesquisa como se vê.

2.3 Os postulados qualitativos de abordagem da pesquisa social

Sendo a pesquisa científica uma tentativa de compreensão de um dado fenômeno da realidade, é essencial levar-se em consideração a complexidade que envolve esse processo, que no geral se dá na relação do sujeito com o objeto investigado. Por isso,

um objeto investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que esteja suficientemente amadurecida, de modo que dê suporte para que o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo (GHEDIN & FRANCO, 2006, p.7).

Com esses pressupostos, fica clara a necessidade do cuidado que o sujeito deve ter na relação com o seu objeto de investigação. Essa relação torna-se mais segura se considerar a importância do amadurecimento e da clareza que deve ter o pesquisador acerca do que pretende descobrir ou compreender do fenômeno investigado. Não obstante, o amadurecimento se dá de forma processual, pois perpassa as angústias iniciais, os questionamentos feitos ao objeto, os achados que se apresentam muitas vezes de forma diferente do imaginado, as próprias interpretações lançadas sobre tais achados e as dúvidas epistemológicas que surgem.

Por isso, o caminho é deveras difícil e exige do pesquisador esforço, determinação, mas também flexibilidade para voltar atrás quando for preciso recuar e seguir em frente para avançar, justamente porque “a construção da trajetória investigativa é um trajeto em construção permanente”, na qual “o fim é sempre um começo e o começo só se dá quando partimos de uma finalidade. É essa a dinâmica que nos permite aprender com os erros e errar os acertos que nos erram” (GHEDIN, 2006, p. 9).

Nesse sentido é preciso ter a coragem de compreender os próprios limites da ciência enquanto ação humana, ainda que se saiba dos avanços por ela alcançados. Destarte, é preciso também perceber que “o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção” (GHEDIN & FRANCO, 2006, p. 8).

Dadas essas constatações, em virtude do tipo de objeto investigado, a abordagem dessa pesquisa é de tipo qualitativa, entendida como sendo

a pesquisa que – predominantemente – pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua, a lógica que conduz o fio do seu raciocínio, a linguagem que expressa as suas razões. Também não denota filiação teórico-metodológica, nem implica o uso de hipótese, de experimentação ou de qualquer outro detalhe. Sintetizando: qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva (RODRIGUES, 2007, p. 38-39).

Com essa premissa, compreendo que a pesquisa qualitativa é a que mais se adéqua a investigação dos fenômenos sociais, tendo em vista a sua complexidade, pois não é possível mensurar determinados acontecimentos. Além disso, ainda que se diga da necessidade da objetividade no tratamento científico perante os fatos, não é possível negar a subjetividade do sujeito da investigação.

Dito isso, as pesquisas qualitativas não deixam de ganhar importância nas ciências sociais e humanas pelo fato de consolidarem a sua dimensão epistemológica, a sua legitimidade científica e as suas perspectivas metodológicas (ANADÓN, 2005).

Igualmente,

a pesquisa qualitativa fez progressos evidentes e hoje pode ser caracterizada por alguns pontos específicos. É flexível na construção progressiva do objeto de estudo e ajusta-se as características e a complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Interessa-se pela complexidade e valoriza a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise dos dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade (ANADÓN, 2005, p. 19-20).

Por isso, a abordagem qualitativa atende à necessidade da presente pesquisa por se tratar da investigação de um determinado dado social que envolve, sobremaneira, fenômenos humanos, e ainda, por utilizar estratégias que se coadunam com as perspectivas desse tipo de abordagem.

2.4 A contribuição da história oral como método investigativo

Para responder aos meus questionamentos acerca do objeto de estudo recorri às contribuições da História Oral, enquanto procedimento metodológico, tendo em vista que:

pesquisa oral é a que se vale da oralidade como fonte principal, ou como instrumento de coleta de informações. É uma forma de pesquisa que vive grande impulso nos últimos anos. Largamente praticada pelos antropólogos, desde sempre empregada na investigação forense, a oralidade ganhou a adesão sôfrega de historiadores (RODRIGUES, 2007, p. 45).

Nesse sentido a oralidade constitui uma fonte riquíssima por preencher as lacunas deixadas pelos documentos escritos.

Além disso,

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudanças; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Desse modo, a História Oral é cada vez mais importante para as pesquisas sociais, pela possibilidade de evidenciar as falas e respeitar a oitiva dos sujeitos, de modo que sejam valorizadas como fonte que evidencia, análoga aos documentos escritos, os acontecimentos históricos. Essa escuta é extremamente rica, porque o exercício da fala parece fluir com maior facilidade, porém,

a história oral está longe de ser uma história espontânea, não é a experiência vivida em estado puro, e que os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico de outras fontes que os historiadores costumem consultar (JUCÁ, 2001, p. 12).

Portanto, é imprescindível a responsabilidade do pesquisador para com o uso desse tipo de fonte, de modo a não incorrer no engano do julgamento precipitado, pois se deve levar em consideração a necessidade de observar a importância do rigor científico para não se cair nas armadilhas do senso comum ou das aparências dos fatos.

Assim, esse tipo de procedimento metodológico exige o exercício da paciência para com os sujeitos da investigação, evidenciado na prerrogativa em que se diz: “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (BOSI, 1994, p. 38).

Esse compromisso afetivo instrumentaliza o pesquisador a ter maior acesso aos sujeitos que se pretende inquirir, pois não é tão simples fazer as pessoas falarem suas histórias de vidas, os acontecimentos que lhes são mais marcantes. Por isso, é preciso ter humildade e flexibilidade para abordar os sujeitos, porque são seres humanos como o pesquisador, com seus defeitos e com suas virtudes, suas manias, seus erros, seus acertos, seus sonhos e frustrações.

É preciso também estar seguro sobre qual o tipo de estratégia é o mais apropriado para fazer o levantamento dos dados. Optei pelas entrevistas narrativas enquanto técnica de recolha das informações dos sujeitos por entender que elas me favoreciam os elementos elucidativos das minhas questões.

2.5 Entrevistas narrativas: recolha dos dados empíricos e o tratamento dos achados

Sendo a pesquisa um caminho que necessita de instrumentos para se chegar a uma finalidade, é essencial o uso de técnicas que forneçam o suporte necessário para as respostas desejadas.

Dito isso, recorri à técnica da entrevista, tendo em mente que:

há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade (THOMPSON, 1992, p. 254).

Em meio a essa variedade, optei pela técnica da entrevista narrativa, com ênfase nas histórias de vida, isso por que:

as histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experiências e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (SOUZA, 2006, p. 138).

Com essas prerrogativas, as narrativas possibilitam uma exposição mais livre do sujeito, pois não deve haver uma imposição por parte do pesquisador sobre a maneira que cada sujeito deseja narrar os fatos por ele selecionados.

Por essa razão, as histórias de vida possuem uma força significativa porque

põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios.

Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano (JUCÁ, 2001, p. 22).

Com base nesses preceitos, procedi com a recolha dos dados da seguinte forma: inicialmente, realizei “entrevistas exploratórias” (TOMPSON, 1992, p. 254), nas quais conversei informalmente com algumas professoras acerca do objeto da investigação. Em seguida, estruturei um esboço sobre os principais pontos que desejava captar das informantes sobre o modo de como foram vivenciadas suas experiências em seus processos de formação e profissão docente.

Tal esboço constituía-se dos seguintes eixos temáticos e suas respectivas questões: No primeiro eixo buscou-se investigar sobre o início da escolarização das professoras que compõem os sujeitos dessa pesquisa, a partir das seguintes questões: Quando tiveram início seus estudos? Quem foram suas professoras? Onde vocês estudaram? Qual o modo como as professoras trabalhavam? Até que série vocês cursaram antes de serem professoras?

Nesse quesito desejei descobrir os elementos do contexto histórico em que viveram as professoras ao iniciarem seus estudos, quais as condições de acesso ao saber sistematizado, quais metodologias de ensino eram aplicadas e como esse saber influenciou no fato delas se tornarem professoras.

A fala da professora Mundinha é ilustrativa desse momento, quando diz:

Eu comecei a estudar com sete anos, porque de primeiro o pessoal começava a estudar com sete anos. Eu me lembro do meu primeiro dia de aula com a dona Risalva. Eu tenho até escrito, eu cheguei toda indefesa, a dona Risalva me botou no colo. Tinha uma história de rasgar o papel para perguntar que letra é essa? Era era um **b** e eu dizia que era um **a**. Ela ensinava na casa dela na Carnaubinha. Cada um com um caderninho na mão. Tinha uma mesa com os bancos, não tinha quadro. Passava o dever no caderno escrito com a mão. Passava aquela fila de aluno, ia de um por um para ela perguntar o dever ou a conta de somar. Estudava até decorar a conta. Depois saía cada um na fila e ela na mesa, no acento ia perguntando e nós dizendo aquela conta ou aquela letra que tinha decorado. Aí saía e vinha o outro até terminar. Se o de trás quisesse passar na frente botava de castigo. Era cruel, tinha palmatória, mas eu nunca levei palmatória porque sempre fui uma aluna obediente. Era na faixa de uns vinte alunos. Eu estudei com ela até o 2º ano. Chamava alfabetização, que era a carta de ABC, cartilha e o 1º ano e o 2º. O 3º foi com a Maria Tarci aqui na Carnaubinha. Aí tinha uma farda: saia azul, blusa branca e uma gravata. Cada ano botava uma listrazinha: se fosse 2º ano botava duas

listrinhas, se fosse 3º três. O material eram os pais quem compravam: uma pastazinha de plástico para colocar os livros dentro, um caderno daqueles pequenos. Cheguei muitas vezes pegar papel de embrulho e emendar para fazer o caderno que não tinha e a carta de ABC, comprava a tabuada. Depois foi que o governo começou a investir, mas não estou nem lembrada quando foi não. Estudei até o 3º com a Maria Tarci e fiquei estudando a 4ª série particular com uma prima minha, aí foi o tempo que eu já tinha 17 para 18 anos e comecei a ensinar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Essa narrativa evidencia que as condições materiais dadas pelo poder público para atendimento escolar de crianças das camadas menos privilegiadas da sociedade eram bastante precárias. Quanto à metodologia de ensino fica clara a utilização de métodos mneumônicos, cuja técnica de decorar o conteúdo parecia uma garantia de aprendizagem. Além disso, percebe-se que a professora começou a ensinar com uma parca escolaridade, o que certamente dificultava o seu fazer pedagógico, mesmo levando-se em consideração os outros saberes que por ventura tivesse.

O segundo eixo que norteou a realização das entrevistas com as professoras versava sobre como elas iniciaram a profissão docente tendo por base as seguintes perguntas: Em que ano vocês começaram a ensinar? Por que escolheram essa profissão? Quais as principais dificuldades encontradas em seu trabalho? Como eram as condições de trabalho?

Com isso, tentei identificar de que forma se deu a profissionalização dessas professoras, que em virtude da parca escolaridade, eram consideradas leigas perante a legislação educacional, bem como as influências da profissão na sua vida pessoal, sem contar o propósito de identificar as condições de trabalho em que elas exerciam o seu mister.

Assim, é possível perceber as respostas para esses questionamentos na fala da professora Candinha quando diz:

Francisco Martins, o prefeito de Acopiara dessa época, me mandou chamar na casa dele e perguntou: _Candinha você quer ensinar? _Eu não tenho capacidade para ser professora não. _Olhe uma coisa eu vou te dizer: a gente vai ensinando e aprendendo. Eu sei que você não tem formação de nada, não tem estudo, mas eu estou sabendo que seu pai morreu, você parou de estudar, então vá arranje uma casinha seja de que jeito for, com uma sala de aula com 15 alunos aí vá trabalhar. Eu fui, a gente assistia os planejamentos, ia aprendendo. Vim para cá com o cargo de professora, mas professora leiga, com a 4ª série. Eu

cheguei aqui em 79, ingressei como professora em 80. A tia Margarida era professora da Umarizeira, ela se aposentou nessa época. Era assim, naquela época quando uma pessoa ia se aposentar tinha que escolher uma pessoa para ficar no canto dela, então ela me escolheu para ser professora. Eu fiz o curso com a Antonia Marques, passei na prova ai ingressei. Já tinha o grupo na época, só tinha um. Passei dezessete anos ensinando no grupo. Era multisseriado, misturado, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a. Dividia o quadro da 1^a série, passava o dever, era difícil, mas eles eram bons, eles tinham vontade de aprender, não eram como muitos de hoje que as crianças são assim tudo acelerado, era fácil lidar com eles, mas hoje não é fácil não. As maiores dificuldades que eu achava era a própria sala, o espaço, só existia naquele grupinho uma sala e eu ensinava nessa sala um monte de gente. Eu fui pedir ao Dr. Joaquim que fizesse uma sala para ver se passava mais o sufoco da gente. Eu era professora e merendeira. Ainda zelava, quando chegava lá limpava, os alunos podiam entrar, já com a merenda feita. Não é fácil ser professora, ser merendeira, zeladora. É, era tudo, administrava a escola, era diretora também, porque não tinha com quem contar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Esse depoimento é no mínimo comovente, porque se percebe o fato de que a pessoa se tornou professora não por ter uma formação ou um desejo para tal, mas por uma questão de sobrevivência, num momento em que as condições de vida tornaram-se extremamente precárias com a ausência do pai. Além disso, a professora enfrentou o desafio de exercer a sua profissão em péssimas condições de trabalho, o que levava a ser também merendeira, zeladora, diretora, pois no geral tratava-se de escolas unidocentes.

É evidente também os aspectos das relações de compadrios tão comuns em municípios do interior, pois na fala a professora expressa a sua liberdade em conversar com o gestor municipal a respeito da necessidade de se ampliar a escola em que trabalhava, o que demonstra em certa medida, o estreitamento dos laços entre o eleitor e o candidato, nesse caso particular.

No terceiro eixo que norteou as entrevistas, buscou-se inquirir acerca de como ocorreram os cursos de qualificação que proporcionaram o aumento da escolaridade das professoras leigas, fazendo com que elas concluíssem o então 2^o grau da época na modalidade normal, como forma de garantir a continuidade do exercício da docência. Tentei, sobremaneira, identificar a sistemática de tais cursos e o seu desdobramento para a atuação profissional dessas professoras.

Para tal intento foram feitas as seguintes questões: Por que vocês tiveram que continuar estudando? Como foi a realização do curso de 1^o grau e de 2^o graus? Quais as

principais dificuldades encontradas? O que mudou na vida de vocês com a realização desses cursos? Por que vocês não continuaram os estudos?

A esses questionamentos teve-se uma série de respostas sinalizando ora um desejo das professoras de estudarem para melhorar a prática docente, ora a imposição do poder constituído. Este poder, através da legislação em vigor, manifesta as exigências que são apresentadas pelo contexto histórico, econômico, social e cultural próprio de cada época, para demonstrar um processo de modernização da própria sociedade em que se está inserido.

Desta feita, o depoimento da professora Mariana é bastante elucidativo, quando revela que:

E a nossa vida foi essa, depois a gente começou a estudar. Nós éramos professoras e alunas. A gente teve planejamento quando começou a estudar. Elas começaram a fazer concurso e só ficava quem passava. Então a gente ficava sentindo a necessidade da gente mesmo estudar. Eles mesmos pensavam em concurso. Me lembro que o primeiro concurso foi na época do Valdemar Antunes. Foram fazer uma prova e tem uma coisa: não era fácil. Português, por exemplo, eles deram uns livros para gente estudar. Eu me lembro que estudava a noite. O nome do livro era Grande Blá blá blá. Não tinha pé, nem cabeça. Era administrado pela irmã que tinha em Itapiúna, irmã Iolanda, aquela moça foi quem fez as coisas caminhar, aí foi o tempo que entrou o Zé Nilton, que a Itapiúna começou a andar. A Itapiúna não tinha nada. No tempo do Dr. Joaquim ele 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. Quando a gente começou a estudar, estudava nas férias. A semana todinha. Tinha época que era até os sábados. Ficava em casa de parente, de amigo. A gente tinha bolsa, acho que a gente poderia chamar de bolsa, tinha um total para as despesas. A gente tinha apostilhas, a gente tinha livros. No tempo dos nossos estudos foi dado assistência. No início eram professores de Itapiúna, mas para o fim já era gente de fora, de Quixadá. Não tinha descanso, não tinha férias. Melhorou, planejava uma aula com facilidade, valeu à pena fazer o curso porque não foi mais um ensinar solto, foi um ensinar com objetivo e a prática (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Percebe-se na fala de dona Mariana que havia um desejo por parte das professoras de estudar principalmente para melhorar a sua condição de profissional da educação no que diz respeito à identidade de professora e ao salário, sobretudo no momento em que fosse se aposentar.

Em relação aos cursos é evidente a percepção de que se tratava de uma formação aligeirada como modo de amenizar a difícil situação de se ter no município uma grande quantidade de professores sem o nível de escolarização adequada para a atuação docente.

Dados esses esclarecimentos acerca das principais questões que estruturaram o arcabouço das entrevistas, é oportuno salientar a não diretividade e, ao mesmo tempo, a existência de outras perguntas que surgiram no desenrolar dessa atividade.

É oportuno ainda esclarecer que, as entrevistas foram realizadas nas casas dos próprios sujeitos da investigação, em horários previamente combinados e em dias que eram mais viáveis para eles, cuja duração variou em torno de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) minutos cada. Posteriormente houve alguns momentos de retomada dessas entrevistas até fechar todos os tópicos propostos na investigação.

Essas entrevistas foram realizadas, em sua maioria, durante o segundo semestre de 2009, embora algumas tenham ocorrido no primeiro semestre. Logo após esse momento, procedi com a transcrição dos dados e, em seguida, uma sistematização que consistiu na organização dos achados de acordo com os eixos que nortearam as entrevistas.

Além das entrevistas com as professoras, senti a necessidade de entrevistar algumas técnicas da Secretaria de Educação do Município que participaram de modo direto ou indireto da vida das professoras no tocante aos aspectos da formação e da profissão. Esse fato se deu principalmente porque não existem documentos escritos no município que pudessem fornecer maiores esclarecimentos das lacunas deixadas nas falas das professoras.

Necessitei entrevistar pessoas mais idosas do município para obter as informações não encontradas em documentos escritos. Fiz visitas junto à Secretaria de Educação do Município de Itapiúna, Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, com o intento de encontrar documentos ou outros dados que elucidassem as questões que eu procurava responder.

Na prefeitura de Itapiúna foi possível encontrar no setor de pessoal, livros antigos contendo dados relativos a alguns aspectos que envolvem a vida profissional dos sujeitos que compõem essa pesquisa.

Na Secretaria de Educação do Município colhi dados acerca da educação no presente. Já na Secretaria de Educação Básica do Estado consegui encontrar uma

literatura que muito me ajudou a esclarecer parte do contexto que revela as nuances que permeiam as falas dos entrevistados.

Todas as informações obtidas só foram possíveis graças à disponibilidade das pessoas que expuseram suas histórias de vida para análise do objeto dessa investigação ou disponibilizaram documentos, livros e demais dados que foram essenciais para a compreensão do objeto desse estudo. Senti nessas pessoas um profundo sentimento de satisfação por se configurarem como sujeitos da investigação ou por colaborarem de algum modo para a sua feitura.

A análise dos achados contou com a imensa colaboração da revisão bibliográfica que fiz como modo de compreender além do que é evidente. Isso porque, “a riqueza do diálogo das fontes com a teoria é, portanto, a possibilidade de, além de problematizar a ambas, alterar as representações que temos não só delas, mas também da própria pesquisa histórica” (NUNES & CARVALHO, 2005, p. 37).

Por essa razão, desvelo em seguida os referenciais teóricos que serviram para enxergar com maior clareza o fenômeno investigado. Considero que uma revisão bibliográfica exercita o olhar e promove, em certa medida, o processo de maturação do pesquisador, que obviamente também se dá pela experiência profissional e pela aproximação com os sujeitos.

2.6 Diálogos com os teóricos: contribuições para a compreensão do objeto

Uma pesquisa científica sinaliza um problema da vida prática (MINAYO, 1993), tendo em vista que é ele o objeto da investigação. Porém, como analisar tal objeto? A partir de que perspectiva se volta o olhar do pesquisador de modo a livrar-se das idiossincrasias para tornar o resultado da investigação mais objetivo? É inegável que “o problema formulado sobre o objeto é delineado pela racionalidade e pelo conjunto de formações, crenças e valores do pesquisador” (RODRIGUES, 2007, p. 142).

Por isso, acredito não ser possível fugir da subjetividade, contudo é imprescindível o entendimento de que o fazer científico é permeado por paradigmas que “são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2007, p. 13).

Esse entendimento incita-me a discorrer acerca dos fragmentos das obras de autores cujas contribuições foram basilares para o entendimento do objeto da investigação. Os coloco aqui para demonstrar a trajetória do raciocínio percorrida, de modo a constituir um conjunto sistematizado das informações contidas neste trabalho.

Para tanto, pontuo alguns elementos que julgo ser elucidativos desta trajetória, tais como: os postulados acerca da escrita da história; o conceito de história e de história da educação; o conceito de memória; as contribuições da história social e da micro-história. Discorro ainda sobre os conceitos de docência, formação e profissionalização; sobre as questões acerca dos professores leigos; educação e escola no campo; legislação educacional e o papel do Estado enquanto ente promotor de políticas educacionais.

Todos esses elementos corroboram para a percepção das várias facetas que envolvem o objeto da investigação, porque não é possível efetivamente apreender um dado fenômeno social apenas de forma empírica, o que incorreria na armadilha do senso comum e do achismo. É fundamental ter um olhar para além das aparências dos fatos, afinal, “o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (KUHN, 2007, p. 150).

Daí a importância de fundamentar a investigação a partir do saber já sistematizado, das teorias produzidas por outrem, mesmo sabendo que não é possível aprisionar a realidade enquadrando-a nas teorias, posto que ela é mais complexa. É, portanto, preciso ter consciência desses limites.

Assim, foram valiosas as contribuições dos autores aqui esboçadas. A primeira contribuição diz respeito à polêmica acerca da escrita da história, já que o trabalho se propõe a fazer tal atividade. Seria ela apenas o fragmento de um discurso? Como construir a narrativa de um fato/acometimento? Como escrever a história? Não me cabe aqui esgotar a temática da escrita da história, mas elencar algumas observações. Assim,

a escrita substitui as representações tradicionais que autorizam o presente por um trabalho representativo que articula num mesmo espaço a ausência e a produção. Na sua forma mais elementar, escrever é construir uma frase percorrendo um lugar supostamente em branco, a página (CERTEAU, 2002, p. 17).

Desse modo, escrever é uma construção, é uma forma de representação da realidade, isso porque

a historiografia tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos) (CERTEAU, 2002, p. 18).

Ora, nessa perspectiva, escrever a história constitui um movimento de construção, desde a escolha do objeto aos resultados que a realidade pode oferecer pois,

em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estado. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori (CERTEAU, 2002, p. 81).

Essa premissa me reporta à construção do objeto dessa pesquisa. Falo construção, porque ele se deu primeiramente pelo desejo de compreender a realidade vivida por professoras que faziam parte da minha própria vivência. Assim, promoveria um conhecimento sobre esse fato que transporia as barreiras do senso comum ou das aparências.

Depois, porque sistematizei os procedimentos metodológicos selecionando sujeitos, bibliografias relativas à temática, participando de congressos acadêmicos que me favorecessem uma troca de experiência com outros pesquisadores. Isso pode até parecer banal e óbvio, mas é um movimento de construção em que se entrelaçam vários elementos até se chegar ao produto final.

Pode-se dizer com isso, que “fazer história é uma prática” (CERTEAU, 2002, p.78), o que não significa a ausência de uma hermenêutica. Além do mais, o ofício do historiador “é lembrar o que os outros esquecem” (HOBSBAWM, 1995, p. 13). Nesse sentido, a escrita torna-se um dos instrumentos indispensáveis, enquanto registro dos fatos selecionados, de modo a constituir um legado do passado que favorece a compreensão dos fenômenos sociais como se apresentam num dado presente.

