

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS

**Elane Marcia Silva Viana**

**Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a  
memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar  
(1964 a 1983)**

Vitória da Conquista - BA  
Fevereiro de 2017

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS

**Elane Marcia Silva Viana**

**Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Vitória da Conquista - BA  
Fevereiro de 2017

V667p Viana, Elane Marcia Silva.

Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983).  
Orientador (a): Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

119f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2017.

1. Memória - Identidade social. 2. Professores leigos. 3. Ditadura Civil-militar. I. I. Santos, Cláudio Eduardo Félix dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 370.1522

*Catálogo na fonte:* Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Título em inglês: Politics and education in rural Guanambi, Bahia: a study on the collective memory of lay teachers during the civil-military dictatorship (1964 a 1983)

Palavras-chave em inglês: politics, education, civil-military dictatorship, lay teachers, memory.

Área de concentração: Memória, cultura e educação

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (Presidente/Orientador), Profa. Dr. José Alves Dias (titular), Profa. Dra. Antônia Almeida Silva (titular).

Data da Defesa: 15 de Fevereiro de 2017.

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Elane Marcia Silva Viana**

**Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 15 de fevereiro de 2017.

### Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos  
(Presidente)

Instituição: UESB

Ass.: 

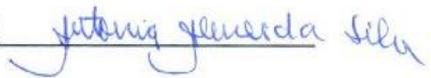
Prof. Dr. José Alves Dias

Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Antônia Almeida Silva

Instituição: UEFS

Ass.: 

Aos professores leigos, razão primeira deste trabalho, pela lição de dedicação à docência e simplicidade...

Ao professor doutor Cláudio Félix dos Santos pelo respeito às ideias dos orientandos e norteamentos durante a execução da pesquisa...

Aos professores doutores Ana Elizabeth Santos Alves, Livia Diana Rocha Magalhães e José Alves Dias pelas sugestões concedidas...

A Denise Santana Maia, amizade construída neste percurso acadêmico, por ter ouvido as angústias e incertezas, pelo companheirismo compartilhado...

Aos meus irmãos Dayane e Wendel pelo afeto nos momentos mais difíceis... E nos mais felizes!

Aos amigos e amigas que, cada um ao seu modo, expressaram carinho e apoio...

Àquelas pessoas, que mesmo anônimas, foram responsáveis por detalhes... Tão importantes!

À minha mãe, Marlene, por ter me dado a possibilidade de sonhar, pelo seu exemplo de determinação, por todo o cuidado e, sobretudo, por demonstrar que a educação é o caminho. A você, mainha, todo o meu amor e gratidão!

Muito obrigada!

*Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de se apresentarem nessa linguagem emprestada.*

**Karl Marx**

## RESUMO

Este trabalho denomina-se Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983). Possui como objetivo basilar: analisar, por meio da memória recomposta no presente, as concepções e vivências de professores leigos de comunidades rurais do município de Guanambi em relação aos projetos oficiais de formação, as práticas educativas e a articulação da política local para o atendimento das demandas por educação pública durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964 a 1985). Especificamente objetiva-se: a) Discorrer acerca do contexto histórico da implantação da ditadura civil-militar no Brasil com foco nos seus impactos no espaço rural; b) Discutir sobre as contradições existentes entre o discurso e as políticas de formação para professores leigos projetadas pelo regime civil-militar e as condições cotidianas de ensino/aprendizagem verificadas em comunidades rurais do município de Guanambi-BA e; c) Identificar, nas memórias evocadas pelos professores leigos, suas visões de mundo e experiências sobre políticas locais e educação na época da ditadura militar. O problema de pesquisa se orienta pelo seguinte questionamento: quais as concepções e vivências dos professores leigos de comunidades rurais do município de Guanambi-BA sobre os projetos oficiais de formação, as práticas educativas e o desempenho da política local para o atendimento das demandas por educação pública durante a ditadura civil-militar no Brasil? Foram realizadas entrevistas com professores leigos, observando as delimitações impostas pelo objeto de estudo: a temporalidade em que se exerceu o trabalho docente, a prática de ensino ter acontecido somente na zona rural e a participação em cursos de capacitação.

**Palavras-chaves:** Política. Educação. Ditadura civil-militar. Professores leigos. Memória.

## ABSTRACT

This job is called Politics and education in rural Guanambi, Bahia: a study on the collective memory of lay teachers during the civil-military dictatorship (1964 to 1983). Its main objective is to analyze the conceptions and experiences of lay teachers of rural communities in the municipality of Guanambi in relation to official training projects, educational practices and the articulation of local politics for the Demands for public education during the civil-military dictatorship in Brazil (1964 to 1985). Specifically, it aims to: a) Discuss the historical context of the implantation of the civil-military dictatorship in Brazil with a focus on its impacts on rural space; B) Discuss the contradictions between the discourse and the training policies for lay teachers projected by the civil-military regime and the daily teaching / learning conditions verified in rural communities of the municipality of Guanambi-BA; C) Identify, in the memories evoked by lay teachers, their world views and experiences on local politics and education during the military dictatorship. The research problem is guided by the following question: what are the conceptions and experiences of lay teachers of rural communities in the municipality of Guanambi-BA on official training projects, educational practices and the performance of local politics to meet the demands for education During the civil-military dictatorship in Brazil? Interviews were conducted with lay teachers, observing the delimitations imposed by the object of study: the temporality in which the teaching work was carried out, the teaching practice happened only in the rural area and participation in training courses.

**Keywords:** Politics. Education. Civil-military Dictatorship. Lay teachers. Memory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Evolução da Produção Brasileira de Algodão em Pluma. Zona Setentrional (Norte e Nordeste) e Zona Meridional (Centro-Oeste, Sul e Sudeste). 1930-1970.

Figura 2: Certificado de conclusão do “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados”.

Figura 3: Certificado de conclusão da “Habilitação de Professores Leigos – HAPROL”.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM – Antônio Carlos Magalhães

AI – Ato Institucional

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CFE – Conselho Federal de Educação

EMC – Educação Moral e Cívica

GT – Grupo de Trabalho

HAPROL – Habilitação de Professores Leigos

IPM – Inquéritos Policiais Militares

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do magistério primário

PCB – partido Comunista Brasileiro

PDC - Partido Democrata Cristão

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNB – Produto Nacional Bruto

PR – Partido Republicano

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SNA – Sociedade Nacional de Agricultura

SRB – Sociedade Rural Brasileira

UDN – União Democrática Nacional

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNB – União Democrática Nacional

UNE – União Nacional de Estudantes

USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPACTOS NO MEIO RURAL.....</b>	<b>25</b>
2.1 CONJUNTURA POLÍTICA-ECONÔMICA-SOCIAL QUE CULMINOU NA INSTAURAÇÃO DO GOLPE DE 1964.....	25
2.2 A RECEPÇÃO AO GOLPE DE 1964 NA BAHIA.....	30
2.3 A DITADURA CIVIL-MILITAR E O ESPAÇO RURAL BRASILEIRO.....	36
<b>3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NA DITADURA CIVIL-MILITAR.....</b>	<b>44</b>
3.1 O DISCURSO SALVACIONISTA IMPLANTADO APÓS O GOLPE DE 1964.....	44
3.2 O IDEAL PEDAGÓGICO NA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	47
3.3 O ENSINO DE 1º GRAU A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS: CONSTITUIÇÃO DE 1967, ACORDOS MEC/USAID E LDB DE 1971.....	53
3.4 PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO – PAMP E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO.....	64
<b>4 A PRESENÇA DO ESTADO DITATORIAL EM COMUNIDADES RURAIS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: INTERFACES ENTRE POLÍTICA LOCAL E EDUCAÇÃO NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES LEIGOS DE GUANAMBI.....</b>	<b>72</b>
4.1 O CENÁRIO POLÍTICO ESTABELECIDO EM GUANAMBI-BA: AS RELAÇÕES DE CLIENTELISMO IMPOSTAS PELA POLÍTICA LOCAL.....	73
4.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS E A ESPECIFICIDADE DOS EDUCADORES NO MEIO RURAL DE GUANAMBI-BA.....	82
4.3 CONDIÇÕES COTIDIANAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES LEIGOS NA ZONA RURAL DE GUANAMBI-BA .....	92
<b>5 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
QUESTÕES NORTEADORAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES LEIGOS.....	108
O QUE CONTAM OS PROFESSORES LEIGOS.....	110

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começa a ser “gestada” através do interesse pela intensa vinculação entre Memória e Educação, e integra a pesquisa matricial: Memória, Luta de Classes e Trabalho Educativo, componente da linha de pesquisa Memória, Cultura e Educação do programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Conseqüentemente, por meio das políticas públicas pensadas e executadas ao longo da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), propõe-se a análise de indivíduos que foram atingidos diretamente por estas políticas nacionais: os professores leigos que desempenhavam o ofício educativo em comunidades rurais no município de Guanambi-BA. Logo, é na perspectiva de conceder “voz” aos grupos subordinados que se busca analisar a memória de indivíduos em um determinado período histórico, evidenciando o desenrolar da prática educativa no espaço rural e os programas de formação destinados aos professores leigos durante a ditadura civil-militar.

A escola constitui-se em um lócus de interação de saberes, haja vista que os clássicos personagens (professor e aluno) envolvem-se em uma relação pedagógica onde conteúdos e métodos, supostamente, devem desaguar para um mesmo fim: a apropriação de conteúdos pelo indivíduo com a finalidade de produzir a humanidade no mesmo. Entretanto, reconhece-se que a prática docente ultrapassa, em muitos casos, o fazer pedagógico. O educador pode influenciar sua comunidade escolar, especialmente quando falamos em povoamentos rurais.

O espaço geográfico e social no qual se alicerça esta pesquisa são as comunidades rurais do município de Guanambi, localizado no alto sertão da Bahia. Comunidades estas, que nas décadas de 1960, 1970 e princípio de 1980; encontravam-se distantes dos “grandes acontecimentos nacionais”; uma vez que os meios de comunicação eram limitados na roça. Verifica-se, também, um isolamento geográfico significativo entre o campo e a cidade, já que as estradas vicinais de ingresso a estas regiões possuíam acessos difíceis em virtude de não serem asfaltadas. Para além disso, os camponeses não dispunham de transportes motorizados para estarem fazendo o deslocamento rotineiro para a cidade, sendo utilizados para este fim: ônibus escolares, quando passavam pelas localidades, caminhões de frete ou o lombo de animais. Diante dessa situação, o professor leigo atuava como divulgador das notícias exteriores às comunidades rurais, pois possuía um acesso mais constante à cidade.

Mas afinal, quem era esse professor leigo? Denomina-se por leigo, na presente pesquisa, aquele educador que não possuía uma formação em nível técnico (magistério) ou

superior para trabalhar nas escolas. Geralmente eram indivíduos que viviam no meio rural, mas que possuíam uma escolaridade maior do que a de outras pessoas que conviviam com ele no mesmo tempo e espaço. Tinham no mínimo o ensino primário completo, no entanto não chegavam a finalizar a formação básica formal para se legitimarem enquanto docentes. A presença de professores leigos na educação brasileira sempre foi recorrente, entretanto ela se torna extremamente comum a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Esta LDB ampliou o tempo, em 8 anos, que cada indivíduo deveria permanecer na escola, todavia o Estado burguês não assegurou infraestrutura técnica e profissional de acordo com o que estava prescrito nela. Assim sendo, o “número de professores leigos aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36 % do quadro docente tinha apenas o 1º grau”. (ASSIS, p.336, 2012)

Como o primeiro concurso público para professor no município de Guanambi-BA é datado do ano de 1989, verifica-se que estes indivíduos conseguiam o emprego de professor através de seus relacionamentos com políticos locais. Relacionamentos que são mantidos ao longo de toda a sua carreira docente, resultando em uma vinculação de apoio mútuo, um verdadeiro clientelismo (conceito a ser explorado com mais detalhes no capítulo terceiro). Esses políticos locais, por sua vez, estavam atrelados a uma esfera maior de poder nacional. O país vivia uma intensa turbulência quanto ao cerceamento da livre expressão política, pois a partir do golpe de 1964 o povo brasileiro vivenciou um período de 21 anos de ditadura civil-militar.

É imperioso observar que se escolheu estudar a atuação de professores durante o período da instauração da ditadura civil-militar no Brasil, buscando compreender como esse contexto político nacional chegava aos sertanejos do campo. Elegeu-se a figura do professor leigo para ser o centro de análise dessa pesquisa por acreditar que ele era o grande mediador entre as políticas de governo e o homem do campo. Portanto, vale-se nessa pesquisa dos testemunhos de oito professores leigos, que atuaram em comunidades rurais do município de Guanambi-BA durante a ditadura civil-militar, com a finalidade de recompor as memórias desse período.

Assim, o problema de pesquisa se orienta pelo seguinte questionamento: quais as concepções e vivências dos professores leigos de comunidades rurais do município de Guanambi a respeito dos projetos oficiais de formação, as práticas educativas e a articulação política local para o atendimento das demandas por educação pública durante a ditadura civil-militar no Brasil?

Almeja-se compreender se o papel desempenhado por esses educadores no meio rural, era o de reprodução acrítica ou de contestação ao momento histórico vivenciado no Brasil dos anos de chumbo. Diante disso, o objetivo central da pesquisa é analisar, por meio da memória recomposta no presente, as concepções e vivências de professores leigos de comunidades rurais do município de Guanambi em relação aos projetos oficiais de formação, as práticas educativas e a articulação política local para o atendimento das demandas por educação pública durante a ditadura civil-militar no Brasil entre os anos de 1964 a 1985. Especificamente objetiva-se: a) Discorrer acerca do contexto histórico da implantação da ditadura civil-militar no Brasil com foco nos seus impactos no espaço rural; b) Discutir sobre as contradições existentes entre o discurso e as políticas de formação para professores leigos projetadas pelo regime civil-militar e as condições cotidianas de ensino/aprendizagem verificadas em comunidades rurais do município de Guanambi-BA e; c) Identificar, nas memórias evocadas pelos professores leigos, suas visões de mundo e experiências sobre políticas locais e educação em Guanambi na época da ditadura militar.

Para a resposta à pergunta formulada e para atingir os objetivos, valer-se-á da relação entre memória e História para estabelecer a conexão entre aquilo que estes indivíduos reais sabiam e pensavam, a sua prática educativa e a sua participação social na comunidade rural à luz da realidade objetiva do momento histórico abordado por esta pesquisa. A memória será um recurso valioso em razão de exprimir a subjetividade humana e a sua práxis cotidiana.

A investigação e delimitação do objeto conduziram ao desenvolvimento de quatro categorias que perpassam o trabalho, a saber: ditadura civil-militar, pedagogia tecnicista, clientelismo e multisseriação, que serão desdobradas no decorrer da exposição. Para a discussão acerca da recepção da ditadura civil-militar em comunidades rurais, se passará a uma discussão acerca de como a pesquisa concebe os estudos no campo da memória e do percurso metodológico da mesma.

Na pesquisa utiliza-se das memórias dos professores leigos para expressar os acontecimentos vividos, bem como a ideologia que os impregna. Todavia, os acontecimentos pretéritos, as interpretações e os significados do passado são provenientes da inexistência de linearidade da memória. Pode acontecer de o passado ser arremessado no esquecimento e voltar a se atualizar de inúmeras maneiras, “isto acontece porque existem segmentos sociais persistentes que não deixam esquecer, também porque as novas gerações perguntam e dão novos sentidos a partir de seu próprio lugar histórico”. (ALMEIDA, p. 52, 2014) Nesse sentido, procura-se neste trabalho recompor a memória dos professores leigos. E para tanto, reconhece-se que

As memórias são processos subjetivos e intersubjetivos, ancorados nas experiências e marcas materiais e simbólicas e em marcos institucionais. Isto implica analisar a dialética indivíduo/subjetividade e sociedade/pertencimento [...]. As relações de poder e as lutas pela hegemonia (domínio) estão sempre presentes, com intentos de monopolização e de apropriação. Reconhece-se, assim, o caráter dinâmico dos sentidos do passado, dos silêncios e esquecimentos históricos, assim como do lugar que sociedades, ideologias, culturas e lutas políticas marcam a Memória. Daí a necessidade de historicizar a memória. (JELIN, p. 25, 2012)

Sendo assim, parte-se do princípio que é necessário averiguar prioritariamente, entre os professores leigos, o homem ativo com base no seu processo real de vida para depois investigar aquilo que os homens dizem, imaginam ou como se representam. É necessário “subir da terra ao céu” (MARX & ENGELS, p. 31, 2009), ou seja, compreender o homem de “carne e osso” para assim entender os homens narrados, pensados, imaginados e representados. Portanto, faz-se pertinente afirmar a máxima marxista: “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, p. 31, 2009).

Salienta-se que “as possibilidades e os limites de que dispõe cada indivíduo não resultam da experiência individual, mas sim das assimilações da experiência das gerações passadas”. (MARTINS, p. 40, 2013). E que as raízes do surgimento da “atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem do íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”. (LURIA, p. 75, 1979) Logo, torna-se fundamental a investigação sobre quais experiências, transmitidas pela função mnemônica, constituíram as práticas educativas dos professores da roça.

Assim, a experiência histórica da humanidade seria impraticável na carência de uma característica psíquica cujo papel principal fosse o registro e o armazenamento das circunscições que procedem dela, ou seja, seria impossível na ausência de memória. Esse é o procedimento a que incumbe, então, a concepção da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado. A memória pode ser definida como

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (LURIA, p. 39, 1991)

Ademais, Vygotsky e Luria (p. 184, 1996) afirmaram que o desenvolvimento da memória é um caminho cultural norteado que se começa com a predominância irrestrita de uma memória involuntária, precedente ao surgimento da linguagem e integrado com a atenção espontânea. No decorrer da maturação humana a prevalência da memória involuntária torna-se relativa, pois se amplia os domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento. A culminância desse processo é a prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, graças, essencialmente, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das demais funções que ele propõe. Compreender essa dinâmica da memória é importante para se entender o porquê de determinadas lembranças terem se fixado na memória dos professores leigos.

Se a memória segue um caminho cultural e se algumas lembranças se fixaram em detrimento de outras, pode ser validada a interferência do grupo social ao qual o indivíduo compôs a sua memória. Haja vista que a mesma memória pode ser compartilhada por pessoas distintas, isso ocorre em virtude das “testemunhas” fazerem parte de um mesmo grupo e pensarem em comum em relação a certos aspectos. Se continuarmos “em contato com esse grupo, seremos capazes de nos identificar com ele e de confundir o nosso passado com o dele”. (HALBWACHS, p. 33, 2006) Se esquecermos de determinado período da nossa vida significa que perdemos o contato com aqueles que nos rodeavam. Assim, deslembrar de “uma língua estrangeira é não estar mais em condições de compreender os que se dirigiam a nós nesta língua, quer fossem pessoas vivas e presentes, quer autores que líamos”. (HALBWACHS, p. 37, 2006)

Vários professores leigos lecionaram na zona rural do município de Guanambi-BA, e cada um deles trazem consigo a singularidade da sua memória. É de interesse contrapor essas memórias individuais em busca de suas similitudes, contrastes e ancoragens com o objetivo de compreender até que ponto essas memórias foram compartilhadas e sobre como elas restauram uma memória coletiva. Logo, abranger a relação entre memória individual e memória coletiva do grupo se faz relevante.

A memória individual, diante da memória coletiva, não é uma condição imperativa e satisfatória da recordação e do reconhecimento de lembranças. Se a memória individual é inexistente, se não é possível reencontrá-la, é porque não se é mais integrante do grupo ao qual a memória se mantinha. Para que a memória individual se utilize da memória dos outros, não basta apenas o conhecimento dos testemunhos de outras pessoas. Mas, sobretudo, é preciso que a memória individual não tenha deixado de concordar com a memória composta

pelo grupo. Afirma-se que há pontos em comum entre distintas memórias individuais, ou seja, a memória coletiva se ancora em uma base comum. Logo,

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, p. 39, 2006).

A complexidade de recuperar uma memória coletiva por meio dos testemunhos de diferentes indivíduos decorre de que cada um deles possui características diferenciadas. São componentes de diversos grupos, compartilham de diversas ideias sociais e, principalmente, apesar de viver ou terem vivido no mesmo tempo cronológico e espaço físico, todos possuem a sua temporalidade singularizada e coabitam em espaços diferenciados. Isso fica límpido ao se pensar que em 1964 instaurou-se o golpe civil-militar no Brasil, mas que muitos brasileiros não possuíam o conhecimento deste fato. Alerta-se que

Seus pensamentos recuam mais ou menos longe, mais ou menos depressa no passado ou no tempo de cada grupo. É nesse sentido que as consciências concentram num mesmo intervalo durações mais ou menos extensas, digamos que em um mesmo intervalo de duração social vivida elas mantêm uma extensão mais ou menos grande de tempo representado. (HALBWACHS, p. 153, 2006)

O ser individual possui um acúmulo de vivências único. E este acúmulo, influencia diretamente na produção de memória e em como ela é transmitida. Estudar a memória nos professores leigos da roça, então, não é analisar uma “função mnemônica” isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente para registrar e evocar suas experiências. Destarte, ao ser capaz de idealizar o que não assistiu, ao poder imaginar o que não vivenciou pessoal e diretamente, fundamentando-se em relatos e exposições dos outros, “o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites apropriando-se das experiências históricas e sociais alheias”. (VYGOTSKY, p. 21, 1987). Por isso, torna-se tão relevante articular as memórias dos professores leigos com os fatos históricos que aconteceram no período pesquisado.

Para, além disso, é fecunda a propriedade da consciência para inventar, reinventar, modificar, colocar remendos, contradizer, e tudo isso se realiza ininterruptamente com a memória. Não obstante, as exemplificações mencionadas até aqui estão relacionadas com acontecimentos triviais do cotidiano e não se reportam a um controle de memória observado em uma esfera maior. Exprime-se que essa memória controlada ocorre por causa da existência

de diversas memórias coletivas, sendo que algumas memórias se sobrepõem a outras de acordo com o interesse e a evocação realizada no presente. Assim,

Podemos dizer que a memória está intrinsecamente relacionada com as práticas político-culturais de uma sociedade, de um povo, de uma nação etc., e que, algumas são mantidas na ordem do dia – como é o caso de algumas comemorações – ao passo que outras permanecem submergidas. (MAGALHÃES & ALMEIDA, p. 101, 2011)

Há várias memórias coletivas ou de grupos, de classe, que se tornaram memórias sociais autenticadas, corroboradas e, conseqüentemente, mais demonstradas e repetidas em detrimento de outras. Entretanto, isso não significa que não há outras memórias pouco enfatizadas construídas na vida do homem comum ou a partir de experiências contra-hegemônicas. Estas memórias podem estabelecer importantes relações com grupos e pessoas, em determinado recorte de tempo e espaço, tornando-se latentes e ultrapassando o controle social.