Nesse particular, a escrita da história da educação torna-se imprescindível, sobretudo porque “história da educação é história” (NAGLE, 2002, p.10) e também porque “a pesquisa em história no campo da educação ela aviva a memória social. Ela

aviva e ela pode corrigir também esta memória social e coletiva” (NAGLE, 2002, p. 16).

Nesse sentido, cabe ao historiador se preocupar com qualquer fenômeno que ocorra na experiência humana da vida em coletividade, ou seja, a vida em sociedade. A meu ver não existem objetos maiores ou menores na construção da ciência história, existem objetos diferentes, cada um com suas peculiaridades.

Se a história é seletiva e construída, não cabe ao historiador hierarquizar nem objetos de investigação, nem as abordagens, muito menos as fontes que favorecem o seu ofício, ainda que possa ser “a história da educação uma especialização da história” (NUNES & CARVALHO, 2005, p. 31).

Destarte, é preciso ter em mente um conceito de história que seja amplo. É mister tornar acessível o conhecimento histórico como fator primordial para a compreensão da nossa identidade enquanto indivíduo e enquanto sociedade. Assim, é bom conhecer a história dos homens, em vez de saber-se apenas uma pequena parte da história dos reis e das cortes (LE GOFF, 2005), afinal,

a história é o estudo criterioso e a exposição ordenada – considerando primordialmente o tempo – de situações, acontecimentos, idéias e ideários, vidas de pessoas, povos e grupos sociais, e também o desempenho de instituições e organizações (GIRALDELLI JR., 2008, p. 13-14).

Como estudo criterioso, ela torna-se abrangente, isso porque “os modelos explicativos vigentes na prática historiadora têm como característica comum reportar-se à realidade humana enquanto fato social” (RICCEUR, 2008, p. 193). Por sua vez, a realidade é ampla e complexa, pois que formada de uma teia construída no movimento de todos os aspectos que envolvem o fazer da humanidade. Nela é possível perceber a luta pela sobrevivência, o que gera produção de bens e riquezas diversas, bem como os antagonismos sociais, a dimensão transcendental do humano, a produção da cultura, dentre outros aspectos.

Desse modo a realidade apresenta-se de forma multifacetada, cabendo ao historiador debruçar-se sobre aspectos específicos, conforme sua escolha, já que não é possível apreender toda a dinâmica do real, principalmente quando esse real trata-se de algo já vivido. Assim, o que existe de fato é a tentativa de preservar uma memória

coletiva como meio de compreender o acúmulo das experiências vividas. Mas afinal, de que modo pode-se efetivamente se “preservar o passado”? Seria a história a guardiã da memória dos grupos humanos?

Ao que tudo indica, num primeiro momento parece ser de fato essa a função da história, o que se traduz na afirmativa em que se diz:

o homem conta histórias como protesto contra a sua finitude. E não são nem a mudança do horizonte dos regimes da experiência do tempo, nem a linguagem que os expressa, que alteram uma necessidade que decorre da carência trazida pela corrupção e pelo esquecimento. Se ele soubesse sempre – como o sabe a deusa grega da memória – o que foi, o que é e o que será, não haveria nem recordação, nem atitudes de espera, nem necessidade de se deixar marcas que as solicitem (CATROGA, 2009, p.7).

Isso posto, explicita a profunda necessidade do ser humano de se agarrar a uma referência que lhe amenize a idéia de finitude, assim o passado não deixa de ser essa unidade de referência no qual estariam as marcas do seu fazer no tempo vivido. Desse jeito a história assume a prerrogativa da “arte da memória” e protesto contra a mortalidade a que estavam sujeitos os dizeres e as obras humanas (CATROGA, 2009, p.57).

Dá a importância da história, visto que

a operação histórica consiste em retalhar o dado segundo uma lei presente que se distingue de seu “outro” (passado), em tomar distância com relação a uma situação conhecida e, dessa forma, em marcar por um discurso a mudança efetiva permitida por esse distanciamento. (CERTEAU, 2002, p. 93).

Portanto, não é possível escrever a história sem levar em consideração todas essas nuances. Mais ainda, é imprescindível identificar o papel da memória, que de alguma maneira, promove o advento da história enquanto escritura. Afinal o que é a memória?

Aqui pontuo de maneira mais enfática as contribuições da obra *A memória, a história e o esquecimento*, de Paul Ricœur por compreendê-la como a que mais responde à lógica do meu raciocínio neste trabalho. Isso se dá, sobretudo, pelo fato do autor fazer um apanhado panorâmico, buscando nos clássicos da filosofia, o conceito de

memória individual e coletiva, bem como a sua função. Além disso, são inegáveis ainda, as valiosas reflexões de Ecléa Bosi em *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*, por identificar em tal obra o profundo respeito com que a autora tratou as pessoas idosas, identificando nelas uma função social fundamental, qual seja, “a função social do velho é lembrar e aconselhar – *memini, moneo* – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir” (BOSI, 1994, p. 18).

Essa reflexão é para mim bastante cara, tendo em vista que os sujeitos da presente pesquisa estão enquadrados nesse degrau do tempo de vida, isto é, possuem entre 56 a 72 anos, o que os aproxima da senilidade. Além disso, é precioso identificar os seus fazeres no tempo vivido que contribuíram para a constituição da tessitura da sociedade em que viveram e vivem, com suas contradições, seus desafios, suas limitações, mas também seus sonhos.

É fantástico observar na prática da pesquisa os lapsos da memória, o esforço do sujeito para evocar certos acontecimentos, o olhar que ele lança sobre o passado na tentativa de preservá-lo, mas também de esquecê-lo em alguns momentos. Emocionante também é a leitura desse passado, que com os olhos do presente, o vê ressignificando.

Algumas falas das professoras sinalizam esse esforço da memória, como no depoimento de dona Cleonice ao dizer: “Eu lembro como eu comecei a estudar, mas não lembro quando. Eu comecei a estudar com a minha mãe, que naquela época a gente estudava com uma cartilha” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

É ilustrativo também o que diz dona Zenaide:

Lembro não, acho que deve ter sido assim com oito anos, que naquela época a gente começava estudar era tarde, não é como hoje. Primeira professora, faz tantos anos que eu nem lembro, das outras eu lembro, da Marinha Paixão, irmã da dona Risalva, que foi ensinar lá no Santo Antonio, depois eu estudei o 3º ano com a dona Risalva, era o 3º ano que chamava naquele tempo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Nessas falas as professoras percebem algumas diferenças do tempo em que estudavam para o tempo atual, mesmo não se posicionando claramente a favor ou contra, há um movimento de reflexão implícito.

Assim, a memória cumpre efetivamente uma função social no sentido de promover não apenas a evocação do passado para preservar no indivíduo a referência da

sua própria constituição enquanto ser, mas também de ajudar a elucidar algumas questões do momento presente.

Não obstante, a memória é caracterizada inicialmente como afecção (*pathos*), o que a distingue precisamente da recordação (RICCEUR, 2008, p. 35). Depois, “a convicção de não termos outro recurso a respeito da referência ao passado, senão a própria memória” (RICCEUR, 2008, p. 40). Mais ainda, “se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar” (RICCEUR, 2008, p.40).

Desse modo, “a memória está no singular, como capacidade e como efetuação” (RICCEUR, 2008, p. 41). Por isso a memória é tão importante. Ela evoca um passado, aquilo que já não é mais possível viver da mesma forma, pois o que aconteceu só permanece em nós pela possibilidade da memória evocada, que conseqüentemente é seletiva.

Partindo-se dessa premissa, tem-se que “ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si. A memória é um modelo de minhadade, de possessão privada, para todas as experiências vivenciadas pelo sujeito” (RICCEUR, 2008, p. 107). Portanto, a memória é do sujeito que lembra, experiência única e dinâmica que lhe oferece o movimento de olhar o passado com os olhos do presente. Todos nós só olhamos para trás com a lente do que hoje somos.

Desse modo, a memória é também construção, na medida em que se evoca dado fenômeno, se atribui a ele o juízo de valores que se tem no presente. Ela deixa de ser uma lembrança pura e passa a ser ampliada com as nuances que povoam o presente.

Isso fica claro, quando na fala de dona Rita se evidencia o seguinte:

Lembro que era inteiramente diferente de agora, agora é muito melhor, porque no tempo que a gente estudava quando era criança a gente não tinha o direito que tem agora. Tudo era difícil, era aquela carta de ABC, botava a gente de castigo. Eu comecei com 8 (oito) anos porque naquela época não tinha escola para criança até 7 (sete) anos (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

A professora consegue olhar o passado, sem deixar de ver que o tempo presente parece melhor. Cada tempo é único, mas na trajetória da vida, mesmo entendendo que não seja uma linearidade, a sensação que se tem é que o presente sempre supera o

passado, nos mais diversos aspectos. Talvez em virtude do próprio processo de maturidade do sujeito, o que lhe credencia a ver a realidade com outros olhos.

Está se falando aqui basicamente de memória individual, mas como identificar que uma memória individual pode tornar-se uma memória coletiva? Existe uma memória coletiva? Como ela se processa?

Paul Ricœur nos esclarece essa aporia a partir do que ele chama de os três sujeitos de atribuição da lembrança: eu, os coletivos, os próximos. Para ele,

nem a sociologia da memória coletiva nem a fenomenologia da memória individual conseguem derivar a legitimidade aparente da tese adversa: coesão dos estados de consciência do eu individual, de um lado; capacidade das entidades coletivas de conservar e recordar as lembranças comuns, do outro (RICCEUR, 2008, p. 134).

Por essa razão, ele propõe explorar a partir do que denominou de “recursos de complementaridade” (RICCUER, 2008), quando busca encontrar um ponto onde os discursos dessas duas teorias se entrecruzam. Nesse sentido, ao questionar se existe um plano intermediário de referência entre a memória individual e a memória coletiva, propõe que “esse plano é o da relação com os próximos, a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto” (RICCEUR, 2008, p. 141).

Desse modo, não é possível uma memória coletiva verdadeira sem que ela seja primeiramente partilhada com os próximos. “Os próximos são essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos” (RICCEUR, 2008, p. 141).

Isso nos esclarece que há uma partilha dos fatos vividos e por essa razão acaba promovendo um sentimento de identidade entre os grupos humanos, à medida que os outros, ou os próximos participam praticamente das mesmas experiências e/ou têm conhecimento delas.

Essas afirmativas tornaram-se para mim bastante coerentes na medida em que via, através das falas das professoras um partilhar da memória que se reportava basicamente aos acontecimentos semelhantes por elas vivenciados. Assim, percebi a semelhança das narrativas quando elas se reportavam ao modo como começaram a estudar, a trabalhar e a continuar estudando, como evidencia alguns depoimentos. Dona Zeza afirma: “Com vinte e cinco (25) anos de idade eu me casei e vim morar no município de Itapiúna. Na época a dona Edinir do Bico-da-Arara se aposentou e me ofereceu a sala dela” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Marlúcia diz que: “Foi o tempo que eu me casei aí procurei a ensinar, a trabalhar, porque eu não ia ficar parada só dentro de casa, depender de marido, eu sempre queria ter minhas coisinhas” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Marlúcia). A professora Cleonice declara que: “logo quando casei comecei a ensinar. Casei em 67 e comecei ensinar em 70. Só com a 4ª série” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Portanto, há uma possibilidade sim da memória tornar-se coletiva quando partilhada por um grupo. Essa é a intenção do presente trabalho: fazer o registro dessas memórias individuais que, em conjunto parece demonstrar certo espírito do tempo. Por isso, o que é mais valioso, na minha compreensão, é enfatizar as falas dos sujeitos da pesquisa. Elas por si só são reveladoras de muitas nuances.

Isso porque se percebe que são esses fazeres e saberes que geram um contexto específico para cada época, contexto esse que impulsiona as permanências e as mudanças ocorridas em dada sociedade e em dado tempo histórico.

Digo assim, por identificar que parece ser próprio de cada tempo o surgimento de elementos históricos que impulsionam a mudança, provocando um dinamismo na vida em sociedade. Nesse sentido torna-se essencial a compreensão acerca da história social ou da sociedade, tendo em vista que “não há história econômica e social. Há história pura e simples em sua unidade. A história que é toda social, por definição” (LE GOFF, 2005, p. 35-36).

Destarte, todos os acontecimentos envolvem as imbricadas relações sociais, ainda que, academicamente, tente-se classificar ou estratificar em temáticas específicas, tornando o historiador um especialista em determinado assunto. Dessa maneira, seria a história social “a história das classes pobres ou inferiores, e mais especificamente a história de seus movimentos (“movimentos sociais”)” (HOBSBAWM, 1998, p.83), ou ainda, “da diversidade de atividades humanas de difícil classificação, exceto em termos como usos, costumes, vida cotidiana” (HOBSBAWM, 1998, p. 84). Contudo, não se podem separar os aspectos sociais das outras dimensões da vida do ser humano, afinal

não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas idéias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento mesmo que abre a boca (HOBSBAWM, 1998, p. 87)

Partindo desse pressuposto, vejo a história social como complexa e abrangente, porque permeada de intrincadas relações que tecem a teia da experiência humana da vida em coletividade, já que

aquilo que chamamos de sociedade é simplesmente um dentre vários conjuntos de inter-relações humanas de escala e amplitude variada, nos quais as pessoas podem ser classificadas ou classificam a si mesmas, muitas vezes com simultaneidade e superposições (HOBSBAWM, 1998, p. 92).

Portanto, percebe-se que cada sociedade específica nada mais é que uma unidade ou uma parte de um todo que é a sociedade humana. Por isso, possui as suas peculiaridades, o que as torna única, exclusiva. Nela os fenômenos sociais ocorrem sem se repetir da mesma maneira em outro lugar, o que é fascinante.

É nesse sentido que cabe ao estudioso do social, em particular ao historiador, se debruçar com o que há de específico e geral em cada uma delas. Nessa perspectiva, a micro-história responde aos anseios de se perceber essas nuances que permeiam as relações sociais, não porque seria uma história menor, mas porque “a micro-história é uma prática que implica o rompimento de hábitos generalizantes” (LEVI, 2009, p. 53). Assim, a pergunta parte do que é local para se compreender o geral.

Para essa pesquisa, esse é um norte fundamental, tendo em vista que o meu objetivo em estudar uma realidade localizada, parte do pressuposto de que esse fato possa proporcionar os elementos para compreender e evidenciar situações análogas. Isso justifica também o fato de fazer essa sistematização dos referenciais que fundamentam o meu trabalho, porque todos eles promovem as elucidações de que necessito para entender os dados empíricos como se apresentam.

Esses dados empíricos, colhidos das fontes primárias que privilegiou o uso da história oral como método (THOMPSON, 1992), mas também de fontes secundárias, traz à baila o processo de formação e profissionalização de professoras leigas primárias de escolas da zona rural do município de Itapiúna/CE.

Mas afinal o que é mesmo formação? O que é profissionalização? E o que é ser professora leiga em escolas rurais?

Todas estas são questões bastante complexas e polêmicas, por assim dizer, tendo em vista as discussões que elas suscitam. Assim, não me cabe aqui esgotar tais

temáticas que dariam verdadeiros tratados. Contudo, entendo como fundamental fazer alguns apontamentos acerca de tais temas.

Assim, por formação compreendo como sendo um processo contínuo, constituído por um conjunto de aprendizagens construído ao longo da vida de cada indivíduo, entendido como ser “inacabado” (FREIRE, 1996), que como tal, forma e se transforma com o passar do tempo. Isso posto, formação é algo permanente, sem deixar de levar em consideração que

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2000, p. 115)

Partindo desse pressuposto, tem-se que o processo formativo envolve as idiosincrasias inerentes a cada ser que é percebido sobremaneira, a partir do modo como o indivíduo reage perante uma situação de aprendizagem.

Por isso, não se pode afirmar categoricamente que alguém está formado simplesmente porque adquiriu certo nível de escolaridade, ainda que seja indispensável à apropriação do conhecimento científico. Assim, o processo de formação deve considerar tanto o domínio do conhecimento científico como os saberes das experiências adquiridas com a prática. Desse modo, o indivíduo deve se perceber como sujeito que produz o próprio dinamismo da sua formação.

Outrossim, “formar é muito mais do que puramente treinar” (FREIRE, 1996, p. 14), visto que

o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2000, p.115).

Dessa maneira, não é possível pensar em formação docente sem levar em consideração esses elementos que perpassam a construção da identidade de cada

indivíduo pautada no potencial que cada um possui para extrair do real aquilo que lhe é indispensável para o seu crescimento.

Além do mais, é imprescindível levar em consideração que a formação docente constitui requisito mor da profissionalização, tendo em vista que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Assim sendo, não é possível pensar numa formação que não instrumentalize o professor pelo menos o mínimo para enfrentar os desafios da profissão, que de fato são muitos, isso por que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Com essa premissa tem-se que o fato dos professores participarem apenas de cursos em si só, não é garantia de uma adequada atuação profissional. As dimensões da formação e da profissionalização estão interligadas de modo que não é possível pensar numa e desconsiderar as implicações na outra. Assim, formar-se é participar de um movimento contínuo e constante.

Nessa mesma direção, é preciso considerar que

o docente domina uma diversidade de saberes não se limitando a modelos restritos, padronizados e específicos, possibilitando uma ação autônoma, consciente e responsável em relação à produção dos saberes sociais vinculados a todas as dimensões do conhecimento e da cultura (RIBEIRO, 2010, p. 58).

Na verdade, o professor deve ter a consciência de que o seu processo de formação é sempre inacabado, pois que existe a necessidade da constante atualização dos saberes científicos próprios da sua área de atuação. É preciso também o exercício de uma leitura alargada do mundo, da compreensão acerca da necessidade de refletir sobre o seu próprio fazer, de modo a gerar uma autonomia tão indispensável ao fazer docente.

Dito isso, entendo que a “formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão

docente” (NÓVOA, 1995, p. 27). Essa é de fato condição *sine qua non*, ou seja, é preciso formar os professores numa perspectiva de uma prática reflexiva.

Essa prática reflexiva favorece o aprimoramento da sua profissão na medida em que “o professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhes permitam aprimorar o seu fazer docente” (PIMENTA, 1997, p. 22).

Isso me reporta a algumas das falas das professoras que sinalizam o quanto a participação nos cursos de qualificação ajudou a melhorar a prática pedagógica. Dona Marlúcia confirma que aprendeu muita coisa ao participar dos cursos de qualificação e percebe que sua prática foi enriquecida, como demonstra em seu depoimento: “a gente aprendeu muitas coisas novas. Com aqueles cursos que a gente participou tudo que a gente fez enriqueceu” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Marlúcia).

Outro depoimento ilustrativo é o de dona Mariana quando diz: “Melhorou, planejava uma aula com facilidade, valeu à pena fazer o curso porque não foi mais um ensinar solto, foi um ensinar com objetivo e a prática” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Esses exemplos ratificam a idéia de que a formação tem implicação efetiva no desempenho profissional. Percebe-se com isso uma reflexão por parte das professoras, ainda que mínima, acerca do seu fazer docente, quando identificam a melhoria em sua prática ao planejarem com maior facilidade uma aula, ao ensinarem fazendo uma relação entre a teoria e a prática.

Destarte, tanto a formação quanto a profissionalização docente constituem um conjunto de saberes e fazeres que vão moldando a identidade do professor de tal modo a produzir as especificidades inerentes a cada indivíduo. Isso tem a ver com a forma como o indivíduo vivencia esses dois processos que têm suas características principais situadas num determinado tempo e espaço.

Assim, o debate acerca da formação e da profissionalização docente nunca é demais na medida em que pode favorecer uma mudança de postura dos envolvidos nesse processo, sejam os professores formadores, os gestores das políticas públicas educacionais e os sujeitos a quem se destina o referido processo.

Feitas essas constatações acerca da formação do professor, é oportuno salientar também o conceito da profissionalização docente, tendo como base a premissa que compreende a docência como sendo “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é

justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF & LESSARD, 2007, p. 8).

Como trabalho com o humano, a profissão docente se dá numa teia de relações complexas próprias das interações que ocorrem muitas vezes permeadas mais de contradições do que de harmonia. Isso porque o trabalho docente tem como mister favorecer o desenvolvimento da aprendizagem como ferramenta indispensável para a vida em sociedade, ferramenta essa capaz de gerar no indivíduo certa autonomia para a sua atuação enquanto sujeito promotor de história.

Essa aprendizagem acontece não apenas no sujeito que sofre a ação, mas no mediador da ação, fazendo com que professores e alunos vivam um constante e intenso movimento que vai modificando suas posturas e construindo suas identidades.

Portanto, pensar em profissionalização de professores é pensar também em suas identidades que são construídas tendo como base o contexto histórico de cada tempo. Dito isso, tem-se que historicamente a profissão de professor não era concebida como uma função especializada para o mister do processo de ensino-aprendizagem haja vista que:

inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15-16).

Desse modo, fica claro que no nascedouro dessa profissão reside a idéia de missão, exatamente pela associação com congregações religiosas. No Brasil historicamente a profissão docente estava de fato associada às congregações religiosas, isso porque

desde o século XVI, as primeiras práticas docentes e os modelos de ensino sofreram influência da pedagogia de saber tradicional, de caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente os jesuítas, nessa área. Havia uma centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que ele possuía, mas não necessariamente produzia (RIBEIRO, 2010, p.56)

Essa associação configurou-se na idéia de que a profissão docente acontece por vocação e como tal, constitui uma verdadeira missão, sem considerar os demais aspectos que envolvem a identidade docente.

Contudo, com o passar do tempo o Estado irá promover uma intervenção em relação à profissionalização docente na medida em que assume para si a responsabilidade do financiamento do ensino e postula a idéia de uma educação laica. Nesse sentido,

a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1999, p 17).

Com essa prerrogativa percebe-se a ligação do cerne da profissionalização docente com o controle do Estado, na medida em que se instituem normas, valores que vão permeando a identidade docente. Há a evidência de certo controle estatal sobre esse conjunto de profissionais, interferindo substancialmente em sua autonomia, gerando desconforto ao mesmo tempo em que se apresentam desafios diversos a serem superados pelos profissionais docentes.

Esses desafios têm a ver com a idéia de que a profissão docente constitui-se de um conjunto de normas e valores que garantam o seu pleno exercício, através das adequadas condições de trabalho, de salário, de formação, de valorização e de reconhecimento por parte da sociedade como função indispensável.

Não obstante, é preciso levar em consideração que o profissional docente atual deve possuir um arsenal de saberes que o instrumentalize enquanto mediador do processo de conhecimento, isso por que

a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

Portanto, ser profissional da educação hoje requer o domínio de um conjunto de atribuições que vai além da prática da transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Parta tanto, é preciso desenvolver habilidades diversas que garantam uma

autonomia profissional forjada na luta pelos seus direitos, na não precarização do fazer docente, numa formação inicial e continuada de forma adequada.

A dificuldade maior existente no conjunto dos profissionais docentes reside na não coesão do grupo. Os professores sentem-se diferentes uns dos outros, seja em virtude do grau de escolaridade, ou dos salários variados, seja por pertencer a determinadas redes de ensino, enfim.

Isso parece óbvio, mas com grandes conseqüências para os ideais corporativistas. Por um lado, esse é um aspecto positivo, porque nem sempre o corporativismo é sinônimo de algo bom. Por outro lado, essa atitude de não coesão dificulta algumas conquistas consideradas fundamentais para o exercício da profissão, como salários dignos, condições adequadas de trabalho, plano de cargos, carreiras e remuneração, dentre outras.

Quase que na contramão desse ideal de profissional docente, historicamente no Brasil conviveu-se com a presença da figura do professor leigo. Mas afinal, quem é o professor leigo?

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo marquês de Pombal, a figura do leigo começou a ser introduzida no ensino (ROMANELLI, 2005). Isso se deu porque as aulas aconteciam em salas isoladas e conduzidas por profissionais que não possuíam o nível de escolaridade adequada, já que tal mister anteriormente ficava a cargo principalmente dos padres membros da então Companhia de Jesus.

Mas afinal qual é mesmo o conceito de leigo? Que saberes e que práticas são desenvolvidas por esse profissional?

Responder a esses questionamentos requer uma reflexão acerca do conceito que se tem do professor leigo, bem como a identificação dos saberes sociais produzidos e aprendidos na prática docente que de algum modo credenciaram essas pessoas a exercerem, mesmo que precariamente, a função de professor.

O termo professor leigo é de fato utilizado para distinguir o profissional da educação que não possui o grau de escolaridade adequado para atuar em determinado nível de ensino. Nesse sentido, a tradição pedagógica sentencia a necessidade da formação enquanto um conjunto de valores, normas e técnicas que propiciem o exercício do especialista do ensino, entendido como sendo alguém que domina os conhecimentos científicos e pedagógicos da sua lide. Assim,

um dos primeiros empregos do termo leigo tem origem no âmbito religioso para representar os indivíduos ignorantes dos mistérios sagrados ou para distinguir religiosos e fiéis ou para os não-iniciados nas ordens religiosas ou ainda, para distinguir o religioso padre e o religioso não padre, chamado de irmão leigo; aquele que, embora pertencente ao grupo religioso não tenha recebido a ordenação sacerdotal, portanto, não habilitado para ministrar os sacramentos e criando uma hierarquia que os distingue quanto aos graus de saber alcançados (CORTEZ, 2006, p. 36).

Com essa afirmativa dá para perceber o leigo como alguém que não possui a devida habilitação para assumir as funções mais especializadas seja na ordem religiosa, seja em outras áreas, isto é, alguém que não tem o domínio dos conteúdos e das técnicas exigidas para determinadas funções.

Nesta mesma direção corrobora outro conceito similar para a identificação do professor leigo que se caracteriza como sendo:

o termo leigo quando atribuído a um indivíduo, é utilizado em dois sentidos: aquele que não é clérigo, isto é, que não pertence à hierarquia eclesiástica, ou aquele que é desconhecedor de ou estranho a um assunto. Quando se fala em ensino leigo está se contrapondo ao ensino religioso, confessional. Embora se possa atribuir esse mesmo sentido em relação ao professor, quando hoje se coloca a questão do professor leigo, se está referindo, de um modo geral ao indivíduo que desconhece ou é estranho a um assunto e mais especificamente aquele professor que não possui uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série de ensino (ONESTI, 1985, p. 51).

Além dessa constatação, outra imagem da figura do professor leigo está associada ao fato de ser

nem mais, nem menos do que aquele docente que leciona no ensino de 1º grau, sem ser portador de habilitação específica. Frequentemente não dispõe de 2º grau completo e, por vezes, não chega a ter completado o próprio 1º grau. Mal pago (quase sempre não recebe sequer o salário mínimo) e inteiramente desinstrumentado para o trabalho, acaba sendo responsável por resultados inteiramente negativos no seu mister de educar (SOUZA, 1985, s/p).

Essa imagem do professor leigo, embora em alguns aspectos represente a realidade, torna-se bastante negativa principalmente quando afirma que é alguém “desinstrumentado” para o trabalho e responsável por indicadores negativos, quando de fato não está sendo visto todo o contexto que envolve os resultados da aprendizagem.

Além disso, não é possível falar de história de educação brasileira sem mencionar a figura do professor leigo, que desde o período colonial era utilizado como uma solução mais barata para a oferta de uma educação precarizada para a maioria da população do país.

A realidade da atuação de professores leigos, conforme dito antes, se arrastou desde o período colonial até praticamente as últimas décadas do século XX. Portanto, ainda era muito recorrente a presença de professores leigos nas escolas de 1º grau, conforme denominação da época, sobretudo na zona rural das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, regiões essas, marcadas pelo estigma do subdesenvolvimento.

Esses professores atuavam nas chamadas escolas isoladas compostas de uma única classe que funcionava quase sempre em suas próprias casas, principalmente, mas não exclusivamente no meio rural.

Os dados abaixo são ilustrativos dessa realidade quando revelam que:

em 1982, foram contados no Brasil, 826.983 docentes: destes 679.534 (isto é, 82,17%) prestavam serviços em escolas de duas ou mais classes e dos mais 17,83% - aqueles alocados às escolas de uma só classe – a maioria absoluta, isto é, 141.533 sujeitos (representando 96%), trabalhavam na zona rural. Sabendo-se que o leigo é mais uma expressão de subdesenvolvimento, é natural encontrar sua maior incidência na zona rural das regiões menos desenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste); além disso, é a rede municipal que abriga a maior parte deste contingente (PASSOS & DANIEL, 1985, p.28).

Esse cenário convida a refletir sobre o tipo de tratamento e a visão que se tinha do professor leigo, como sendo aquele que por não ter a competência técnica considerada adequada, era aproveitado no precário sistema de ensino da rede municipal. É o professor leigo que vai trabalhar na zona rural para atender a demanda de uma população, que em virtude das mudanças ocorridas no contexto histórico nacional, necessitava ter um mínimo de escolaridade possível para corresponder às injunções de ordem econômica, social e política do momento (ROMANELLI, 2005).

Algumas falas recolhidas nesta pesquisa são elucidativas desse contexto quando em seus depoimentos as professoras comentam como começaram a ensinar, tendo apenas uma parca escolaridade que correspondia basicamente à 4ª série primária.

Dona Cleonice sentencia: “logo quando casei comecei a ensinar. Casei em 67 e comecei ensinar em 70. Só com a 4ª série. Eu achava aquilo tão triste, quando chegava

às reuniões e perguntavam o grau de instrução, a 4ª série” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice). A professora Zenaide diz que: “aí com esse 3º ano eu já comecei a ensinar tu acredita! Foi em 71 que eu comecei” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Nos depoimentos das professoras fica evidente a angústia de começarem a ensinar com um pouco grau de escolaridade, o que as tornavam professoras leigas, embora esse termo quase não fosse utilizado por elas, afinal se sentiam professores, sem identificar essa hierarquia imposta pelo grau de escolaridade. Mesmo assim sentiam vergonha em ensinar tendo apenas tão pouco tempo de escolarização, o que na visão delas correspondia realmente a uma “deficiência” para bem conduzir o fazer docente.

Outro fantasma que rondava a mente e a vida das professoras sujeitas dessa pesquisa era a questão da quase informalidade no processo de contratação por parte do poder público de seus serviços. Isso se dava porque tais contratos eram feitos basicamente a partir de uma indicação política, sem obviamente levar em consideração a competência ou grau de escolaridade, afinal se a professora soubesse ler, escrever e contar, isso já era em parte suficiente para conseguir o contrato da prefeitura.

Esses contratos eram rompidos a cada final de ano letivo, o que denuncia ainda mais o tratamento dispensado àqueles que eram considerados leigos, mas que com certeza possuíam outros saberes que lhes garantiam a permanência na profissão, haja vista a relação existente com as pessoas da comunidade em que estavam inseridos e o esforço empreendido para darem conta das exigências próprias de seu ofício.

Desse modo, esses profissionais desenvolviam os saberes indispensáveis para o exercício da docência no campo, isso por que,

de "objeto" de massa estatística incompetente e improdutiva pode-se passar a uma observação de professora leiga como sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não pode ser desvinculada, contrariamente às tentativas pedagógicas que muitas vezes propõem transformá-la em mera transmissora de saberes socialmente relevantes, mas historicamente fragmentados e parciais (THERRIEN, 1991, p. 01).

Assim, com essa premissa os professores leigos passam a ser vistos também como detentores de saberes que se tornaram essenciais para garantir o mínimo de

escolaridade aos habitantes das comunidades rurais, que devido às mudanças ocorridas no contexto histórico, necessitavam ter acesso à educação formal.

Desse modo a educação no campo deve ser tratada como sendo fundamental para a garantia do acesso ao saber formal tão indispensável no atual contexto da sociedade. Contudo, percebe-se que a temática da educação do campo é bastante polêmica e que não é possível esgotá-la neste trabalho.

Por isso, são oportunas algumas constatações quando se observa que o fenômeno da educação do campo é permeado por antagonismos, na medida em que a escola do campo é pensada da mesma forma que a escola da cidade, desrespeitando as especificidades da clientela. No entanto, alguns princípios básicos pensados, sobretudo a partir da década de 1970 norteavam um marco teórico de como deveria ser conduzido o processo educacional no meio rural. De acordo com esses princípios,

a educação do meio rural deve possibilitar: a) a aquisição de conhecimentos que possibilitem ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentalizem para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o seu desenvolvimento; b) a aquisição de conhecimento que levem a um aumento da produtividade e em consequência, a uma melhoria das condições de vida; c) a participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estruturas de natureza econômica e social, tais como: cooperativas, escolas, programas, pelotões de saúde, etc; d) a promoção do homem a partir de seu contexto cultural (BRASIL, 1978, p.5-6).

Percebe-se com isso que, a escola rural deveria ser pensada de tal maneira que levasse em consideração o seu contexto histórico-social, afinal,

na educação rural é preciso considerar, no conjunto do saber historicamente produzido, aquele saber gerado pelo campesinato na sua prática produtiva e política, tendo em vista que esse saber tem especificidades em virtude das diversificadas condições da vida e de trabalho camponês (THERRIEN & DAMASCENO, 1993, p.8).

Na contramão dessa idéia, o que se tem é uma educação aparentemente padronizada nas escolas tanto do campo como da cidade, não respeitando as peculiaridades que lhe são próprias. Não se quer com isso dizer que a educação do campo deva ser totalmente diferenciada da educação urbana, no sentido de não garantir os saberes considerados universais e indispensáveis à vida no atual modelo de sociedade

em vigor. Contudo, acredito ser valioso pensar, respeitar e motivar a construção e preservação dos saberes existentes no meio rural.

Muitos são os outros aspectos a se falar a respeito da educação no campo, contudo, acredito que essas constatações servirão para subsidiar as reflexões feitas no tratamento dos achados dessa pesquisa, assim como as discussões acerca da legislação educacional e do papel do Estado como promotor de políticas públicas.

A legislação educacional constitui-se como sendo um conjunto de leis que regulamentam nas esferas federal, estadual e municipal o modo como deve funcionar a educação, enquanto saber sistematizado, em sua totalidade. Assim, ela é um “*corpus documental*” (STAMATTO, 2009, p. 25), que numa dinâmica própria viabiliza a realização de ações para efetivar as políticas relacionadas à educação.

Portanto, é fundamental o conhecimento dessa legislação para os agentes educacionais, sejam gestores, professores, alunos, pais para que todos tenham ciência acerca das suas determinações e assim cobrem e/ou fiscalizem o Estado quando do não cumprimento delas.

Historicamente, a educação brasileira é recheada de leis que a regularizam, mas que nem sempre são cumpridas por quem de direito. Contudo, não é possível negar a importância da existência dessas leis, pois são elas que legitimam algumas atitudes ou servem de subsídios para promoverem mudanças que modifiquem determinado cenário em vigor.

Desde o período colonial pode-se identificar a presença de uma legislação educacional, a exemplo dos princípios da *Ratio Studiorum* que concentrava o ensino nas áreas das humanidades, filosofia e teologia (VIEIRA & FARIAS, 2002).

Em seguida, tem-se a chamada Reforma Pombalina implementada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, que em 1759, determinou a expulsão dos jesuítas de todas as colônias portuguesas e dentre outras coisas extinguiu todas as classes e escolas jesuítas (VIEIRA & FARIAS, 2002).

No período imperial, com a outorga da primeira constituição brasileira em 1824, tem-se ainda que minimamente, uma preocupação com a educação a ser oferecida pelo Estado, quando em seus artigos 32 e 33 dizem in verbis: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras” (DAVIES, 2004, p. 15).

Na constituição de 1891, portanto, no período republicano, ainda é muito pouco o espaço destinado às questões educacionais, o que demonstra um Estado quase ausente na efetivação de políticas públicas para a área, visto que no artigo 35 diz o seguinte:

incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) promover a instrução secundária no Distrito Federal (DAVIES, 2004, p.16)

Já na Constituição de 1934, percebe-se que em virtude do próprio contexto histórico vivido pela sociedade brasileira naquele momento marcado pela chamada Era Vargas, posteriormente Estado Novo, fica bem mais claro o papel do Estado para promover a educação quando em seu artigo 149 sentenciam-se que:

a educação é direito de todo e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (DAVIES, 2004, p.17)

Nesta mesma direção, na Constituição de 1937 em seu artigo 125 se vê o seguinte: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (DAVIES, 2004, p.20).

Percebe-se com essas assertivas que a família era a maior responsável pela educação dos filhos, ficando o Estado numa postura de subsidiário desse processo, ao mesmo tempo em que com isso se eximia das suas responsabilidades.

Em 1946, pensa-se na elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. Nesse momento, conforme preconiza o artigo 166 da Constituição Federal de então, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (DAVIES, 2004, p. 24).

Nesse sentido continua sendo a família a principal promotora da educação dos filhos e mais uma vez o Estado atua como aquele que tem a prerrogativa de ministrar os

diferentes ramos do ensino, ficando clara a liberdade da iniciativa particular de também investir nessa área.

Na Constituição Federal de 1967, alterada por várias emendas constitucionais, tais como a Emenda Constitucional 1, de 17/10/69, EC 12, de 1978, EC 18, de 1981 e EC 24 de 1983 (DAVIES, 2004), regulamenta no artigo 176 que “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (DAVIES, 2004, p.28).

Neste momento percebe-se a presença apenas do Estado como principal promotor da educação. A família não é citada como tal. Certamente isso pode ter uma relação com o regime de exceção vivido no país em cujo momento o Estado é autoritário em muitos sentidos.

A Constituição Federal de 1988, forjada no bojo do processo de redemocratização do país, dedica um capítulo maior à educação. Não é possível aqui citá-lo na íntegra, mas é válido ressaltar a forma como a educação é pensada quando no artigo 205 se preconiza o seguinte: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (DAVIES, 2004, p. 34).

Percebe-se que nessa trajetória da legislação educacional fica evidente o partilhar das obrigações entre a família, o Estado e a sociedade como promotores da educação, mas que infelizmente na prática a coisa não ocorre de modo harmonioso como previamente preconizado. Porém, mais uma vez é importante salientar a importância da legislação como um instrumento para fomentar a luta por uma educação que garanta efetivamente o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania.

Quanto à questão da formação e profissionalização docente relativas ao ensino fundamental, que constituem o foco principal desta discussão, a legislação versa sobre diferentes regulamentações de acordo com o momento histórico em que se implementa determinada lei. Assim, embora seja um campo bastante vasto, pontuo aqui, a título de ilustração o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a sua primeira versão.

Assim sendo, na primeira LDB, lei nº 4.024 de 20/12/1961, tendo sido promulgada em 14/12/1962 (DAVIES, 2004), no capítulo referente a formação do magistério, artigo 53, tem-se o seguinte:

a formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao (Veto mantido – “curso normal de”) grau ginásial (DAVIES, 2004, p. 68)

Partindo desse pressuposto que determina a legislação educacional daquele período histórico, os professores para ensinarem no ensino fundamental tanto poderiam cursar apenas o ginásial, como o colegial, que hoje corresponderiam ao então ensino fundamental e médio, contanto que fizessem as disciplinas mais específicas, ou seja, as didáticas.

Assim, percebe-se que a exigência para com a formação docente era mais simples. Isso pode revelar que naquele momento, ou a configuração da sociedade se contentava com apenas esse grau de escolarização para o profissional docente, ou havia o descaso por parte do poder público para com a formação docente.

Na LDB de 1971, Lei nº 5.692/71, seu artigo 29 preconiza in verbis:

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (DAVIES, 2004, p. 122).

Já no artigo 30 diz-se o seguinte:

exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (DAVIES, 2004, p. 122).

Nesse momento é perceptível que a exigência para com a formação docente torna-se mais complexa, por requerer maior grau de escolarização por parte dos professores. Já na LDB de 1996, Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, em relação à formação docente está previsto em seu artigo 62, o seguinte:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (DAVIES, 2004, p. 162).

Nesta legislação admite-se a formação em nível de ensino médio apenas para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Daí se observa que o contexto social mais atual acaba exigindo cada vez mais que o profissional da educação tenha um maior grau de escolaridade de modo a atender a demanda de uma clientela que, inserida na denominada sociedade do conhecimento, necessita de maiores habilidades para lidar com esse processo.

Na contramão dessas prerrogativas, o que se tem é uma realidade marcada pelo distanciamento entre o que existe na lei e o que acontece de fato, pois na maioria das vezes as leis não são cumpridas efetivamente.

No tocante à profissionalização docente, o que se observa na trajetória dessa legislação educacional mais específica, é a quase ausência de aspectos que evidenciem uma valorização do profissional do magistério a partir de ações que deveriam ser implementadas pelo poder público enquanto política pública educacional.

Assim, é basicamente apenas na atual LDB que se visualiza uma maior preocupação com a profissionalização docente, quando no artigo 67 se preconiza o seguinte:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (DAVIES, 2004, p. 163).

Desse modo, a questão da profissionalização deve ser uma luta constante dos profissionais como uma possibilidade de maior valorização do seu trabalho, pois o que se percebe é o fato de ainda não serem verdadeiramente garantidas essas prerrogativas, ainda que se constatem grandes avanços nesse sentido.

Destarte, é evidente que o papel do Estado em relação às questões educacionais é oscilante de acordo com o conjunto de fatores que constituem cada momento histórico. Assim, ora ele se comporta como sendo mais presente e efetivando o que regulamenta as leis, ora ele se exime e deixa de cumprir sua função primordial de promotor das garantias dos direitos essenciais à vida dos cidadãos.

Todas as reflexões promovidas subsidiarão o entendimento acerca do tratamento dado aos achados da pesquisa, conforme se apresenta no capítulo posterior, embora se tenha recorrido a outras fontes bibliográficas que ainda não foram aqui citadas.

3 PERCURSOS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS DE ITAPIÚNA/CE: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros, a pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou dito de outro modo de nossa atenção consciente.

Marie-Chistine Josso

Os relatos de história de vida são fontes inestimáveis para a compreensão de algumas facetas que envolvem os acontecimentos históricos de determinada sociedade, em dado momento. Isso porque a partir das histórias de vida é possível identificar os valores de cada um, as rupturas e as continuidades, as coincidências, as referências nos vários espaços do cotidiano (JUCÁ, 2001).

Com esses pressupostos, neste capítulo exponho as narrativas das professoras que constituem o corpo dos sujeitos dessa pesquisa e pontuo alguns elementos do momento histórico por elas vivido como forma de elucidar o que está nas entrelinhas das suas narrativas.

As questões que nortearam a feitura deste capítulo foram: o que dizem as narrativas das professoras acerca do modo como vivenciaram sua formação e profissionalização docente? Quais os desdobramentos dessa formação para melhoria profissional e da sua prática docente? Quais elementos do contexto histórico coadunaram para a efetivação dos cursos de qualificação de professores leigos da zona rural? Quais os principais cursos realizados?

Partindo desses questionamentos, desvelo o modo como as professoras relataram suas experiências com os processos de formação e profissionalização docente, bem como as suas implicações e desdobramentos para a educação do município de Itapiúna/CE. Para isso, necessário se faz levar em consideração que cada percurso formativo e profissional é vivenciado de modo singular pelos indivíduos e influencia no conjunto das ações realizadas em dado momento.

Assim sendo, concentro minha análise nos fragmentos de histórias de vidas que evidenciam a trajetória de formação escolar iniciada quando os sujeitos da pesquisa eram crianças. Analiso também o período em que exerceram as funções de docentes que vai do final da década de 1960 até a década de 1990, quando a maior parte das

professoras se aposentou. Por fim, exponho os dados relativos aos principais cursos de qualificação para professores leigos em níveis de 1º e 2º graus, conforme nomenclatura da época, ocorridos durante a década de 1980 e concluídos no ano de 1990, como parte da formação escolar das referidas professoras.

Penso que essa exposição fica mais rica ao deixar falar os sujeitos que vivenciaram esse processo. Por isso, o cerne do capítulo consiste em evidenciar os relatos das professoras, recheados de informações que favorecem a compreensão do momento histórico em que elas estudaram e trabalharam.

3.1 O desvelar do perfil das professoras

Os sujeitos que compõem o universo desta pesquisa constituem um quantitativo de 10 (dez) professoras cujas trajetórias revelam as idiosincrasias das suas lutas, desejos e práticas relativas aos processos de formação escolar e profissão docente.

Com vistas a uma maior compreensão acerca da itinerância formativa das professoras sujeitas desta pesquisa, exponho um breve panorama enfatizando os aspectos relacionados ao local de origem, situação familiar, dificuldades encontradas para estudar e início da profissão docente. A escolha desses aspectos justifica-se pelo fato de concentrar as informações que interessam para o objetivo desse trabalho, qual seja, perceber os percursos formativos e a profissionalização de professoras leigas de Itapiúna/CE, entendidos como elementos que se completam e se inter-relacionam. Assim sendo, a formação promove uma mudança na prática docente ou profissionalização e a prática é uma ferramenta constante de formação.

A exposição segue uma sequência considerando-se a ordem alfabética dos nomes reais das professoras que foram utilizados respeitando a vontade delas. Quanto às suas idades, foram colocadas de acordo com o momento em que se deram as entrevistas, ou seja, no ano de 2009. A tabela abaixo tem a finalidade de dar visibilidade aos nomes dos sujeitos da pesquisa, demonstrando suas idades, o ano em que começaram a ensinar e o nível de escolarização que tinham na época.

Item	Nome	Idade	Início da Profissão	Escolaridade
01	Cleonice Barbosa de Almeida	59 anos	1970	4ª série
02	Francisca Lima de Freitas	59 anos	1966	3ª série

03	Iracema Colares Ferreira	77 anos	1970/1975	3ª série
04	Josefa Pereira Lima	59 anos	1980	4ª série
05	Maria Lúcia de Oliveira Menezes	52 anos	01/05/1980	8ª série
06	Maria Mariana de Sousa	62 anos	01/04/1967	3ª série
07	Maria José de Sousa Silva	67 anos	1977	3ª série
08	Maria Zenaide de Carvalho	72 anos	1971	3ª série
09	Raimunda Santos Araújo	58 anos	1968	4ª série
10	Rita de Almeida Araújo	70 anos	1969	5ª série

A professora **Cleonice Barbosa de Almeida**, conhecida como Cleonice tem 59 anos. Nasceu e ainda hoje mora na localidade de Carrapateira, distante em média 12 km da sede do município de Itapiúna. Atualmente está aposentada, porém continua trabalhando para a prefeitura através de um contrato temporário, ministrando aulas em programas de reforço escolar para crianças na Escola de Ensino Fundamental de Carrapateira.

Seus pais aparentavam ter melhores condições financeiras do que a maioria das pessoas do lugar, composta por pequenos agricultores que sobreviviam basicamente da agricultura de subsistência. Eles eram proprietários de terras e possuíam moradores que trabalhavam nelas como arrendatários.

Dona Cleonice começou a trabalhar no ano de 1970 logo quando se casou. Ensinava no mesmo lugar onde morava e as condições de trabalho eram bastante precárias, principalmente no início da profissão, em virtude da pouca escolaridade que tinha, pois havia concluído a 4ª série primária, da falta de um ambiente escolar adequado, de material didático, de apoio pedagógico.

Ensinava inicialmente em sua própria casa a alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes, os quais ficavam todos juntos. Os alunos sentavam em bancos de madeira construídos por pessoas do lugar e às vezes até na janela de sua casa. 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. De acordo com a professora, as aulas aconteciam ao redor de

uma mesa grande da minha própria casa. As cadeiras que tinha não dava. Eu pedi a um senhor que morava perto para fazer uns bancos. Tinha vez que não cabia e ficava gente sentada até na janela da casa. Tinha aluno de todo jeito, era grande, pequeno, de alfabetização, de 1º

ano como chamavam, tudo misturado. Não tinha planejamento, depois a gente vinha aqui e recebia uma orientação (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Sua fala deixa clara a precariedade das condições de trabalho no período inicial da profissão, fato que comprometia o andamento do exercício da docência, revelando um tipo de educação praticada quase na informalidade.