A partir dessa abordagem que propõe a existência de memórias controladas, comprova-se a percepção da natureza “dialógica, negocial, conflitual, e intertextual” da memória (PERALTA, p. 6, 2007). E este ponto de vista faz-se altamente relevante nesse estudo, uma vez que se aborda o período da ditadura civil-militar no Brasil que praticou de forma incisiva o controle ideológico da memória. Assim, mesmo reiterando que a memória é composta dentro de um grupo social, assinala-se a imposição de relações conflituosas presentes no processo de construção mnemônica. Fica claro que

Sendo certo que a construção social do passado está directamente relacionada com a legitimação dos poderes instituídos, que sejam de âmbito nacional, regional ou local, não, não se pode reduzir exclusivamente o conceito de memória social à noção de “falsa consciência”, tanto mais que a construção da memória é um processo negociado entre diversos actores sociais e a sua natureza é eminentemente conflitual e em constante transformação. (PERALTA, p. 10, 2007)

Ao se analisar a memória social deve-se ter atenção sobre como as memórias de grupos “subordinados” convivem com a representação da memória dominante/oficial do passado, observando as oposições e as semelhanças que há entre essas memórias. Assim sendo, de acordo com Peralta (p. 14, 2007): “nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela fluidez dos movimentos da população, pela multiplicidade das escolhas individuais e pela pluralidade de discursos” torna-se impraticável a concepção de uma memória única.

É necessário ir além nessa análise; valorizar a memória do professor leigo como um reflexo das contradições sociais do período pesquisado, mas, também, compreender que a

memória diz respeito a um dado imediato. Então, “é necessário fazer a crítica dos dados imediatos, isto é, dissolver a sua imediatividade de modo que emergja a essência que lhes confere seu verdadeiro sentido” (TONET, p. 118, 2013). Esta desmistificação só será possível ao se revelar o processo histórico e social no qual foram vivenciados os fatos que constituem a realidade e que são evocados no ato de lembrar. Prepondera-se que,

Fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas. Por isso mesmo, essas relações e práticas sociais e históricas tem que ser resgatadas para que se possa compreender o sentido deles (TONET, p. 118, 2013).

A inexistência da contextualização da memória contradiz impetuosamente a natureza essencial da realidade social, desfigura o seu conhecimento. Logo, antes de esmiuçar as memórias compostas pelo professor leigo sobre a sua docência e a sua prática social, é imprescindível que se avenge para a conjuntura histórico-social em que estas memórias foram produzidas. Consequentemente, a pesquisa científica não se constrói a partir de especulações ou idealizações, “mas de fatos reais, ‘empiricamente verificáveis’, no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência” (TONET, p. 79, 2013). Destaca-se que o vocábulo empírico é utilizado aqui com caráter ontológico e não empiricista. Pauta-se pelo padrão marxiano, pois ao afirmar que os pressupostos são “empiricamente verificáveis” se está evidenciando a realidade em oposição à busca elucubrada apenas pelo automovimento da imaginação ou da razão.

A investigação científica, aqui estabelecida, possui como ponto de partida os sujeitos histórico-sociais que estão em determinadas condições materiais de existência, condições essas que já são a consequência da vida advinda de outros sujeitos que continuam a ser transformadas pela atividade atual. Por isso,

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas premissas, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico. (MARX & ENGELS, p. 23-24, 2009).

Abarca-se que a profissão docente implica um movimento entre a formação, a instituição escolar, os saberes, as condições para o exercício da docência e as conversações da categoria com o Estado. A profissão do docente articula-se a partir de experiências outras que não estão no espaço da escola, compondo uma trajetória de vida-formação que forma o ser professor. Assim sendo,

A história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder uma necessidade social, mas também vão criá-la. (NÓVOA, p.123, 1991).

A experiência de cada professor leigo representa uma singularidade que dialoga com a totalidade universal, pois, a partir da memória destes indivíduos, se investiga sobre a compreensão de escola e saber dos docentes da educação rural em meio ao regime militar instituído a partir de 1964. Do mesmo modo que, se entende a necessidade de abranger a atuação política deste professor como compartilhador de uma ideologia hegemônica ou como contestador desta com o seu grupo social. Por conseguinte, afirma-se que

Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal. A própria natureza nos mostra isso. Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto diferente de todas as outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas de “folha” implica que todas elas têm algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une (TONET, p. 113, 2013).

É necessário analisar a expressão fenomênica imediata dos acontecimentos da realidade, porém deve se apreciá-la como ponto de partida e de chegada da investigação. No entanto, é importante avançar sobre os limites dessas manifestações mais instantâneas para compreender quais são os seus alicerces processuais, não imediatamente percebíveis, que constituem a totalidade onde tais manifestações são realizadas. “É preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção” (OLIVEIRA, p. 9, 2005); portanto não se deve deslocar a prática do professor leigo com a sua realidade histórica e social.

Compreende-se que é fundamental subverter a ótica sobre o professor rural leigo, deixando de enxergá-lo como “um expectador da História” para observá-lo como sujeito contextualizado e histórico com determinados saberes e práticas sociais cotidianas, inseridos na classe trabalhadora da qual não podem ser desarticulados. É necessário criticar a visão de senso comum de que a professora ou o professor leigo sejam pessoas a-históricas, desconectadas da realidade e, de que foram, meros aplicadores de programas e currículos governamentais

A história da humanidade compõem-se pelas inter-relações de eventos, ações e dinâmicas que, através de movimentos dialéticos e da atuação de sujeitos históricos, individuais e coletivos, modificam as condições de vida do ser humano ou se esforçam em

conservá-las como estão. Os movimentos da História são diversos e se exprimem por transformações vagarosas ou repentinas, por permanência de ordens sociais, políticas e econômicas e, também, por reações às modificações. Geralmente, esses processos, contraditórios entre si, ocorrem concomitantemente e se agregam a uma dinâmica histórica.

Com o intuito de evidenciar as contradições existentes na atuação dos sujeitos históricos que constituem esta pesquisa, escolheu-se por analisar fontes por meio de testemunhos ouvidos no tempo presente. Conseqüentemente, propõe-se “registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais”. (DELGADO, p. 15, 2010) Logo, não é o armazenamento da história vivida, mas, sim, o registro de testemunhos sobre essa história vivida. Este procedimento é um meio, um recurso utilizado para a produção do conhecimento histórico, que possibilitou um duplo ensinamento: sobre a época evidenciada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi realizado– o tempo presente. Nesse contexto o passado refletido no presente espelha, por meio de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em articulação com processos coletivos. O resgate dessa dinâmica, pelo processo de evocação de memórias, que abrange: destaques, distrações, esquecimentos, omissões, coopera para a recomposição do que transcorreu conforme a ótica de cada testemunha.

A memória, fundamental nos depoimentos orais, é uma fonte ilimitada, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – interagem entre si. Muitas vezes despontando recordações de maneira explícita, outras vezes de forma sublimada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela proteção que o próprio indivíduo institui ao conjecturar, inconscientemente, que assim está se resguardando das angústias, dos traumas e dos anseios que assinalaram a sua vivência. Ademais,

No processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual (vida privada – roteiro biográfico) e do tempo coletivo (social, nacional, internacional). Os sinais exercidos são referências e estímulos para o afloramento de lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de recordar. (DELGADO, p. 16, 2010)

Entre os diversos desafios, presentes nos testemunhos dos professores leigos, ressalta-se a relação entre temporalidades, já que em um mesmo depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou o idoso do tempo presente. Sendo que cada um destes educadores traz em si memórias de suas experiências e também evocações a ele relembradas, filtradas por ele mesmo ao reportá-las. Discorre-se em um tempo sobre outro tempo. Afinal, registram-se

sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje.

Para, além disso, contrapõe-se testemunhos orais com fontes documentais escritas. Desse modo, leis, decretos, pronunciamentos políticos, históricos escolares, e reportagens provenientes de jornais e revistas, são utilizados como instrumento para recompor a memória coletiva em um dado período pesquisado. Portanto, além da memória oriunda da oralidade; fundamenta-se esta pesquisa na “memória objetivada” em documentos oficiais e jornalísticos. Fica claro que, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, p. 57, 2002)

Entretanto, atenta-se para a forma como estes documentos são analisados, haja vista que “mesmo o aparentemente mais claros e mais complacentes não falam senão quando sabemos interroga-los”. (BLOCH, p. 58, 2002) Uma vez a memória “imobilizada”, isto é, uma vez objetivada por meio de textos, monumentos, instrumentos, técnicas... ela será, possivelmente, utilizada de maneira contraditória com aquela ambicionada por aquele que a registrou: “uma carta documentará uma forma de escrever, o estágio da língua, um fato, uma proposta, etc.; contrariando aquilo que foi desejado pelo autor, e outros sentidos lhe serão atribuídos”. (MEDEIROS, p. 103, 2015)

Os testemunhos dos professores leigos foram colhidos em diversos momentos, sendo que cada coleta possui características próprias. Chegou-se aos nomes dos professores leigos por meio do contato direto com antigos professores do município de Guanambi-BA e ex-alunos, esta busca foi facilitada em virtude da autora da pesquisa ser professora da rede municipal de ensino e ser, também, filha de uma professora que tem mais de trinta anos dedicados à educação do município (ela contribuiu de maneira decisiva para a busca e o encontro com professores leigos). Assim, através das relações interpessoais desenvolvidas no ambiente de trabalho alcançou-se o nome de alguns professores leigos. Esta foi a estratégia possível para encontrá-los, já que a Secretária de Educação do Município ou o Sindicato de Servidores Municipais não contam com nenhum registro desse professorado. Foram realizadas dez entrevistas, entretanto foram escolhidas para esta pesquisa cinco destas em virtude das delimitações impostas pelo objeto de estudo: a temporalidade em que se exerceu o trabalho docente, a prática de ensino ter acontecido somente na zona rural e a participação em cursos de capacitação. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são os professores leigos: Sérgio, Vanda, Nalva, Lita e Lurdes (nomes fictícios para preservarem as suas identidades).

Nessa trajetória de oitiva dos leigos, encontrou-se com eles em suas próprias residências na cidade, foi-se ao encontro de um professor no sindicato de trabalhadores rurais, onde ele milita em defesa da sua comunidade rural e, ainda, viajou-se para o espaço rural do município onde alguns docentes ainda vivem. Registra-se a importância de manter os nomes verdadeiros desses educadores no anonimato e utilizar para cada um deles um nome fictício. Ademais, cada testemunho traz a identificação da comunidade rural de onde o professor exerceu o seu ofício.

Esta dissertação se organiza em três capítulos: O capítulo primeiro trata da ditadura civil-militar no Brasil: contexto histórico e impactos no meio rural e no ideal pedagógico. Neste capítulo aborda-se a conjuntura político-social-econômica do país no anteceder do golpe de 1964 e seus desdobramentos destacando o Estado da Bahia, demonstra-se qual foi a política destinada a educação do campo e discute-se o ideal pedagógico que alicerçou o programa educacional do governo golpista. No segundo capítulo demonstra-se a contradição entre o discurso, as políticas e as condições educativas projetadas durante a ditadura civil-militar. Este capítulo parte da análise a concepção de educação do governo ditatorial e seus dispositivos políticos-educacionais. No capítulo 3, analisa-se a presença do Estado ditatorial em comunidades isoladas do Alto Sertão da Bahia: interfaces entre política local e educação nas memórias de professores leigos. Nesta parte da exposição procura-se mapear a ligação entre o meio político local e a política nacional no decorrer do regime civil-militar, com ênfase para as relações de interesse entre professores leigos e os políticos guanambienses e a contribuição destas para a construção e disseminação de um discurso político hegemônico através da educação no campo, por fim, finaliza-se este capítulo com reflexões acerca das condições cotidiana de ensino/aprendizagem vivenciadas pelos professores leigos.

## 2 A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPACTOS NO MEIO RURAL

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela..  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceite o que é de  
hábito como coisa natural, pois em tempo de  
desordem organizada, de arbitrariedade  
consciente, de humanidade desumanizada, nada  
deve parecer natural, nada deve parecer  
impossível de mudar”.*

*(Bertold Brecht)*

Este capítulo propõe-se a desenvolver uma análise, em linhas gerais, do contexto histórico para implantação da ditadura civil-militar no Brasil entre os anos 1964 a 1985, enfatizando seus impactos no espaço rural. Neste interim, avalia-se a conjuntura politico-econômica-social que desencadeou a implantação do Estado ditatorial no Brasil, com ênfase para a recepção do golpe de 1964 no estado da Bahia. Verifica-se os reflexos do Estado ditatorial sobre o desenvolvimento do meio rural que estava sob o comando do imperialismo norte-americano apoiado por grupos econômicos e políticos no campo e na cidade aliados ao golpe. Estes grupos foram responsáveis por dirigir a perseguição e o esfacelamento de perspectivas de lutas contra a exploração estabelecida por alguns movimentos de trabalhadores rurais no Brasil. Ademais, objetiva-se discutir, de forma aproximativa, a política de educação concebida para o campo durante o regime civil-militar no país, configurando-se “a chamada paz de cemitérios no campo brasileiro”. (BEZERRA NETO, p.144) .

### 2.1 CONJUNTURA POLÍTICA-ECONÔMICA-SOCIAL QUE CULMINOU NA INSTAURAÇÃO DO GOLPE DE 1964

Para a melhor compreensão dos acontecimentos ocorridos no bojo da ditadura civil-militar, faz-se necessário realizar um retrospecto das transformações socioeconômicas que marcaram o país em décadas anteriores e perduraram até 1980. Conforme Silva (1990), entre as décadas de 1950 e 1980, ocorreu o mais intenso processo de modernização até então visto no Brasil. Uma modernização conservadora que, se por um lado refletiu nas características sociais, econômicas e políticas da população trazendo novos produtos e relações de trabalho, em especial no espaço urbano, por outro manteve a concentração de renda e a exploração.

É importante atentar-se para a prevalência da dicotomia campo e cidade, já que no entender de Silva (1990) esta foi a maior e mais relevante mudança estrutural. Houve uma inversão do índice populacional de habitantes existentes no campo e na cidade; isto porque, a partir de 1940, dada a crise na agricultura, o impulso da política de expulsão do homem e da mulher do campo para abrir espaço para a agricultura que se modernizava, a ampliação de pastos e a ausência da reforma agrária, obrigou milhares de camponeses a migrarem de forma alarmante para a cidade atraídos pela possibilidade de emprego nas cidades maiores, sobretudo, no centro-sul do país<sup>1</sup>. Desse modo, houve a explosão de megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Saviani (2008) alerta para o fato de que os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, as forças de esquerda e os operários se uniram, em um primeiro momento, na luta pela industrialização; porém os motivos que os conduziram à mesma direção eram conflitantes. Para a burguesia e as classes médias, a industrialização era um fim em si mesmo. Para o operariado e para as forças de esquerda tratava-se apenas de mais um passo em prol das transformações sociais que possibilitariam o acesso das classes subalternas a seus direitos. Por isso,

Atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional). (SAVIANI, 2008, p. 293).

Essas intenções indicadas pela nova bandeira de luta eram resultado da ideologia política de nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrou em conflito com o modelo econômico em vigor.

O princípio da década de 1960 foi caracterizado por um descenso do ciclo econômico, pois à acumulação capitalista brasileira começava a ficar ameaçada. O mercado interno brasileiro era ineficiente em consumir a produção advinda da política econômica após 1955, como a repentina produção da indústria de bens de consumo duráveis, sucedida no governo Juscelino Kubistchek por intermédio do estímulo à aquisição direta dos capitais estrangeiros na instalação do setor. A economia do Brasil possuía, nesse período, ícones como a indústria automobilística e o grande capital multinacional, assim ambos tornaram-se seus propulsores. Em compensação, essa opção demandava alto fluxo de despesas tanto para a importação de

---

<sup>1</sup> Importante registrar que o empenho dessa pesquisa não está voltado para quem migrou para a cidade, mas sim, para aqueles que permaneceram no meio rural durante esse processo migratório ou de expulsão do campo.

aparelhamentos quanto para a remessa de ganhos das empresas multinacionais para as suas matrizes.

Os governos brasileiros, antecedentes ao golpe de 1964, patrocinaram a industrialização segundo os novos modelos e conservou uma política fiscal tradicional e sem acréscimo de seus proveitos, o que findaria por fazê-lo a apelar, com cada vez maior constância, a duas saídas: o endividamento externo e a emissão monetária, em uma das mais súbitas ações inflacionárias até então vivenciadas pelo país. (MENDONÇA, 2014) Tais soluções seriam essenciais para resguardar o montante de financiamento das inversões estatais de energia, transportes e siderurgia, entre outros. Desse modo, a função do Estado de administrar e custear uma infraestrutura ajustada com a injeção de capitais estrangeiros no âmbito industrial de produtos duráveis, não demoraria a demonstrar suas fragilidades econômico-sociais e, especialmente, políticas, diante dos movimentos populares oportunizados por tal conjuntura.

A internacionalização da economia deu lugar a diversos conflitos políticos entre as múltiplas esferas do capital, à caça do beneficiamento do Estado. Nesse contexto,

Muitas análises privilegiam o aspecto econômico da crise que conduziu ao golpe, ao diagnosticarem a existência de um suposto “decréscimo na taxa de lucro” no país entre 1962-1964, explicado pela conjugação de altas inversões de capital e insuficiência da demanda interna, diante da “pequena extensão” da classe média brasileira, incapaz de consumir os novos bens produzidos. Tal desproporção, somada a inflação crescente, explicariam o que alguns consideram “taxas ilusórias de lucro” percebidas pelo capital no país. Ora, por certo decaíram as inversões a partir de 1962. Todavia, tratava-se de descenso compatível com a relação entre o brutal volume anterior de investimentos e o tempo necessário para a ocupação/desgaste de toda a nova capacidade produtiva instalada. (MENDONÇA, p. 39, 2014)

Outros estudiosos, discordando de tal ponto de vista, enfatizam que as consequências sociais e políticas dessa internacionalização da economia escondiam à extensão econômica da crise, haja vista que os trabalhadores, em combate contra a diminuição de seus salários, movimentaram-se de maneira sem precedentes até aquele momento. Portanto, se o mecanismo inflacionário perdia força em sua eficiência e as inversões industriais amortizavam-se, a crise verificada no Brasil “seria por razões mais propriamente políticas do que econômicas inexistindo no Brasil do período qualquer crise clássica de realização”. (MENDONÇA, p. 39, 2014) Assim sendo, a crise de 1962-1964 foi a composição de diversas deliberações: econômicas, provenientes de um protótipo de acumulação capitalista baseado no Estado e no investimento direto internacional; políticas, pela indagação violenta dos segmentos da classe dominante ao governo democrático-popular em vigência; e sociais em virtude do surgimento

de mobilizações políticas estabelecidas por grupos subordinados – no campo e na cidade – em prol de melhores condições de vida e de trabalho.

PSD, PTB e UDN foram os grandes partidos nacionais então instituídos, além do PCB que, mesmo possuindo grande importância perante o povo, foi colocado na clandestinidade em 1947. Partidos pequenos foram criados entre 1946 e 1960, entretanto sua atuação eleitoral era dependente de uniões com os maiores. Então, o âmbito político se configurava da seguinte maneira:

Até 1961 o processo político-partidário privilegiara o PSD, ao qual o PTB somara forças na maioria das eleições presidenciais. Quanto à UDN, permaneceria como o segundo grande partido em número de votos e, tendo perdido seu cunho de “frente”, passou a expressar interesses de uma “elite” intelectual fortemente conservadora. Já o crescimento acentuado do PTB – apoiado pelo PCB ilegal conquanto atuante – e as sobrevivências do “getulismo” seriam mitificadas pelos quadros udenistas como equivalentes ao avanço do “perigo vermelho” no Brasil, articulando-se, não poucas vezes, aos militares, o que lhe valeu uma identidade golpista. (MENDONÇA, p. 39, 2014)

No ano de 1961, a UDN propôs um candidato à presidência da República: Jânio Quadros. Contudo, a sua vitória no pleito eleitoral configurou-se em uma ilusão, uma vez que o presidente eleito não seguia a doutrina do seu partido, principalmente no que tange a política externa. Sua abdicação induziu à exasperação da crise política provocada pela posse de seu vice, o petebista João Goulart, logo a polarização aumentou. Como anódino, representantes políticos de vários grupos da elite, com medo da propagação e desenvolvimento dos movimentos sociais, instituíram o parlamentarismo como condição para o encargo político do presidente, julgando assim, paralisar um presidente associado ao movimento popular em crescimento. No entanto, em plebiscito efetivado em janeiro de 1963, esse acordo seria desfeito, pois se retornou ao presidencialismo.

Dessa maneira, a representação política no adjacente ao pré-1964 foi assinalada por numerosas contendas. De um lado, a efervescente mobilização popular e sindical “reverberaria junto ao ‘equilíbrio instável’ do jogo partidário, o que pode ser lido quer como ruptura do chamado ‘pacto populista’ – expresso na aliança PSD/PTB – quer como a emergência da participação popular não tutelada, no âmbito da política”. (MENDONÇA, p. 41, 2014) A demonstração desses movimentos iria refletir-se nas reformas de base propagadas por Jango, especialmente a reforma agrária, o que acarretaria por revelar o perfil conservador dos parlamentares. Sua disposição ao desenvolvimento de frentes interpartidárias descortinou

as fissuras no próprio seio da classe dominante, explicitando as contradições de inúmeras frações. Por isso,

Duas grandes questões polarizaram as polêmicas no imediato pré-golpe: as reformas de base e a luta anti-imperialista, mantendo o Executivo sua política externa independente, tentando estabelecer, de alguma forma, limites para as remessas de lucros ao exterior e enviando seu projeto de reformas ao Congresso em março de 1964. (MENDONÇA, p. 41-42, 2014)

Diante disso destaca-se que o golpe de 1964 teve um caráter burguês, pois teve o apoio das classes dominantes do país, do governo dos Estados Unidos e, também, da União Democrática Nacional (UDN) que não queriam perder qualquer espaço para a esquerda que se organizava no Brasil. Em consonância com Germano (2005), a denominada erroneamente de “Revolução de 1964” se estabeleceu como uma restauração da dominação burguesa, ratificando o que tem sido comum na história brasileira: “continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismos, exclusão das massas populares, autoritarismo” (GERMANO, p. 53, 2005). É preciso esclarecer e evidenciar que a intervenção executiva do Golpe esteve a cargo das Forças Armadas. Logo, iniciou-se, a partir de 1964, a mais longa Ditadura Civil-Militar da América Latina, perdurando 21 anos.