Francisca Lima de Freitas é conhecida como Quinha e tem 59 anos de idade. É professora aposentada da rede municipal de ensino. Nasceu num lugar chamado Garrote que fica distante em média 12 km da sede de Itapiúna, mas atualmente reside numa localidade próxima ao seu lugar de origem chamada Vila Nova, aproximadamente 8 quilômetro da sede do município.

O povoado em que nasceu é composto por um grupo de pessoas oriundo do Estado da Paraíba, mais precisamente da cidade de Sousa. Por essa razão, são conhecidas nas redondezas como paraibanas. Outra característica do lugar é que seus habitantes são negros e possuem um sotaque diferenciado das demais localidades vizinhas, em virtude da origem. São pessoas que sobrevivem como a maioria no município, da agricultura de subsistência e de rendas oriundas das aposentadorias e pensões do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS.

A professora Quinha começou a ensinar no lugar onde morava, Garrote, no ano de 1966, substituindo sua irmã. Era contratada pela prefeitura municipal, mas ensinava em sua própria casa. Só posteriormente passou a ensinar no grupo escolar.

As condições de trabalho eram bastante precárias, mas havia por parte da professora o desejo de contribuir com o pouco que sabia para ajudar as pessoas da comunidade a ter acesso à educação formal. Sua intenção era que as crianças do lugar não ficassem sem estudo, caso ela não desse continuidade ao trabalho iniciado por sua irmã, conforme revela: “Minha irmã quem ensinava aí abandonou, eu fui procurar para não deixar aquelas crianças soltas” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Com esse depoimento ficam 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, sem ter a preocupação com questões didáticas ou com o resultado obtido pelos

alunos. Acreditava-se que se o aluno fosse inteligente aprenderia a ler, escrever e a contar e com isso iria para a série seguinte, “estaria feita a educação”.

Iracema Colares Ferreira, a dona Iracema, tem 77 anos. É também professora aposentada da rede municipal de ensino. Nasceu no distrito de Palmatória, distante 12 km da sede do município, morou durante muito tempo na localidade de São José, distante em média 15 quilômetros da cidade de Itapiúna e atualmente vive na sede do município.

O distrito de Palmatória, diferente das localidades anteriormente citadas, já apresentava algumas características urbanas, pois existe um traçado mais sistemático das ruas, um comércio mais desenvolvido, alguns serviços, como posto de saúde, centro comunitário, igrejas, cemitério. Por outro lado, demonstra uma série de limitações por se tratar de um distrito que de certo modo se estagnou no tempo.

A dona Iracema iniciou sua profissão docente a partir de uma necessidade da comunidade de Carrapateira para ajudar a professora lá existente, a Cleonice, conforme ela diz: “Quando eu comecei ensinar eu comecei no grupo da Carrapateira junto com a Cleonice, porque a Cleonice estava precisando de uma pessoa para ajudar ela e não tinha” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Iracema).

Desse modo, dona Iracema associa o seu ingresso na docência por uma necessidade de colaborar com o lugar onde morava e principalmente com a colega e não a um desejo de ser professora propriamente.

Carrapateira ficava bastante próxima de onde dona Iracema morava na época. Diferente das demais colegas, ela começou ensinar numa escola primária, ou grupo escolar como era conhecido. Assim, não passou pela realidade de trabalhar em sua própria casa, ainda que isso não significasse ausência de dificuldade, já que precisava se deslocar de onde morava, São José, para o local da escola, cujo percurso diário correspondia em média 2 (dois) quilômetros. Além disso, havia a falta de material didático suficiente e principalmente uma orientação que lhe facilitasse a sua lide.

Não lembra exatamente o ano que começou a trabalhar, mas acredita ter sido por volta de 1972 ou 1975. Só havia concluído a 3ª série primária, mas fez uma prova de seleção realizada pelas técnicas da Secretaria de Educação e como foi aprovada, passou a ensinar.

Josefa Pereira Lima, conhecida como Candinha, tem 59 anos. Atualmente é professora aposentada da rede municipal de ensino. Dona Candinha não é natural de

Itapiúna, como as já citadas anteriormente, mas sim da zona rural do município de Acopiara, região dos sertões do Estado do Ceará. Quando veio para o município morou na localidade de Umarizeira, distante 14 quilômetros da sede e atualmente mora na cidade de Itapiúna.

Nasceu numa família composta por 8 (oito) irmãos. Seu pai era agricultor, como a maioria do lugar e enfrentava bastante dificuldade para criar os filhos e principalmente para lhes oferecer educação. Assim, só alguns filhos iam para escolas particulares existentes no próprio lugar, que nada mais eram do que a casa das professoras de então.

Dona Candinha relatou que seus irmãos se alfabetizaram através de um programa do governo Federal denominado de Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – Mobral, destinado a educação de adultos analfabetos. Por fazer parte de uma família numerosa, as condições de vida em sua casa eram mais difíceis. Por isso, ela trabalhava em casa de família e com a morte de seu pai teve que parar os estudos.

Candinha era consciente que não possuía estudos suficientes para começar a ensinar. Contudo, em virtude do falecimento de seu pai, o prefeito de Acopiara, município onde nasceu, ofereceu-lhe o trabalho alegando que ela aprenderia com o tempo a ser professora. Assim:

Francisco Martins, o prefeito de Acopiara dessa época, me mandou chamar na casa dele e perguntou: _Candinha você quer ensinar? _Eu não tenho capacidade para ser professora não. _Olhe uma coisa eu vou te dizer: a gente vai ensinando e aprendendo. Eu sei que você não tem formação de nada, não tem estudo, mas eu estou sabendo que seu pai morreu, você parou de estudar, então vá, arranje uma casinha seja de que jeito for, com uma sala de aula com 15 alunos aí vá trabalhar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

O depoimento revela que a preocupação do prefeito não era com a educação do município em termos de qualidade ou de oferta, mas evidencia o desejo de atender a uma eleitora que naquele momento estava precisando de seus favores, sinalizando uma prática política baseado no clientelismo e no patrimonialismo. Assim, a educação sofre uma séria influência dos grupos políticos de cada momento. Desse modo, dona Candinha teve suas primeiras experiências profissionais, a partir de um apadrinhamento, mesmo reconhecendo suas limitações.

Quando foi para Itapiúna no ano de 1979, por ter se casado com uma pessoa do município, foi escolhida para ficar no lugar da professora Margarida da localidade de

Umarizeira que iria se aposentar e era tia do seu marido. Assim, no ano de 1980 começou a ensinar em Itapiúna, embora já tivesse ensinado antes em Acopiara, mesmo tendo concluído apenas a 4ª série primária.

As condições de trabalho eram extremamente precárias, principalmente no início da profissão, já que ensinava numa casinha, só posteriormente passando a trabalhar num grupo escolar.

A professora **Maria Lúcia de Oliveira Menezes** é conhecida como Marlúcia. Tem 52 anos, mas também já é aposentada. É a mais nova do grupo de professoras. Nasceu no distrito de Palmatória, mas quando casou passou a morar num lugar chamado de Varjota, cuja distância para a cidade de Itapiúna corresponde a 10 quilômetros em média. Seus pais eram agricultores que nutriam grande desejo de que os filhos estudassem. Por isso, embora tenha iniciado a vida escolar tardiamente, conseguiu superar muitas adversidades, como sentenciou: “Com 10 anos eu comecei, mas com aquele entusiasmo de estudar, de não parar e sempre nossos pais foram pessoas que não queriam que a gente parasse de estudar” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Marlúcia).

Marlúcia começou a trabalhar quando se casou, pois não queria ser totalmente dependente de seu marido. Acreditava que a profissão lhe daria a oportunidade de comprar as coisas de que precisava. Ela já tinha concluído a 8ª série do então primeiro grau, o que a tornava a mais escolarizada do grupo de professoras entrevistadas quando iniciou a profissão.

Inicialmente vivenciou a experiência de trabalhar no Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBREAL, programa do governo federal destinado à educação de adultos analfabetos, porém foi um trabalho temporário. Em 1980 passou a ser professora da rede municipal de ensino, indo trabalhar no lugar onde passou a morar quando se casou.

Lá ensinou tanto aos alunos do lugar, quanto das localidades vizinhas, pois só ela era professora. Não havia escola e a turma era multisseriada. Assim, trabalhava em sua própria casa.

A professora **Maria Mariana de Sousa**, a dona Mariana tem 62 anos e nasceu na localidade de Santo Onofre, distante em média 7 km da sede do município de Itapiúna. Atualmente é aposentada da rede municipal de ensino e mora em Fortaleza, embora vá constantemente ao seu lugar de origem, pois também mantém residência lá.

Teve um início de vida bastante sofrido, já que a sua mãe faleceu quando era ainda muito nova. Só o pai cuidava dela e dos outros irmãos.

Depois dona Mariana passou a cuidar dos irmãos mais novos, inclusive levando-os para sua casa quando se casou. Também foi apenas ela na família quem estudou diferente de seus irmãos, os quais alguns deles mal sabem assinar o nome, como ela disse.

Dona Mariana começou ensinar quando tinha 19 (dezenove) anos, em 1967. Trabalhava em sua própria casa, como tantas outras professoras e fazia basicamente do jeito que seus professores faziam quando ela era estudante. Conseguiu o trabalho a partir de uma conversa que teve com o senhor Edmundo, irmão do prefeito municipal da época. Ela e a sua cunhada procuraram-no e justificaram que já tinham a 3ª série e por isso seriam capazes de ensinar as crianças da sua região. Assim ela comenta:

um belo dia eu e minha comadre Lurdete, que é minha cunhada fomos à Itapiúna. Na época o prefeito era Valdemar Antunes, conversamos com o seu Edmundo. A gente só tinha a 3ª série, mas acho que eu falo do jeito que eu falo hoje e aí nós arranjamos para ensinar as crianças da nossa região. Eu ensinava a alfabetização e a comadre Lurdete a 1ª série. Era em casa. Na época era muita criança, eu tive classe com 52 crianças. Em casa não tinha quadro ainda, a gente vivia para escola. Era do mesmo jeito de quando estudava (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Desse modo, passaram a ensinar em Santo Onofre, onde moravam, atendendo às crianças da alfabetização e 1ª série. As condições de trabalho eram extremamente precárias, tanto quando ensinavam em casa, quanto no grupo escolar, pois além de não contar com quadro-negro, material didático, exerciam as funções de merendeira e zeladora da escola.

Dona **Maria José de Sousa Silva** é conhecida como Zeza no lugar onde mora, distrito de Caio-Prado, distante 12 km da sede do município. Esse distrito é um dos mais desenvolvidos do município, tendo sido inclusive elevado a categoria de município no ano de 1963. Porém, em 1965 foi extinto, passando a configurar-se como distrito. Mesmo assim, ainda hoje possui uma melhor estrutura em relação aos outros dois distritos existentes em Itapiúna, Palmatória e Itans.

Embora residindo há muito tempo em Caio-Prado, dona Zeza não é natural de Itapiúna, mas sim do interior do município de Quixadá, região do Sertão Central do

Estado do Ceará. Na infância tinha que trabalhar para ajudar aos seus pais na lavoura, por isso era muito difícil estudar.

A dona Zeza só começou a trabalhar quando tinha 25 (vinte e cinco) anos, após ter se casado e vindo morar no município de Itapiúna. Iniciou no ano de 1977 quando foi convidada pela professora Edinir, que iria se aposentar, para ficar no lugar dela, ensinando aos alunos da localidade de Bico-da-Arara, distante em média 9 km da sede. Não havia grupo escolar e por isso ensinava na sua própria casa, mesmo tendo 8 filhos para cuidar e com apenas a 3ª série primária. Assim diz a professora:

com vinte e cinco (25) anos de idade eu me casei e vim morar no município de Itapiúna. Na época a dona Edinir do Bico-da-Arara se aposentou e me ofereceu a sala dela. Eu disse que não podia ficar porque tinha 8 (oito) filhos para cuidar e outra coisa, eu só tenho a 3ª série (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

A fala da professora Zeza revela uma faceta muito curiosa em relação à forma de ingresso na profissão docente, ou seja, a professora que iria se aposentar tinha a prerrogativa de indicar uma pessoa substituta. Isso pode sinalizar o prestígio que gozavam as professoras não só na comunidade, mas perante o governo local, já que “oferecia” à sua sala de aula, que era também a sua escola.

Maria Zenaide de Carvalho, a dona Zenaide, nasceu na localidade de Barra do Santo Antonio, distante em média 6 km da sede do município. Atualmente esse percurso foi alterado em virtude da construção de um açude, perfazendo um total de 10 quilômetros. Já tem 72 anos de idade e é aposentada da rede municipal de ensino. Mora atualmente no distrito de Palmatória.

Como filha de agricultor, enfrentou bastante dificuldades para conseguir estudar. Isso só foi possível inicialmente porque um tio dela que possuía maior poder aquisitivo contratou uma professora para ensinar os seus filhos, pois na época não havia escolas, nem professores pagos pelo poder público. Desse modo ela diz:

eu estudei com a Lindalva, que vivia lá no tio Zé Gonçalves, porque naquela época não tinha escola aí ele contratou essa moça pra casa dele pra poder ensinar. Mas eram os pais da gente que compravam caderno. Aliás, a gente nem comprava, os pais compravam uma folha de papel grande, minha mãe é que fazia dando uns pontozinhos (Fragmento da fala da professora Zenaide).

As condições financeiras dos pais constituíam um grande empecilho para o acesso à educação, mesmo assim, eles empreendiam todo esforço para oferecer o estudo aos seus filhos, seja pagando uma pequena quantia para a professora, seja comprando minimamente o material escolar de que necessitavam.

Dona Zenaide começou a trabalhar quando tinha apenas a 3ª série primária, no ano de 1971. O trabalho foi conseguido através de contatos com o prefeito da época, revelando um tipo de prática ainda comum nos municípios do interior, ou seja, o ingresso num cargo público a partir da indicação política.

Inicialmente trabalhou na sua pequena casa de pau-a-pique com os alunos sentados em um banco de madeira construído por uma pessoa da comunidade. Ensinava a alunos de idade e escolaridade variadas, no lugar onde morava, Barra Santo Antonio.

A professora **Raimunda Santos Araújo** é conhecida como dona Mundinha. Nasceu na localidade de Poço dos Porcos, distante 4 km da sede de Itapiúna. Tem 58 anos. Morou por muitos anos na localidade de Barra Santo Antonio, mas hoje reside na cidade de Itapiúna. Atualmente já é aposentada da rede municipal de ensino.

Como as demais, era filha de agricultores e enfrentou uma série de dificuldades para poder estudar, principalmente porque os pais precisavam comprar todo material escolar de que necessitava, já que o poder público não oferecia, pois conforme diz:

o material eram os pais quem compravam: uma pastazinha de plástico para colocar os livros dentro, um caderno daqueles pequenos. Cheguei muitas vezes pegar papel de embrulho e emendar para fazer o caderno que não tinha e a carta de ABC, comprava a tabuada. Depois foi que o governo começou a investir, mas não estou nem lembrada quando foi não (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Apesar dessas dificuldades terminou a 3ª série primária e começou a 4ª, mas não conclui na época, só quando já ensinava o que se deu através dos cursos de qualificação para professores leigos, na década de 1980.

Dona Mundinha iniciou a profissão de professora quando ainda era menor de idade substituindo a sua irmã que se casou. Ao completar 18 anos, no final do ano de 1968, o prefeito da época assinou a sua carteira, passando a ser professora municipal. Inicialmente ensinou na localidade onde morava, Poço dos Porcos, e quando se casou “levou a escola” com ela para Barra do Santo Antonio, onde passou a residir.

Lá ensinava em sua própria casa a alunos de séries diferentes, em cujas condições demonstram a precariedade para a realização do trabalho docente, pois não contava com material didático, carteiras escolares, quadro-negro, ou seja, não havia na estrutura física daquele ambiente nenhum aspecto que caracterizasse uma escola. Apenas a professora e os alunos de idades e níveis de aprendizagens variados que desejavam aprender com ela a ler, escrever e contar.

Rita de Almeida Araújo, dona Rita não é natural de Itapiúna. Nasceu no município de Santa Quitéria, região noroeste do Estado do Ceará. Porém, sua família veio para a região do Maciço de Baturité/CE quando ainda era criança, morando no distrito de Ideal, município de Aracoiaba, e posteriormente na cidade de Baturité. Tem 70 anos e é aposentada da rede municipal de ensino. Morou durante um bom tempo na localidade de Barra Santo Antonio e atualmente está na sede de Itapiúna. Era a segunda filha de uma família de 9 (nove) irmãos.

Dona Rita iniciou suas atividades docentes no ano de 1969 quando se casou e veio morar na localidade de Barra Santo Antonio, onde moravam os familiares de seu marido. Já tinha concluído a 5ª série do então primeiro grau, quando morava em Baturité. Por isso, foi convidada para ensinar, o que fazia em sua própria casa, já que no lugar que passou a residir não havia escola. Ensinava as crianças de várias idades e de diferentes níveis de aprendizagem.

O salário era bastante irrisório, sem contar com a falta de material de apoio para os alunos e principalmente de orientações que a ajudasse a conduzir seus fazeres docentes como ela evidencia em sua fala:

nessa época o ordenado de uma professora era Cr\$ 10,00, que é R\$ 0,10 centavos hoje. Não tinha material suficiente, a gente não tinha orientação segura. Muitas vezes eu comprava caderninho para dá para os menininhos. Eles às vezes traziam uma folha de papel e um pedacinho de lápis (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

Com a fala da professora fica claro o desejo que tinha de colaborar com os alunos, dividindo o seu minguado salário com os que precisavam mais do que ela, pois seus alunos não possuíam condições financeiras que lhes garantisse a compra do material escolar necessário.

O perfil das professoras revela pontos significantes de convergências entre os sujeitos, embora existam situações diferenciadas. Assim, elas parecem vivenciar

realidades análogas, partilhando quase as mesmas dificuldades, as mesmas limitações, os mesmos sonhos, as mesmas práticas profissionais.

Destarte, a maioria das professoras tem em comum o fato de ter nascido nas localidades situadas na zona rural do interior de Itapiúna, cujas características sinalizam uma grande precariedade das condições materiais de sobrevivência, isso porque, a maioria das pessoas desses lugares sobrevivia da agricultura de subsistência. Esta atividade dificultava a garantia de uma vida digna para as famílias, geralmente compostas por uma grande quantidade de filhos. Por isso, existiam privações diversas, seja no tocante à alimentação, à moradia, à saúde e à educação.

Somente três professoras não nasceram no município de Itapiúna. Contudo, nasceram na zona rural dos municípios de Acopiara – professora Candinha; Quixadá – professora Zeza e Santa Quitéria – professora Rita. Por isso, viveram praticamente as mesmas realidades das demais colegas.

Dentre as professoras que nasceram em Itapiúna, duas eram originárias do distrito de Palmatória. Esse fator poderia sinalizar alguma diferença no acesso à educação, em virtude de uma possível estrutura mais sistemática de características urbanas. Contudo, não havia diferenças significativas entre elas, tendo em vista que esse lugar também apresentava uma série de limitações.

Todas elas eram filhas de pais agricultores que enfrentavam sérias dificuldades de sobrevivência, mas havia um desejo enorme de estudar como uma possibilidade de melhoria de vida, a partir do acesso ao conhecimento sistematizado. Essa constatação pode sinalizar a associação que se fez entre a educação e o desenvolvimento econômico. Desse modo,

o crescimento da demanda social de educação pode ser tomado como outro indicador de necessidades do desenvolvimento, uma vez que ele revela aspectos sociais de desenvolvimento, por traduzir o aparecimento e crescimento de novas camadas, assim como a evolução de uma consciência social do valor da educação (ROMANELLI, 2005, p. 27).

Com isso, os pais acreditavam que o legado que poderiam deixar para os filhos seriam os estudos, já que a vida na agricultura era sinônimo de imobilismo social, visto que as atividades da roça lembravam escravidão, trabalho grosseiro, que não garantia uma sobrevivência digna. Portanto, ter um filho que sabia ler e escrever era um status, principalmente num momento em que a sociedade brasileira era marcada pela forte

presença do analfabetismo, ou seja, entre as décadas de 1940 e 1950, quando as professoras tiveram seus primeiros contatos com o mundo do saber escolar.

Outras características que lhe são semelhantes dizem respeito à forma como iniciaram a profissão docente. Todas elas começaram a ser professoras entre o final da década de 1960 até 1980. Esse é um período histórico muito complexo da sociedade brasileira, tendo em vista, a existência de um regime de exceção, em que se cessou uma série de direitos democráticos.

Trata-se do período da ditadura militar implementada a partir de um golpe de Estado desferido em 31 de março de 1964 pelos militares e perdurando até o ano de 1985, quando se teve início um processo gradual de redemocratização no país. Não obstante,

para o campo educacional, o regime militar significa uma clara inflexão na política existente. Sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais orientam o País: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967), sendo, posteriormente, modificada por uma Ementa Constitucional (17/10/1969), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção. Na educação, os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamentava a reforma universitária, institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola básica (Lei nº 5.540/68); a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei nº 5.692/71) (VIEIRA & FARIAS, 2002, p. 256).

Porém, mesmo com todas as transformações ocorrendo na sociedade brasileira naquele período, em nenhum momento as professoras fizeram menção a tal fato. Sabe-se, portanto, que os reflexos desse momento político respingavam em todo o território nacional.

No tocante à educação no município, há uma maior oferta de ensino, inclusive ampliando-se a rede de escola através da construção dos grupos escolares ou escolas de 1º grau nas comunidades rurais entre as décadas de 1970 a 1980. Contudo, a expansão do ensino é controlada para não comprometer a política econômica adotada (ROMANELLI, 2005), na medida em que na grande maioria das localidades rurais as escolas só funcionavam com no máximo as quatro primeiras séries do então 1º grau. Os alunos que desejassem continuar seus estudos deveriam ir para a sede do município onde as escolas ofereciam as séries mais avançadas desse nível de ensino, bem como o ensino de 2º grau.

Nesse bojo, as professoras viveram significativas mudanças em suas trajetórias docentes. Trata-se da saída da escola de suas casas para o então grupo escolar como era conhecido. Nele há uma infraestrutura mais característica de uma instituição escolar, seja por existir alguns equipamentos necessários para facilitar a prática docente tais como: carteiras escolares, birôs, quadro-negro, dentre outros, seja por possibilitar a disposição dos alunos em salas diferentes para cada série ou por aparentar uma maior formalidade no processo de ensino.

No que se refere à estrutura física, ainda que a maioria dos antigos grupos escolares da zona rural do município tivesse entre 02 (duas) a 04 (quatro) salas de aula, isso possibilitava a divisão por séries, mesmo continuando em muitas situações, as salas multisseriadas.

A ida para os grupos escolares gerava uma mudança significativa na rotina das professoras que passaram a sair de suas casas, tendo que cumprir horários definidos, ainda que não houvesse nessas escolas diretores ou coordenadores. Na verdade eram as professoras quem acabavam cumprindo o papel de gerenciar a instituição escolar em muitos aspectos. Elas promoviam reuniões de pais, momentos festivos na comunidade, iam à Secretaria de Educação do município fazer alguma solicitação que a escola necessitava e outras atividades.

Dentre essas outras atividades estava o fato de serem zeladoras e merendeiras, pois não havia funcionário de apoio para esse tipo de serviço. Tal fato tornava a profissão ainda mais árdua, pois as professoras precisavam dividir o seu tempo com as atividades educativas propriamente ditas, mas também fazendo a limpeza da escola e a merenda dos alunos, geralmente cozida, quando fosse o caso, em fogão à lenha.

Como a maioria das professoras começou a ensinar entre o final da década de 1960 e início de 1970, ainda não havia nas localidades rurais em que elas moravam, os grupos escolares, exceto nos distritos de Caio-Prado Itans e Palmatória. As construções desses grupos em boa parte dessas localidades só aconteceram principalmente a partir da segunda metade da década de 1970 em diante.

Por essa razão, as professoras partilharam em comum as experiências de iniciar a profissão docente nas chamadas escolas isoladas, exceto dona Iracema que já iniciou sua trajetória profissional num grupo escolar da localidade de Carrapateira. As escolas isoladas funcionavam nas casas das próprias professoras, cujo espaço era dividido com

os alunos e seus familiares, onde não havia carteiras escolares, quadro-negro, mesa, nem outros objetos que caracterizassem uma instituição escolar.

Como a escola funcionava na casa da professora, para onde a professora ia, lá ia também à escola, conforme exemplifica o depoimento da professora Mundinha:

eu já tinha me casado, porque eu casei em 72 aí carreguei a escola pra Barra também. Ensinava os meninos da Lagoinha, Queimadas, em casa numa mesa velha com banco, sem ter quadro, sem nada, depois que eu consegui um quadrozinho pra melhorar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Esse exemplo oportuniza compreender que nos anos iniciais de profissão dessas professoras elas eram identificadas como sendo a incorporação da própria instituição escolar. Desse modo, eram vistas com muito prestígio junto à comunidade onde residiam, não só pela identificação com a instituição escolar, mas por dominar um saber que a maioria não possuía, ou seja, o domínio da leitura, da escrita e das operações de conta, tido como fundamental para o crescimento de cada indivíduo que lhes procuravam.

O poder público municipal de início cumpriu um papel bastante reduzido no que se refere à oferta de melhores condições para a ação docente. Desse modo, as questões relacionadas à infraestrutura, contratação de pessoal, acompanhamento pedagógico eram atendidas minimamente, quando não negligenciadas.

Além dos aspectos já pontuados, as narrativas das professoras apresentam uma maior riqueza de detalhes que evidenciam as tramas e as facetas das suas trajetórias escolar e profissional. Por essa razão, exponho a seguir às suas falas referentes aos primeiros contatos com a escola, as dificuldades de acesso, primeiras professoras, a precariedade do ambiente e o desejo de estudar.

3.2 – Trajetórias de escolarização – dificuldades de acesso, condições materiais e o desejo de estudar

Falar em trajetórias de escolarização é dizer o modo como cada indivíduo experiencia seus primeiros contatos com o universo do saber formal, revelando suas idiossincrasias presentes na relação com o processo de aquisição do conhecimento. Nesse mundo estão presentes os vários elementos que vão desde as condições do

ambiente onde se dá o processo de ensino-aprendizagem, os recursos materiais necessários para tal, os sujeitos envolvidos na ação, as descobertas, os sonhos, as frustrações.

Nesse sentido, a formação escolar constitui um conjunto de elementos que vão interferindo na vida do indivíduo, de modo que a aprendizagem se dá de maneira única para cada ser. Não é possível mensurar efetivamente o que garante a aprendizagem, posto que ela não significa simplesmente o domínio de um dado saber científico, mas a construção de saberes diversos adquiridos com o tempo, com as experiências vividas, com as disposições materiais e culturais as quais os indivíduos têm acesso.

O início da escolarização é, portanto, um momento singularmente rico para os indivíduos, pois trazem as marcas da superação, da descoberta, do contato com um universo de saberes mais amplo e por isso é geralmente lembrado com muitos detalhes pelos sujeitos. A lembrança por sua vez está associada ao fato de que “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411). Nesse sentido, a memória é sempre seletiva, assim como o são as próprias narrativas das histórias de vida, isto é, o sujeito dono da sua memória, repassa para outrem aquilo que lhe convém por alguma razão.

As falas das professoras são reveladoras dessa assertiva, na medida em que evocam a memória da trajetória escolar. Assim, cada uma delas enfatiza os pormenores que conseguiu lembrar a respeito do início do processo de escolarização, visto por elas como algo capaz de promover uma mudança nas suas próprias condições de vida, pois a partir do conhecimento sistematicamente produzido, poderiam alcançar uma ascensão social.

Nessa perspectiva, “lembrar-se de algo é lembrar-se de si” (RICCEUR, 2007, p. 136), em cujo movimento promove uma reflexão acerca do vivido e uma tentativa ainda que inconsciente de eternizar o que se foi como continuidade do sujeito que é. Dito isso, a formação do ser humano é construída de forma contínua e inacabada, tendo em vista o aprendizado que se adquire com o passar do tempo, com as situações variadas que a vida apresenta.

Porém, a formação enquanto aquisição de um saber cientificamente elaborado segue um ritmo sistemático, estruturalmente planejado de acordo com a realidade de

cada nação. Destarte, nem todas as sociedades garantem efetivamente o acesso ao saber escolar a todos os seus cidadãos.

No caso da sociedade brasileira, historicamente a educação escolar constituiu por muito tempo um privilégio de poucos. Assim, boa parte da literatura produzida acerca da história da educação brasileira aponta para esse fato, sobretudo durante os períodos colonial e imperial da nossa história (ROMANELLI, 2005).

Inicialmente tem-se a contribuição da ação educativa da Companhia de Jesus, com os ideais de catequizar os indígenas e torná-los dóceis seguidores da religião propalada por ela e também para atender a uma demanda dos filhos dos colonos que para aqui vieram. Dessa maneira,

os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 2005, p.35).

A partir dessa constatação fica claro que a educação escolar, para a maioria da população aqui existente, não era tida como um dever do Estado enquanto promotor de políticas públicas, mas configurava-se numa iniciativa privada, através do ensino confessional principalmente, pois para se ter acesso era necessário pagá-la.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação brasileira passa por uma série de dificuldades, pois,

desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2005, p. 36).

Desse modo, durante quase todo o período imperial e mesmo no início da República o que se tem é uma educação precária. É com o advento das reformas pombalinas, entendidas como uma contraposição ao predomínio das idéias religiosas que, com base nas idéias laicas inspiradas pelo Iluminismo, instituem o privilégio do

Estado em matéria de instrução (SAVIANNI et. al., 2004). Outra característica desse período é a instituição das chamadas Aulas Régias, geralmente assumidas por professores leigos.

Nessa direção, o poder público assumia minimamente com o financiamento da educação pois,

a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à infra-estrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (SAVIANNI, et. al., 2004, p. 17).

Essa realidade esclarece o quanto havia grandes desafios a serem transpostos no que concerne à oferta do ensino como ação do Estado. Desse modo embora algumas reformas educacionais sinalizassem mudanças, elas não eram suficientes instrumentos para a efetivação de uma educação mais acessível à maioria das pessoas.

A década de 1930, portanto, é tida como uma referência de profundas mudanças no quadro histórico-social, político e econômico da sociedade brasileira. O país vive a chamada Era Vargas marcada pelas diversas facetas que rumavam à nação para uma maior “adequação” às injunções do sistema econômico em vigor.

Desse modo, os processos de urbanização e de industrialização ocorridos no Brasil sinalizavam uma necessidade de mudança no que diz respeito à oferta do ensino, ainda que eles não sejam os únicos fatores responsáveis por tais mudanças. Assim sendo, “a sociedade brasileira construiu, após 1930, uma trama de ações e legitimações que, no transcorrer das décadas seguintes, resultou na multiplicação da escola pública na forma exclusiva da escola estatal” (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 61).

Nesta mesma direção, “a oferta de vagas na escola pública crescia desde 1930 e nos anos 1950 a expansão da rede escolar primária já se fazia notar nas paisagens urbanas, a despeito da distância sempre presente entre a oferta e a demanda” (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 154).

Contudo, no meio rural, sobretudo das regiões tidas como as menos desenvolvidas do país, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, essa expansão não é tão perceptível, haja vista a continuação da existência das escolas isoladas. Essas escolas

funcionavam na casa da própria professora, cujo acesso muitas vezes só seria possível para as famílias que podiam pagar, já que o poder público não oferecia esse serviço.

Isso demonstra certo anacronismo, na medida em que a existência das escolas isoladas é uma realidade mais presente no período imperial, após a expulsão dos jesuítas, embora se saiba que “um pouco antes da década de 1940, a maioria esmagadora das unidades escolares se mantinham em escolas isoladas” (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 117).

Dessa forma, é nesse contexto marcado pela quase ausência do Estado enquanto promotor da educação pública e gratuita para a maioria da população do país, que se deu o início da vida escolar das professoras sujeitas dessa pesquisa.

Assim, embora suas falas não revelem exatamente a data precisa do início da vida escolar, em virtude da idade que disseram ter frequentado uma escola, em comparação com suas idades cronológicas, subte-se que a escolarização inicial se deu nas seguintes décadas: quatro das dez entrevistadas começaram a estudar na década de 1940, quais sejam: as professoras Iracema, Rita, Zenaide e Zeza. Na década de 1950 iniciaram os estudos as professoras Candinha, Cleonice, Mariana, Mundinha e Quinha. Apenas a professora Marlúcia começou estudar na década de 1960.

Suas narrativas denunciam a precariedade da oferta de ensino por parte do poder público local. Por essa razão, era muito comum se ter acesso ao saber formal primeiramente com um parente próximo que se utilizando de alguns instrumentos pedagógicos como a carta de ABC ou a tabuada, ensinavam a ler e contar ou em escolas isoladas, que funcionavam na casa das professoras, geralmente pagas pelos seus pais. Alguns depoimentos são ilustrativos dessa afirmativa.

Eu lembro como eu comecei a estudar, mas não lembro quando. Eu comecei a estudar com a minha mãe, que naquela época a gente estudava com uma cartilha. Estudava com a carta de ABC primeiro. Depois que conhecia as letras, as sílabas e as palavras, passava para a cartilha. Minha mãe foi minha primeira professora. Estudava na minha casa mesmo. Era só eu que ela ensinava. Ela também não sabia muito (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice)

Para gente estudar tinha grande dificuldade, porque era difícil professor. Eu aprendi a carta de ABC com uma irmã minha em casa (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Eu comecei quando era pequena, só que ninguém tinha escola fácil, como hoje tem. Meu pai trabalhava no roçado, pagava uma pessoa pra ensinar a gente. Nós éramos oito (08) irmãos, ele não tinha condições de pagar escola pra todo mundo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Eu acho que tinha talvez uns sete (07) a oito (08) anos, com muita dificuldade. Não tinha professores na época. Era um professor particular, os pais da gente colocavam, em casa, ou na própria escola dele (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Outros aspectos que evidenciam a precariedade do ensino dizem respeito às condições das escolas isoladas, as dificuldades da aquisição do material escolar por parte dos pais, a metodologia de ensino pautada quase que exclusivamente na técnica da memorização dos conteúdos como indicam as narrativas abaixo.

Meu pai faleceu, eu fiquei com a 4ª série incompleta e tinha que comprar um livro naquele tempo que chamava Novo Nordeste, não tinha quem me desse, não tinha como comprar, meu pai faleceu em 70, eu parei de estudar, com isso eu fiquei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Com a Dulce era numa escola, mas na casa dela. Eu me lembro que era tudo na mãozinha, passado em caderno, tudo muito árduo. Eram 20 e tantas crianças mais ou menos. Ficava tudo esperando que ela passasse o dever no caderno. (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Depois da carta de ABC é que tinha livro, daí tinha uma cartilha, mas eram os pais da gente quem compravam caderno. Aliás, a gente nem comprava, os pais compravam uma folha de papel grande, minha mãe é quem fazia dando uns pontozinhos (Fragmento da fala da professora Zenaide).

Cada um com um caderninho na mão, tinha mesa com os bancos, não era quadro. Aí passava o dever no caderno escrito com a mão. Passava aquela fila de aluno, ia de um por um para ela perguntar o dever ou a conta de somar. Estudava até decorar a conta aí ia perguntar. Depois saía cada um na fila e ela na mesa no acento perguntando e nós dizendo aquela conta ou aquela letra que tinha decorado. Aí saía, vinha o outro até terminar. Se o de trás quisesse passar na frente botava de castigo. Era cruel, tinha palmatória, mas eu nunca levei palmatória porque sempre fui uma aluna obediente (Fragmento da entrevista concedida pela professora Raimunda)

Nessa época não existia grupo nas localidades não, era na casa do professor, nuns tamboreitinhos, no chão, escrevia nas pernas às vezes numa mesinha assim. Nessa época não tinha o que tem agora (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

Essas evidências apontam a omissão do Estado em oferecer assistência à educação dos filhos das camadas populares, isso porque a educação era vista como sendo de responsabilidade precípua da família, cumprindo ele apenas papel subsidiário de tal ação. Exemplo dessa premissa é exposto em pesquisa que aponta o que estabelecia Constituição Federal de 1937 em relação ao papel do Estado. Assim,

a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever colaborando de maneira principal e subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 113).

Contudo, essa assistência é dada apenas de forma gradativa, não atendendo a demanda por educação cada vez mais elevada principalmente a partir dos anos de 1950, período marcado pela política desenvolvimentista, cuja finalidade era o crescimento da economia capitalista.

No que se refere à oferta de ensino no Estado do Ceará, pesquisas indicam que no período compreendido entre 1930 e 1945 há uma expansão da rede escolar. Essa expansão é continuada nas décadas subseqüentes, incluindo inclusive a construção de prédios escolares destinados ao ensino na zona rural (VIEIRA & FARIAS, 2002).

Porém, pelos depoimentos acima é possível observar que a zona rural do município de Itapiúna ainda não contava com essas conquistas, na medida em que não havia prédios escolares nas localidades. A escola era a casa da professora, que se constituía num espaço ambíguo fundido entre o público e o privado, descarecterizando em parte a idéia que se tem de uma instituição escolar.

Apenas em alguns distritos havia prédios escolares, mas isso só se deu praticamente a partir da década de 1960. Por essa razão, só a professora Marlúcia, que morava no distrito de Palmatória começou a estudar num grupo escolar como ela disse:

eu comecei a estudar com os meus 10 anos de idade. Estudava em Palmatória. Tinha o grupo, foi o primeiro grupo que construíram em Palmatória. Era o grupo Oscar Carlos Vieira, exatamente foi o primeiro grupo que saiu dentro de Palmatória. A escola era um pouco difícil, tudo era difícil, as escolas para as pessoas estudar, nesse tempo só tinha uma professora só para ensinar, que essa professora era até a madrinha Carmosita (Fragmento da entrevista concedida pela professora Marlúcia)

A fala da professora Marlúcia revela, no entanto que, mesmo já estudando em um grupo escolar havia muita dificuldade, principalmente pelo fato de ter apenas uma professora no lugar. Por ser num grupo escolar, subteve que a professora era paga pela prefeitura e não pelos pais, mas certamente não dava para atender a demanda da região.

No tocante a aquisição do material escolar pela família esse era bastante precário, muitas crianças não contavam com cadernos, a não ser quando eram construídos pelas suas mães a partir de folhas de papel conseguidas no comércio local.

Quanto ao método de ensino entendido como “um conjunto de procedimentos regulados que possibilita que tal intento seja alcançado” (VALDEMARIN, 2004, p. 166), o utilizado pelas professoras dos sujeitos desta pesquisa identificava-se com uma tendência pedagógica considerada de cunho tradicionalista. Portanto, era baseado na técnica da memorização dos conteúdos, sem promover nenhum incentivo à reflexão para os alunos. Além disso, as professoras faziam as tarefas escolares de cada aluno em seus próprios cadernos, já que não contavam com quadro-negro para tal intento ou outro material de apoio pedagógico. Essa realidade demonstra a aridez da profissão docente quando não são oferecidas as condições mínimas de trabalho.

É possível perceber ainda a feminização da profissão docente, pois a maioria das professoras estudou com mulheres. Nesse sentido,

o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos (ALMEIDA, 2004, p. 82).

Além desses atributos havia o fato de que o salário pago aos professores era muito pequeno, por isso dificilmente os homens se ocupavam dessa função, principalmente nas escolas primárias, pois seria difícil manter a família com o salário de professor. Por essa razão, somente as professoras Mariana e Quinha estudaram com professores, as demais estudaram com professoras, demonstrando a feminização do trabalho docente, conforme dizem suas narrativas.

Eu lembro que foi com sete anos que comecei estudar com um professor de Baturité, professor Luís. Morava em Garrote. Esse

professor ensina numa casa que mamãe ajeitou (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Era um professor particular, os pais da gente colocavam em casa ou na própria escola dele. A gente chamava de Chico Campo. Ele só ensinava assim particular (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Outro aspecto curioso relativo ao início da vida escolar das entrevistas diz respeito ao fato de que a maioria delas parou de estudar quando terminou a 3ª série primária. Isso se dava principalmente porque não havia no lugar onde moravam, as séries seguintes, ou porque os pais não permitiam estudar fora, pois a cultura machista predominante acreditava que o lugar da mulher era na cozinha como evidenciam os depoimentos que se seguem.

Com a Margarida eu terminei o 4º ano, então a professora foi embora para Capistrano e pedi para o meu pai para ele deixar estudar lá, mas ele não deixou, disse que não tinha futuro, que estudo de mulher acabava no pé do fogão, então desviei o estudo e fui aprender a bordar (Fragmento da fala da professora Cleonice).

Meu pai faleceu, eu fiquei com a 4ª série incompleta e tinha que comprar um livro naquele tempo que chamava Novo Nordeste, não tinha quem me desse, não tinha como comprar, meu pai faleceu em 70, eu parei de estudar, com isso eu fiquei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha)

Eu mesmo lembro que parei no 3º. Mas sempre com esse professor. Não tinha outro professor, era ele (Fragmento da fala da professora Quinha).

Aí foi tempo que eu não sei quem era, aqui não era prefeito, veio uma professora de Baturité chamada de Maria José Paz e eu lembro que eu fiz o 3º ano com a Maria José (Fragmento da fala da professora Iracema).

Depois que eu cresci um pouco apareceu uma professora, só não lembro o primeiro nome dela, o nome de Dulce. Me lembro que estudei com essa moça mais um tempo e só fiz completo a 3ª série primária e parei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Depois meu pai arranjou uma professorinha particular. Com toda essa dificuldade eu consegui fazer até o 3º ano (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Primeira professora, (pausa) faz tantos anos que eu nem lembro, das outras eu lembro: da Marinha Paixão, irmã da dona Risalva, que foi ensinar lá no Santo Antonio. Depois eu estudei o 3º ano com a dona Risalva, era o 3º ano que chamava naquele tempo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Estudei até o 3º com a Maria Tarci aí fiquei estudando a 4ª série particular com uma prima minha (Fragmento da entrevista concedida pela professora Raimunda).

Depois foi que o papai veio para Baturité aí botou nós para estudar nas Salesianas. Lá foi que nós pegamos mais conhecimento. Estudei lá até a 4ª (Fragmento da fala da professora Rita).

Assim, somente a professora Marlúcia conseguiu ter maior grau de escolaridade, quando em seu depoimento revela o seguinte: “terminamos a 5ª, que era o 5º ano, o 6º ano, a linguagem para trás, aí a gente parou” (Fragmento da fala da professora Marlúcia)

Portanto, a escolaridade do grupo das professoras revela uma profunda fragilidade. Primeiro porque estudaram com professoras e professores com parca escolarização, depois, as condições materiais dificultavam o acesso e a permanência na escola, sem falar dos métodos de ensino e do pequeno tempo que tiveram de contato com o saber escolar. Porém, é com esse nível de escolarização que elas começaram a trabalhar, como revelam suas memórias docentes.

3. 3 Memórias de docentes – o início da docência, limites e desafios da profissionalização de professoras leigas

A memória enquanto uma faculdade do ser humano de evocar as lembranças do passado constitui a capacidade de retenção das experiências vividas como uma possibilidade de imortalizar, de forma ressignificada, o que lhe foi mais marcante como um *continuum* do próprio viver. Portanto, a memória tem papel fundamental na vida do sujeito, porque “lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI, 1994, p. 20).

Nessa mesma direção,

na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção, devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das re-presentações (ou re-presentificações) do pretérito (CATROGA, 2009, p. 12).

Não obstante, a memória individual partilhada torna-se fonte inestimável, na medida em que, em conjunto com outras memórias, evidenciam os fenômenos de dada realidade.

Partindo desse pressuposto, as narrativas das professoras acerca do seu processo de profissionalização demonstram como se deu o ingresso na docência, as dificuldades encontradas, as práticas e as transformações ocorridas ao longo de suas caminhadas. Essas memórias parecem sinalizar a idéia de memória coletiva a partir da relação de proximidade na medida em que

os próximos, essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situadas numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros. Variação de distância, mas também variação nas modalidades ativas e passivas dos jogos de distanciamento e de aproximação que fazem da proximidade uma relação dinâmica constantemente em movimento: tornar-se próximo, sentir-se próximo (RICCEUR, 2000, p. 141).

Com essa premissa, pode-se afirmar que as professoras mantinham uma relação de proximidade em virtude das experiências de vida e de trabalho construídas num mesmo ambiente marcado pelas privações, mas também pela esperança de dias melhores e condições de trabalho mais dignas. Havia um partilhar em forma de desabafo e de registro oral das suas angústias e também das alegrias diversas, das atividades escolares que faziam juntas. É comum entre as pessoas do interior uma rede de solidariedade que demonstra certo compromisso um com o outro.

Nesse sentido, é possível observar a profissionalização docente de professoras leigas como uma construção forjada a partir das circunstâncias em comum e da capacidade de superação e sobremaneira, da aprendizagem do fazer docente. Tal aprendizagem garantiu o cumprimento de seus trabalhos cujos frutos são imensuráveis e diversos, carecendo investigação posterior. Isso porque nenhum trabalho docente é em

vão, pois ainda que seus esforços não consigam dar conta de todos os objetivos, ele tem a possibilidade de transformar vidas e isso não tem preço e de algum modo, não tem método definido.

Isso posto, penso que o trabalho docente deveria se espelhar na profissão do agricultor. O agricultor em sua sabedoria sabe da necessidade de preparar o terreno para receber a semente. Compreende a importância de cultivá-la para dar bons frutos, mais ainda, sabe esperar o tempo certo da colheita. Com esses atributos análogos, os professores compreenderiam a beleza da sua profissão, enquanto um fazer contínuo e inacabado, visto e revisto, refletido e praticado, transformado e transformador.

Nesse sentido, antes de adentrar nas narrativas das professoras sobre sua profissionalização, acho oportuno pontuar algumas reflexões trazidas da literatura especializada acerca da profissão docente, como forma de elucidar o que está nas entrelinhas dos dizeres das professoras.

Assim, para falar de profissão necessário se faz considerar o sentido precípua que o termo evoca, entendido como “atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo. Carreira. Meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício” (FERREIRA, 1988, p. 531).

Nesse sentido, a profissão pressupõe um conjunto de fatores que propicia ao indivíduo as credenciais para o exercício de uma atividade. Ela pode proporcionar a aquisição dos bens indispensáveis à sobrevivência, bem como possibilitar a emancipação financeira e humana, na medida em que gera garantia de uma vida melhor e produz satisfação a quem a exerce.

Cada profissão tem sua própria história que diz respeito ao modo como foi construída ou constituída ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e as mudanças sócio-históricas e econômicas de cada momento, o que a faz também mudar de tal modo que se adeqüe à realidade como se apresenta.

Nesse dinamismo provocado pelas mudanças acima citadas, algumas profissões tornam-se hierarquicamente mais relevantes, no sentido de ampliar o *status quo* de quem a exerce, enquanto outras acabam sendo relevadas ou substituídas por processos mais atualizados que têm a ver, sobretudo, com os avanços tecnológicos ocorridos em nossa sociedade.