Assim sendo, o golpe civil-militar de 1964 provocou a desorganização dos mais valiosos avanços realizados pelos trabalhadores em suas lutas anteriores. Significou o fim do direito de greve e das associações de camponeses. Expressou ainda, a invalidação da Lei de Remessas de Lucros e da nacionalização do refino de petróleo, além de impossibilitar a reforma agrária, duramente reivindicada e aguardada pelos trabalhadores rurais. Manifestou em resumo, “o desmantelamento, via violência explícita e aberta, de todas as organizações populares e a sujeição dos quadros intelectuais e de classe média que pudessem vir a significar oposição ao regime militar” (MENDONÇA, p. 43, 2014).

## 2.2 O GOLPE DE 1964 NA BAHIA

As discussões em torno do golpe 1964, e da ditadura civil-militar tem possibilitado que o caráter local seja elucubrado com maior constância e aprofundamento, descentralizando a história política do Brasil dos grandes centros urbanos e dos “personagens” renomados. O campo da historiografia brasileira do determinado período se enriquece com o vislumbre dessas experiências de pesquisas locais e a sociedade passa a ter uma noção ampliada dos acontecimentos. É possibilitado a estruturação de modelos comparativos a partir de diferentes lugares e situações para avaliar o passado não tão distante da nossa política. Assim sendo,

para a compreensão das relações que eram estabelecidas entre os professores leigos e os políticos locais faz-se necessário compreender os acontecimentos políticos que ocorreram nas esferas estadual e municipal.

Na Bahia durante o golpe de 1964, assim como os acontecimentos imediatos que foram deliberados após a instauração do Estado ditatorial no país influenciaram ações políticas no município de Guanambi. Nessa perspectiva, como a grande maioria dos estados brasileiros, a Bahia experienciou de maneira dramática as implicações do movimento civil-militar de março-abril de 1964. Do mesmo modo que o restante do país, este golpe de Estado sobreveio em um cenário social com incongruências e subversões características.

A própria ocorrência do fenômeno no plano nacional e seu desdobramento em terras baianas representaram uma solução aos dilemas gerados no âmago de uma formação social confrontada com alternativas diversas, como a da possibilidade de um desenvolvimento economicamente autônomo, socialmente integrado e politicamente democrático ou o crescimento econômico dependente, socialmente assimétrico e politicamente autoritário. (FERREIRA, p. 86, 2004)

Assim, as incoerências presentes na sociedade de então, perpassavam o âmbito político e social baiano as vésperas de 31 de março de 1964 e despontaram em direção ao governador da época: Lomanto Júnior.

A gestão de Antônio Lomanto Júnior se configurou em decorrência do êxito da coligação UDN-PTB sobre o candidato do PSD, Waldir Pires, nas eleições de 1962. Amparada pelo conservadorismo da política e da sociedade civil baiana e possuindo como “padrinho” eleitoral Juracy Magalhães (que era o governador antecessor, expoente da UDN e opositor confesso do presidente João Goulart), a candidatura de Lomanto concebia desde o princípio o contrassenso de abarcar em sua chapa o PTB baiano, “partido que, conquanto fosse hegemônico na Bahia por uma ala menos ‘progressista’, era também o partido do primeiro mandatário da República”. (FERREIRA, p. 86, 2004) Contrariamente, o Partido Social Democrático - PSD, que se celebrizava em nível nacional pelo comedimento de suas propostas e por um posicionamento de centro, carregava cunhado “na fisionomia política de seu candidato a marca do comprometimento com o reformismo econômico-social”. (FERREIRA, p. 86, 2004) Observa-se que os candidatos ao estado da Bahia em 1962, arrebanhavam formações partidárias que poderiam causar-lhes adversidades no equilíbrio no “jogo” político entre as bases eleitorais e o governo da República.

Enquanto Waldir buscava apoiar-se nas mesmas forças que sustentavam politicamente o governo Goulart – a organização sindical camponesa e a pequena burguesia reformista –, Lomanto Junior encontrava na burguesia

agrária e na oligarquia, apavoradas com as perspectivas de reformas de base, e nos demais setores burgueses o sustentáculo para as suas aspirações políticas sem descuidar-se, entretanto, de procurar nas massas populares os votos de que precisava. (GUIMARÃES, p. 179, 1982)

Vitorioso nas eleições e empossado no governo do estado, a missão posta perante o novo dirigente do executivo baiano exigia a iniciativa de uma considerável ação política. Tratava-se de tornar viável o seu governo por meio da declaração de relações amigáveis com a presidência da República, concomitantemente, com o ato de conter o entusiasmo das forças sociais mais combativas tanto no confronto ao presidente, quanto na peleja pela rapidez das reformas de base. Em uma perspectiva prática, naquela conjuntura, isto constituía apoiar o presidente Goulart, afastando-se, entretanto dos elementos mais reformistas de suas presunções governamentais, defendendo, em compensação, uma solução para as principais dificuldades nacionais de acordo com os dogmas de um progressismo cristão, mais tolerável a seus congregados e apoiadores. Com a justificação de um federalismo autonomista expandido, Lomanto almejava descobrir saídas para duas problemáticas:

Primeiro esvaziar o impacto da proposta de reformas de base do presidente Goulart, transferindo para a esfera estadual as decisões relativas a sua implementação ou não; assim como restabelecer as bases da estabilidade política e da governabilidade (tanto sua, como de Jango) através do fortalecimento político dos estados e municípios, o que retiraria a presidência da República do centro da controvérsia acerca daquelas reformas. Mas, tratava-se também de restaurar uma proposição histórica do autonomismo baiano, fortalecendo no seio da UDN as posições do grupo politicamente mais moderado vinculado ao falecido governador Otávio Mangabeira. (FERREIRA, p. 87-88, 2004)

Pode-se afiançar que o mais influente partido político baiano do período se achava, de maneira generalizante, desmembrado em três grupos fundamentais: uma vertente liberal, amparada socialmente no pequeno e médio empresariado baiano e nos organismos intermediários da população, principalmente, as classes médias urbanas, representadas pelo próprio Lomanto Júnior e dos discípulos do ex-governador Otávio Mangabeira; o grupo conservador, liderado por Luiz Viana Filho, demonstrava a força das oligarquias baianas tradicionais e posicionava-se contra o presidente João Goulart e as reformas de base e, por fim, o clã político dos Magalhães (Juraci e Juthay), declaração política dos objetivos da grande burguesia mercantil e financeira e expressão no estado na atuação para esfacelar o

governo federal.<sup>2</sup> Entre os vianistas e os juracisistas pairava a persona de Antônio Carlos Magalhães, presidente do diretório estadual da UDN naquele período. Assim,

Enquanto o chefe do poder executivo estadual se esforçava para mediar o que se mostraria inconciliável na política nacional, a sociedade baiana foi surpreendida pelo golpe civil-militar de 31 de março-primeiro de abril de 1964. Exemplos desta surpresa são não apenas a aposta de Lomanto Júnior na permanência de Jango no poder até o desfecho do golpe, como também — diferentemente do que ocorre em outros estados brasileiros — no apego de setores expressivos, da grande imprensa baiana à legalidade institucional, expresso no posicionamento assumido pelo jornal A TARDE. (FERREIRA, p. 88, 2004)

O governador Lomanto Júnior fez uma tentativa frustrada de se aliar à sindicalistas, na sede do Jornal da Bahia, com o intuito de organizar um movimento de defesa do encargo do presidente João Goulart. No entanto, Lomanto, preocupado com a sua posição política, findaria por se acomodar à nova situação que estava constituída. Contribuindo para essa decisão, foi designado pelo Comando Militar, para uma visita ao Palácio da Aclamação, o general de brigada Manoel Mendes Pereira, que afrontou o governador com duas opções: o apoio ao golpe ou sua deposição. (FERREIRA, 2004) Logo, no dia 2 de abril de 1964, Lomanto Júnior notificou o povo baiano, por meio da mídia televisiva, sua adesão à “Revolução”. O mesmo fim não teve o prefeito de Salvador Virgildásio Sena, membro da UDN, que no espaço volúvel da política partidária baiana, tinha se expressado a favor das reformas de base. Este foi deposto do cargo, preso na sede da 6ª Região Militar e, ainda, seus direitos políticos foram cassados.

Evidencia-se que o golpe de 1964 foi amplamente apoiado pelas mais diferentes esferas da sociedade baiana. Imediatamente após o golpe, o cardeal dom Álvaro Augusto da Silva ministrou um “Te Deum” (cerimônia católica de Ação de Graças) e comandava uma “Marcha da Família com Deus pela Democracia”, do terreiro de Jesus até o Campo Grande, como agradecimento a Deus e aos comandantes militares pela salvação do país da “ameaça comunista”. (FERREIRA, 2004) Ainda, segundo Ferreira (2004), essa ação obteve o auxílio operacional da deputada estadual Ana Oliveira, primeira mulher a presidir uma sessão da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, que se declarava aversa ao governo Goulart e as reformas de base.

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que a disputa política entre estes diferentes grupos continuará até mesmo com a imposição de uma nova legenda partidária: ARENA. Observa-se que as nomenclaturas modificam, mas que as contendas e “jogos” de interesse permanecem os mesmos na política baiana.

Para, além disso, o Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia (Universidade da Bahia naquele momento), em sua primeira reunião após o golpe militar, concretizada em 09/04/1964, divulgava uma moção de apoio ao movimento:

O Conselho Universitário da Universidade da Bahia reunido pela primeira vez após a vitória da democracia contra o comunismo, expressa o seu regozijo patriótico e congratula-se com as gloriosas Forças Armadas pela nobre e serena atitude que assumiram na preservação dos legítimos anseios do povo brasileiro. Nesta oportunidade dirige uma calorosa saudação aos comandantes militares que atuam em nosso estado significando lhes o seu apoio à orientação salutar de garantir a ordem democrática e defender nossas instituições políticas. (Ata do Conselho Universitário da Bahia, de 09/04/1964, apud BRITO, p. 37, 2003).

Entretanto, esta aprovação da “revolução” era compartilhada por uma pequena parcela da comunidade universitária da Universidade Federal da Bahia. Haja vista que a repressão policial-militar não resguardou a UFBA, seus docentes, discentes e funcionários. No dia 1º de abril de 1964, uma assembleia estudantil na Faculdade de Medicina da UFBA “foi dissolvida pela polícia, a sala do DA (Diretório Acadêmico) invadida e sua biblioteca foi saqueada e parcialmente incinerada pelos invasores”. (FERREIRA, p. 95, 2004) No dia posterior, a Faculdade de Odontologia foi alvejada, onde se delineava um movimento de oposição ao golpe por parte de grupos de alunos. A truculência dos agentes da nova ordem política levou da Faculdade de Odontologia para a prisão 45 estudantes e 2 funcionários. “Semelhante destino conheceria a residência universitária, varejada em plena madrugada por esbirros que arrastaram para o cárcere todos os alunos que ali dormiam desavisadamente”. (FERREIRA, p. 95, 2004) No campo da sociedade civil, a movimentação dos esforços democráticos se expandiu expressivamente no período 1966/1968 por meio do ativismo dos discentes secundaristas e universitários, que tomaram as ruas de Salvador em diversas manifestações.

Assim, materializado o golpe, Castelo Branco passou a “sentir” os obstáculos existentes para gerir com as instituições que sobraram do sistema democrático. Com isso, foi estabelecido o Ato Institucional nº II que designou o bipartidarismo e instituiu a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) partido político de manutenção dos militares no poder e destino dos partidários do movimento de março. A ARENA conglomerou políticos da UDN, do PSD, do PDC, e do PR num mesmo partido juntando, conseqüentemente, suas dissidências e rivalidades, trazendo para si contendas orgânicas mais complexas que as dos antigos partidos.

Sobre a ARENA na Bahia, a situação verificada na UDN baiana se repete; o juracisismo, o vianismo e, em menor número, o lomantismo continuaram como grupos influentes no interior do partido. A disputa por benefícios governamentais diretos e indiretos

era enorme, haja vista que a importância política dos componentes da nova legenda estava interligada a um encargo parlamentar ou executivo. Ao mesmo tempo, a coligação predominante no diretório regional e majoritária no parlamento assegurava ingresso ao governo estadual e ao domínio das vias de entrada ao governo federal. “ARENA e Assembleia Legislativa se apresentavam, mais que em qualquer outra situação, como importantes espaços de organização e decisão”. (DIAS, p.09, 2007) Entretanto, frequentes transformações no cenário político brasileiro deixaram cada vez mais difíceis e inconstantes “as relações de poder entre as elites locais obrigando lideranças consolidadas a reorganizar continuamente suas estratégias e participar de composições cada vez mais amplas que pulverizavam o seu poder”. (DIAS, p. 09, 2007)

Ainda conforme Dias (2007), políticos baianos emergentes se favoreciam diante das arestas que permaneciam entre as diferentes correntes políticas que compunham o governo estadual, nesta perspectiva encontrava-se Antônio Carlos Magalhães. Para tanto, ACM, nomenclatura pela qual viria a ser notabilizado, urdiu sua elevação ao governo estadual em meio a toda heterogeneidade do diretório regional da ARENA na Bahia amparando-se “das habilidades que lhe eram bastante peculiares: carisma, pragmatismo político e centralização autoritária”. (DIAS, p. 10, 2007) E ainda, não negligenciou uma plataforma política de acordo com a sua instrução partidária, obediente à ideologia elitizada e direcionada para as ambições de sua base eleitoral.

Por conseguinte, é perceptível que a conjuntura política do Brasil a partir de março de 1964 resultou em modificações importantes na maneira de gerir os estados e municípios, em toda a nação. No contexto político baiano, surgia um fenômeno alcunhado de carlismo (DIAS, 2009), que se consolidou, especialmente, depois de 1971, quando Antônio Carlos Magalhães (ACM), materializou-se no poder.

Anos antes, no contexto do Golpe de março de 1964, ACM já buscava maior projeção política no Brasil, ao atuar como deputado federal. Entretanto, o mesmo retorna ao seu reduto eleitoral, em 1967, quando ocupa o cargo de prefeito de Salvador, indicado pelo então governador Luís Viana Filho. (FERREIRA & CURY, p. 308, 2014).

Isto porque conforme deliberação do Ato Institucional nº. III, de janeiro de 1966, os prefeitos dos grandes centros urbanos só poderiam chegar ao poder através da indicação dos governadores dos estados. (BRASIL, 2011).

Assim, por meio de indicações o carlismo disseminou as bases de uma carreira política norteada por trocas de favores, apadrinhamento e encaixos a grupos rivais, tudo beneficiado pelo panorama ditatorial da época. Aparecia, assim, nesta agitação política, um

formato de governar que se afeiçoava com o coronelismo republicano. (FERREIRA & CURY, 2014) Sob o comando de ACM e com a incondicional ajuda dos militares no poder, o carlismo progrediu pela Bahia, objetivando assegurar seu apoio político através de alianças locais. Foi neste interim que ACM foi indicado ao governo da Bahia (1971-1974), atuando como um defensor irrestrito do regime civil-militar.

Quando Roberto Santos foi eleito, indiretamente, governador do estado, também pela ARENA, Antônio Carlos Magalhães conservou-se como força política, na Bahia, durante todo o regime ditatorial, sendo sobrepujado somente nas eleições diretas de 1986, pelo candidato da oposição Waldir Pires (PMDB). Consoante Dias (2009) ressalta-se que o período compreendido entre 1970 e 1982 pode ser determinado como de adequação das forças políticas que sobreviveram ou que impuseram o golpe de 1964. O que se sobrepôs foi à união do grupo conservador, conduzido por Antônio Carlos Magalhães. O carlismo, portanto, “despontou como uma perspectiva aglutinadora dos interesses conservadores e autoritários” (DIAS, p. 11, 2009) Esta configuração peculiar de governar chegou até os mais distantes municípios baianos, o que afeiçoou a ACM o caráter de líder político representante e fervoroso defensor da Bahia no panorama político nacional, de modo que, o carlismo transformou-se em bandeira de luta contra o comunismo no estado.

Assim sendo, em todo o estado baiano, as ramificações do poder ditatorial distenderam-se em direção às áreas interioranas, por meio de um poder intermediado pela administração estadual. O governo do estado, sob o comando do carlismo, materializou, na esfera política, principalmente no interior da Bahia, “uma ‘cultura mandonista’, por vezes denominada de coronelismo”. (FERREIRA & CURY, p. 52, 2014) Deste modo, a elite política baiana, acaudilhada por ACM, era magnânima em gerar figuras públicas carismáticas. Estas tinham a força satisfatória para governar numa ditadura e o carisma fundamental para confundi-la como uma democracia (DIAS, 2009). Finalmente, as ações coronelistas cometidas pela gestão do estado, que se desdobraram para o interior da Bahia instituíram, na sociedade local, uma “cultura do medo”. Este ocorrência, então, induziu muitos indivíduos, até mesmo docentes da época, a silenciarem ou ficarem “à margem de quaisquer movimentos que sinalizassem para qualquer ação contrária à ordem política imposta”. (FERREIRA & CURY, p. 70, 2014).

### 2.3 A DITADURA CIVIL-MILITAR E O ESPAÇO RURAL BRASILEIRO

A ditadura civil-militar impactou no meio rural brasileiro, seja no plano das alterações mais radicais na organização da produção por meio do que ficou conhecido como revolução

verde; seja no que diz respeito às bases da organização sindical e popular no campo com consequências desastrosas para os trabalhadores. Os camponeses representavam para os dirigentes do Estado ditatorial, bem como para as oligarquias rurais, uma possibilidade de rebelião; haja vista que no período anterior ao golpe de 1964, os trabalhadores rurais começam a se organizar e se instrumentalizar politicamente. Logo, a atenção que esse contingente populacional estava concedendo para o alcance dos seus direitos civis, dentre eles a posse da terra, estava-lhes possibilitando a formação de um “grande exército” contra as arbitrariedades das classes dominantes que impunham sobre eles o seu julgo. Portanto, torna-se imperioso evidenciar os conflitos que ocorreram na ruralidade brasileira para compreender o temor que os movimentos de luta camponesa geravam para o regime civil-militar. E, sobretudo, para explicar a razão de vastas regiões camponesas brasileiras, nessa perspectiva vislumbram-se as comunidades rurais do município de Guanambi – BA, terem ficado isoladas e silenciadas.

Antes do golpe de 1964, nas décadas de 1940 e 1950, já havia acontecido importantes conflitos no campo, como bem demonstram os casos de Porecatu, no Paraná, e de Trombas e Formoso, em Goiás. (CIOCCARI, 2014) Porém, foi com o advento e o desenvolvimento das Ligas Camponesas e com a estruturação dos sindicatos dos trabalhadores rurais, que essas lutas passaram a ser vigiadas mais de perto pelo poder público. Esse foi o momento em que surgiram os sindicatos de trabalhadores do campo, constituídos sob o alcance do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ou da Igreja Católica. Para tanto, apesar de diversas mobilizações e de alguns movimentos relevantes nos anos de 1940, foi a partir das décadas de 1950 e 1960, com a criação das Ligas Camponesas e dos sindicatos que os camponeses começaram a se estabelecer como interlocutores do próprio Estado, e se tornaram também destinatários de políticas públicas. Logo,

Expressivas mobilizações foram necessárias para que houvesse a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, para que as entidades de representação dos camponeses pudessem existir legalmente e fosse editado o Estatuto da Terra. Um processo histórico tortuoso desenvolveu-se até a transformação dos trabalhadores rurais em categoria social reconhecida e, finalmente, num ator político fundamental. (CIOCCARI, p. 157, 2014)

Se até metade da década de 1960 vinha acontecendo uma união entre as oligarquias rurais e as forças do Estado, no regime civil-militar tal relação acentuou-se. Desse modo, em abril de 1964, com a segurança da impunidade, grandes latifundiários de terras, donos de engenhos, usineiros e grileiros aproveitaram para pôr fim às suas disputas, acalorados pela atuação perpetrada por militares contra trabalhadores e líderes camponeses. Em entrevista

concedida ao jornal Pasquim, em 1979, Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas, dizia que estas foram à primeira organização popular que foi atingida:

Imediatamente após o golpe, foi posta na ilegalidade e começaram a perseguir e prender camponeses e assassinaram vários, enforcaram, queimaram... [...] Pedro Fazendeiro, da Liga de Sapé, na Paraíba, foi pendurado numa árvore e queimado com gasolina pelos grandes latifundiários da região (PASQUIM, 1979).

Quase todos os dirigentes das Ligas foram presos ou mortos. No dia 21 de abril de 1964, o Diário de Pernambuco anunciava o falecimento do presidente da Liga de Vitória de Santo Antão, Albertino José da Silva, segundo o que tudo sugere foi morto por milícias privadas (CIOCCARI, 2014).

O assassinato de Albertino José da Silva, ocorrido em Pernambuco, chama a atenção para a repressão disseminada na região nordeste. O Estado ditatorial escolheu o nordeste como uma região ameaçadora, na qual arrebitou uma repressão política intensa. Este “perigo” se delinearía quando a esquerda impetrava avanços respeitáveis no aparelhamento dos trabalhadores rurais. Em vastas localidades do Nordeste, neste período, “os camponeses eram obrigados ao pagamento do ‘cambão’ (dois ou três dias de trabalho semanal de graça ao engenho ou fazenda) e do ‘foro’ (renda paga anualmente)” (CIOCCARI, p. 158, 2014). Os direitos dos sujeitos do campo eram ignorados ou golpeados pelas práticas violentas dos latifundiários e de suas milícias, quase sempre com a cumplicidade policial.