A profissão docente, diferente das demais, possui vários aspectos que lhe são peculiares. Primeiro, porque ela não sucumbe em termo de relevância social, pois a

despeito de todo arsenal tecnológico existente, não deixa de ser indispensável. Além disso, o exercício docente amplia os horizontes do conhecimento de quem a exerce, tornando-se instrumento de formação constante.

Outra característica particular da profissão docente diz respeito ao fato de que

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2009, p.29).

Desse modo, tem-se que ora a profissão docente oscila entre a valorização do indivíduo que a exerce, na medida em que se considera a produção do saber por ele realizada, ora ela parece sinalizar uma desvalorização desse indivíduo quando ele passa a ser um mero executor de suas funções. Nesse momento o que permanece é a valorização do saber científico (da pedagogia e das outras disciplinas) que lhe parece indicar as suas normas (NÓVOA, 1999).

Corroborando com essa idéia o entendimento de que

historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracteriza-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões (IMBERNÓN, 2009, p. 13).

Nessa direção, a profissão docente, sobretudo no mundo ocidental, “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Com o passar do tempo a profissão docente deixa de ser apenas uma atividade ocupada por religiosos e leigos, na medida em que os professores passam a se organizar enquanto categoria profissional e reivindicam em seus movimentos associativos a consolidação de um estatuto de funcionário, que tem a ver com as questões salariais, qualificação, formação, carreira, dentre outros aspectos (NÓVOA, 1999).

Todas as mudanças ocorridas na história da profissão docente apontam para novas exigências desse mister, na medida em que

hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Além dessas questões, as quais não são possíveis esgotar as discussões nesse momento, é preciso ter em mente que o profissional da educação é um profissional diferenciado. Isso porque a sua função se dá no complexo processo das interações humanas (TARDIF & LESSARD, 2007).

Dadas essas constatações, é oportuno salientar que a profissionalização docente se dá num processo contínuo que envolve os saberes construídos pelo exercício da prática. Dar-se também através da formação ocorrida ao longo do processo, seja inicial ou continuada e das conquistas diversas obtidas pela luta da categoria, configuradas na melhoria de salários, no estatuto do magistério, no plano de cargos, carreiras e remuneração, dentre outras.

Além disso, o trabalho docente se dá de tal modo que a partilha do conhecimento não diminui o saber de quem a oferece, pelo contrário, aumenta no sujeito da ação e no indivíduo que a recebe o crescimento do próprio saber. Assim, parece contrariar a lógica da divisão matemática, quando o que se divide, na verdade subtrai-se do todo. Nesse caso, a divisão multiplica o resultado do produto.

Vendo por esse viés, trata-se de uma profissão mormente nobre que mesmo em meio às adversidades históricas que cada realidade produz, ela não deixa de ser vista como indispensável para o crescimento de uma nação. Desse modo, ainda que as evidências mostrem o contrário, a sociedade ver com bons olhos o professor como alguém responsável pelo processo da condução/mediação/transmissão do conhecimento acumulado pelas experiências da vida em sociedade.

Nessa direção as narrativas das professoras apontam o modo como cada uma delas vivenciou o construto dessa profissão, levando-se em consideração as suas diferenças, mas também os seus pontos em comum, tendo em vista a partilha entre elas de praticamente o mesmo espaço geográfico e o mesmo momento histórico.

Todas as professoras que compõem o quadro de sujeitos desta pesquisa têm em comum o fato de iniciar suas atividades docentes quando, em termos de formação

escolar não possuíam sequer o 1º grau completo, pois a maioria só havia cursado a 3ª e 4ª séries primárias. Apenas as professoras Marlúcia e Rita possuíam a 8ª e 5ª séries respectivamente. Esse fenômeno pode indicar uma dificuldade para o desempenho de suas funções, pois é inegável a necessidade de certo domínio do saber sistematizado, ainda que este não seja o único requisito para uma boa atuação profissional.

Os exemplos dos depoimentos abaixo ilustram bem essa assertiva, pois quando indagadas a respeito do ingresso na profissão docente as professoras afirmaram:

Logo quando casei comecei a ensinar. Casei em 67 e comecei ensinar em 70. Só com a 4ª série. Eu achava aquilo tão triste, quando chegava às reuniões e perguntavam o grau de instrução, a 4ª série. Mas eu dizia: eu tenho fé em Deus que ainda vou estudar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Quando comecei a trabalhar só tinha o 3º ano, mas naquela época, quem fazia o 3º ano era igual quem faz faculdade hoje, porque hoje o povo não quer estudar, fica de série em série sem saber de nada e naquela época só passava se realmente soubesse (Fragmento da entrevista concedida pela professora Iracema).

Francisco Martins, o prefeito de Acopiara dessa época, me mandou chamar na casa dele e perguntou: _Candinha você quer ensinar? _ Eu não tenho capacidade para ser professora não. _ Olhe uma coisa eu vou te dizer: a gente vai ensinando e aprendendo. _ Eu sei que você não tem formação de nada, não tem estudo, mas eu estou sabendo que seu pai morreu, você parou de estudar, então vá arranje uma casinha seja de que jeito for, com uma sala de aula com 15 alunos aí vá trabalhar. Eu fui, a gente assistia os planejamentos, ia aprendendo. Vim para cá com o cargo de professora, mas professora leiga, com a 4ª série (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Eu tinha dezenove (19) anos, isso mais ou menos em 67, 1º de abril de 67. Com esse estudo que eu estudei com o professor e a Dulce. Um belo dia eu e minha comadre Lurdete, que é minha cunhada, fomos à Itapiúna. Na época o prefeito era Valdemar Antunes, conversamos com o seu Edmundo. A gente só tinha a 3ª série, mas acho que eu falo do jeito que eu falo hoje e aí nós arranjamos para ensinar as crianças da nossa região (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Com vinte e cinco (25) anos de idade eu me casei e vim morar no município de Itapiúna. Na época a dona Edinir do Bico-da-Arara se aposentou e me ofereceu a sala dela. Eu disse que não podia ficar porque tinha oito (08) filhos para cuidar e outra coisa, eu só tenho a 3ª série (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Aí com esse 3º ano eu já comecei a ensinar tu acredita! Foi em 71 que eu comecei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Eu comecei a trabalhar em 68, eu tinha 18 anos. A minha irmã Maria era da prefeitura, o Zequinha Campelo contratou ela. Aí casou, saiu de casa e como eu já tinha a 4ª série, sabia ler e fazer uma continha, naquele tempo era assim (Fragmento da entrevista concedida pela professora Raimunda).

Quando eu me casei em 69 e vim para o Santo Antonio aí me ofereceram uma escola. Ainda era difícil em 69. Mas quando eu cheguei em 69 eu já tinha a 5ª série. O seu Valdemar Antunes me ofereceu para eu ensinar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

As falas das professoras revelam o quanto elas mesmas reconheciam os limites da sua formação escolar como fator de dificuldade no desempenho de suas funções docentes. Por essa razão eram consideradas leigas, ou seja, professoras sem a habilitação necessária para o exercício da docência.

Historicamente o termo leigo associa-se aos indivíduos que não possuem o domínio dos mistérios sagrados, o que os distingue dos instruídos (CORTEZ, 2006). Além desses aspectos relacionados ao caráter religioso, quando se trata de professores significa que não possui uma formação básica para lecionar num determinado nível de ensino (ONESTI, 1985).

Desse modo, ser professor leigo significa não possuir o domínio do saber científico da sua área de atuação, nem o conhecimento das questões pedagógicas que envolvem o fazer docente. Isso fazia com que as professoras tivessem vergonha da sua condição de leiga, pois representava um aparente atestado de incompetência.

Nesse caso, a professora leiga era vista como sendo alguém sem ser portadora de habilitação específica, por isso, desinstrumentada para o trabalho (SOUZA, 1985).

Essa visão identificava o leigo como uma pessoa totalmente despreparada para a função docente, pior ainda, o responsabilizava pelos resultados negativo da aprendizagem, sem considerar os demais aspectos do contexto educacional.

Esse fato, em certa medida, impulsionava o desejo explícito por algumas delas para continuar estudando, como forma de melhorar sua prática docente e o seu futuro enquanto profissional, conforme fica evidente nas falas das professoras Cleonice e Mariana:

Eu achava aquilo tão triste, quando chegava às reuniões e perguntavam o grau de instrução, a 4ª série. Mas eu dizia: eu tenho fé em Deus que ainda vou estudar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

No tempo do Dr. Joaquim ele 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 (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

A fala da dona Mariana torna-se até comovente, pois demonstra que as professoras não eram tratadas como tais, mas simplesmente como profissionais mal preparados, mas que serviam para atender a demanda das crianças pertencentes às famílias mais humildes que necessitavam da escola, sobretudo na zona rural.

Por essa e outras razões, a condição de leiga interferia drasticamente na vida profissional dessas professoras, porque legalmente elas não poderiam exercer a função docente, sobretudo, se fosse levado em consideração o que preconizava a legislação educacional vigente no momento do início da carreira docente. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/71, em seu artigo 30 determinava o seguinte:

exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (DAVIES, 2004, p. 122).

Obviamente que havia uma distância gritante entre o que preconiza a legislação educacional e a realidade concreta das coisas, isso porque na prática o que se tinha por volta das décadas de 1960 e 1970 em quase todas as localidades do município de Itapiúna e mesmo nos distritos, era a presença de professoras e professores sem ter sequer o 1º grau completo, conforme nomenclatura da época.

Essa realidade não era uma exclusividade do município de Itapiúna, pois mesmo em décadas posteriores, pesquisas relativas ao quantitativo de professores brasileiros

que atuavam em escolas da zona rural indicam uma presença significativa da figura do leigo atuando nessas escolas, conforme se vê nos dados que se seguem:

em 1982, foram contados, no Brasil, 826.983 docentes: destes 679.534 (isto é, 82,17%) prestam serviços em escolas de duas ou mais classes e dos mais 17, 83% - aqueles alocados às escolas de uma só classe – a maioria absoluta, isto é, 141.533 sujeitos (representando 96%), trabalham na zona rural. Sabendo-se que o leigo é mais uma expressão de subdesenvolvimento, é natural encontrar sua maior incidência na zona rural das regiões menos desenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste); além disso, é a rede municipal que abriga a maior parte deste contingente (HIRSCHBERG et.al., 1985, p. 28)

Esses dados, além de indicar o quantitativo dos professores leigos que atuavam em escolas rurais na década de 1980, mostram ainda a terrível imagem que se tinha do professor leigo identificado como sinônimo de atraso, de subdesenvolvimento. Desse jeito lhe era negado o reconhecimento de outros saberes adquiridos com a vida, com o tempo e com o próprio fazer docente. O reconhecimento se dava principalmente pela própria comunidade onde estava inserida cada professora, pois era vista como alguém que oferecia instrução às crianças pobres analfabetas, e por isso, dona de um saber inigualável.

Outros aspectos que se configuram como limites e desafios enfrentados pelas professoras dizem respeito às condições materiais em que se davam suas funções docentes logo no início da profissão. Os relatos de suas narrativas revelam a precariedade dessas condições como se vê.

Quando ensinava na minha casa eram vinte e cinco (25) alunos, não tinha lousa, passava no caderno. Quando eu comecei no dia dois de fevereiro de 70, o prefeito era o Zequinha Campelo. Aí era uma mesa grande da minha própria casa. As cadeiras que tinha não dava. Aí eu pedi a um senhor que morava perto pra fazer uns bancos. Tinha vez que não cabia e ficava gente sentada até na janela da casa. Tinha aluno de todo jeito, era grande, pequeno, de alfabetização, de 1º ano como chamavam, tudo misturado. Não tinha planejamento, depois a gente vinha aqui e recebia uma orientação (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Não era bom ensinar em casa, mas a casa era grande, e a gente ensina aquele monte de gente, depois formava aquelas quadrilhas, aquelas coisas, aquelas brincadeiras. Não tinha quadro, era no caderno. Pegava o caderno do aluno e passava o dever de um por um, era uma luta medonha. Era muito sacrifício, mas a gente tinha vontade para não ver

tanta gente abandonada (Fragmento da entrevista da professora Quinha).

Comecei na minha casa, com as minhas cadeirinhas, eu arranjei um quadro negro e graças a Deus naquela época toda criança aprendia. Pegava da alfabetização até a 3^a (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Comecei a ensinar na minha casinha bem pequenininha, nem tinha mesa, nem tinha banco, não tinha nada e tive que botar uma forquilha. O chão era chão mesmo, nem tijolo tinha, aí falei com um rapaz lá e colocou essa forquilha e colocou umas tábuas grandes, parece que era assim quatro ficava de lado e lá os tamboretos que eu tinha para se sentar alguns se sentavam, e os que não tinham se sentavam no chão (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Todas as professoras iniciaram suas atividades docentes em péssimas condições de trabalho. Ensinavam em suas próprias casas, em classes multisseriadas, tinham salários irrisórios e exerciam outras funções como as de zeladora e merendeira quando as salas de aulas passam para os grupos escolares.

O tempo dedicado as atividades docentes propriamente ditas acabava sendo comprometido com esses outros afazeres. Quando ensinavam em suas próprias casas dividiam a atenção entre os alunos e seus filhos, que juntos no mesmo espaço careciam de cuidados diversos.

Contudo, a escolha da profissão docente se deu muito mais motivada pelo desejo de contribuir na limitada renda familiar, pois a maioria das professoras era casada com agricultores. Outro motivo que favorecia o ingresso na profissão era a vontade de não ser totalmente submissa aos seus maridos, pois tendo seu próprio dinheiro, teria certa autonomia, tornando-se um sujeito emancipado nesse sentido. As narrativas também apontam o desejo de não deixar as crianças de suas localidades sem estudo, pois se não fossem elas, não havia quem ensinassem.

Desse modo,

a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões (CAVACO, 1999, p.178).

Essa premissa justifica em parte a subordinação às condições de trabalho que lhes eram impostas, bem como a aceitação do salário que além de ser bastante irrisório,

atrasava o recebimento. Além disso, o salário das professoras era pago inicialmente em qualquer lugar onde o gestor municipal as encontrasse, seja na rua ou na prefeitura, como se tratasse de uma troca que se faz com qualquer mercadoria. Os contratos de trabalho eram rompidos a cada final de ano letivo, como revelam as narrativas.

Era feito uns contratos na prefeitura, iniciava mais ou menos em fevereiro ou março dependendo da época que eles fossem começar, porque cada prefeito tinha as decisões e terminava em novembro. Naquelas belas férias nós não recebíamos nada. O salário não dava, era mais por amor, não é que aquele dinheiro dava não. Servia, claro, porque a gente da zona rural vivia da agricultura, não é fácil, aquilo servia só para arremediar mesmo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana)

Fui contratada né! Todo final de ano dava baixa aquele contrato, quando era para começar de novo tinha que renovar aquele contrato (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Nessa época o ordenado de uma professora era Cr\$ 10,00, que é R\$ 0,10 centavos hoje (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

Pelos depoimentos é possível perceber que as professoras trabalhavam por uma necessidade premente, porque de fato o salário não lhes garantia uma sobrevivência digna juntamente com sua família, se fosse depender apenas delas. Além disso, havia ainda outro agravante, para conseguir o contrato junto à prefeitura necessitava de uma indicação política, como fica evidente em algumas narrativas.

Eu comecei a trabalhar assim: a minha mãe era muito amiga da finada Luíza, esposa do Zequinha, aí ela vinha costurar na casa dela. Então minha mãe perguntou se eu não tinha vontade de ensinar e veio a Itapiúna falar com o Zequinha, porque as coisas são assim: tem que ter um pistolão (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Um belo dia eu e minha comadre Lurdete, que é minha cunhada fomos à Itapiúna, na época o prefeito era Valdemar Antunes, conversamos com o seu Edmundo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Quando foi para arranjar, porque toda vida teve aquele problema de política, aí naquela época, as pessoas botavam as pessoas e diziam assim: votava no sicrano, chefão que era muito amigo daquele aí ia lá e falava aí arranjava, a gente tinha que dizer que votava naquela pessoa. Eu arranjei com o Zequinha Campelo. Ele era o prefeito da cidade. Foi ele quem assinou a minha carteira, ainda hoje ele lembra.

Um dia desses ele me viu e perguntou: _você sabe quem assinou sua carteira? Eu disse: _não foi o senhor! (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Os fragmentos dessas narrativas revelam um tipo de relação política que ainda hoje se dá nos municípios do interior do Estado do Ceará, embora de forma mais sutil. Essas relações identificam-se com uma política de cunho patrimonialista. Nesse tipo de relação é evidente o entendimento de que

para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que delas auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias (HOLANDA, 2004, p. 146).

Com esse tipo de prática as conseqüências para o serviço público são sérias, pois acarretam uma série de confusão entre o público e o privado, quando algumas atitudes de servidores revelam a apropriação da coisa pública, a incompetência técnica de alguns para assumir determinados cargos, dentre outras.

Um aspecto bastante curioso no percurso da profissionalização das professoras era o fato de algumas delas ser indicadas por outras professoras que já trabalhavam como servidoras municipais, como se observa nas narrativas que se seguem.

Eu cheguei aqui em 79, ingressei como professora em 80. A tia Margarida era professora da Umarizeira, ela se aposentou nessa época. Era assim, naquela época quando uma pessoa ia se aposentar tinha que escolher uma pessoa pra ficar no canto dela, então ela me escolheu pra ser professora no canto dela, eu fiz o curso com a Antonia Marques, passei na prova ai ingressei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Na época a dona Edinir do Bico-da-Arara se aposentou e me ofereceu a sala dela (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

A minha irmã Maria era da prefeitura. O Zequinha Campelo contratou ela. Aí casou, saiu de casa e como eu já tinha a 4ª série, sabia ler e fazer uma continha, naquele tempo era assim. Foi o finado Joãozinho

Pereira era o prefeito, aí ela falou: _é a minha irmã já sabe ler e escrever. _Pois ela fica até o fim do ano. Ela casou no meio do ano. Eu completava 18 anos em agosto, já podia assinar a carteira. Justamente eu fiquei substituindo ela, ensinando o que eu sabia (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Essa constatação pode evidenciar o prestígio que tinham as professoras junto aos gestores municipais, pois elas sempre indicavam alguém do lugar para substituí-las. Geralmente a pessoa substituta era alguém da família, um parente próximo ou uma amiga. Isso evidencia uma fragilidade no processo de profissionalização, pois não demonstra que havia uma luta da categoria pelos direitos que lhes eram negados, mas simplesmente uma aceitação da realidade que lhes era imposta.

Nesse sentido, não se vê em nenhuma narrativa um sentimento de luta enquanto grupo para reivindicar algum direito negligenciado pelo poder público local. Havia uma aceitação aparentemente passiva em relação às condições em que se dava o processo de profissionalização docente.

Assim, não era desenvolvida a capacidade de reflexão nem sobre a prática docente, muito menos sobre um processo de conscientização que levasse as professoras buscar melhorias nas condições de trabalho. Por isso, essa postura contraria a idéia de uma formação e uma profissionalização, pautadas na reflexão enquanto fator essencial para uma transformação do sujeito.

Quanto à metodologia utilizada para conduzir o processo de ensino, essa se dava quase por conta própria de cada professora. Em sua maioria, ensinava do jeito que haviam estudado, pois não sabiam fazer diferente, não contavam com apoio de um outro profissional que lhe orientasse. Isso, no entanto, em certa medida não era visto como autonomia por parte das docentes, mas como uma deficiência. Suas narrativas ilustram bem essa realidade.

Naquela época o aluno tinha que saber tudo decorado. O aluno lia o livro aí perguntava por exemplo: quem descobriu o Brasil? Se ele não respondesse Pedro Álvares Cabral, não passava. Do mesmo jeito a tabuada e todo mundo aprendia. Quando começou a mudar a gente já encontrou dificuldade, porque passou aquela história de soletrar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Não tinha quadro, era no caderno. Pegava o caderno do aluno e passava o dever de um por um, era uma luta medonha. Era muito sacrifício, mas a gente tinha vontade para não ver tanta gente

abandonada (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Quando eu comecei a ensinar era multisseriado, era tudo junto, pequeno, grande, alfabetização, 1ª, 2ª 3ª e 4ª, as salas superlotadas. Tinha que dividir de uma maneira tal para aquelas crianças ficar tudo atento, cada qual na sua matéria. Dividia o quadro da 1ª série, passava o dever, era difícil, difícil, mas eles eram bons, eles tinham vontade de aprender, não eram como muitos de hoje que as crianças são assim tudo acelerado, era fácil lidar com eles, mas hoje não é fácil não (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Era assim: quando a gente não levava da Educação, eu mesmo criava, criava assim os modos diferentes, de papel, cartolina. Quando eu vinha para os encontros eu pegava pedaços de cartolinas, eu fazia o alfabeto maiúsculo, alfabeto minúsculo, eu fazia famílias silábicas sabe para aquilo ali eu criar a cartilha, o livro da criança e dava para ela levar para casa. _ Meu filho você leva para casa, estude em casa, amanhã você retorne com isso aqui de volta que nós vamos fazer a mesma coisa aqui. Aí eu fui fazendo, porque os livros, você sabe era tudo difícil, depois com a continuação, com 2º, 3º 4º e 5º anos, a educação já comprando, o governo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Marlúcia).

Era do mesmo jeito de quando eu estudava, eles ensinavam muito bem: pegava a palavra dividia nas famílias silábicas, aprendia-se as famílias silábicas. Das famílias silábicas a gente formava as palavras, das palavras quando as crianças aprendiam formavam as frases, pequenas frases. E depois apareceu o quadro, o giz (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Tudo era diferente de hoje, prova, escrever número, somar aquelas continhas pequeninhas, esse negócio de conjunto não existia. Existia, mas para nós não existia, quando não era carta de ABC, era aquele ba, ba, ba. Era soletrando, quando era dia de sexta-feira era dia de botar os alunos para saber se tinham aprendido as letras. Aí o que é que a gente fazia: fazia uma rodinha, pegava um pedacinho de papel, fazia um burquinho assim, cobria a letra e ia perguntando, de um por um, custava demais (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

As falas das professoras revelam não só o jeito como elas ensinavam, mas enfatizam as condições materiais em que se dava o processo de aprendizagem. Como não contavam sequer com um quadro-negro, as atividades eram feitas diretamente no caderno do aluno, o que demandava um tempo significativo.

Outra questão que dificultava a aprendizagem era a existência das salas multisseriadas. Nelas as professoras atendiam aos alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes. Enquanto a professora atendia, por exemplo, aos alunos da

alfabetização, os da 1ª série ficavam sem atividades escolares, mas certamente não ficavam parados em sala de aula.

O que elas relatam como vantagem era a questão da disciplina, pois os alunos obedeciam às professoras, ficavam quietos e isso facilitava a aprendizagem que consistia em decorar os conteúdos trabalhados em sala. Assim, os alunos paulatinamente iam decorando primeiro as letras, depois as sílabas e em seguida as palavras até formar pequenas frases, como relatou dona Mariana.

Dona Mariana relatou ainda que ensinava do jeito que ela aprendeu, pois na sua compreensão os seus professores ensinavam muito bem exatamente porque respeitava cada etapa do processo de aprendizagem no sentido da gradatividade em que se dava esse processo.

A professora Marlúcia fala da sua criatividade em criar um material didático alternativo para os seus alunos, aproveitando resto de cartolina quando ela participava dos encontros pedagógicos. Isso demonstra em certa medida uma inovação, pois nas outras falas só fica evidente apenas o uso do caderno do aluno, da carta de ABC e de outros livros e a técnica de soletrar as palavras.

Dona Zenaide enfatiza com detalhes como se dava o processo de avaliação da aprendizagem que consistia em identificar se o aluno havia “aprendido mesmo” determinada lição. Assim, ela descreve a utilização da técnica de esconder as letras debaixo de um pedaço de papel que continha um orifício exatamente para possibilitar a visibilidade de cada aluno em relação aquela letra ou palavra. Caso ele acertasse era sinal que já havia aprendido. Quando não, ficava reprovado.

Dadas essas constatações, o processo de profissionalização das professoras foi marcado muito mais por dificuldades e limitações do que por conquistas, principalmente porque mesmo elas atualmente estando aposentadas, não usufruem os benefícios mais atualizados relativos aos profissionais da educação, sobretudo em relação ao salário.

Elas aprenderam exercer a profissão mais na prática do que com uma formação escolar que lhes desse maiores suportes, fazendo do jeito que imaginavam ser correto, principalmente logo no início. Posteriormente quando as professoras passaram a trabalhar nos grupos escolares foi havendo um maior acompanhamento por parte do Órgão Municipal e Educação - OME, atual Secretaria Municipal de Educação - SME.

Isso se deu principalmente a partir da primeira gestão do prefeito Zé Nilton no período de 1977 a 1982, como fica evidente na fala de dona Mariana:

Era administrado pela irmã que tinha em Itapiúna, irmã Iolanda, aquela moça foi quem fez as coisas caminhar, aí foi o tempo que entrou o Zé Nilton, que a Itapiúna começou a andar. A Itapiúna não tinha nada (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Na verdade a professora se reporta à estruturação do Órgão Municipal de Educação, fato que se deu motivado pelas políticas educacionais de então, que tanto na esfera federal, quanto na estadual, objetivava fortalecer os municípios através do programa de

reforço ao projeto de Coordenação e Assistência técnica ao Ensino Municipal como forma de garantir a criação, nas Prefeituras Municipais, de núcleos responsáveis pelo planejamento e administração da educação e o atendimento ao pessoal docente e técnico através de contratos, visitas, seminários, encontros, supervisão, orientação, etc (BRASIL, 1978, p. 12).

Desse modo, as ações municipais estão sempre atreladas a um projeto político maior, não se dá de forma isolada, nem por uma iniciativa exclusiva do município. Pelo contrário, o que se observa no decurso das falas das professoras é a pouca assistência dada pelo poder municipal para garantir a educação das crianças da zona rural.

Nesse sentido as professoras eram pouco assistidas, o que dificultava mormente suas ações pedagógicas, como revela a fala da professora Rita: “a gente não tinha orientação segura”.

O ingresso à profissão docente por parte das professoras está atrelado a dois fatores que sinalizam as dificuldades principais por elas vividas. Esses fatores eram a parca escolaridade que as mantinha na condição de professoras leigas, vistas como alguém que não dominava o processo de ensino e pela falta de uma assistência da prefeitura municipal em oferecer condições de trabalho mais dignas.

Contudo, com o passar do tempo e em meio às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, algumas medidas foram efetivadas pelo poder público para atenuar a situação principalmente da formação escolar das professoras do município. Trata-se da realização dos cursos de qualificação para professores leigos da zona rural em níveis de 1º e 2º graus, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em parceria

com a prefeitura de Itapiúna como alternativa de formação escolar para as professoras leigas, como se vê no item seguinte.

3.4 - Os cursos de qualificação de 1º e 2º graus para professores leigos: alternativas de formação escolar, implicações e desdobramentos para a prática docente

A formação, enquanto um processo contínuo e condição *sine qua non* para o exercício da docência constitui um tema que ocupa vasto campo das discussões relativas à história da educação. Nesse sentido, deve ser vista “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NOVOA, 1995, p. 18).

Com esse pressuposto, entendo que a formação constitui um conjunto de ações que envolvem a aquisição de conhecimentos específicos e a prática profissional. Os conhecimentos específicos ou acadêmicos são adquiridos nas universidades, enquanto que a prática profissional é criada e recriada no chão da sala de aula cotidianamente. Desse modo, a prática educativa deve ser vista como uma prática formadora (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, os novos paradigmas da formação docente apontam para a necessidade de uma reflexão constante sobre o percurso formativo, visto que

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua atualização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Com isso, torna-se evidente que a formação como processo contínuo não cessa simplesmente quando se faz um curso de nível superior, mas perdura durante todo o percurso profissional e porque não dizer por toda a vida, numa perspectiva de que somos seres inacabados (FREIRE, 1996).

Grosso modo, há um consenso de que a formação inicial se dá em nível de graduação, e a continuada, através de cursos de aperfeiçoamento de nível superior, a partir da participação em programas de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. É possível que a formação continuada se dê ainda através dos cursos de aperfeiçoamento e

extensão no decorrer do exercício docente. Desse modo tem-se a formação em serviço, essencial para promover uma atualização sobre os conhecimentos próprios dos profissionais do ensino e uma reflexão sobre o fazer docente.

Em meio a essas constatações como se dá a formação de professores leigos? É possível se falar em formação quando esses profissionais não tinham sequer concluído a educação básica? Por que ocorreram os cursos de qualificação para professores leigos e qual a relação dos sujeitos dessa pesquisa com essas políticas educacionais?

Os fragmentos das narrativas que se seguem mostram um pouco a trajetória de professoras que continuaram seus estudos para concluir o 1º e 2º graus de então, a partir de um processo de formação que se deu em serviço. As facetas que essa realidade revela e as implicações para a vida profissional e pessoal dessas professoras é o que se verá adiante. Para explicitá-las coloquei de forma intercalada os achados das pesquisas bibliográficas fazendo um paralelo com as informações colhidas através dos depoimentos orais acerca dos principais cursos de formação de professores leigos ocorridos em Itapiúna.

Desse modo, 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 das transformações sociais que estavam ocorrendo, visava melhorar a qualificação de professores leigos da zona rural, vistos como os grandes responsáveis pelo fracasso escolar. Desse modo, parte dos cursos estava inserida num projeto de ações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino do Meio Rural/EDURURAL/NE visto que

originou-se de uma política de cooperação do Governo Federal com a Região Nordeste e fundamentou-se no III Plano Setorial de Educação e Cultura que define, como uma de suas prioridades, o ensino no meio rural. Esse programa vem sendo executado com financiamento parcial do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Social (BIRD), em decorrência de acordo firmado entre a União e esse Banco. Foi planejado para se desenvolver no período 1980/1985, abrangendo 250 (duzentos e cinquenta) municípios dos nove Estados da Região Nordeste e representa a consolidação das propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação desses Estados (SOUSA & DREIFUSS, 1986, p. 55).

A partir dessa política de cooperação do Governo Federal, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará desenvolveu junto à Prefeitura Municipal de Itapiúna os

seguintes cursos de qualificação de professores leigos: Curso de Preparação de Professores Leigos (4ª série primária) em 1981; Curso de Qualificação para Professores da Zona Rural – (1º grau de 5ª a 8ª séries), concluído em 1985; Curso de 2º grau com Habilitação Profissional de Magistério de 1º grau de 1ª a 4ª séries, concluído em 1990.

Tais cursos objetivavam atender a demanda de professores da rede municipal de ensino que não havia concluído sequer o 1º grau de então, por isso, eram considerados professores leigos, tidos como profissionais mal preparados para os fazeres docentes.

Ainda que não tenha sido possível precisar o quantitativo de professores leigos do município no momento em que ocorreram os cursos, as narrativas das professoras e das técnicas da Secretaria de Educação do Município indicam que foram atendidas em média 60 (sessenta) professores da rede de ensino. Esse quantitativo correspondia praticamente 100% dos professores nessas condições. Isso porque todos os professores considerados leigos deveriam prosseguir seus estudos, de modo a garantir a permanência das suas funções docentes.

Por essa razão, o governo municipal convocou as professoras, conforme ilustram alguns fragmentos de suas narrativas.

O Dr. Joaquim ganhou e botou aqui esse curso de qualificação. Terminei a 8ª série no curso de qualificação (Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice).

Nós fomos chamadas, eu não estou lembrada como foi não, só sei que fomos chamadas (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Aí foi que a gente foi chamada para estudar para poder concluir o 4º ano naquela época, aí a gente foi. Porque a gente tinha que estudar para não ficar só com o estudo daquele jeito (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Aí começou a exigir para melhorar o grau de estudo, a qualidade de ensino, por exemplo (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Aí veio um projeto para a prefeitura aí foram chamadas todas as professoras que tinham a 3ª série. Nós fizemos um curso de qualificação e teve bom proveito, ainda hoje tenho os meus diplomas (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

As narrativas revelam que para continuar estudando as professoras necessitaram ser convocadas. Essa convocação parece muito mais uma imposição do poder municipal

do que um desejo delas em prosseguir os estudos. Desse modo, mesmo que algumas tenham evidenciado o desejo de estudar, isso se deu muito mais em virtude do vínculo que tinham com a prefeitura, do que por uma iniciativa individual, já que estudar demandava tempo e dinheiro, coisa que não tinham suficientemente.

Por isso, algumas professoras identificavam a iniciativa do gestor municipal do momento como um ato heróico dele, sem perceber os meandros do contexto que motivavam a efetivação das políticas educacionais de formação de professores, como se vê nesses fragmentos de algumas narrativas.

O Dr. Joaquim ganhou e botou aqui esse curso de qualificação
(Fragmento da entrevista concedida pela professora Cleonice)

Ficou todo mundo na época do Dr. Joaquim em nível de 8ª série, através desse curso de qualificação. Nós éramos muito bem apanhadas, muito bem assistidas, nós tínhamos o direito de almoçar, merendar, jantar, tinha a hora de estudar, lazer, nós tínhamos tudo, era uma maravilha (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Esse pseudo-heroísmo traduz uma visão histórica pautada na idéia de que a história seria apenas aquela construída por feitos isolados, privilégio de poucos, sem considerar as ações de todos os sujeitos. Porém, é preciso considerar a necessidade de conhecer a história dos homens, em vez de saber-se apenas uma pequena parte da história dos reis, dos heróis (LE GOFF, 2005).

Nessa perspectiva, a história deixa de ser apenas fatural, mas sim vista na sua totalidade, no sentido de considerar todos os aspectos e todos os sujeitos. A idéia de uma história na totalidade explicita as nuances de dada realidade, respeitando o tempo e o espaço dos homens. Oferece uma visão ampliada de um fenômeno específico, porque este passa a ser contextualizado.

Acredito que é dessa forma que se consegue apreender os fenômenos da realidade que estão intrinsecamente ligados às questões de ordem social, política, econômica, cultural, dentre outras.

É com esse pressuposto que observo o conjunto dos cursos de qualificação para professoras leigas da zona rural que foram realizados, ou seja, considerando sempre as implicações do tempo histórico em que eles ocorreram, afinal “os homens se parecem mais com seu tempo do que com seus pais” (LE GOFF, 2005, p. 46).

Assim, o primeiro curso de qualificação ocorreu no ano de 1981, denominado de

Curso de Preparação de Professores Leigos. Era conhecido pelas professoras com a expressão de nivelamento, cuja finalidade consistia na conclusão da 4ª série primária, de modo que elas tornassem aptas a fazer o curso seguinte que correspondia à conclusão do 1º grau.

Conforme consta no certificado do Curso de Preparação de Professores Leigos, as disciplinas trabalhadas foram as seguintes: Comunicação e Expressão com carga horária de 180 horas aulas; Ciências, que se subdividia em Exatas – (Matemática com 120 horas aulas), (Físicas e Biológicas com 40 horas aulas) e Estudos Sociais também com 40 horas aulas. Assim, a carga horária perfazia um total de 380 horas aulas (Anexo I).

O curso se deu por etapas, as quais aconteciam nos períodos de férias escolares, através da modalidade de ensino presencial e a distância. Durante as férias, as professoras deixavam suas casas, seus familiares e se deslocavam para a cidade onde eram realizadas as aulas presenciais. Finda essa etapa, elas retornavam às suas casas levando atividades para serem resolvidas individualmente ou em grupo, relativas ao ensino à distância.

Desse modo, a sistemática da modalidade de ensino através de aulas presenciais e à distância, demonstra uma fragilidade na formação docente, porque o tempo dispensado para apreensão do arsenal de conteúdos trabalhados é bastante comprometedor.

Além disso, o período correspondente às atividades à distância acabava sendo mais longo do que o período de aulas presenciais, por isso as professoras estudavam muito mais sozinhas, do que com os professores das disciplinas trabalhadas. Ainda assim, as professoras-alunas não contavam com material de apoio suficiente, a não ser os módulos referentes a cada disciplina, pois não havia biblioteca na sede do municipal, muito menos na zona rural, onde moravam todas as entrevistadas.

Não foi possível identificar com precisão a duração do curso, contudo, uma das professoras afirmou em uma de suas narrativas que durou 01 (um) ano: “esse da 4ª série foi 01 (um) ano parece” (Fragmento da narrativa da professora Mundinha).

Em alguns depoimentos ficam claras as dificuldades que as professoras tinham em acompanhar as disciplinas curriculares e resolver as atividades como se observa nas seguintes falas:

Eu tinha dificuldade, que era no sentido em casa, no sentido lá. Às vezes as pessoas até se admiravam, quando passavam alguma coisa para a gente. Eu resolvia, eu chutava, eu resolvia tirava nota boa, as outras ficavam admiradas como é que eu nem estudo sabia. Deus me mostrava o meio (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

Eu pelo menos tinha dificuldade com as matérias, foi muito tempo sem estudar (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

Foi meio difícil logo no início, mas depois não foi tão difícil não (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

As dificuldades encontradas nem sempre eram superadas em virtude da própria sistemática do curso, pois não havia um acompanhamento mais rigoroso por parte dos professores das disciplinas trabalhadas.

Mesmo assim, findo o Curso de Preparação de Professores Leigos, quando foi no ano de 1985, as professoras concluíram o Curso de Qualificação para Professores da Zona Rural – (1º grau de 5ª a 8ª séries). Como dito anteriormente esse foi mais um curso realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como fica explícito nessa afirmativa:

o Curso de Qualificação de Professores a Nível de 1º Grau, implementado em 1981, é um programa proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará dentro de um projeto maior de melhoria do ensino de 1º Grau nos municípios desse Estado. O curso destina-se à formação de professor de 1º grau da zona rural, o qual, através deste, recebe escolaridade de caráter supletivo a nível de 8ª série do 1º grau e um certificado de aperfeiçoamento para ensinar, em caráter suplementar e a título precário, nas quatro primeiras séries do 1º grau (Art. 279, Resolução 156/81, do Conselho Estadual de Educação do Ceará) (TESSER, 1992, p. 123).

Com essa constatação, percebe-se que a formação das professoras leigas tinha o caráter apenas de uma formação supletiva e não intensiva, uma educação feita de qualquer jeito, como se elas não fossem dignas de algo mais elaborado. Por isso, os cursos se davam apenas por etapas, sinalizando uma fragmentação do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o Curso de Qualificação de Professores em Nível de 1º Grau também ocorreu através do chamado ensino direto e ensino a distância (TESSER, 1992). O ensino direto correspondia às aulas presenciais ocorridas no período de férias em uma das unidades escolares situada na sede do município.

Nessas aulas as professoras tinham acesso aos módulos instrucionais (TESSER, 1992). Esses módulos, chamados por elas de livros ou apostilhas, continham os conteúdos elaborados a partir da proposta curricular do então 1º grau, correspondentes às seguintes disciplinas: Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Estudos Sociais (incluindo Geografia, História e Organização Social e Política Brasileira – O.S.P.B.), Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Educação Artística⁵.

Além das disciplinas supracitadas, existiam ainda Prática de Educação Comunitária e Planejamento e Avaliação⁶. Essas últimas eram trabalhadas especialmente nas atividades à distância e estavam mais relacionadas com a função docente, pois a finalidade não era apenas ser um curso supletivo de 1º grau, mas uma qualificação para professores e como tal deveria se ocupar também das questões pedagógicas.

Assim, as professoras levavam o material para as suas casas e deveriam resolver as atividades propostas, para posteriormente ser corrigidas pelos professores nos momentos de aulas presenciais, conforme se pode observar nas narrativas que se seguem:

Era tipo apostilhas. A gente ficava com elas para estudar as atividades que eles passavam. Era no expediente ou à noite quando a gente vinha para casa. Os caderninhos, os livros que a gente recebia nas férias, a gente resolvia tudinho (Fragmento da entrevista concedida pela professora Iracema).

Todos os cursos que a gente fez foi no período de férias. Passava um fim de semana em casa era estudo a distância. Era estudo direto e a distância. Tinha as apostilhas do estudo direto e tinha as apostilhas do estudo à distância. Aí, direto era aqui, a semana todinha, de segunda a sexta. Aí chegava em casa de noite, sábado e domingo ficava em casa estudando a distância e resolvendo os exercícios, estudando, para quando chegar segunda-feira mostrar os professores para saber se estava certo até terminar o curso.

⁵ Informações colhidas a partir do histórico escolar correspondente ao nível de 1º grau de algumas professoras que participaram do Curso de Qualificação para professores da zona rural.

⁶ Informações colhidas no histórico escolar das professoras.

Ainda que não tenha sido minha finalidade nesta pesquisa analisar de forma mais profunda os conteúdos trabalhados nos módulos instrucionais utilizados pelas professoras, pesquisas apontam uma identificação deles com uma lógica tecnicista na medida em que não levavam o aluno-professor a refletir sobre a sua realidade, isso porque

a lógica tecnicista que informa esse tipo de proposta pedagógica reduz o homem aprendiz a uma condição de receptor passivo de um conhecimento acabado, gravemente fragmentado, além de adaptável ao limitado modelo do texto programado. Diante de tal situação, dita de ensino-aprendizagem, o aluno não é solicitado a empreender um único gesto mental da envergadura da reflexão ou da crítica, muito ao contrário, o que lhe é exigido é o exercício mecânico e repetitivo da memorização (TESSER, 1992, p. 87).

Essa lógica tecnicista não favorecia uma formação como processo reflexivo, mas como uma mera mecanização e memorização de conhecimentos acabados. Nessa perspectiva, as professoras não questionavam os conteúdos trabalhados, nem as condições em que se dava o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, como vista à construção de uma identidade, o que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Pelas narrativas das professoras não é possível perceber que os cursos feitos por elas promovessem ou incentivassem a um processo de reflexão sobre a formação e muito menos sobre a profissionalização docente. Pelo contrário, tanto nas falas das professoras, quanto na literatura especializada o que se observa é a efetivação de uma formação extremamente fragmentada.

Essa formação era pautada quase que exclusivamente na transmissão dos conteúdos como uma simples atualização do saber, sem considerar outros aspectos que envolvem a formação docente, como a capacidade de produzir conhecimento, de refletir sobre a prática e promover mudanças.

Contudo, mesmo a simples atualização do conhecimento dos conteúdos específicos de cada disciplina já instrumentava as professoras para uma possível

melhoria da prática docente, afinal, toda formação só tem sentido se levar em consideração o resultado final que ela possa promover.

Portanto, o resultado de uma formação de docente deve estar intrinsecamente ligado a idéia de uma melhoria na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Ele pode ser percebido não só através do rendimento escolar dos alunos, mas também do próprio crescimento docente enquanto profissional e como ser humano, visto que, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1995, p. 25).

Porém, as narrativas das professoras apontam as limitações por elas vividas, sobremaneira porque boa parte do quadro de professores da rede municipal só tinha concluído no máximo a 4ª série primária quando ocorreram os cursos iniciais de qualificação. Essa parca escolaridade fazia com que as professoras só possuíssem o domínio da leitura ou decodificação de textos, a escrita da forma como aprenderam e as quatro operações de contas. Porém, dominar esses conteúdos parecia ser suficiente naquele contexto marcado pelo elevado grau de analfabetismo das pessoas dos lugares onde elas residiam, como ilustra a fala da professora Mundinha: “como eu já tinha a 4ª série, sabia ler e fazer uma continha, naquele tempo era assim” (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Essa era uma das razões que fazia com que as professoras apresentassem uma série de dificuldade em acompanhar os conteúdos trabalhados nos cursos, conforme já ficou evidente em fragmentos de narrativas anteriores. Porém, o que mais representava dificuldade para elas era o fato de passar um longo período de tempo fora de casa, deixando maridos e filhos sozinhos ou aos cuidados de parentes próximos durante o momento das etapas presenciais dos cursos, como consta nas falas abaixo.

Eu ficava em Itapiúna, só vinha no final de semana, quando era na época do curso. Já mãe, mas era o jeito. Deixava os meninos com a minha mãe (Fragmento da entrevista concedida pela professora Quinha).

O curso era só em período de férias. A gente vinha segunda-feira e só voltava na sexta depois de 4 horas da tarde, 4:30, 5:00 h. Saía daqui de noite com chuva, com relâmpago, com trovão. Não tinha transporte (Fragmento da entrevista concedida pela professora Iracema).

Quando a gente começou a estudar, estudava nas férias. A semana todinha. Tinha época que era até os sábados. Ficava em casa de

parente, de amigo. Não tinha descanso, não tinha férias (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Aí aconteceram os cursos, com muita dificuldade eu participava. Deixava uma pessoa para ficar com as minhas crianças, muitas vezes levava para Quixadá para deixar com a minha mãe, levava para Baturité para deixar com a minha sogra. Era um sofrimento tão grande, mas aquilo que Deus concede (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

A maior parte das narrativas aponta essas dificuldades, mas também as professoras evidenciaram certa satisfação ao participarem desses cursos, porque a partir deles poderiam melhorar sua prática docente. Esse foi um dos desdobramentos positivos para o processo de profissionalização docente e conseqüentemente para o ensino no município, visto que instrumentalizar o professor com um dado saber modifica a sua relação com a prática.

Nesse sentido, “a formação é a atualização científica, didática, psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria” (IMBERNÓN, 2009, p. 49). Destarte, na medida em que se dá o processo de formação, subtende-se uma ampliação da visão de mundo por parte dos sujeitos. Assim, a aquisição de nossos saberes, modifica a prática.

Alguns fragmentos das narrativas sinalizam as mudanças ocorridas na prática de ensino com a participação nos cursos de qualificação e também a partir de uma melhor estruturação da Secretaria Municipal de Educação, pois passou haver um maior acompanhamento junto às professoras, como elas disseram:

Melhorou, planejava uma aula com facilidade, valeu à pena fazer o curso porque não foi mais um ensinar solto, foi um ensinar com objetivo e a prática (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

A gente aprendeu muito, melhorava os planos de aula (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Aí foi uma maravilha. Tivemos orientação, supervisora na sala da gente. A gente fazia os planos para transmitir para os alunos aí foi uma maravilha, eu não tinha dificuldade não (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

As mudanças ocorridas estão ligadas obviamente a aquisição de novos saberes por elas acumulados, mas também pela própria experiência adquirida com o tempo. Nessa perspectiva,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

O saber da experiência é construído no cotidiano, respeitando as idiossincrasias de cada um e também o tempo que promove um amadurecimento das idéias em cada indivíduo. Desse modo, não é possível mensurar os saberes construídos no chão da prática, a não ser pelos resultados que eles possam gerar no sujeito da ação e nos indivíduos a quem eles são destinados.

Visto por esse ângulo, o professor não para de se formar nunca, ele é um eterno aprendiz da dinâmica que move a sua profissão. Nesse sentido, é inegável a importância da formação escolar e acadêmica, embora os sujeitos dessa pesquisa só tenham concluído o 2º grau, conforme nomenclatura da época.

A dinâmica da sociedade interfere significativamente na efetivação de políticas públicas educacionais. Essa interferência pode se dar a partir de uma imposição da legislação educacional em vigor, ainda que a lei por si só não seja sinônimo de transformações sociais. Contudo, não é possível negá-la enquanto instrumento que possibilita ou dinamiza a tomada de decisões dos gestores educacionais de modo geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei nº 5.692/71, em seu artigo seu artigo 30 determinava o seguinte:

exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (DAVIES, 2004, p. 122).

A exigência desses níveis de escolarização para o exercício da profissão docente parecia não ser respeitada ou não cumprida no município de Itapiúna durante boa parte

do período em que a lei vigorou, ou seja, até o ano de 1996, quando foi implementada a atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Mesmo assim, as transformações ocorridas na década de 1980 apontam a necessidade, dentre outras, da melhoria da qualidade do ensino, que necessariamente passa pela melhoria da formação docente e das condições estruturais que garantiam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos das escolas públicas.