A violência atingiu largamente as classes empregadas no campo e na cidade, mas o maior peso da coerção, objetiva e feroz, foi alijado sobre a população campesina. As principais vítimas foram os trabalhadores rurais, os componentes das Ligas Camponesas, os sindicatos de trabalhadores rurais e os dirigentes dessas organizações. A repressão atingiu, também, membros de grupos e partidos políticos que batalhavam a favor dos interesses desses trabalhadores. No Nordeste as sequelas do golpe militar foram imediatas, com o aprisionamento e a morte de dezenas de líderes, e ainda, o exército tomou e interferiu na maioria dos sindicatos rurais dessa região. “Dos 40 sindicatos rurais existentes na época, na Zona da Mata de Pernambuco, 38 sofreram processos de intervenção imediatamente após o golpe. Destes, 26 tiveram mais de um processo de intervenção pela DRT até 1967”. (CIOCCARI, p. 158, 2014) Além disso, “a maior parte dos trabalhadores e lideranças mortas no campo foi sacrificada pelas milícias privadas dos proprietários rurais ou com a ajuda direta dos mesmos” (KOURY, p. 206, 2010).

A Comissão da Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, instituída pela Lei 9.140/95, publicou o livro “Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962/1985, Camponeses torturados, mortos e desaparecidos” que traz uma extensa lista dos camponeses mortos pelo regime civil-militar no estado da Bahia (CARNEIRO & CIOCCARI, 2010). Foram arrolados 61 camponeses assassinados, assim como um pouco dos fatos que os levaram a tal destino. Essa ampla lista não deixa dúvidas sobre a repressão ao campo baiano, e ainda, comprova que agricultores da cidade de Guanambi foram alvos de violência durante a ditadura civil-militar. Portanto, este é um importante documento para explicar os mecanismos de controle que eram aplicados a população agricultora.

É vital reafirmar que esta repressão recaiu sobre os indivíduos subalternos do meio rural, sobre aqueles que lutavam pela melhoria de suas condições de vida. E que os grandes latifundiários, que não desejavam a emancipação econômica e social desta população camponesa pobre, atuaram de forma sistemática na concepção e instituição do golpe de 1964. Assim, entre as frações da elite mais envolvidas com a tessitura do golpe figurava a burguesia agrária/agroindustrial brasileira, que estava sendo contrariada por dois focos de pressão: os movimentos sociais rurais organizados, proliferados por quase todo o país; e o projeto de reforma agrária enviado ao Congresso pelo presidente João Goulart. A desigual estrutura fundiária e social emergira e os grandes proprietários reagiram duramente contra tal exposição através de seus aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil, especialmente duas delas: a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) do Rio de Janeiro e a Sociedade Rural Brasileira (SRB) de São Paulo.

O posicionamento da SRB contra a reforma agrária foi dos mais agressivos, tendo a entidade efetivado uma imensa mobilização e organização para atuar em distintas frentes. Divulgou seu posicionamento no imediato pré-golpe, fosse convocando eventos como o Congresso Brasileiro para Definição das Reformas de Base, realizado em sua sede em março de 1963, fosse participando de foros acadêmicos – como as Reuniões Anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) de 1962 e 1963 – ou mesmo enviando seus principais quadros para proferir palestras na Escola Superior de Guerra. A cúpula da SRB se colocava veementemente contrária à política agrária proposta pelo governo Goulart, pois acreditava que “prometer reformas sem dizer como vão ser feitas, sem uma crítica prévia e objetiva, sem audiência conscienciosa da opinião pública, constitui realmente uma perigosa ameaça [...]”. (A Rural, p. 03, mar. 1963) A radical recusa a qualquer tipo de alteração na estrutura fundiária brasileira integrou a plataforma política da SRB desde início da década de 1960, desse modo a instituição ressaltava que

A gravidade do assunto e a dificuldade em que se encontra a classe agrícola do país, pois sobre seus ombros pesa a responsabilidade das suas produções, divisas para manter as importações e alimentos para o suprimento das populações [...]. Vê-se ela embaraçada pela negativista ação oficial que pretende leva-la ao abandono para, com o caos e anarquia, obter clima propício para a implantação de um regime que uma ínfima minoria deseje (A RURAL, p. 03, out. 1963).

Bastante semelhante seria o posicionamento da SNA quanto ao projeto de reforma agrária de Goulart, todavia os dirigentes desta instituição adotavam argumentos mais moderados. Mesmo admitindo a existência de distorções na estrutura fundiária do país os dirigentes da Sociedade Nacional de Agricultura acabariam, na prática, recusando a reforma. Ponderavam que

O simples acesso à propriedade da terra aos que nela trabalham não é a solução [...]. Não devemos substituir uma estrutura agrária que, apesar de seus defeitos, vem funcionando, por uma nova estrutura de perspectivas imprevisíveis [...]. O problema é, portanto, um problema social que não se limita a uma simples divisão de terras (A LAVOURA, p. 53-54, jan.-fev., 1963).

A diretoria da Sociedade Nacional de Agricultura enviou ao Executivo Federal projeto próprio a guisa de reforma agrária, prescrevendo as seguintes medidas:

- a) reformulação agrícola, incluindo a concessão de crédito a longo prazo e juros módicos para a agricultura, técnicas agropecuárias mais modernas, mecanização da lavoura e adubos financiados a prazos convenientes; b) reforma agrária propriamente dita, definida como “sequencia de medidas que seguem ao que se chamou reformulação agrícola”, dentre as quais destacavam-se o parcelamento das terras devolutas da União, a recuperação das terras devolutas das zonas mais afastadas dos grandes centros e a identificação das terras que, por sua extensão, dificultassem o desenvolvimento da produção; c) intensificação do auxílio às firmas de colonização mediante taxas sobre os loteamentos marginais dos grandes centros, e finalmente d) congregação dos pequenos produtores hortigranjeiros das grandes capitais cooperativas (MENDONÇA, p. 47, 2014).

Contudo, o golpe não consistiu numa reação exclusiva ao projeto de reforma agrária existente no papel e nos pronunciamentos oficiais de porta-vozes do governo, uma vez que, a despeito de seu radicalismo verbal, tratava-se de projeto moderado em seu encaminhamento concreto. Além disso, o programa fundiário do governo Goulart não se propôs, em momento algum, a acabar com o latifúndio, pautando-se por um “reformismo populista”, como sugerem alguns autores. A intensidade da reação deveu-se, de fato, as alternativas contidas nos movimentos sociais rurais em prol das reformas em geral que poderiam, eventualmente,

sinalizar para uma reforma agrária forçada. Haja vista que tais mobilizações indicavam a potencial ruptura das tradicionais alianças que sustentavam as formas de dominação vigentes no campo.

Fica claro, de acordo com o exposto, que o campo brasileiro se polarizou com a imposição do golpe civil-militar; de um lado aqueles que foram reprimidos por este movimento e do outro os apoiadores que se beneficiaram diretamente com a restrição dos direitos da população camponesa. “Calar a voz” de milhões de camponeses interessava amplamente ao Estado antidemocrático. Engana-se extremante quem acreditar que a única forma de coerção utilizada era o emprego da força e da violência, já que o governo instaurado após 1964 tinha, também, maneiras sutis de silenciar milhões de brasileiros. Desse modo, deixar regiões rurais isoladas, sem acesso à informação e, principalmente, sem ingresso a uma educação de qualidade, impedia que estes camponeses se organizassem politicamente na luta por seus direitos.

No que concerne à educação rural neste período conturbado da História do país, a partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação proporcionada aos camponeses. Em vez de criar mecanismos de manutenção da população no meio rural, estabeleceu-se a ideia de retirá-la do seu local de origem para substituir a mão de obra humana pela modernização tecnológica. Principiou-se o processo de “expulsão” dos camponeses para favorecer o grande capital que investia com avidez sobre o campo brasileiro. Com a modernização tecnológica da agricultura, foi anunciado “o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria” (SOUZA, p. 145, 2010).

O Brasil, após o golpe de 1964, esteve com uma educação rural sob o direcionamento da iniciativa privada, não existindo, portanto, nenhuma política pública para educar a população do campo. Como bem denuncia Luiz Bezerra Neto: “com o golpe de 1964, estabeleceu-se a chamada paz de cemitérios no campo brasileiro” (BEZERRA NETO, p.144, 2003); haja vista que houve um esvaziamento do campo, assim como uma política mínima de atendimento às escolas rurais e à formação de professores. Ademais, verifica-se a inexistência de preocupação com a preparação da população camponesa para o mercado de trabalho e, muito menos, com a sua apropriação dos conteúdos básicos.

Para rebater os movimentos de educação popular, o regime civil-militar, através da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que funcionou até 1985. Sugeriu-se com o MOBRAL fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não abrangia os níveis

adequados. Esse programa alcançou o campo de maneira ainda mais problemática do que nos centros urbanos. E os professores leigos, comumente, atuavam no período diurno escolarizando crianças e quando chegava à noite alfabetizavam adultos das comunidades rurais através do programa MOBREAL.

[...] Eram crianças e adultos, porque eu também dava o Mobral. Você lembra que tinha o Mobral? As crianças eram de dia e os adultos à noite. ... (Professora Leiga Vanda – Sítio Novo e Baú)

Eu ensinava no período dois turnos: pela manhã e a tarde Os meninos. Além desses dois turnos, eu tinha que dá aula a noite. Tinha aquele MOBREAL que funcionava, eu ensinava no MOBREAL também. Então, era de dia com as crianças e de noite com os adultos. Era o dia todo. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs)

Contudo, após o MOBREAL, os dados do analfabetismo no campo continuavam alarmantes.

Outra iniciativa que diz respeito à educação do campo é a publicação da Lei 5.692/71 (a LDB dos militares) que organizou o ensino de 1º e 2º graus e abordou essa especificidade da educação no seu artigo 49:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

Todavia, essa premissa exigia aquisições em transportes e edificação de escolas. “Quem o fazia, os proprietários? Letra morta. Isto não ocorreu, pois mais uma vez o Estado não cumpriu seu papel, mas o delegou, como de costume, à iniciativa privada”. (SOUZA, p. 146, 2010) Portanto, a educação do campo até 1980 se restringiu a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries.

Esclarece-se que procurou-se compreender quais foram os mecanismos, utilizados pelo regime civil-militar, para manter milhões de brasileiros calados e como estes instrumentos ideológicos foram recebidos pelos professores leigos. Portanto, indaga-se sobre quais foram às forças coercitivas utilizadas e quais foram os mecanismos de disseminação de um discurso hegemônico. A motivação para este intento se demonstra através da permanência do regime civil-militar por mais de duas décadas, pois são notórias e admiráveis as inúmeras ações de oposição que o regime ditatorial provocou, mas, também, havia quem o apoiasse ou se encontrava totalmente alheio à ditadura no Brasil. Logo, enquanto o alheamento “ganhava

corpo”, o regime civil-militar fincava as suas raízes. E esta realidade fica evidente por meio da memória de alguns professores leigos ouvidos

Eu não tinha conhecimento, naquela época, que o Brasil tinha sofrido um Golpe Militar. E nem me lembro se as pessoas tinham noção sobre isso daí não. Meu pai podia até ter porque ele era muito ligado à política. (Professora Leiga Lita - Morrinhos)

Essas memórias são valiosas para a compreensão de como em um mesmo espaço e tempo, o Brasil entre 1964 e 1985, viveram pessoas que perceberam os acontecimentos nacionais de forma tão distinta.

### 3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NA DITADURA CIVIL-MILITAR

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”*

*(Antônio Nóvoa)*

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as contradições existentes entre o discurso construído pelo governo ditatorial, os documentos oficiais (Constituição de 1967, acordos MEC/USAID e LDB de 1971) e as políticas de formação destinadas aos professores leigos. Dessa maneira, propõe-se ao leitor um percurso analítico que se inicia no discurso salvacionista implantado após o golpe de 1964, na recomposição do ideal pedagógico esboçado durante o regime civil-militar, indo em direção à interpretação de documentos oficiais sobre a educação e aos programas/projetos de formação para professores leigos, sobretudo o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, promovidos pelo Estado ditatorial.

#### 3.1 O DISCURSO SALVACIONISTA IMPLANTADO APÓS O GOLPE DE 1964

As ditaduras repudiam o outro, o adversário, enfim, à diversidade que caracteriza a política. Objetivam que cada indivíduo pense, fale e aja de acordo com as suas convicções. A incoerência ditatorial aniquila a competência humana de sentir e refletir, assim como aniquila a competência de agir ao causar o isolamento no campo político. Foi o que aconteceu com o Golpe de 1964. A trajetória de democratização, que a sociedade brasileira vinha percorrendo desde os anos de 1940, foi duramente obstruída. Nesse contexto, uma das primeiras atitudes adotadas pelo regime militar foi instaurar o silêncio, anular a voz dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, membros do governo deposto, parlamentares e forças políticas de esquerda, intelectuais antigolpistas e, também, amplos setores ligados à educação como professores, estudantes e gestores de instituições de ensino.

O discurso ditatorial aparece, desde o primeiro momento, como salvacionista. Afirmava-se que o Exército e as Forças Armadas defenderam a democracia, protegeram o Brasil da “bagunça”, da subversão e do comunismo, abrindo, assim, espaço para o desenvolvimento e o progresso, à medida que a ordem foi restituída. Essa ideologia surge nas “notas divulgadas na imprensa pelos chefes militares logo após o Golpe, no preâmbulo do Ato Institucional nº 1 (AI - I), datado de 1964, nos relatórios dos incontáveis Inquéritos Policiais Militares (IPM)” (GERMANO, p. 321, 2008), instaurados para investigar “a subversão da ordem e a corrupção”, na vida social e em todas as declarações públicas das autoridades. Desse modo, a junta militar, composta por oficiais das mais altas patentes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, comprometia-se com: “restaurar a legalidade”, “restabelecer a constituição federativa da nação”, fortalecer “as instituições democráticas ameaçadas”, “eliminar o perigo da subversão e do comunismo”. (GERMANO, 2008)

A justificação da implantação da Ditadura apareceu até mesmo na publicação do Ato Institucional nº 5 (AI – V), quando o regime tornou-se ainda mais brutal ao supor que qualquer pessoa poderia representar um “inimigo do Estado”. No texto do AI – 5 pode-se perceber que os militares afirmavam que estavam enraizando a ditadura para amparar a democracia, “a autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo”. (GERMANO, p. 56, 2005). Enquanto isso, a tortura estava sendo amplamente usada nas prisões de presos políticos.

O discurso salvacionista atingiu, também, o âmbito da educação; haja vista que este foi um dos setores mais visados pela repressão política pós-1964. Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UNB). A União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o Golpe, teve a sua sede queimada. Dessa maneira, muitos educandos, docentes e cientistas relevantes foram processados, presos, cassados, exilados e mortos. A fala do Coronel Darcy Lázaro, que comandou a invasão da Universidade de Brasília, representa bem o espírito daqueles que estavam no comando do país: “Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, p. 322, 2008).

Além das universidades, repressão alarmante sofreu os movimentos de educação e a cultura popular. Instituições educativas foram fechadas, bibliotecas devastadas, professores autuados e aprisionados. No estado do Rio Grande do Norte, onde aconteceram algumas das mais importantes experiências de educação popular na época, com a deflagração do Golpe, houve casos de extrema violência, como aparelhos de rádio transmissores destruídos por

latifundiários da região. Estes aparelhos eram instrumentos utilizados pelas escolas radiofônicas, que estavam ligadas à Diocese de Natal e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Para os ricos proprietários de terra de então, o mesmo rádio que alfabetizava o trabalhador rural, o instigava a participar de seus sindicatos. E isso era inadmissível para os latifundiários e para os militares golpistas. Assim, era necessário encontrar mecanismos para calar a classe trabalhadora fazendo-a permanecer à margem.

Os movimentos de educação popular se arraigam na expectativa de democratização da sociedade, da defesa das reformas de base, como a reforma agrária, contra a exploração e o infortúnio do povo e contra a dominação norte-americana, como se dizia na época. Para tais movimentos, a educação e a cultura eram mecanismos de libertação e de democratização da sociedade brasileira. Logo,

Em linhas gerais, era assim que pensavam, por exemplo, os idealizadores da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, conforme seus textos referenciais. Desenvolvido em Natal, esse importante movimento foi literalmente destruído pela repressão política, mas a sua história permanece indelével no imaginário social. (GERMANO, p. 323, 2008).

Foi entremeada por esta ideologia, disseminada explícita e implicitamente pelo Estado ditatorial brasileiro, que se produziu a memória dos indivíduos que viveram aquele período. As memórias recompostas pelos professores leigos, ouvidas em entrevistas realizadas pela autora da pesquisa, estão impregnadas pela ideologia transmitida por meio do discurso hegemônico daqueles que lideraram este processo autoritário. Desse modo, torna-se pertinente o questionamento: De que forma estes professores leigos atuaram como operadores e divulgadores das políticas instauradas pela Ditadura Civil-Militar, influenciando os sertanejos de comunidades rurais isoladas do Alto Sertão da Bahia?

Esse questionamento carece de extrema reflexão, já que ele não está explícito nas “falas” destes educadores. É perceptível que mesmo havendo um profundo desconhecimento daquilo que ocorria na política brasileira a nível nacional, o contato destes professores leigos com os políticos locais era grande. É evidente, por meio de suas memórias, que era comum o acolhimento e a aceitação das ideias dos políticos da época pelo professor leigo, havendo entre eles, uma relação de auxílio mútuo. Isso pode ser exemplificado através do depoimento de um professor leigo que participava ativamente de campanhas políticas municipais durante o regime ditatorial,

Esses políticos toda vida pra mim, foi pessoas boas, aquilo que a gente necessitava, eles ajudava. Eu fazia pedidos e era atendido, as vezes alguma necessidade da escola, alguma necessidade da comunidade, alguma

necessidade da associação... sempre a gente era atendido. (Professor Leigo Sérgio - Diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs).

Percebe-se que a ação política do período, muitas vezes, era vista como algo benéfico; ou seja, acreditava-se que havia uma ampla boa vontade dos políticos locais em ajudar a população. Dessa maneira compreende-se que este “espírito salvacionista”, não estava restrito aos documentos oficiais ou aos pronunciamentos proferidos em grandes centros distanciados das comunidades locais, mas que foi largamente propagado e foi muito bem recebido por uma população pobre e com pouca escolaridade. Isto auxilia a entender o porquê da ditadura civil-militar ter perdurado por tanto tempo, haja vista que a historiografia focou muito em compreender os movimentos contra-hegemônicos, esquecendo, muitas vezes, da ampla base de apoio que o regime civil-militar cooptava e sustentava.

Conseqüentemente, observou-se como esse discurso esteve presente em documentos oficiais relacionados à educação. Enfatizando assim, as contradições que eles continham: projetos grandiosos em contraposição com a falta de estrutura e de recursos aplicados no setor educacional. Logo, a Constituição de 1967, os Acordos MEC/USAID e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 serão o foco da reflexão do próximo tópico.

### 3.2 O IDEAL PEDAGÓGICO NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Vencedores do golpe de 1964, ascenderam ao poder os patronos da iniciativa privada na educação, aqueles que advogavam a favor do desmantelamento ou da morosidade do crescimento da rede pública de ensino. E como resultado disso, os recursos públicos dedicados ao ensino deveriam ser repassados às instituições particulares que, assim, se incumbiriam da escolarização das crianças e dos jovens. Os principais postos de trabalho do Ministério da Educação foram ocupados pelos privatistas. Sendo que esta ocupação foi promovida pelo trabalho da propaganda ideológica do governo golpista, que foi bem sucedido em difundir a justaposição da imagem daqueles que defendiam o ensino público com a representação, que os militares execravam, de um regime “socialista”. Haja vista que

Para os militares desinformados, alvo principal da propaganda direitista, os que defendiam a destinação dos recursos públicos para a rede pública de ensino eram as mesmas pessoas que defendiam a desapropriação das terras, o estreitamento das relações comerciais, culturais e políticas com a União Soviética, com a China Popular e com Cuba, o “materialismo ateu” contra as tradições cristãs de nosso povo, e outros “pecados” parecidos. (CUNHA & GOÉS, p. 42, 1985)

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação construído, em 1962, pelo Conselho Federal de Educação foi reformulado em 1965 em virtude da influência dos privatistas no governo golpista. Na reformulação, além de adiar os objetivos originais (matricular 100% da população de 7 a 11 anos de idade em escolas primárias), o Conselho Federal de Educação acresceu as verbas a serem transferidas para o setor privado. O documento, constituído em 1962, prognosticava que 3% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário fossem designados a bolsas de estudo em instituições particulares; a reformulação de 1965 dilatou esse número para 5%. Do mesmo modo, “o Fundo Nacional do Ensino Médio, de 14,5% para 20%, e o Fundo Nacional do Ensino Superior, de zero para 5%”. (CUNHA & GOÉS, p. 43, 1985)

A vitória do golpe de 1964 estabeleceu múltiplas providências no governo federal. Da Constituição de 1967, que o regime autoritário fez o Congresso aprovar, foi removida a dependência espontânea de recursos para o ensino. Na esfera da União: podia-se gastar tanto 10%, como 15%, como 5%. Logo, a participação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no orçamento da União, que variou entre 8,5% e 10,6%, entre 1960 e 1965, despencou para a metade desses coeficientes na década de 1970, atingindo 4,3% em 1975. O abandono do Estado para com a educação fez com que o Brasil se tornasse uma das nações que menos investiam nessa área. Em 1974 o Brasil ocupava a 9º posição no mundo em relação ao Produto Nacional Bruto (PNB), no entanto, em termos de despesas públicas com educação, estava em 13º lugar. O PNB, em todos esses anos, ampliou-se mais do que as despesas públicas com educação. (CUNHA & GOÉS, 1985)

“Com o advento do regime civil-militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’”. (SAVIANI, p. 367, 2007) Orientando-se por esse novo mote, a finalidade almejada pelo governo golpista era o desenvolvimento econômico com segurança. A produtividade insignificante do sistema de ensino, identificada no mísero número de acolhimento à população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência era avaliado como um problema que carecia ser extipardo. Para além disso, a adesão ao modelo econômico escancaradamente liberal estreitou as relações entre o Brasil e os Estados Unidos, pois com o ingresso do capital estrangeiro no país importava-se também uma estrutura organizacional de Estado. E o preparativo dos trabalhadores à meta de promoção geral da produtividade, conduziu à adoção deste padrão organizacional na esfera educacional. Disseminava-se, assim, ideias relacionadas ao aparelhamento racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e à influência do comportamento (behaviorismo) que, na área educacional,

conjecturaram uma direção pedagógica que podemos resumir na apresentação da “pedagogia tecnicista”.