É nesse contexto de mudanças, mais precisamente no ano de 1990 em que as professoras sujeitas dessa pesquisa irão concluir o Curso de 2º grau com Habilitação Profissional de Magistério de 1º grau de 1ª a 4ª séries.

Esse curso não se deu de forma diferente dos demais, pois se tratava de um curso ministrado através das aulas presenciais ocorridas no período de férias letivas e aulas à distância, nas quais as professoras deveriam resolver em casa as atividades contidas nas apostilhas que recebiam.

A carga horária do curso seguia as determinações da legislação educacional em vigor considerando-se para a habilitação profissional as disciplinas do núcleo comum e parte diversificada e a profissionalização. Desse modo o total de horas aulas era equivalente a 2.520 horas, sendo 1.440 destinadas às disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada e 1.080 às disciplinas pedagógicas⁷.

As narrativas das professoras não dizem com precisão o tempo de duração do curso, mas apontam para um tempo aproximado de dois anos, em que elas tiveram aulas intensivas durante os períodos das férias, como se vê:

Eu fiz até o pedagógico. Ficava no mês de férias, julho e janeiro. Eles lá organizavam os cursos todos para o mês de férias. Ficava lá, só vinha para casa no final de semana, era a semana toda (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

Esse da 4ª série foi 01 (um) ano parece. Aí quando passou para a 8ª que era o 1º grau, que hoje é ensino fundamental, foram 02 (dois) anos. E esse para terminar o 3º também foi de 02 (dois) para 03 (três) anos, não estou bem lembrada não (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mundinha).

Aí a gente concluiu o 1º e 2º ano nesse tempo. Foi um ano mais ou menos. Era na época das férias. Todas as vezes que a gente tinha férias, a gente ficava aqui direto. Passava um mês na cidade. Agora fim de semana aí às vezes sábado de tarde, às vezes de noite, ficava

⁷ Dados recolhidos no certificado de conclusão do curso de Ensino de 2º grau com Habilitação Profissional de Magistério

aqui direto. Foi um pouco difícil a minha batalha para chegar onde cheguei (Fragmento da entrevista concedida pela professora Rita).

Embora não precisando o tempo, o que fica evidente é que o processo de formação das professoras se deu na sua totalidade de forma aligeirada, fragmentada. Se elas tivessem estudado pelo sistema regular de ensino teriam permanecido em sala de aula em média durante um período mínimo de 12 anos, considerando-se a alfabetização, as quatro primeiras séries do 1º grau, as quatro séries finais e as três do 2º grau.

Porém, levando-se em consideração o que dizem as narrativas e considerando que os estudos presenciais ocorriam apenas nos períodos de férias escolares, subentende-se que as professoras permaneceram efetivamente em sala de aula durante o período mínimo de 16 meses, fora o período em que estudavam em casa.

Não se quer dizer com isso que apenas o fator tempo é determinante para garantir uma boa formação, sem se levar em conta outros aspectos, mas ele é extremamente relevante para favorecer o amadurecimento do processo de ensino, das idéias trabalhadas em cada disciplina.

Algumas outras características dos cursos de qualificação de 1º e 2º graus para professores leigos, apontadas nas narrativas das professoras dizem respeito aos professores com quem elas estudaram.

Assim, o quadro de professores que trabalhavam nesses cursos era composto tanto por algumas pessoas do município de Itapiúna, que já possuíam maior grau de escolaridade, principalmente as ligadas à Secretaria de Educação. Além disso, haviam professores vindos de outras cidades como Fortaleza, a capital do Estado, Quixadá situada na região do Sertão Central cearense e Aratuba e Mulungu, localizadas na região do Maciço de Baturité como fica evidente:

Esses professores vinham de Fortaleza. Teve os professores do Quixadá que moram por aqui ainda, a Marilene, o Paulo Angelo, o Agostinho, o Audísio, Franciné, a Luiza que era até minha parenta, professor João Batista, que foi o último que ensinou a nós (Fragmento da entrevista concedida pela professora Iracema).

Eram de Fortaleza, toda semana vinham. Cada matéria era um professor diferente, vinha o professor de Matemática de Fortaleza, também o professor João de português. Aí quando foi para nós terminarmos o 2º grau foi com esses de Mulungu (Fragmento da entrevista concedida pela professora Candinha).

No início eram professores de Itapiúna, mas para o fim já era gente de fora, de Quixadá (Fragmento da entrevista concedida pela professora Mariana).

Vinham professores de fora (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zeza).

A Maria Tavares, a Eunice, Aparecida, a Valdísia, era um bocado, a Valdenora, agora o Aprígio foi quando a gente foi fazer o 2º grau e os professores de Quixadá, o Paulo, o Franciné, o Marcos (Fragmento da entrevista concedida pela professora Zenaide).

Os professores que eram do município e ensinavam nos cursos de qualificação principalmente no da 4ª série e no de 5ª a 8ª séries, geralmente eram também técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

As Técnicas Maria Antonia Tavares e Silvelaine Maria da Silva Barros, por exemplo, exerceram a função de coordenar as atividades relativas aos cursos, dando apoio logístico, como xerocar material didático, providenciar a alimentação das professoras, dentre outras, mas também participaram diretamente dos cursos como professoras.

Elas recebiam uma capacitação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e posteriormente atuavam como professoras de algumas disciplinas. Isso se dava em virtude da estrutura e funcionamento do Curso de Qualificação para Professores em Nível de 1º Grau. Desse modo, eram denominados de:

Agentes de Treinamento (ATs) os professores que ministravam o ensino direto aos alunos-mestres. Suas atribuições são: ministrar aulas, participar de treinamentos, colaborar na programação das atividades, receber o material instrucional, realizar avaliações, encaminhar resultados, etc (TESSER, 1992, p. 128).

Com essa sistemática as técnicas mantinham uma relação mais direta com as professoras, pois mesmo não havendo naquele momento um acompanhamento mais sistemático por parte da Secretaria Municipal de Educação às escolas localizadas na zona rural, elas percebiam com maior clareza as dificuldades enfrentadas por todos os professores participantes do curso.

Quanto aos professores oriundos das outras cidades, em sua maioria já possuíam curso de nível superior e ensinaram principalmente no curso de 2º grau. O fato de virem de outra cidade promovia um intercâmbio cultural bastante rico, pois havia uma troca de

experiências em que as professoras tinham acesso a um saber mais elaborado, enquanto os seus professores conheciam um pouco a realidade que as cercava.

Dadas essas constatações é evidente a partilha de muitas experiências comuns vividas e sentidas pelas professoras que compuseram o quadro de sujeitos dessa pesquisa. Elas tiveram sua formação escolar e profissional permeadas pelas imbricações da dinâmica das transformações sociais que sinalizam uma adequação ao modelo econômico vigente, para atender muito mais às injunções deste, do que a necessidade dos indivíduos singulares no decurso das suas trajetórias de vida.

Assim, os cursos de qualificação de professores leigos, cujas características principais revelam uma formação em serviço dada de forma aligeirada, constituem um exemplo de ação planejada como uma política pontual que se preocupava em corresponder apenas às exigências específicas de cada momento histórico, sem refletir sobre as conseqüências posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do desejo de compreender como ocorreu o processo de formação e profissionalização de professoras leigas do interior do Estado do Ceará. Parti do pressuposto que a formação e profissionalização docentes não se dão de forma isoladas, mas estão estritamente ligadas aos elementos do contexto histórico-geográfico em que estão inseridos os sujeitos da ação.

Com essa idéia em mente, delimitei como universo da pesquisa o município de Itapiúna, situado na microrregião do Maciço de Baturité/CE. Este é um município pequeno do interior do Ceará que carece de maiores registros acerca da sua história e da história da educação. Itapiúna também é o meu lugar de origem, onde vivenciei minhas primeiras experiências de formação escolar e de profissão docente.

Foram as minhas experiências relativas à formação e à profissionalização que me motivaram à proposição da pesquisa Trajetórias de Formação e Profissionalização de Professoras Leigas de Itapiúna/CE. O objetivo precípua foi investigar acerca da constituição das trajetórias de formação e de profissionalização de professoras leigas da zona rural do município de Itapiúna/CE, entre o final da década de 1960 a 1990, de modo a contribuir para o registro historiográfico da educação no Ceará.

Para tal intento, analisei o conjunto dos fragmentos das narrativas de um grupo de 10 (dez) professoras que tiveram suas trajetórias de formação e profissionalização situadas no momento histórico supracitado, observando os elementos que corroboraram para a dinâmica do processo formativo e as implicações na profissionalização docente. Enfatizei ainda os cursos de qualificação de 1º e 2º graus, destinados à formação de professores leigos da zona rural como alternativa para a continuidade da formação escolar enquanto condição *sine qua non* para o exercício da docência.

O aporte teórico utilizado favoreceu o entendimento não apenas do que estava nas entrelinhas das narrativas das professoras, mas também a dinâmica que envolve a escrita da história enquanto um movimento de construção que acontece desde o processo de seleção do objeto de estudo à sistematização dos achados da pesquisa. Favoreceu também a compreensão das nuances dos elementos histórico-sociais e geográficos que influenciam, interferem e modificam as vidas e as ações dos sujeitos.

Nesse sentido, observei que as singularidades das ações dos sujeitos da pesquisa se coadunavam com o ambiente geográfico e com o momento histórico em que estavam

inseridos, não no sentido de um determinismo, mas da dinâmica de um conjunto de elementos que produzem fatos únicos em um dado tempo e espaço.

Percebi as limitações existentes no município de Itapiúna referentes às condições econômicas, às estruturas sociais, ao acesso à educação e à cultura enquanto fenômenos que interferem no modo como as pessoas conduzem suas ações, forjando estratégias de superação ou se acomodando às condições impostas pelo meio.

Essas constatações tornaram-se mais evidentes para mim na medida em que fui construindo o primeiro capítulo deste trabalho, pois ao expor as características gerais da microrregião do Maciço de Baturité, e mais especificamente do município de Itapiúna, ficou claro que existem grandes desafios a ser superados nesses lugares. Dentre eles está a necessidade da oferta de empregos para que as pessoas permaneçam na região e tenham condições de vida mais dignas. Precisa também de ações mais efetivas relativas à política educacional, sobretudo no que diz respeito à oferta da educação superior ainda precária no Maciço de Baturité.

Observei também que a construção de um conhecimento científico se dá na dinâmica do movimento que permeia a seleção do objeto de estudo a partir de um problema prático da vida real, muito embora os esforços empreendidos pelo pesquisador nem sempre sejam suficientes para compreender todos os detalhes dos fenômenos sociais. Isso se dá porque a realidade é sempre mais complexa, tornando-se difícil enquadrá-la em estruturas metodológicas. Mesmo assim, uma investigação científica exercita o olhar para perceber as várias nuances que constroem a trama dos acontecimentos.

Por isso, compreendi como indispensável à contribuição dos teóricos quando no segundo capítulo especifiquei os passos da pesquisa. Todo o aporte teórico favoreceu a minha compreensão acerca de muitos acontecimentos que marcaram a formação e a profissionalização das professoras sujeitas dessa pesquisa.

A partir dos fragmentos das narrativas das professoras, expostos no terceiro capítulo, pude perceber que a formação não acontece de forma dissociada dos elementos do contexto histórico vivido pelos sujeitos. São as condições materiais do indivíduo que em grande medida favorecem o acesso aos bens produzidos pela sociedade sejam relativos aos bens indispensáveis à sobrevivência, sejam aos bens imateriais como o acesso à cultura e à educação.

Por essa razão, em virtude da precariedade das condições materiais das famílias das professoras, a grande maioria delas estudou quando crianças durante um intervalo de tempo muito pequeno, chegando a cursar apenas as primeiras séries do então 1º grau. A trajetória de escolarização inicial se deu quase na informalidade, pois estudavam nas casas das suas professoras, já que não havia instituições escolares nos lugares onde moravam. Desse modo, posso afirmar que as professoras só tiveram acesso a um estudo mais institucionalizado quando fizeram os cursos de qualificação de 1º e 2º graus para professores leigos na década de 1980 e concluídos no ano de 1990.

O início da profissão docente foi marcado pelas extremas precariedades das condições de trabalho. Quase a totalidade das professoras tinha uma parca escolaridade, pois havia concluído no máximo as primeiras séries do então 1º grau. Além disso, ensinavam em suas próprias casas como as professoras com quem estudaram entre as décadas de 1940 e 1950.

Assim, percebo que parece haver certo anacronismo quando se trata de melhorias sociais destinadas aos municípios pobres interioranos. Isso demonstra que o poder político local não possui forças suficientes ou não tem vontade de promover ações que mudem a realidade. Isso ficou evidente quando observei que as condições de trabalho das professoras sujeitas dessa pesquisa se assemelhavam às das suas professoras há décadas atrás, demonstrando um imobilismo das condições sociais da população dos lugares onde moravam.

Dentre as dificuldades encontradas no início da profissão docente, destaco o fato de ensinarem em suas próprias casas cujo ambiente não se caracterizava como sendo uma instituição escolar da forma que se imagina. Nas casas das professoras não tinham quadro-negro, carteiras escolares, salas de aula. O que havia muitas vezes era uma pequena mobília residencial, composta por cadeiras e uma mesa onde eram servidas as refeições dos seus familiares. Assim, os alunos dividiam esse espaço, fundido entre o privado e o público. Às vezes as próprias professoras pediam alguém para fabricar bancos para acomodar o grupo de alunos.

Além dessas péssimas condições de trabalho, as professoras atendiam todas as crianças em idade escolar tanto dos lugares onde moravam, como das localidades vizinhas. Desse modo, tinham-se as salas multisseriadas, compostas por alunos de idades e séries diferentes em um mesmo espaço, a sala da casa das professoras.

As condições de trabalho denunciam o descaso do poder público para com a educação das famílias mais carentes do município. Desse modo, era muito mais um arremedo de educação, do que educação propriamente dita. Além disso, elas sinalizam que o processo de profissionalização foi forjado no bojo das dificuldades superadas pelas professoras, na medida em que por iniciativas muito mais individualizadas, faziam acontecer a instrução de crianças analfabetas, reduzindo os indicadores dessa que era considerada uma chaga social, ou seja, o analfabetismo.

Assim, percebi um grande compromisso por parte das professoras para com os alunos, a comunidade e a sua profissão. Elas não mediam esforços para manter a escola nas comunidades onde moravam e trabalhavam, seja ajudando a alguns alunos na compra do material escolar, fazendo o papel de merendeira e de zeladora da escola, se deslocando até a secretaria de educação do município em busca de melhorias para a escola, enfim. Obviamente que esse compromisso se dá também motivado pela necessidade de manutenção do emprego, tão fundamental para o sustento de suas famílias. Com isso, o que se tem é a aceitação da precarização do trabalho docente que faz com que boa parte dos profissionais dessa área se submeta às condições de subemprego, de subsalário.

Desse modo, convém salientar que o processo de profissionalização das professoras leigas do município de Itapiúna/CE se deu muito mais permeado por dificuldades diversas, do que por conquistas. Hoje, embora estejam aposentadas, as professoras não têm acesso às atualizações salariais ou outros benefícios da carreira docente. Essas docentes nunca contaram com um plano de saúde, nunca tiveram um salário digno que garantisse satisfatoriamente o seu sustento e o das suas famílias.

Por outro lado, não se podem negar os ganhos do exercício da profissão, transfigurados na satisfação dos frutos do trabalho, nos saberes adquiridos com a prática e também na possibilidade da continuidade da formação escolar que só foi possível, ao que tudo indica, pelo fato de serem professoras municipais. Assim sendo, elas concluíram a educação básica através dos cursos de qualificação de 1º e 2º graus destinados aos professores leigos como o desdobramento das ações políticas educacionais, efetivadas com a cooperação do governo federal, estadual e municipal.

Os cursos de qualificação de professores leigos não se deram por uma iniciativa isolada do poder público municipal, mas estavam inseridos num projeto político educacional maior, envolvendo os demais entes federados.

As professoras não foram estudar por uma iniciativa própria por entender a necessidade da formação escolar, mas por terem sido convocadas pelo poder público municipal. Nesse sentido, parece haver uma imposição por parte do Estado.

Essa imposição do Estado é configurada na dinâmica sutil que têm a legislação e as ações dos agentes políticos nas tomadas de decisões que influenciam direta ou indiretamente a vida de cada indivíduo em uma determinada sociedade.

Foi essa dinâmica quem propulsionou em certa medida a formação e a profissionalização das professoras leigas do município de Itapiúna. Nessa perspectiva a formação docente não pode ser considerada dissociada da profissionalização, pois ambas se complementam e se inter-relacionam, de modo que as professoras continuaram a estudar porque ensinavam e só continuariam ensinando se estudassem. Por isso, a formação era tida como condição *sine qua non* para o exercício da docência.

Por sua vez os cursos de qualificação não garantiam efetivamente uma formação adequada para superar as carências das professoras em relação ao domínio de um saber mais científico. Tais cursos caracterizavam-se principalmente por ser uma formação em serviço. Assim, as professoras não foram dispensadas de seus fazeres docentes para se dedicarem à formação, pelo contrário houve um acúmulo de atividades. Além do mais, os cursos aconteceram através da modalidade de aulas presenciais que ocorriam nas férias escolares e aulas à distância, durante os meses letivos.

Portanto, o que as professoras tiveram foi uma formação de modo aligeirado comprometendo a aprendizagem que se deu de forma fragmentada. Contudo, apesar dessa situação os fragmentos das narrativas evidenciam uma melhoria na prática de ensino, pois as professoras ampliaram os seus conhecimentos. Houve ainda um maior acompanhamento da Secretaria de Educação do Município, dando mais assistência às professoras. Assim sendo, a formação é tida como sendo bastante valiosa e fundamental para garantir os saberes básicos essenciais ao exercício docente.

Desse modo, considero que a formação docente é um processo contínuo e inacabado. Como tal, ela não se dá apenas nos bancos escolares ou nas academias, mas também na relação com a prática, na capacidade da reflexão que pode gerar nos indivíduos, na visão de mundo ampliada que pode forjar e nos desdobramentos positivos que possam trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, entendo a profissão de professora como uma atividade que objetiva partilhar o conhecimento que se tem acerca da realidade, demonstrado o

domínio específico de determinada área, junto a um grupo de pessoas que dele necessita ter acesso. A partilha desse conhecimento acontece na medida em que ocorre a mediação dos saberes existentes em cada ser, seja em forma latente, seja real. Não se nasce professora e nem se torna professora apenas com uma formação acadêmica. Vários são os fatores que corroboram significativamente para a construção da profissão e da identidade docente, tais como: as condições de trabalho, as políticas de valorização docente, a interação com os alunos, a família, a comunidade escolar e a sociedade de modo geral.

Além disso, é inegável levar em consideração os elementos do contexto histórico onde se dá a ação dos sujeitos, pois é nele que se percebem as diversas nuances que permeiam o fazer docente.

Acredito 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, na medida em que se observam os erros cometidos, as tentativas de acerto.

Cada aluno é único, cada sala é diferente, cada momento de nossas vidas é diferente e por ser assim não existe receita pronta e acabada para ser professora. Contudo, hoje percebo que a beleza está exatamente no fato de não existir tal receita, porque compreendo que é o próprio profissional que se faz, quando reflete sobre seus limites e exercita seus potenciais.

Concluo que embora descobrindo muitos detalhes acerca do processo de formação e profissionalização das professoras leigas de Itapiúna/CE, percebo que sempre existirão muitos outros aspectos a serem abordados. Dentre eles, destaco o resultado do trabalho dessas professoras, ou seja, de que modo os seus alunos vivenciaram o seu processo formativo a partir da atuação de cada uma delas. Portanto, uma pesquisa científica é sempre algo inacabado que propulsiona o desejo de novas descobertas e dinamiza o próprio fazer científico.

REFERÊNCIAS

ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos**. Tradução de Marcelo Ribeiro. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional “Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação”. UNEB/UQAC, Bahia: 2005

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX** in: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 26ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../default.shtm. Acesso em 26/02/2010

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: www.inep.gov.br/.../censo/Escolar/.../censoescolar_2009.asp?...2009...- Acesso em 26/02/2010

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o desenvolvimento e planejamento da educação nas áreas rurais**. Brasília, 1978

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

CATROGA, Fernando. **Os passos do homem como restolho do tempo – memória e fim do fim da história**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças** in: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999

CEARÁ. **Perfil Básico Municipal Itapiúna**. Disponível em: www.ipece.ce.gov.br/publicações/perfil.../Itapiúna_Br_office.pdf. Acesso em 26/02/2010

_____. **Mapas municipais**. Disponível em: www2.ipece.ce.gov.br/estatística/municipais/municipais.htm. Acesso em 27/02/2010

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) – 1970-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004

FARIAS, Airton de. **História do Ceará dos Índios à Geração Cambeba**. Fortaleza: Tropical Editora, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira S.A, 1988

GIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos – o breve século XX 1914-1991**. Tradução de Marcos Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

_____. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

HIRSCHEBERG, Alice Irene; FIGUEIREDO, Laura A.; AISSAR, Mércia K. **Professor leigo: aspectos quantitativos** in: CENAFOR. **A questão do professor leigo**. São Paulo: CENAFOR, 1985

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **As trilhas opcionais nos caminhos da história**. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (org.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001

KUNH, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995

LEVI, Giovanni. **O microscópio infinito** in: Revista de História da Biblioteca Nacional, Ano 4, nº 41, Fevereiro de 2009

LIMA, Cláudio Ferreira. **A construção do Ceará – temas de história econômica**. Fortaleza, CE: Coleção Anuário do Ceará 2006

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade** in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos**

Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006

MACEDO, Joaryvar. **Império do Bacamarte – Uma abordagem sobre o coronelismo no Cariri cearense.** Fortaleza: UFC – Casa de José de Alencar Programa Editorial, 1992

MARTINS, Elcimar Simão. **A leitura e a ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba/CE.** Dissertação (mestrado em educação brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1994

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-Formação** In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2000

NAGLE, Jorge. **A importância da pesquisa histórica no campo educacional** in: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **História e Memória da Educação no Ceará.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes** in: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005

ONESTI, Lizete F. **Professor leigo: um desafio educacional** in: CENAFOR. **A questão do professor leigo.** São Paulo: CENAFOR, 1985

PASSOS, Fernando; DANIEL, Taunay Magalhães. **Professor Leigo** in: CENAFOR. **A questão do professor leigo.** São Paulo: CENAFOR, 1985

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.) **Pesquisa em educação – alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica.** São Paulo: Atlas, 2007

RIBEIRO, Luis Távora Furtado. **A formação docente no Brasil** in: RIBEIRO, Luis Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos.** Fortaleza: Edições UFC, 2010

RICCEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François e al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005

SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. **Minimanual Compacto de História do Brasil – Teoria e Prática**. São Paulo: Rideel, 2003

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Ofício de escrever a vida: memória (auto) biográfica e história da educação** in: Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009

SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

SOUSA, Sandra Zákia; DREIFUSS, Aurea (coord.). **Professor leigo no meio rural – desafios do processo de formação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1986

STAMATO, Maria Inês Sucupira. **Formação e profissionalização docente: da tutela da igreja ao controle do Estado – Brasil Colonial, Imperial e Primeira República** In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.) – **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus Editora, 1993.

TERRIEN, Jacques. **A professora Leiga e o Saber Social** in: BRASIL, Ministério da Educação. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991

TESSER, Ozir. **A formação da professora “leiga”**. Trabalho apresentado como requisito parcial para o concurso de professor titular. Fortaleza/CE, 1992

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

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Os sentidos e a Experiência: professores, alunos e métodos de ensino** in: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002

ANEXOS

ANEXO I – Cópias dos certificados recebidos pelas professoras relativos à conclusão dos cursos de qualificação de 1º e 2º graus