A inclusão das ideias pedagógicas tecnicistas na disposição do sistema de ensino foi empreendida pelas ações de aperfeiçoamento que iniciaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE). Assim é que,

Com base em parecer elaborado por Valnir Chagas sobre a “Reestruturação das universidades brasileiras”, baixou-se o decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, complementado por um novo Decreto-Lei, o de n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, também relatado, em sua fase preparatória no Conselho Federal de Educação (CFE), por Valnir Chagas. (SAVIANI, 2007, p. 373).

A partir de reivindicações e mobilizações estudantis apoiadas por parte do professorado universitário, o governo estabeleceu, por decreto de 2 de julho de 1968, um grupo de trabalho (GT) para preparar o projeto da reforma universitária. O projeto da reforma universitária necessitava atender a duas exigências conflitantes: de um lado, a exigência dos estudantes ou candidatos a estudantes universitários e dos educadores que solicitavam a extinção da cátedra, a independência das universidades, mais recursos para a realização de pesquisas e mais vagas para ampliar o ingresso de alunos à instituição universitária; de outro lado, a exigência dos grupos associados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que procuravam conectar, cada vez mais, o ensino superior com as estruturas do mercado e com o projeto político de modernização em conformidade com as solicitações do capitalismo internacional.

Conseqüentemente, o GT da Reforma Universitária buscou atender à primeira exigência apregoando a aproximação estreita entre ensino e pesquisa, suprimindo a cátedra, estabelecendo o regime universitário como forma principal de organização do ensino superior e aprovando a autonomia universitária, cujas qualidades e imputações foram determinadas e explicitadas. Em compensação, objetivou “atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento”.(SAVIANI, p. 374, 2007)

Sancionada a lei pelo Congresso, os dispositivos relacionados às demandas feitas por estudantes e professores que não se ajustavam aos interesses do regime civil-militar, especialmente aqueles que definiam o caráter do exercício da autonomia universitária, foram proibidos pelo presidente da república. Com o Decreto-Lei n. 464/69, acertou-se a imposição da reforma às objetivações estatais. Ademais, “entre a aprovação da lei e a imposição do

decreto, houve o Ato Institucional n.5: o caráter ditatorial do regime agora se impunha sem reboços”. (SAVIANI, p. 374, 2007) E, ainda, o desenvolvimento econômico apressou-se, constituindo o que foi alcunhado de “milagre brasileiro”. Foi assim, sob o domínio da tática do “autoritarismo triunfante” que se deu a preparação e aprovação do projeto de Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, modificando o antigo primário e médio.

O testemunho da professora Magda Soares, que compôs o GT da Lei n. 5.692/71 e, em seguida, realizou a crítica a si mesmo da produção então concretizada, é límpido.

Vejo-me (não, vejo a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla-escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional. (SOARES, p. 80, 1981).

Este depoimento revela como se relacionou a educação ao crescimento da nação: “As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram eficiência e eficácia (e havia a grande preocupação de distinguir uma da outra!), produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos” (SOARES, p. 82, 1981).

Fundamentada na pressuposição da imparcialidade científica e guiada pelos valores da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista defende a reordenação do processo educativo de modo que o torne prático e funcional. Toma-se como exemplo a estrutura fabril, almeja-se a produtividade do trabalho pedagógico. O trabalhador (neste caso o professor) deve adequar-se ao processo de trabalho, haja vista que este foi objetivado e arranjado na forma parcelada. Com este aparato, “o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos” (SAVIANI, p. 381, 2007).

Assim, a pedagogia tecnicista buscou delinear a educação como uma organização racional apta a minorar as intervenções abstratas que colocassem em risco a sua eficácia. Era imperioso operacionalizar os objetivos e, em algumas características, mecanizar o processo. Resultante dessa normatização, surgem uma difusão de propostas pedagógicas tais como: a abordagem sistêmica, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, entre outras. Ocorre, também, o fracionamento do trabalho pedagógico com a especificação de funções, demandando-se o ingresso no sistema e ensino de técnicos das mais variadas vertentes educativas.

Na pedagogia tecnicista o instrumento essencial é a organização racional dos meios, sendo que o professor e o aluno ocupam posição secundária. Educador e discente são

rebaixados à função de executores de um processo em que a criação, o planejamento, a coordenação e o controle ficam destinados à especialistas, supostamente capacitados, imparciais e objetivos. A disposição do processo educativo tecnicista configura-se no asseguramento da eficiência, “compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. (SAVIANI, p. 382, 2007). Portanto, fica claro que com a teoria tecnicista, defendida em larga escala pelo governo golpista, as escolas brasileiras vivenciaram um intenso processo de burocratização.

Entretanto, em meio a propagação das ideias tecnicistas no Brasil, os índices apresentam que, no período de 1960-1970, alargou-se a desigualdade social entre ricos e pobres no país. E o governo ditatorial, expunha que a renda estaria mal distribuída em razão de que alguns indivíduos tinham mais acesso à escola do que outros. Fica evidente a inversão de posições adotadas pelo governo: não seriam as desigualdades de renda que explicavam as diferenças de escolaridade. A ditadura valeu-se dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, para disseminar a crença do caráter miraculoso da educação. Para o governo e seus argumentadores, a divisão da renda igualitária adviria, instantaneamente, a partir da ampla distribuição de oportunidades educacionais para todos. Com esse intuito, organizou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que em dez anos deveria diminuir a parcela de analfabetos brasileiros para 10%. Articulou-se, também, o Projeto Minerva, que utilizava o rádio e a televisão para compor uma rede de ensino.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu que a escolaridade obrigatória dos jovens de 7 a 14 anos deixava de ficar circunscrita ao ensino primário. Duplicava o tempo de escolaridade obrigatória: de quatro para oito anos. O Brasil deixava assim, de ter uma das mais baixas exigências de escolaridade obrigatória para ter uma das mais elevadas do mundo. Todavia, “a taxa de escolaridade das crianças de sete a dez anos, faixa etária que correspondia ao antigo curso primário, baixou de 1970 a 1980: de 66,3% para 65,5%”. (CUNHA & GOÉS, p. 56, 1985). Portanto, mais de um terço das crianças que deveriam estar na escola primária, estavam fora da escola. Especificando os índices em relação aos espaços urbano e rural, nesse período, percebe-se que: nas cidades a taxa de escolarização caiu de 82,7% para 79,9% e, na zona rural, a taxa caiu de 48,5% para 42,2%. Essas informações revelam que a qualidade de escolarização agravou-se na base escolar:

Na escola primária, englobada agora num fantasioso ensino de 1º grau, obrigatório em suas oito séries para crianças e adolescentes, de sete a 14 anos. Se, em 1970, havia 6,5 milhões de pessoas dessa faixa etária fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os excluídos da escola aumentaram um milhão de 1970 a 1980. (CUNHA & GOÉS, p. 56, 1985).

Entre 1970 e 1980, a escolaridade média da população de dez anos e mais era de apenas 1,5 ano. Metade da população maior de dez anos, ou não tinha nenhuma escolaridade, ou tinha cursado entre um ano e um ano e meio na escola. A outra metade, da população brasileira, tinha escolaridade maior do que um ano e meio. No espaço rural, 50% da população não tinha escolaridade alguma, ao passo que, no espaço urbano, melhor equipada de instituições escolares, o nível de escolaridade médio atingia três anos. Mesmo assim, nas cidades a metade da população, a partir de dez anos, tinha escolaridade menor que o antigo curso primário. Em 1980, a escolaridade mediana persistiu no valor zero na zona rural. E nas cidades a escolaridade média cresceu de três anos para 3,7 e, na conjugação dos dois espaços, de 1,5 para 2,4. (CUNHA & GOÉS, 1985). Portanto, fica evidente que o crescimento na escolaridade desse período é ínfimo se considerarmos que ocorreu ao longo de um década e diante da gravidade do problema.

### 3.3 O ENSINO DE 1º GRAU A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS: CONSTITUIÇÃO DE 1967, ACORDOS MEC/USAID E LDB DE 1971

A educação brasileira sofreu de forma maciça às imposições promovidas pela ditadura civil-militar. Imposições que aconteceram no âmbito educacional geral, porém, no corpo deste trabalho, destacam-se as determinações que assolaram a educação básica, mais precisamente o chamado 1º grau (nível de ensino constituído a partir da junção do primário com o ginásio). Acredita-se que investigar a reforma do 1º grau de ensino após o golpe de 1964 é algo extremamente relevante para a História da Educação, mas que este tema ainda é pouco explorado. Haja vista que muito do que foi escrito sobre o processo educacional na ditadura militar: ou se concentra em uma apreciação mais generalizante, ou se atenta para a reforma universitária.

Refletir acerca da estruturação do 1º grau é relevante para o alcance da política de formação dos professores leigos, uma vez que estes docentes desempenhavam a sua função junto a este nível de ensino. Todavia, para se chegar a esta finalidade é necessário fazer uma investigação das políticas educacionais edificadas no período ditatorial, partindo de uma esfera universal até encontrar a particularidade do professor leigo. Sendo assim, primeiramente, indica-se a realização da análise de documentos oficiais, comparando as transformações que estavam projetadas no papel com a realidade vivenciada por inúmeros brasileiros em idade escolar entre os anos de 1964 e 1985. Como já foi mencionando, escolheu-se como fontes para este intento: a Constituição de 1967, os Acordos MEC/USAID e a Lei 5.692, de 1971.

É importante iniciar a apreciação a partir da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967, uma vez que ela traz explícita aquela que talvez seja a maior contradição educativa do período ditatorial. A Carta Magna de 1967 garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos, acontecimento que influenciou na construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (lei esta, que só veio a ser promulgada em 1971). No entanto, ao passo em que se dilatou o tempo de escolaridade, foi removida a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária.

A Constituição de 1967 aboliu a dependência financeira presentes nas Constituições de 1934 e de 1946 que forçava a União, os estados e os municípios a dedicar um percentual mínimo de recursos para a educação. “A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para os estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para os estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%” (SAVIANI, p. 298, 2008). Entretanto, a Emenda Constitucional nº 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como a Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta Magna de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f).

Este documento expõe a falta de empenho do governo com relação ao financiamento da educação pública e a incitação à privatização do ensino. A União, conforme essa Constituição deveria proporcionar subsídio técnico e financeiro aos estados e ao Distrito Federal para o incremento dos seus sistemas de ensino, porém não houve alusão aos percentuais mínimos a serem gastos. O Estado se descomprometeu gradualmente a patrocinar a educação pública; as verbas foram empenhadas com o capital privado repassando os recursos para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, progrediu no 2º grau e prevaleceu no ensino superior.

No artigo 168 da Constituição de 1967, o apoio financeiro e técnico à escola particular foi claro:

A educação é direito de todos e será dado no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana; §1º - o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos, § 2º- Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. (BRASIL, 1967).

Como se pode perceber, o artigo instituiu fontes diretas de financiamento para o ensino particular, pois lhe garantia evidentemente auxílio técnico e financeiro.

Pode-se refletir que o governo federal não estava nenhum pouco preocupado com o oferecimento de uma educação de qualidade para as classes subalternas. Ao suprimir os

recursos destinados à educação pública, o Estado permite a inacessibilidade à educação ao indivíduo empobrecido ou proporciona-lhe péssimas condições de educação. Observa-se em todo o território nacional a precariedade dos estabelecimentos de ensino, principalmente naqueles destinados ao 1º grau. Por exemplo, ao se considerar a realidade das escolas de 1º grau estabelecidas no campo constata-se a extrema falta de estrutura física, a inexistência de materiais didáticos, a incapacitação dos professores e, sobretudo, o isolamento social que estas instituições vivenciavam. O alargamento da obrigatoriedade do ensino para oito anos foi uma mera formalidade, uma vez que o tipo de educação proporcionada às classes populares não garantia emancipação humana a ninguém. Assim, apenas uma ínfima parcela da população tinha acesso aos níveis mais elevados de educação formal.

Desde o início, o Estado militar buscou uma aproximação com investidores internacionais, com o governo dos Estados Unidos e com agências econômicas estrangeiras: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em um discurso em julho de 1964, Castelo Branco proclamou que o desenvolvimento surgiria da “restauração dos ingressos de capital estrangeiro e do retorno a entendimentos sérios com as organizações financeiras internacionais” (SKIDMORE, p. 83, 1988). Na esfera educacional, essa relação foi com a USAID – United States Agency for International Development -, através dos acordos MEC/ USAID. Tanto na economia quanto na Educação, o discurso desenvolvimentista dependente funcionava como um argumento que tinha um fim em si mesmo e que dava significado a todas as ações perpetradas pelo governo. Isso é compreendido nitidamente em vários trechos da legislação educacional, nos discursos dos presidentes militares e na propaganda do Estado. Um exemplo está na exibição de motivações do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento [...], preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública [...]. Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação (BRASIL, 1971).

Conseqüentemente, para a compreensão das leis relacionadas à educação no período da ditadura civil-militar torna-se essencial avaliar os Acordos MEC/USAID, uma vez que a política brasileira era totalmente influenciada pelos Estados Unidos da América. Logo, é imperativo fazer menção aos programas de colaboração para o desenvolvimento da educação

brasileira, que foram firmados e executados entre os anos de 1964 e 1968, entre grupos de pesquisadores brasileiros e norte-americanos. Esses programas prenunciavam auxílio financeiro e assessoramento técnico junto aos órgãos, autoridades e instituições educativas brasileiras.

O primeiro acordo data de 1964 e nele foi propagado o objetivo de aprimorar o ensino primário do Brasil. Para tanto estipulava a contratação de seis assessores norte-americanos pelo período de dois anos para o alcance dessa missão. Neste convênio de cooperação técnica foi proposta a junção do primário e do ginásio, assim planejou-se a composição do ensino de 1º grau. E ainda, acordou-se que a USAID concordava em conceder o valor “não superior a 375.000 dólares para financiar o custo do contrato por dois anos, de um grupo de seis especialistas norte-americanos em educação, que auxiliariam o MEC em seu programa de aperfeiçoamento do ensino primário no Brasil” (ARAPIRACA, p. 161, 1979).

A USAID alcançou, verticalmente, todo o sistema de ensino: níveis primário, médio e superior; e divisões acadêmica e profissional (com proeminência para a primeira). Os acordos, de uma maneira geral, anunciavam a reedificação administrativa, o planejamento e o treinamento de pessoal docente e técnico, assim como o domínio do conteúdo geral do ensino através do acompanhamento da publicação e distribuição de obras técnicas e didáticas. Essas atividades passavam por uma veemente campanha antagônica, sobretudo, pela União Nacional de Estudantes (UNE) que as denunciava enquanto meios de subserviência aos desígnios dos Estados Unidos da América.

A reconstrução da política educacional do Brasil abarcava, desde o princípio, uma inquietação com o modelo de educação primária e média, ou seja, o antigo 1º e 2º graus. Isto pode ser examinado por meio de documentos como os do MEC-USAID, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A diferença entre estes documentos se encontra no destaque concedido às informações pelos acordos MEC-USAID em oposição aos dois relatórios dos grupos brasileiros. Enquanto que,

Nos acordos MEC-USAID a tônica incidia sobre maior integração das escolas de ensino primário e médio, de forma que se estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média, ou seja, pressupunha um tipo de integração em que o primeiro ciclo da escola média ficasse mais ligado à escola primária, o enfoque dos relatórios brasileiros era por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática da universidade (ASSIS, p. 330, 2012).

Uma hipótese que pode ser conjecturada para a maior atenção que os relatórios de grupos brasileiros davam à reestruturação do ensino médio e da universidade, diz respeito aos

intensos embates que eram provenientes do meio universitário contrários ao regime ditatorial. Então, era necessário reprimir as rebeliões existentes nesses setores.

Para, além disso, a baliza fundamental da reforma da educação brasileira, no que concerne ao ensino de 1º e 2º graus, durante a ditadura civil-militar, é a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que determinou diretrizes e bases para estes níveis educativos. Representou um dos mais relevantes momentos da reforma da educação e aconteceu no auge do chamado “milagre econômico” e do Governo Médici. Germano (2005) aponta que essa lei foi recebida com arrebatamento pelos professores, sob a influência da euforia nacional resultante do crescimento econômico que sobrelevava no Brasil. O “transformismo” assegurava o apoio e até certa mobilização dos docentes em prol do projeto educativo do regime militar.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, possuía sua razão de ser, conforme o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivenciado pelo Brasil. Era preciso formar profissionais aptos à receber à demanda do mercado dentro do ideário de democracia imposto pelo Estado, ou seja, dentro do adestramento democrático vigiado pelo governo, já que que vinha dele, e era possibilitado pela livre competitividade. Assim a tal “Revolução pela Educação” pode ser compreendida como uma reconfiguração de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposição a adaptação do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a vinculação do seu saber em relação ao Estado. Ou seja,

Da mesma maneira que a economia e as práticas políticas e culturais brasileiras passaram a depender do Estado e da conjuntura do mercado internacional, posto que é um desenvolvimento dependente, a escola teria o seu saber vinculado ao controle centralizador do Governo Federal. (ABREU e INÁCIO, p. 128, 2006).

Nessa perspectiva desenvolvimentista a lei nº 5.692/71 tinha, supostamente, a finalidade de permitir uma determinada formação que deveria contribuir para a realização do estudante. Segundo “a letra da lei”, essa formação deveria proporcionar a aprendizagem de uma atividade profissional que conduzisse o aprendiz a uma atuação consciente no meio social e político que ele vivenciava. Isso fica claro no seguinte trecho:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Todavia, indaga-se sobre quais mecanismos eram possibilitados, naquele período, para o alcance de tais objetivos. Cabia a instituição de ensino possuir conteúdos e metodologias que garantissem, além da cultura geral básica, também à educação para o trabalho e a

educação de formas de relacionamento humano. Mas como fazer isso em um cenário político autoritário e inibidor?

A Lei nº 5.692, de 1971, possuía duas perspectivas fundamentais: 1) o alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, compreendendo todo o alcunhado 1º grau, ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos; (ratificação daquilo que já estava escrito na Constituição de 1967) e 2) a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. É necessário enfatizar que o mérito dessa LDB é a instituição da obrigatoriedade do 1º grau com a duração de 8 anos, pois se aumentou, mesmo que teoricamente, a quantidade mínima de anos que o brasileiro deveria permanecer na escola. Educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho defenderam a ampliação do número de anos para esse nível de ensino, pois acreditavam que isso expressava maiores possibilidades educativas às crianças e adolescentes, gerando a democratização da educação.

O aumento da obrigatoriedade escolar para 8 anos, bem como a fiscalização do seu cumprimento, está expresso nos artigos 18, 19 e 20 da Lei nº 5.692, de 1971.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1971).

Essa Lei originou múltiplas implicações para o Estado, uma vez que coube a ele uma ampliação de seus deveres com relação à educação da população. Além disso, supôs uma alteração estrutural intensa na educação elementar, visto que a ampliação do ensino infligiria inevitavelmente na capacidade de adequação à realidade existente nos habituais cursos de 1º grau.

No plano vertical, a mudança se fez com a conexão dos cursos primário e ginásial, extinguindo um dos pontos de estrangulamento do antigo sistema. Haja vista que quem terminasse o primário deveria realizar uma prova, denominada de teste de admissão, para ingressar no ginásio. Em 1971 esses testes ficaram abolidos, pois eram vistos por aqueles que apenas concluíam o primário como um instrumento de marginalização. No plano horizontal, as alterações estavam relacionadas à abolição da dicotomia existente entre escola secundária e

escola técnica, com a implantação de uma escola única de 1º e 2º graus: “o 1º grau com função de educação geral fundamental, visando à sondagem vocacional e preparação para o trabalho, e o 2º grau com função de habilitação profissional de grau médio” (ASSIS, p. 333, 2012). Porém, é preciso deixar claro que a construção dessas escolas que englobavam tanto 1º quanto o 2º grau eram mais iniciativas expostas no papel do que reais. O que predominava na paisagem brasileira eram escolas sem nenhuma infraestrutura física ou técnica.

A Lei nº 5.692, de 1971, prediz que o ensino de 1º e 2º graus precisaria ter uma essência comum, obrigatória em todo o território nacional, e uma parte diversificada, para acolher as particularidades locais, os planos de cursos dos estabelecimentos de ensino e as individualidades dos discentes. O currículo pleno possuía elementos de educação geral e, também, elementos de formação especial, sendo constituído de maneira que no ensino de 1º grau a parte de educação geral fosse exclusiva nas séries iniciais e dominante nas finais; e que no ensino de 2º grau prevalecesse à parte de formação especial.

Não é nenhum pouco difícil encontrar a falta de correspondência entre o que consta na lei e aquilo era verificado na realidade objetiva. E isto, infelizmente, não é uma peculiaridade da LDB de 1971, mas sim uma característica predominante em toda a legislação brasileira. Assim, uma das muitas contradições que estão presentes nessa Lei, é a iniciação para o trabalho que está disposta no artigo 76,

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas: a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava; b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos. (BRASIL, 1971).

A iniciação para o trabalho, no decorrer do ensino de 1º grau, ainda que não possuísse o objetivo de qualificar profissionalmente, carecia da aplicação de verbas para o aparelhamento e o desenvolvimento de educadores, sendo que o governo havia restringido os recursos destinados à educação. E o segundo problema, ainda pertinente ao anterior, é que a Lei facultava a antecipação da iniciação para o trabalho e a capacitação profissional, contudo o que parece grave é que não era pressagiado na legislação, com a necessária limpidez, como isso poderia ser obtido. Ao se avaliar as condições financeiras do sistema parecia bastante longínqua a probabilidade de constituição dos centros integrados e das classes de atividades comuns aos educandos de diversos níveis.

Outra incoerência presente na Lei nº 5.692, de 1971, condiz à formação adequada para que o professor possa atuar em sala de aula. Nesse caso estamos destacando o trecho da LDB que expõe a formação mínima determinada para lecionar no então 1º grau, dessa maneira

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982) a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982). b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982). (BRASIL, 1971).

A exigência da formação mínima para atuar como professor não era válida na prática, visto que havia inúmeros educadores atuando de forma irregular pelo país. É sabido que “o número de professores leigos, aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau” (ASSIS, p. 336, 2012). Logo, a partir das diversas contradições que foram ressaltadas no corpo desse trabalho, fica evidente que a realidade da educação brasileira, ao longo do regime civil-militar, estava muito distante daquilo que presumia a legislação. E sobre esta afirmativa cabe a meditação: A incoerência entre a realidade e a legislação foi algo circunstancial ou é rotineiro na História da Educação brasileira?

Ademais, a própria LDB de 1971 já traz em seu texto as variações da regra que ela mesma estipulava quanto à formação de professores. A seguir, expõem-se estas variações que são fundamentais para a compreensão da utilização de professores leigos, em larga escala, em diversas regiões do território nacional.

#### a) Variações I

Art. 29 — 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 atividade e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30 — [...]

§ 19 — Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 29 — Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 39 — Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 — [...]

Parágrafo único — As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos

criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei. (BRASIL, 1971).

## b) Variações II

Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série do 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série do 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau;

Parágrafo único — Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho.

Art. 78 — Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos do nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 80 - Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, afim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida. (BRASIL, 1971).

É explícito que o texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 é contraditório, pois traz uma regra rígida quanto à formação mínima para o exercício da profissão docente para, logo a seguir, apresentar variações que permitiam a presença de professores sem formação nas escolas brasileiras.

Observa-se que o governo militar, no que foi condizente à educação, agiu e pensou puramente no plano teórico. Idealizou e inventou superestruturas que estavam dependentes a infraestruturas limitadas. Embora os documentos concebidos proporcionem certo coeficiente de reflexão, por outro lado falham pela inexistência de transparência e articulação com a realidade. Pode-se exemplificar isso quando o ensino de 8 anos tornou-se obrigatório no

Brasil, o índice de vagas nas escolas era escasso para receber a demanda, abandonando parte da população da execução de um benefício certificado por lei.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, parte expressiva da população componente das classes subordinadas sequer tinha ingresso à educação formal. O alargamento dos anos de escolarização almejava, dentre outras coisas, aspirar à força de trabalho “excessiva”, temporariamente, cooperando para moderar o mercado de trabalho. Propendia ainda acolher a uma questão social, pois à medida que o sistema educacional se amplia, os empregadores também passam a estabelecer uma ascensão dos pré-requisitos educacionais da força de trabalho. Assim,

Quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões terríveis, menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente tinha uma ínfima parcela chegava ao ensino superior. No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência. (ASSIS, 2012, p. 335).

Germano (2005) aponta que houve uma ampliação no número de matrículas no ensino de 1º grau da ordem de quase 40%, entre os anos de 1973 e 1985. Isto permitiu um acréscimo do percentual de acolhimento escolar da população de 7 a 14 anos em volta de 8,8% em 12 anos. Apesar disso, existia ainda aproximadamente 15% da população em faixa etária escolar, em 1985, sem ingresso à escola, do mesmo modo que 18,8% da matrícula nas séries do 1º grau constituíam-se de estudantes que estavam fora da idade de escolarização obrigatória.

O aumento do número de vagas das escolas públicas se configurou como uma característica simplesmente quantitativa, por meio da redução da carga horária escolar e do acréscimo de turnos que afetaram a qualidade do ensino ofertado. Paralelamente, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram. Isso interferiu na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso e, também, nos salários e condições de trabalho dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração. Embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a este público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

A anunciada democratização do ensino adquiriu uma extensão unicamente numérica e eliminou a liberdade de participação política da população. O que se observava era: a utilização da repressão e da censura ao ensino, à admissão de disciplinas que acobertavam a

Ideologia de Segurança Nacional, a destruição dos diretórios e grêmios estudantis e sua permuta pelos chamados “centros cívicos escolares”, que eram dominados pelas autoridades oficiais. Os poucos investimentos na educação pública, nessa época, assim como em outras políticas sociais, derivou da procura do Estado em impedir a diminuição de recursos designados ao capital e à “Segurança Nacional”. A rede escolar pública, portanto, tolerou um duro golpe, na medida em que a valorização da educação expressa em documentos oficiais correspondia, na verdade, à sua desqualificação.

#### 3.4 PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO – PAMP E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO

A exposição das contradições presentes em alguns documentos oficiais, elaborados no bojo da ditadura civil-militar, se fez necessária em virtude da necessidade de demonstrar o porquê da existência e permanência dos professores leigos na educação do Brasil durante os 21 anos desse regime. É imperativo reafirmar que a classe de professores leigos não é “fruto” do Estado civil-militar, pois desde o início da História da Educação brasileira verifica-se a presença de educadores sem formação completa ensinando em escolas de todo o país. Todavia no período ditatorial esta problemática é agravada, pois o aumento considerável dos leigos ocorre para validar as reformas educacionais propostas pelo governo.

Segundo os dados do SEEC/MEC do ano de 1983, referentes ao ensino de 1º grau;

Num total de 201,926 estabelecimentos de ensino de 1º grau, 155.217 localizam-se na zona rural; e de 135.908 estabelecimentos de 1ª a 4ª série com apenas uma sala, 128.864 situam-se em zona rural;

Num total de 22. 598. 254 alunos matriculados no 1º grau, 6.401. 905 são de zona rural, dos 16.089.731 alunos que cursam de 1ª a 4ª série, 6.124.357 são da zona rural;

Num total de 884. 257 professores de 1º grau, 206.837 trabalham em zona rural; dos 7448.927 professores do sexo feminino, 174.692 atuam em zona rural;

Num total de 884.257 professores de 1º grau, 226.247 são leigos (considerados leigos os professores com escolaridades até 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuam em zona rural, 113.469 possuem 1º grau incompleto, sendo 94.049. (MEC, 1983).

Conforme esses dados percebe-se que o grupo de professores leigos não era uma parcela ínfima e muito menos invisível no contingente de educadores brasileiros. O que está sendo retratado aqui representa uma realidade muito comum fora dos amplos centros populacionais, já que concede acesso a um Brasil interiorano em que “os grandes acontecimentos e políticas nacionais” quase não chegavam até ao “indivíduo simples”. Alerta-

se que os dados supracitados expressam a realidade do final do regime civil-militar (1983), mas que mesmo assim, podem oferecer uma perspectiva da realidade educacional brasileira entre os anos de 1964 e 1985: número imenso de escolas rurais com classes únicas e multisseriadas lideradas por um professor leigo.

Evidenciando alguma inquietação com a formação de professores, a Lei 5692/71 destinou o capítulo V, artigos 29 a 40, à formação de recursos para a educação, estabelecendo que a “formação será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país”. (BRASIL, 1971) Logo é preciso retomar a contradição presente na LDB de 1971 quanto à formação de professores: essa mesma lei determinou como regra os mínimos de formação demandados para o exercício do magistério e definiu que o professor para as quatro primeiras séries do 1º grau devia ter, pelo menos, a habilitação específica de 2º grau, em curso de três séries. Mais uma vez confirma-se o despreparo e a má elaboração da legislação brasileira do período, pois a Lei 5692/71 deixa margem para especulações quanto ao “ajustamento da formação do professor respeitando as características regionais” ao passo que define uma formação mínima exigida para o desempenho da função. A própria lei,

Reconhecendo as diferentes realidades brasileiras, admitiu a insuficiência de professores habilitados, prevendo, em caráter suplementar e a título precário, o exercício de professores sem a formação mínima e determinando o desenvolvimento de programas que propiciem a sua qualificação gradual. (STAHL, p. 19, 1986).

O texto da Lei oferece a impressão de que a sua construção foi realizada para legitimar um projeto ambicioso do governo civil-militar, que era aumentar o número de anos obrigatórios de escolaridade, sem considerar as reais características sociais do Brasil. Assim, quando o Estado se depara com “a educação que era possível na época”, tenta-se implantar medidas que camuflam a não formação que predominava entre os educadores brasileiros. E estas medidas, se concretizarão em forma de programas/projetos/cursos de capacitação para os professores leigos que irão se alastrar por todo o território nacional.

Assim, almejando reparar a presença maciça de professores leigos nas escolas do Brasil entre 1964 e 1985, surgem nessa época diversos programas governamentais que visavam capacitar e habilitar este professorado. Vários programas/projetos/cursos de formação foram desenvolvidos na área de professores ao longo do regime civil-militar, sendo que muitos deles prevaleceram após 1985. Ressalta ainda, que as inúmeras iniciativas governamentais com o objetivo de capacitar os leigos esbarraram na falta de estrutura e logística proporcionadas pelo Estado. E que há uma enorme escassez de informações acerca

dessas capacitações/formações em virtude de seus resultados não terem sido analisados. Segue abaixo alguns programas e projetos que vigoraram no período, voltados exclusivamente para os professores leigos:

- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), do MEC, em quase todas as unidades federadas;
- Cursos pedagógicos parcelados das Secretárias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras;
- Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte;
- Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do rio Grande do Sul;
- Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo;
- Cursos AJURI, da Secretária de Educação e Cultura do Amazonas;
- Projeto HAPROL, Habilitação do professor Leigo, sob a coordenação do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia;
- Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe;
- Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão;
- Curso de Suplência de 1º Grau para professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto de Atualização – Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul;
- Projeto LUME, da Secretária de Educação e Cultura de Goiás;
- Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina;
- Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de educação e Cultura de 19 unidades federadas. (STAHL, 1986, p. 21).

Como os professores investigados nesta pesquisa participaram, predominantemente, de cursos oferecidos pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP pretende-se descrever sobre tal iniciativa estatal, revelando seus impasses e acertos, bem como os relacionando com as vivências relatadas pelos professores ouvidos. O Programa de Aperfeiçoamento Primário – PAMP que ofereceu dois cursos de capacitação aos professores leigos do município de Guanambi-BA: Habilitação de Professores Leigos – HAPROL e o Curso de Treinamento para Professores Não Titulados. Esta escolha foi realizada por que todos os professores leigos ouvidos participaram de uma formação dessas ou de ambas. Por isso, foi por meio das memórias, evocadas pelos educadores, que se recompôs o estabelecimento destes cursos no município de Guanambi-BA.

O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP foi instituído em 1963, ainda na vigência do governo do presidente João Goulart. No entanto, suas atividades foram intensificadas a partir de 1965, quando já estava em vigor a ditadura civil-militar. O PAMP talvez tenha sido o maior programa de formação de professores leigos do Brasil, uma vez que ele se estendia por todo o território nacional, abarcando todos os estados da federação. Mesmo possuindo a formação de professores leigos como objetivo máximo, seus ideais não se restringiam simplesmente a esta perspectiva. Portanto, os objetivos do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) eram:

- Titular o professor não titulado, situando-o no quadro do magistério primário;
- Atender a criança através do trabalho da elevação cultural do professor não titulado;
- Capacitar o professor com o objetivo de combater o analfabetismo;
- Diminuir os índices de evasão e repetência escolar. (MEC, p. 12, 1969).

Com a análise destes objetivos é perceptível que o Estado pretendia que a formação do professor leigo, em cursos de formação, assegurasse diversos outros benefícios para a educação, tais como: o combate ao analfabetismo e a diminuição dos índices de evasão e repetência escolar. O que resta questionar é: Como estes cursos chegavam até os professores leigos? Que tipo de estrutura era oferecida por ele? E, principalmente, qual era a sua eficácia real?

Os cursos oferecidos pelo PAMP se organizavam no período de férias escolares. (MEC,1969) Inicialmente ocorriam em três etapas, entretanto o modelo que perdurou foi o seguinte: quatro etapas, sendo cada uma de seis meses, ao longo de dois anos. Esta organização fica explícita no depoimento de professores leigos ouvidos:

Em janeiro de 1967 eu fui para Bom Jesus da Lapa fazer o primeiro cursos de aperfeiçoamento para ensinar como professora leiga. Eu fui fazer o curso do PAMP. Eu fiz esse curso lá por 45 dias e vir-me embora. Quando eu cheguei retornei ao trabalho. Em 1968 teve outra etapa do PAMP no Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho em Guanambi. A gente ficava lá sob regime de internato, morava lá, comia, bebia, dormia, usava banheiro, fazia tudo. E tinha as salas da gente assistir aulas. Essa segunda etapa do PAMP demorou mais, teve cursos lá que teve duração até mais de dois meses. Eles pegavam assim: aproveitavam o período das férias, era de acordo assim com o tamanho das férias... aquelas férias mais longas. Quando o colégio estava desocupado. (Professora Leiga Lita – Morrinhos)

Entre 24 de novembro e 01 de dezembro 1969 foi realizado, nas cidades de Maceió-AL e Aracaju-SE, o VI Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário. Neste evento foram apresentados os resultados já alcançados pelo Programa de

Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), bem como, seus planos e metas para o futuro. A principal meta, expressa no relatório do VI Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino primário, foi o “Plano Decenal de Titulação de Professores Não Titulados”, que deveria ser colocado em prática entre os anos de 1970 e 1980. O objetivo geral desse “Plano Decenal” era a melhoria qualitativa do magistério primário e do Ensino Primário, visando, também, diminuir os índices de evasão e repetência escolar.

O Plano Decenal de Titulação de Professores Não Titulados compreendia dois projetos, sendo que o primeiro deles previa a titulação de 100.000 professores em todo o país para se tornarem aptos a exercer a regência do ensino primário. O ano de 1970 foi o marco de implantação do plano, no que diz respeito às medidas a serem tomadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e Secretárias Estaduais de Educação, e, no interior dessas, os Serviços de Supervisão de Ensino e Aperfeiçoamento do Magistério, para:

- Estabelecerem as prioridades para a realização de cursos;
- Providenciarem as regulamentações de capacitação de professores, através de pareceres e resoluções;
- Elaborarem os planos e projetos e capacitação dos professores leigos;
- Elaborarem os programas e currículos dos cursos;
- Estabelecerem os contatos com os Institutos de Educação, Escolas Normais, Centros de Formação de professores ou Centros de Treinamento do Magistério, para a realização dos cursos;
- Firmarem convênios com os municípios para atendimento ao seu professorado não titulado;
- Regulamentarem os Serviços de Supervisão de Ensino, ampliando as equipes de Supervisores de Ensino;
- Criarem e organizarem os núcleos ou centros de supervisão, a fim de dar a orientação e assistência técnico-pedagógica necessárias aos professores cursistas, durante o período letivo. (MEC, p. 69-70, 1969).

Quando se verifica as medidas tomadas após o estabelecimento do “Plano Decenal de Titulação de Professores Não Titulados”, observa-se que outros programas estaduais de formação de professores leigos foram criados como o HAPROL (Habilitação de Professores Leigos), planejado e organizado pelo Instituto de Radiodifusão da Bahia como uma ação de formação docente, em âmbito estadual, que obedecia às delegações expressas pelo PAMP. O HAPROL foi uma ramificação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, gerador de derivados que seguiam a sua organização e política.

O segundo projeto desenvolvido pela coordenação geral do PAMP, visava atender aos professores regentes de classe, nas áreas de fronteiras e do interior das regiões dos estados, onde o acesso era de grande dificuldade. Firmou-se que para os professores leigos desses locais haveria formações especiais, levando-se em consideração, principalmente, as áreas internas e de menor concentração demográfica de nosso país. Logo,

As áreas de fronteira, desde o território de Roraima até o estado do Rio Grande do Sul, deverão merecer uma atenção especial, não só pelo seu caráter de macro brasileiro, onde a educação e a cultura de nossas crianças têm maior razão de ser e se fazem absolutamente necessárias, como também, por serem áreas bastante isoladas, com raros núcleos urbanos, reclamando, portanto, um treinamento urgente e intensivo para aqueles professores. (MEC, p. 70, 1969).

Para os professores que possuíam como escolaridade o primário incompleto, as Secretarias de Educação e Divisões de Educação, poderiam estabelecer duas medidas:

I – Realizar um exame de conhecimento devidamente aprovado pelo órgão competente, correspondendo ao curso primário, que seria aplicado a todos os professores primários leigos com curso primário incompleto, com a finalidade de verificar os que, obtendo o certificado de conclusão de curso primário já pudessem iniciar o curso de preparação pedagógica – cultura geral – objetivando, em primeiro lugar, prepara-lo para o Exame de Madureza e Grau Ginásial.

II - Os professores que não conseguissem passar no referido exame, deveriam, então, selecionando-se as áreas e regiões prioritárias e de maior necessidade dentro de cada Unidade da Federação, conforme exposto acima, frequentar um curso, que visaria dar o certificado de conclusão do curso primário, além de noções metodológicas, e inclusão de outras matérias de cunho prático e essencial ao exercício do magistério nas regiões mais isoladas, eminentemente rurais. Esse curso poderia ter a duração de 1 ano, em 3 meses de férias. (MEC, p. 71, 1969).

Essas medidas conduz à reflexão sobre a precariedade da escolarização dos professores leigos, observando que o poder público sabia da situação desse quadro profissional e que, mesmo assim, conviveu por muito tempo com essa particularidade. Ademais, essas medidas que visavam conceder a escolaridade aos professores leigos, em muitos momentos, significou a simples concessão do diploma de cumprimento de determinada série escolar. Não se estava preocupado com o conhecimento efetivo desse professor, ou seja, fica evidente que essas ações visavam, sobretudo, a legalização desse corpo docente e jamais a sua emancipação.

Nos Encontros Nacionais de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário apresentavam-se os relatórios sobre a educação primária de cada estado da federação. Desse modo, em 1969 o então supervisor-chefe deste nível de ensino na Bahia, José Francisco de Sá

Teles, apresentou os dados referentes ao quantitativo de professores primários da unidade da federação, destacou aqueles que ainda se encontravam não titulados (ou seja, os professores leigos) e enfatizou os benefícios que os professores sem formação teriam ao participarem dos cursos de capacitação:

I – Dados Estatísticos:

Nº de professores primários – 22. 437

Nº de professores primários titulados – 11.632

Nº de professores primários não titulados – 10.805

- Porcentagem de professores não titulados dentro do magistério Primário – 48,17%

- Número de professores supervisores em exercício em 1969: 65

- Grau de instrução dos professores não titulados para sua capacitação:

- Colegial completo: 147
- Ginásial completo: 505
- Ginásial incompleto: 1.308
- Primário completo: 2.896
- Primário incompleto: 5.949

TOTAL: 10.805

- Direitos e vantagens aos professores não titulados que frequentam ou frequentarão curso para titulação:

- Bolsa para manutenção durante a estada nos cursos;
- Ajuda de custo relativa a passagens dadas pelos municípios para viagem até o local onde funciona o curso;
- Maiores condições para a realização do trabalho em classe;
- Aumento de salário após conclusão das etapas do curso (em alguns municípios baianos);
- Melhoria cultural tendo como objetivo a aprovação nos exames de madureza ou titulação como regente do ensino primário;

Recursos orçamentários da unidade da federação destinados ao aperfeiçoamento do magistério primário não titulado. (MEC, p. 52, 1969).

A partir dessas informações observa-se o alto número de professores leigos que atuavam no ensino na Bahia em 1969, sendo que estes representavam quase a metade de todos os professores primários no estado. O grau de instrução desse professorado variava intensamente: indo do colegial completo até o primário incompleto e, os números ficam ainda piores quando discriminados - colegial completo: 147, ginásial completo: 505, ginásial incompleto: 1.308, primário completo: 2.896 e primário incompleto: 5.949. Os professores leigos de Guanambi-BA fazem parte de um numeroso quadro estadual que possui similitudes e distinções entre si, portanto é precioso caracterizar detalhadamente o perfil desses docentes.

#### **4 A PRESENÇA DO ESTADO DITATORIAL EM COMUNIDADES RURAIS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: INTERFACES ENTRE POLÍTICA LOCAL E EDUCAÇÃO NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES LEIGOS DE GUANAMBI-BA**

*“[...] a história que mais me interessa é a analítica, ou seja, aquela que procura analisar o que ocorreu em vez de simplesmente descobrir o que aconteceu”.*

*(Eric Hobsbawm)*

Neste capítulo analisa-se a memória coletiva dos professores leigos. O conceito de memória coletiva é extremamente relevante para a compreensão da construção do texto, uma vez que por meio das memórias de diferentes “atores históricos” procura-se recompor a memória educativa da zona rural de Guanambi-BA durante a ditadura civil-militar. Consoante com Halbwachs,

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, p. 26, 2006).

Logo, a memória de cada professor leigo aqui explicitada se conecta com outras memórias, tanto com as memórias de seus colegas de ofício quanto com as memórias de outros que eles carregam consigo.

Os sujeitos desta pesquisa são cinco professores leigos, um homem e quatro mulheres, que trabalharam em diversas comunidades rurais de Guanambi-Ba. São eles:

- Professora Vanda - (66 anos), tem o primário completo, exerceu a função docente durante 26 anos e trabalhou nas comunidades rurais de Sítio Novo e Baú.
- Professor Sérgio – (63 anos), ficou 37 anos em sala de aula (sendo 30 anos como leigo e os últimos sete anos com o magistério completo), trabalhou em diversas comunidades próximas ao distrito de Mutãns: Gamileira, Lajedão, Queimadas, Tabuinha do Sul e Tabuinha do Norte.
- Professora Nalva —(64 anos), exerceu a docência por 10 anos, tem o ginásio completo e trabalhou nas comunidades rurais de Batateira e Olho d’ água.
- Professora Lita – (64 anos), foi professora regente por 12 anos, sua escolaridade é o primário completo e trabalhou no distrito de Morrinho.

- Professora Lurdes - 62 anos), trabalhou como professora regente por 25 anos, tem o ginásio completo e exerceu a docência no distrito de Morrinhos.

Por conseguinte, é por meio dos testemunhos desses professores que se discorre sobre a presença do Estado ditatorial em comunidades rurais do Alto Sertão da Bahia, com ênfase para as interfaces entre a política local e a educação. O Capítulo traz como subtópicos: o cenário político estabelecido em Guanambi-Ba – as relações de clientelismo impostas pela política local, a formação dos professores leigos e a especificidade dos educadores no meio rural de Guanambi-Ba e as condições de ensino/aprendizagem vivenciadas pelos professores leigos.

#### 4.1 O CENÁRIO POLÍTICO ESTABELECIDO EM GUANAMBI-BA: AS RELAÇÕES DE CLIENTELISMO IMPOSTAS PELA POLÍTICA LOCAL

Observar a engrenagem do poder constituído na esfera do estado é valioso para a compreensão da administração pública que será conferida no município baiano de Guanambi. Percebe-se que os tentáculos do poder estadual alcançam o Alto Sertão da Bahia e reproduz a mesma estrutura de governabilidade: grupos políticos que aparentemente possuem desigualdades, porém que são organicamente semelhantes; a presença de um partido dominante (ARENA) e a representação de figuras políticas carismáticas e, supostamente, benfeitoras, que se alimentam de seus “currais” eleitorais constituídos, principalmente, na zona rural do município. Portanto, pensar a História política de Guanambi torna-se plausível por que a partir dela pode-se constituir as interligações entre o local e o nacional, averiguando sobre como uma esfera maior de poder se sustentou por meio de suas conexões com as regiões mais remotas do país.

Com a publicação do ato institucional nº II em 1965, o presidente da república Castello Branco extinguiu os partidos políticos existentes no país, cancelou seus respectivos registros e, ainda, proclamou a lei nº 4.740 de 15 de julho de 1965 que designava a organização dos partidos políticos que seriam criados a partir de então. (BRASIL, 1965) O pluripartidarismo foi desfacelado no país e começou a vigorar o bipartidarismo por meio de duas legendas: Aliança Renovadora Nacional - ARENA e Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Desse modo, o ARENA configurou-se como o partido da situação, apoiador do governo, e o MDB como uma suposta oposição. O bipartidarismo cumpriu o objetivo de fortalecer o poder executivo (com a criação de uma legenda de apoio irrestrito ao governo -

ARENA) e, também, proporcionou uma imagem de relativa legalidade ao regime civil-militar.

O bipartidarismo despontava como a solução ideal para que o governo alcançasse uma maioria parlamentar consistente e durável, assim como, para que se impedisse a volta dos antigos partidos – principalmente o PSD e o PTB. Isto fica límpido no discurso do político baiano Juracy Magalhães:

[...] houve uma conveniência política. Se continuassem vivos o PSD e o PTB... Esses dois partidos juntos ganhariam sempre as eleições... como político pragmático que sempre fui, cheguei à conclusão de que, para que a Revolução pudesse ter uma possibilidade de vitória eleitoral, ela precisava partir de uma coisa inteiramente nova. Se deixasse os partidos antigos com suas vinculações, a “entente” PSD e PTB continuaria, e a UDN sempre perderia. (apud KINZO, p. 28, 1988).

Entretanto, distintos problemas surgiram na composição da ARENA e do MDB. Na ARENA, por exemplo, era muito complexo vincular em uma só legenda componentes dos antigos partidos conservadores (UDN e PSD), em virtude das lutas regionais que separavam os líderes dos dois agrupamentos. Essa realidade pode ser facilmente verificada na História política de Guanambi: primeiro é necessário dizer que no município não houve registro do MDB local, ou seja, a governabilidade local sempre esteve alinhada à administração estadual e ao governo civil-militar; e depois, observa-se que dentro do ARENA guanambiense haviam dois grupos (conhecidos popularmente de jacus e carcarás ou partidariamente de ARENA 1 e ARENA 2), assim as eleições para prefeito do município, no final da década de 1960 e década de 1970, ora possuía candidato único, ora tinha dois candidatos da ARENA. (TEIXEIRA, 1991)

Como nessa pesquisa optou-se pelo recorte temporal de 1967 a 1983, utilizou-se como norteamento para a escrita as administrações dos prefeitos que ficaram no executivo local no período abrangido. Evidencia-se que em dezesseis anos, três homens se sucederam no poder municipal e, que estes, possuíam interesses e tendências políticas extremamente semelhantes mesmo havendo superficialmente uma intensa rivalidade eleitoral. Portanto, entre 1967 e 1983, os gestores do município de Guanambi-Ba foram:

- Jonas Rodrigues – 1967 a 1971, 1973 a 1977;
- José Humberto Nunes – 1971 a 1973;
- José Neves Teixeira – 1977 a 1983.

Durante esses dezesseis anos, compreende-se que o médico José Humberto Nunes foi o grande líder e articulador político municipal. Este foi herdeiro de um grupo político que

comandava a gestão municipal desde 1952. Os memorialistas da cidade são exímios em retratá-lo como grande benfeitor, entretanto observa-se o atrelamento deste político com práticas coronelistas e anti democráticas.

Cabe aqui, então, discutir a categoria: clientelismo, haja vista que esta nomenclatura é utilizada para sugerir uma forma de relação entre atores políticos que abarca o consentimento de benefícios, tais como: empregos, abonos fiscais, isenções, em troca de apoio, principalmente, na forma de voto.

Clientelismo seria um atributo variável de sistemas políticos macro e podem conter maior ou menor dose de clientelismo nas relações de troca de natureza clientelística. Mas de novo, ele não pode ser identificado ao clientelismo, que é um fenômeno muito mais amplo. Clientelismo assemelha-se, na amplitude de seu uso, ao conceito de mandonismo. Ele é o mandonismo visto do ponto de vista bilateral. Seu conteúdo também varia ao longo do tempo, de acordo com os recursos controlados pelos atores políticos, em nosso caso pelos mandões e pelo governo. (CARVALHO, p. 02, 1997).

Por conseguinte, afirma-se que relações clientelistas são verificadas no município de Guanambi-BA no período pesquisado. Haja vista que é perceptível a subserviência do políticos locais para com os políticos situacionistas estaduais e federais, reforçando uma rede de aliança e sustentação destes indivíduos no poder. Os políticos municipais por sua vez, desenvolviam as suas próprias circunstâncias clientelistas. E nesse contexto, vislumbra o professor leigo como a “clientela” dos políticos guanambienses. Afinal, o emprego público era concedido aos educadores por intermédio dos contatos e concessões estabelecidas com quem governava o município.

Foi José Humberto Nunes um dos fundadores da legenda ARENA no município, em 1966. E este grupo político se manteve no poder, subserviente ao governo estadual, sem oposição alguma na cidade, até 1974. A falta de adversários políticos evidencia-se por meio das sucessivas eleições, ocorridas no período, com apenas um candidato. Consequentemente, José Humberto Nunes indicou o candidato único a prefeito, em 1966, Jonas Rodrigues. Este foi eleito para o seu primeiro mandato como prefeito (1967-1971). No ano de 1970, José Humberto estabeleceu-se, como candidato único, nas eleições daquele ano e elegeu-se prefeito do município. Em 1973 Jonas regressa a gestão municipal, a partir de uma eleição, também, com apenas um candidato. Sobre sucessão do poder municipal em Guanambi nessa época, uma professora leiga menciona que:

Na política era assim: era de Jonas para Zé Humberto, de Zé Humberto para Jonas. Eles não davam assistência não, só em época de eleição. Os privilegiados eram bem poucos. Os pobres só sabiam dá o voto e nem sabiam de nada. E nem chegava nada pra pobre. Ninguém podia estudar,

ninguém podia fazer nada. Nem a farda ao menos podia comprar. Vivia só daquela pobreza, de roça... Não tinha outro apelo, era só roça mesmo. (Professora Leiga Lurdes – Morrinhos).

Essa situação, de ter apenas um único grupo político na cidade, se modificou a partir de 1974. Nesse ano houve eleição para deputados federais e estaduais, e Guanambi sempre tem tradição em possuir representantes no legislativo. Entretanto, neste ano, o grupo político de José Humberto Nunes (ARENA 1) enfrentaria uma oposição ferrenha de uma nova coligação política que se formara no município e que teria sobrevida por muitos anos. Esta coligação surgiu com a nomenclatura ARENA 2 e era encabeçada pelos políticos José Neves Teixeira e Nilo Moraes Coelho. Percebe-se que a raiz dos dois grupos é a mesma: a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, porém a legislação vigente permitia que a ARENA possuísse dois ou mais grupos políticos em uma mesma localidade. (TEIXEIRA, 1991) Desse modo, o grupo liderado por José Humberto Nunes e pelo então prefeito Jonas Rodrigues – ARENA 1 – apoiava para deputado federal seus candidatos tradicionais Manoel Novaes e Odolfo Domingues e para deputado estadual o professor Vilobaldo Freitas. Já o novo grupo político – ARENA 2 – apoiou para deputado federal Prisco Viana e para deputado estadual lançou o nome de Epaminondas Rocha, que disputava seu primeiro mandato com o apoio de Guanambi e municípios do Vale do Iuiu e cidades circunvizinhas.

Prezado eleitor,

Mais uma vez venho solicitar ao Amigo seu valoroso apoio a minha candidatura à Prefeito desse Município.

Estimulada pela confiança que me foi demonstrada em eleições anteriores e atendendo a apelos de amigos e do povo em geral, candidatei-me a uma terceira investidura no cargo de executivo municipal.

Venho animado dos melhores propósitos de servir bem a este Município e aos seus habitantes. A minha conduta, já demonstrada em dois quadriênios, não será modificada. Procurarei dar solução aos problemas básicos da Municipalidade, dedicando o máximo da minha atenção na ajuda às classes menos favorecidas. Assim, peço o seu comparecimento às urnas no próximo dia 15 de novembro, honrando-me com sua preferência e votando igualmente no nome do prof. Vilobaldo Freitas para deputado estadual.

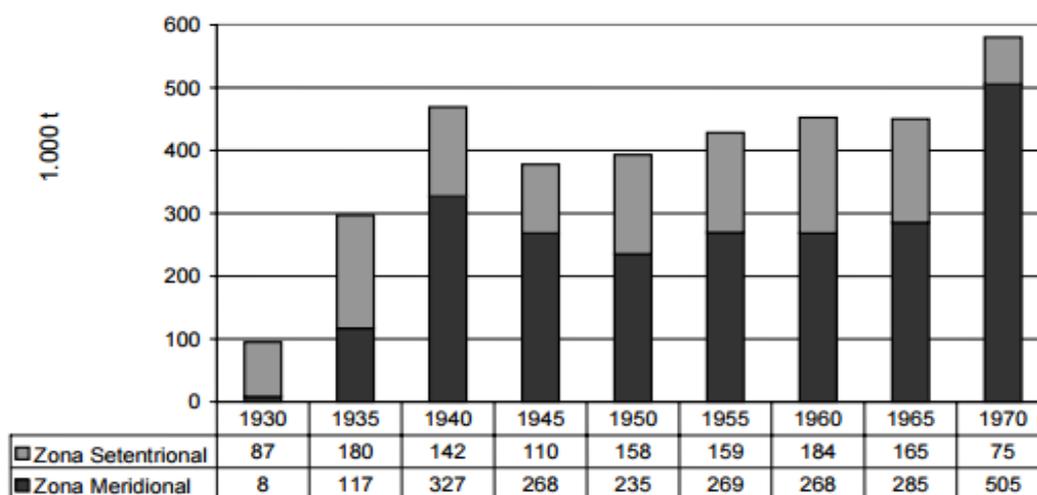
Guanambi, 16 de outubro de 1970.

José Humberto Nunes

**(Carta datilografada do prefeito eleito José Humberto Nunes pedindo voto para o candidato a deputado estadual Vilobaldo Freitas em 1970)**

Do novo grupo político pertenciam, quase que majoritariamente, a nova classe econômica que despontava na região como os agricultores de algodão, os pecuaristas, os proprietários das usinas que beneficiavam o algodão e alguns comerciantes da cidade. Estas pessoas se organizaram politicamente em virtude da nova estrutura social que se edificava em Guanambi e região, resultante da produtividade gerada pela lavoura do algodão. Assim, durante a década de 1970, Guanambi localizava-se no centro de uma região de produção algodoeira, e aqueles que tinham ascendido economicamente queriam maior participação política. O gráfico abaixo demonstra a produção algodoeira brasileira, por regiões, na década de 1970 e em suas antecessoras.

**Figura 2: Evolução da Produção Brasileira de Algodão em Pluma. Zona Setentrional (Norte e Nordeste) e Zona Meridional (Centro-Oeste, Sul e Sudeste). 1930-1970**



Fonte: ABIT/SINDITÊXTIL

É nesse contexto, que surge o ARENA 2 e começa a aparecer o político Nilo Augusto Moraes Coelho que viria dominar a região nas décadas seguintes.

Com mais recursos, logicamente, o novo grupo político tinha possibilidade organizar grandes comícios e carreatas com diversos automóveis e caminhões, não só de Guanambi como toda em região do Vale do Iuiu. E em comunidades rurais a escola funcionava não apenas como lugar educativo, era ela também, o local de reuniões políticas.

Portanto, em período de eleição, os candidatos valiam-se desse espaço para poder aglutinar pessoas e proferir as suas propostas.

Quando eu fazia a festa nas escolas, os políticos pareciam tudo. E lá tinha palanque... Eu convidava, ía secretária do município, prefeito, vereador, o povo tudo pra lá. Você tá entendendo? E lá todo mundo subia no palanque, cada um queria dá sua entrevista, seu discurso e acontecia. Era uma coisa muito bem organizada, eu fazia organizado. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades da região de Mutans)

Alguns políticos vinham aqui em tempo de festa, sempre vinham... Não precisava nem convidar, eles aproveitavam a oportunidade e vinham. Eles pediam o apoio da gente, e nós os apoiava. (Professora Leiga Lurdes – Morrinhos)

Esse momento, segundo relato dos professores leigos, era utilizado para pedir alguma coisa da qual eles necessitavam para a escola ou para a comunidade. Assim como, os políticos locais valiam-se do prestígio dos educadores junto à comunidade local para os utilizarem como “cabos eleitorais”. Observa-se, então, a intensa troca de favores que havia neste meio. Alguns professores assumiam o discurso do político, pois acreditavam nos supostos benefícios que estes lhe traziam. No relato a seguir é perceptível a crença do professor leigo em uma ideologia hegemônica, bem como a clareza quanto a sua influência sobre o voto da comunidade.

Olha a influência minha era muito grande em relação ao voto das pessoas. Eu vou explicar isso daí... Esses políticos toda vida pra mim, foi pessoas boas, aquilo que agente necessitava, eles ajudava. Eu fazia pedidos e era atendido, as vezes alguma necessidade da escola, alguma necessidades na comunidade, alguma necessidade na associação... sempre a gente era atendido. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades da região de Mutans)

Em uma compreensão dialética sobre ideologia avalia a totalidade dos fenômenos que a constitui, analisa as bases materiais e históricas que a estabeleceu e, sobretudo, as contradições presentes nela. Pode-se abranger que não há uma ideologia isolada da História, de classe social, de contradição, de uma totalidade social que a torna tão intrincada quanto às particularidades que conduziram ao todo. E esta caracterização fica evidente na memória

evocada do professor leigo Sérgio, haja vista que ele cumpria um papel de propagador dos interesses dominantes. Observa-se, então, a clara contradição presente nessa circunstância.

Verifica-se que não havia tanta ingenuidade por parte dos professores leigos. Eles concediam o seu apoio, não porque estavam movidos pela crença nas boas intenções dos políticos locais. Apoiar o político para eles significava lutar pela sobrevivência, assegurar seus empregos.

A gente indicava eles para as pessoas votarem, o pessoal da família da gente. Eu indicava as pessoas pra votar neles. Nós nunca achamos nada, eu mesma, graças à Deus, nunca precisei. Mas negócio assim de ganhar pra ir fazer campanha, nós nunca ganhamos não. A gente sofria muita perseguição também. (Professora Leiga Lurdes - Morrinhos)

Era ativo o envolvimento dos professores leigos com a política local, já que eles participavam de movimentos políticos com assiduidade. Esta ligação era resultante não apenas do medo de perder o emprego (uma vez que este tinha sido “concedido”, na maioria dos casos, por um político local) como também, este vínculo estava ancorado em relações familiares e tradições.

O povo de Morrinhos tinha uma relação de muita amizade com os políticos da época. O meu avô materno mesmo era tão amigo de doutor Fernandes, o “movimento” era lá na casa do meu avô no Barro Vermelho. Os políticos vinham pra lá. Tinha muita amizade, fazia festas... eles aproveitavam para fazer as ”políticas” deles, as politicagens, os comícios... (Professora Leiga Lita - distrito de Morrinhos)

Todavia, alguns professores percebiam o “jogo” de interesses exercido pelos políticos locais e são críticos ao avaliar a suas próprias condutas naquela temporalidade.

O povo era encabrestado, minha fia. Se o conhecido pedia, já ficava no cabresto, votando naquela pessoa. E puxando bem o saco... Nós mesmos éramos uns puxa saco doido. A troco de que, eu não sei. (Professora Leiga Lurdes – distrito de Morrinhos)

Ficam claras as relações de clientelismo presentes nessa fala. “Puxava-se o saco” em troca de algum benefício que os políticos locais poderiam oferecer: um emprego, exames médicos, ajuda financeira e outros. Analisa-se, então, a estrutura política mantida em Guanambi: o poder nas mãos de poucos, que se esforçavam para manter uma ordem social hegemônica (alinhadas às práticas políticas estaduais e nacionais) e, sobretudo, a falta de condições materiais de existência para grande parte da população. Consequentemente, as raízes do mandonismo e do clientelismo estão fincadas na História do município.

A partir de 1974, a disputa política se acirra em Guanambi por meio dos grupos políticos já mencionados (ARENA 1 e ARENA 2). Para as novas eleições municipais em 1976, o então governador da Bahia Antônio Carlos Magalhães, comandante da executiva estadual da ARENA, instituiu como regra para outorgar a sublegenda nos municípios: autorização dos deputados que conseguiram a votação de 10% ou mais nas eleições de 1970. Estes deputados deveriam assinar uma carta autorizando a criação da sublegenda. De tal modo,

Em março de 1973, a nova liderança política de Guanambi formou uma comissão que foi composta por Almir Moraes, Sidnei Primo e outros políticos, que deslocaram para Brasília, com a missão de obter carta de autorização para a criação da sublegenda. Procuraram o deputado Prisco Viana, que naquela época era membro da executiva nacional e um dos secretários desse partido, que tinha como função organizar e incentivar criações de novas sublegendas do partido em todo o Brasil, e principalmente na Bahia. O deputado Prisco Viana assinou a carta autorizando a criação da sublegenda ARENA 2, em Guanambi. Com este ato, naquele momento, historicamente, estava mudando o rumo da política em Guanambi. Retornava aquela comitiva com a tão sonhada carta de autorização para o ARENA 2, em Guanambi. Oportunidade aguardada por muitos anos, pois este novo grupo político não tinha avocação para a filiação no MDB, que era o partido de oposição naquela época. (Relato concedido pelo guanambiense José Bonifácio Teixeira – articulador político da cidade)

Consequentemente, em 1976 sagrou-se vencedor no pleito eleitoral, o candidato da ARENA 2, o político José Neves Teixeira (conhecido popularmente por Binha Teixeira). Sendo esta a primeira disputa eleitoral com dois candidatos em mais de dez anos. No entanto, começava, neste período, um tempo de incertezas para a maioria dos professores leigos entrevistados. Como o emprego de educador em comunidades rurais era concedido por algum político local, todos ficaram receosos de perder a função com o ingresso de um novo grupo político no poder municipal. Isto porque grande parte dos professores leigos foi contratada na gestão do prefeito Jonas Rodrigues, adversário político de Binha Teixeira. Logo, são descritos momentos de perseguição com a mudança na gestão municipal.

Eu quando era professora leiga, eu fui perseguida pelo prefeito que era contra seu Jonas, contra o doutor Zé Humberto... Eu fui perseguida por pessoas aqui, por cabos eleitoral deles aqui que me perseguiu muito. Jonas era a favor de doutor Zé Humberto e a disputa era Binha Teixeira contra doutor Zé Humberto naquele tempo. E eu era eleitora de Zé Humberto, meu pai toda vida foi. Eu não podia nem sair na porta da casa do meu pai que eles estavam lá na outra rua apontando e falando: “O peito vai secar”, queriam dizer que a prefeitura era o meu peito e que vivia mamando. Mas pobre de mim trabalhava igual uma louca. Gritavam de lá: “É pra botar pra fora”. (Professora Leiga Lita- distrito de Morrinhos)

O encalço aos professores não ficava apenas nas ofensas verbais, muitos perderam o emprego em virtude de suas preferências partidárias.

Quando Binha ganhou, eles queriam me colocar pra fora do ensino. Não colocou porque naquele tempo já tinha a lei da estabilidade, e eu, já tinha dez anos de serviço. Mas minha irmã eles tiraram. Minha irmã, se ela quis ensinar, ela teve que ensinar no município de Caetité. Tirou minha irmã, tirou um bocado das minhas colegas. (Professora Leiga Lita - distrito de Morrinhos)

Portanto, estabeleceu-se o silêncio entre os professores leigos em virtude do medo de sofrerem represálias.

Doido era quem falasse contra o prefeito, mesmo que tinha vontade de falar ficava com medo. Você sabe o pobre tem medo. Perder o emprego, perseguição... Tudo isso a gente tinha medo. Nem tanto por emprego, a gente era aqui da roça era acostumado a trabalhar, mas era a perseguição. (Professora Leiga Lurdes – distrito de Morrinhos)

Logo, era “natural” para as pessoas do meio pesquisado conviver com esse “jogo de interesses” permanente na política local. A ausência de uma estrutura organizativa de classe ou comunitária, devido a repressão do período e as formas de clientelismo, eram condições que limitavam uma visão mais alargada e de conjunto da realidade, muito próximo do que Konder (2003) afirma acerca da compreensão dos indivíduos da realidade imediata quando da ausência de mediações que vão além do cotidiano. Segundo o autor: “a representação das coisas e dos seres é muito frequentemente analógica, e seus juízos, provisórios, se prestam a generalizações abusivas”. (KONDER, p. 239-240, 2003) Cabe, todavia, o lembrete: nem tudo na consciência cotidiana é alienado, nem tudo é ideologicamente desvirtuado.

É nesse contexto repleto de relações clientelares, de dependência e troca de favores, que se constituiu a docência do professor leigo. A fim de que estes ingressassem no funcionalismo público e se mantivessem nele, fazia-se necessário agir de acordo com aquilo que o poder municipal ordenava. Logo, estes docentes atuavam como reprodutores de um discurso hegemônico que foi, muitas vezes, reforçado através dos cursos de capacitação que eles participavam.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSORES LEIGOS E A ESPECIFICIDADE DOS EDUCADORES NO MEIO RURAL DE GUANAMBI-BA

O debate sobre a função do professor leigo no Brasil tem sido pouco evidenciada no âmbito acadêmico. De forma mais generalizada, o tratamento concedido ao seu comparecimento no ensino desponta mais em aspectos numéricos, quando se almeja quantificar a escolaridade dos professores atrelados ao ensino fundamental. Apesar disso, historiadores e pesquisadores em educação proferem que a discussão sobre a temática dos professores leigos parece estar firmemente em movimento no Brasil. O que se apreende são períodos de esquecimento e períodos em que ela toma lugar nas discussões, especialmente em relação as alterações nas políticas públicas para a educação. Ressalva-se, assim, que são escassos os estudos sobre o educador leigo, se confrontarmos com outros temas do campo educativo. O entendimento do que se concebe como professor leigo também não é algo tão tranquilo nas discussões acadêmicas. Deste modo, abrange-se ser relevante avaliar a procedência dessa expressão.

O vocábulo leigo é de ascendência grega: *laikós*. O termo *laikós* alude a povo, do povo, popular; determina-se por aversão a *Klerikós*, aquele que tem papéis sagrados; é sinônimo de profano. Assumindo esses significados é plausível deduzir que está presente nesse termo a noção de que o homem do povo (*laikós*) era inábil e, nesse caso, para ter ingresso ao conhecimento careceria procurar ao *klerikós*. A ideia de *leigo* como sem conhecimento foi amoldada pela tradição clerical cristã, que conservou a oposição entre clérigo – aquele que obteve alguma forma de ordem sacra – e leigo – aquele que não possui ordens sacras.

Na cultura ocidental cristã, leigo admitiu-se como sinônimo de ignorante, aquele que tem ausência conhecimento em um certo assunto (MURTA, 2006). Recorre-se ao dicionário Houaiss (2001) que determina leigo (substantivo e adjetivo) como:

que ou aquele que não recebeu ordens sacras; laico; 2. que ou aquele que é estranho a ou que revela ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão etc; desconhecedor, inexperiente; 3. diz-se de ou juiz togado, não diplomado em direito; 4. não clerical; relativo aomeio civil; mundano, secular.

No dicionário Aurélio (1999) tem-se que leigo “é aquele que não é clérigo; laico. Estranho ou alheio a um assunto”. Para o termo professor, encontra-se em Houaiss (2001), a definição

aquele que professa uma crença, uma religião; 2. aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; 2.1. aquele que dá aulas sobre algum assunto; 2.2. aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; 3. aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura, etc.); 4. indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa);

5. que professa, proficiente; 6. que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor.

A partir das significações anteriores, o termo leigo parece algo incoerente: avaliando o professor como um sujeito habilitado a ensinar, como poderia ser professor alguém que ignora aquilo que ensina? Esclarece Murta (2006) que na bibliografia educacional a palavra leigo tem duas menções respeitáveis: 1 – o sentido político, tal como estabelecido no espaço iluminista e anticlerical da Revolução Francesa, em que a educação é afiançada como ocupação específica do Estado (laico, separado da Igreja). Com esse significado, a expressão habitua surgir nos textos e documentos educacionais republicanos contestando a educação leiga (pública, universal e gratuita) à educação religiosa (sob o controle ou influência da Igreja); e 2 – o sentido funcional, assinalando o professor leigo como aquele que não tem habilitação específica para o exercício do magistério, distinguido do educador convencionalmente diplomado para tal.

Amaral, (p.43, 1991) explana que “numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas sim proclamar a noção de que esse indivíduo é “menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”. A ideia de um indivíduo sem habilitação mínima também surge na definição que o Ministério da Educação usa para professor leigo:

É o profissional que exerce o magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação. (AMARAL, p. 43, 1991)

O professor leigo se estabeleceu historicamente no sistema educacional brasileiro resultante do arcabouço político, econômico e cultural e ainda permanece em algumas regiões do interior do Brasil. A história da educação brasileira indica que é na zona rural que se depara o maior índice de professores leigos, mormente nas regiões Norte e Nordeste. A problemática dos professores leigos é razão de discussão para os estudiosos da educação desde a década de 1920. Consequentemente,

o problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente (...). Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam

localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (AMARAL, p.39 e 40, 1991).

Diante dessas significações e realidade, os professores leigos, ouvidos nessa pesquisa, possuem características marcantes. De maneira geral os antigos professores leigos eram originários do campo e são, em sua maioria, do sexo feminino. Todos começam a trabalhar após o Golpe de 1964, em comunidades rurais espalhadas por toda a extensão territorial do município de Guanambi-BA. Geralmente nessas comunidades nunca tinha havido antes um professor, assim os professores leigos foram, muitas vezes, pioneiros na educação de regiões isoladas e de difícil acesso do município. Há um traço comum na trajetória profissional de todos, começaram a lecionar ainda adolescentes, com idades que variavam entre os 14 e os 19 anos de idade. Isso acarretava no fato de que alguns alunos tinham idades semelhantes aos docentes. Para, além disso, todos foram apadrinhados por algum político local na conquista do emprego na prefeitura municipal.

É notável a heterogeneidade do grupo de professores leigos pesquisados. Conseqüentemente, as características pessoais irão refletir no processo de formação de cada um. Em geral ingressam no magistério com o mesmo nível de escolaridade (até a 5ª série primária), entretanto a ampliação dessa escolaridade dependerá muito das condições de vida e do interesse individual. Desse modo quando o poder público propõe aos professores leigos, mesmo havendo uma imposição implícita, à participação em cursos de habilitação e capacitação; a permanência, o rendimento e a continuação dos estudos de cada docente serão diferenciados.

Observou-se que para aqueles professores que eram do sexo feminino, que já haviam se casado e assim, se constituíam como mães e donas de casa, a permanência em programas como o PAMP era prejudicada. Em contrapartida, percebeu-se que para os professores do sexo masculino a continuidade e sucesso nos estudos apresentava outra variável. Como a mulher professora tinha que desempenhar diversos “papéis” em sua vida privada, a sua escolaridade acabava por se tornar, ainda mais, deficiente. Entretanto, havia dificuldades que eram comuns a todos:

A distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, levam-nos ao isolamento e desânimo, limitando ou mesmo impedindo a frequência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costumava ocorrer nos cursos dessa natureza. (STAHL, 1986, p. 20)

Essa realidade pode ser demonstrada por meio do relato de uma professora leiga que realizou uma das capacitações, coordenadas pelo Programa de Aperfeiçoamento Primário – PAMP, que teve uma etapa realizada em uma cidade circunvizinha à Guanambi, Caetité-BA. O transporte que conduzia os professores guanambienses não fazia o percurso completo, ou seja, não trazia cada professor até a comunidade rural em que ele residia. Assim, a razão da desistência da professora Vanda fica evidente a partir de seu relato.

Eu parei, não conclui, porque o ônibus vinha de Caetité até o Barreiro. Do Barreiro eu tinha que caminhar a pé até a casa de mamãe no Sítio Novo. No outro dia de manhã ia embora para minha casa no Baú. Era tudo muito distante, por isso desisti. (Professora Leiga Vanda - Sítio Novo e Baú)

Voltando ao dados apresentados pelo então supervisor-chefe da educação primária na Bahia, José Francisco de Sá Teles, durante o Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário em 1969, observa-se que são evidenciados os supostos benefícios que os professores não titulados recebiam ao cursar as capacitações propostas pelo governo: bolsa de estudos, ajudas de custo para o transporte, aumento de salário, maiores condições para o trabalho em classe, entre outros. Contudo, estas benesses alardeadas pelo supervisor-chefe só existiam mesmo no plano do discurso.

Ao confrontar essas informações com os relatos dos professores leigos guanambienses que participaram dos cursos de capacitação, percebe-se que estes não tiveram acesso a todas estas vantagens propagadas pelo Estado. Há o relato de recebimento de bolsa, porém esta era muito mais um valor simbólico do que uma quantia substancial que mantinha o professor no curso. “A gente recebia uma ‘bolsinha’. Todo mês recebia...” (Professora Leiga Nalva – Batateira e Olho D’água) Quanto ao transporte que levava os leigos até as cidades onde eram realizados os cursos, este não cumpria todo o trajeto necessário e era mantido pela prefeitura do município. Assim quando havia qualquer divergência entre o educador e o poder público municipal, ele ficava sem o direito de viajar para fazer o curso. O aumento do salário, mencionado, se aconteceu em algum município baiano, não atingiu os professores de Guanambi. Para finalizar, interessa-se profundamente por este benefício supostamente assegurado pelo Estado: “Maiores condições para a realização do trabalho em classe”, pois a partir da sua discussão revela-se mais uma das contradições existentes na política educacional do regime ditatorial.

A primeira formação que aconteceu para os professores leigos de Guanambi, sob o comando do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, foi o “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados”. Este iniciou em 1967 e a sua primeira etapa

aconteceu na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA, localizada a 149 km de Guanambi. Conforme os relatos dos professores leigos, esta formação ocorreu em duas etapas sendo elas presenciais.

O curso era onde o MEC, o Ministério de Educação mandasse o curso. Entrava em contato com os coordenadores, os coordenadores comunicavam a gente. Eu sei que eu recebia os comunicados e os carros iam pegar a gente em Morrinhos e levar pra Bom Jesus da Lapa. Bom Jesus só um ano que eu fiquei, inclusive a gente ficou em um internato em um convento. (Professora Leiga Nalva – Batateira e Olho D’água)

Essa etapa do “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados” durou 45 dias e foi realizada durante o período de férias escolares. Quando regressaram à Guanambi, os professores retornaram as suas atividades em sala de aula sem que houvesse nenhuma mudança estrutural cotidiana. A segunda etapa ocorreu no ano de 1969, dois anos após a primeira, e se realizou em Guanambi também no período de férias escolares.

Em 1969 teve outra etapa foi no colégio Luís Viana em Guanambi. A gente ficava lá sob regime de internato, morava lá, comia, bebia, dormia, usava banheiro, fazia tudo. E tinha as salas da gente assistir as aulas. Essa segunda etapa demorou mais, mais de dois meses. Eles pegavam assim aproveitavam o período das férias, era de acordo assim com o tamanho das férias... aquelas férias mais longas. Quando o colégio estava desocupado. (Professora Leiga Lita – Morrinhos)

Os professores leigos avaliam que este curso foi importante para auxiliá-los em suas dificuldades quanto ao conhecimento, pois eles estudavam disciplinas que eram básicas, como Linguagem e Matemática. Assim, este estudo era fundamental para completar alguma lacuna de aprendizagem deixada pela sua escolaridade anterior. Além das disciplinas básicas, como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências; o Curso de Treinamento para Professores Não Titulados possuía componentes curriculares que propiciava aos professores alguma noção metodológica sobre como proceder pedagogicamente. Nessa perspectiva, encontram-se: Recreação e Música, Auxílios audiovisuais e Psicologia Aplicada à Aprendizagem.

O conteúdo do curso era exatamente para orientar os professores para fazer atividades com os meninos. Até atividade artística, porque eu me lembro quando passou um tal “fanchizinho” que a gente colocava a mão aqui dentro e ficava contando a historinha e mexendo com o fantoche. Era tipo isso... (Professora Leiga Nalva – Batateira e Olho D’água)

Outro componente curricular presente no “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados” foi Educação Moral e Cívica – EMC. A inclusão desta disciplina, nos cursos

de formação de professores e no próprio currículo escolar do primeiro grau, indicava a necessidade da formação escolar no regime militar voltado ao caráter ideológico, de ordem e progresso, de educação moral e de civismo alienado das contradições sociais e do próprio sistema. Para tanto,

A disciplina era envolvida por certa “condição especial” e o seu ensino era dado como uma “difícil tarefa”. Tratava-se da condição de doutrinar corretamente, primeiro o professor, e depois, através deste, o aluno; o que se tornava realmente uma difícil tarefa em um país polarizado por lutas políticas e ideológicas divergentes, entre setores da extrema esquerda (estudantes, sindicatos, ligas operárias) – embora nesse momento, início da década de 1970, em sua grande parte silenciada - e da extrema direita (militares e empresários). (ABREU & INÁCIO FILHO, 2006, p. 130)

O ensino da Educação Moral e Cívica deveria abarcar toda a escola e a comunidade, por meio da ação dos pais, funcionários e professores. A prática de eventos cívicos, como desfiles e solenidades ligadas a datas e “heróis” nacionais compunham as atividades não só de componentes curriculares como História, Geografia e Estudos Sociais, como também a Matemática, Gramática e Ciências (BRASIL, 1971). A seguir está o currículo do “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados” (figura 3), guardado por uma professora leiga até os dias atuais.

MATÉRIA OU ATIVIDADE	N.º de Horas
1) Linguagem	223
2) Matemática	185
3) Estudos Sociais	122
4) Ciências e Higiene	103
5) Literatura Infantil	—
6) Recreação e Música	68
7) Auxílios Audiovisuais	56
8) Atividades Agrícolas	—
9) Psicologia Aplicada à Aprendizagem	07
10) Noções Práticas de Adm. e Org. Escolar	—
11) Educação Moral e Cívica	12
12) Atividades Femininas	—

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

Fonte: Arquivo Pessoal

O segundo curso de formação de leigos destinado aos professores guanambienses foi a Habilitação de Professores Leigos – HAPROL. Já foi informado anteriormente que o projeto HAPROL não era um curso vinculado diretamente ao Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, mas sim oriundo de parecerias firmadas entre o Ministério de Educação e Cultura – MEC e os governo do estado da Bahia. Portanto, o HAPROL foi uma ação patrocinada pelo governo da unidade da federação, tendo como órgão responsável por sua coordenação o Instituto de Radiodifusão da Bahia.

Essa capacitação, segundo relatos dos professores leigos, iniciou em 1977 e perdurou por dois anos em Guanambi. Sua estrutura foi diferenciada em relação ao “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados”, pois além de ter uma parte presencial, o HAPROL tinha, também, estudos à distância. Os estudos presenciais aconteceram em Caetité-BA, cidade adjacente à Guanambi. Eles aconteciam também no período de férias escolares e os professores leigos ficavam em Caetité em regime de internato.

A gente morava lá em Caetité em regime de internato. Assistia as aulas no Monsenhor Bastos, na rua Barão. Sempre no período de férias, de dia. O HAPROL durou mais de dois anos. Mas era assim: fazia uma etapa, parava um espaço de tempo, depois vinha aviso para outra etapa. Fazia uns três meses, parava, ficava um tempo, depois chamava novamente para fazer mais uns dois meses. O tempo parado a gente ficava ensinando, e teve um período aí que quando terminou as etapas de sala de aula foi que começou os cursos à distância. Aí a gente estudava em casa e fazia as provas. (Professora Leiga Lita – Morrinhos)

O funcionamento do HAPROL acontecia da seguinte forma: no período de férias escolares os docentes iam para Caetité e tinham aulas presenciais, depois de terminada esta etapa regressavam à Guanambi e continuavam o trabalho nas escolas. Nesse momento em que não estavam tendo aulas presenciais, ficavam estudando à distância e respondendo atividades e provas por correspondência e, além disso, uma supervisora local vinha os visitar para fiscalizar se o estudo estava sendo realizado corretamente.

A Habilitação de Professores Leigos – HAPROL tinha um caráter mais ambicioso do que o “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados”, isto porque o HAPROL ao ser finalizado garantia ao professor leigo a conclusão da 8ª série do 1º grau. Assim, este projeto se caracterizava como capacitação para o trabalho docente, mas também, possuía o significado de supletivo. Sobre a aprendizagem proporcionada pelo HAPROL os professores leigos alegam o seguinte:

Era muito tranquilo esse curso, na época eu gostei muito. Na época nós tinha vários tipos de ensino: Português, Matemática, OSPB, tinha também Didática Geral... Tinha várias matérias que hoje, no presente, você estuda nos colégios não tem mais. Naquela época ensinava toda forma da gente trabalhar com criança. E hoje, no presente, quando eu me formei não tinha mais aquelas disciplinas. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs)

Era o governo que dava pra gente... Tinha tanto curso. Aprendia tudo nesses cursos. Olha moça, eles ensinavam, explicavam muito pra gente, como lidar com os tipos de criança, porque tem um mais agitado. Ensinavam tudo. A prefeitura não nos obrigava a participar deles, mas a gente pra o nosso interesse participava. (Professora Leiga Vanda - Sítio Novo e Batateira)

Eu pegava aquela base, que eu passei na escola. E também os cursos que a gente fazia lá fora que dava muitas atividades diferentes que a gente não tinha na época. Então, isso a gente passava para os alunos porque o curso era exatamente isso, para dar um reforço... Uma especialidade que nós não tinha. (Professor Leiga Nalva - Batateira e Olho d'água)

É aparente que os professores leigos julgam os cursos de capacitação como algo fundamental para a sua prática docente, pois a partir destes eles tinham acesso a saberes que até então não lhes estavam disponíveis. Implicitamente, compreende-se que para os professores leigos, os cursos de capacitação eram uma “ajuda preciosa” que o Estado lhes estavam concedendo. Todavia, não há nenhuma “fala” evidenciando que as práticas pedagógicas de cada um desses professores foram modificadas a partir da capacitação. Acredita-se que mesmo possuindo um conhecimento adquirido após o curso, as intenções dos professores leigos esbarravam na falta de estrutura compartilhada nas escolas rurais.

Ao se analisar o currículo do HAPROL, percebe-se que as disciplinas estavam organizadas em um núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica - EMC; um núcleo profissionalizante composto por: Sociologia Educacional, Psicologia da Educação, Didática Geral, Didática das Ciências, Didática da Comunicação, Didática de Estudos Sociais, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Recreação e Infantil e Prática de Ensino; e uma parte diversificada: Higiene e Puericultura, Programas de Saúde e Estágio Supervisionado.

O resultado no trabalho ambicionado pela doutrinação de milhares de futuros trabalhadores atrelava-se diretamente na atuação do professor; e o Estado efetivamente sabia disso. Leia o que nos diz o relator Dom Luciano José Cabral Duarte no Parecer nº. 94/71:

O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la. (...) Não será exagero concluir-se que, em qualquer situação de aprendizagem, a

imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a ideia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada. (BRASIL, 1971).

Logo, para que os discentes fossem adequadamente colocados no planejamento cívico e técnico de Educação, o educador deveria também ser “modelado” para ensinar da forma que Estado ditatorial julgava ser a melhor para a manutenção da ordem. E como pode-se observar por meio do currículo do HAPROL a seguir, mais uma vez, nota-se a presença de disciplinas comuns ao longo da ditadura civil-militar: Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC. Estes componentes curriculares eram fundamentais para que o Estado ditatorial se mantivesse por meio de seus defensores civis.

**Figura 4: Certificado de conclusão da “Habitação de Professores Leigos – HAPROL”.**

HISTÓRICO ESCOLAR		
MATERIAS	DISCIPLINAS	MEDIA FINAL
EDUCAÇÃO GERAL NUCLEO COMUM	LINGUA PORTUGUESA	7,5
	EDUCAÇÃO ARTISTICA*	-
	MATEMÁTICA	-
	CIÊNCIAS	7,0
	GEOGRAFIA	7,0
	HISTÓRIA	7,2
	OSPB	7,2
	EMC	5,7
	EMC	5,7
FORMAÇÃO ESPECIAL PROFISSIONALIZANTE	SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	5,0
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	7,0
	DIDÁTICA GERAL	5,0
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS	5,0
	DIDÁTICA DA COMUNICAÇÃO	5,0
	DIDÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS	5,0
	ESTR. FUNC. ENSINO 1º GRAU	8,7
	RECREAÇÃO INFANTIL*	-
	PRÁTICA DE ENSINO	7,4
	PRÁTICA DE ENSINO	7,4
PARTE DIVERSIFICADA	HIGIENE E PUERICULTURA	5,0
	ESTUDOS REGIONAIS	-
	PROGRAMAS DE SAÚDE*	5,0
	AGRICULTURA*	-
	ZOOTÉCNICA*	-
	TECNOLOGIA DE ALIMENTOS*	7,2

OBSERVAÇÕES: \* Estas disciplinas tiveram frequência obrigatória.  
 Fica a critério da FCETBA, pela Lei Delegada nº 12.90 do Governo do Estado de Bahia, o presente certificado é expedido pelo Departamento de Ensino de acordo com os documentos constantes nos seus arquivos.

Fonte: Arquivo Pessoal

#### 4.3 CONDIÇÕES COTIDIANAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES LEIGOS

Uma vez demonstrado aquilo que estava disposto na legislação sobre a organização do 1º grau, assim como as contendas políticas que se estabeleciam não apenas nacionalmente, mas, sobretudo, localmente; faz-se necessário observar que aquilo que era vivenciado diariamente pelos educadores ouvidos nesta pesquisa era consequência da estrutura política existentes no Brasil. Fica evidente o reflexo da disputa de poder na realidade cotidiana de milhões de brasileiros. Para tanto, se valerá das memórias evocadas pelos professores leigos em relação à estrutura material e imaterial que dispunham para exercerem seu ofício.

Enfatiza-se que mesmo apresentando algumas diferenças, as semelhanças prevalecem nas “falas” dos docentes ouvidos. Como já mencionado, muitos iniciaram o ofício de professor ainda adolescentes, possuindo idades próximas de seus alunos. Conforme o relatado,

Eu comecei a trabalhar lá por 1967, eu tinha quinze anos. Ninguém sabia quem era maior... eu tinha aluno maior que eu... mais velho que eu. Eu me lembro que com dezessete anos, eu estava na Batateira. Por acaso assim, eu me lembro. (Professora Leiga Nalva - Batateira e Olho d'água).

No município de Guanambi não era comum encontrar professores leigos atuando na zona urbana. Geralmente quem ficava na cidade eram professores formados, a roça era destinada àqueles sem escolarização completa.

Aquelas professoras que se formavam aqui na cidade, não queriam se deslocar para a roça. Elas achavam colocação aqui em Guanambi, não precisavam de faculdade, não precisavam de concurso (acho que se tivesse um concurso era um concursinho fuleiro por ali) e já pulava pra dentro do colégio. Os recém-formados tinha vaga na cidade. E quem é que queria ir pra roça? Quem ia para a roça era exatamente os leigos porque não tinha sustento, ganho nenhum na roça. E agente vinha ganhar qualquer tanto que oferecesse, não me lembro quanto a gente ganhava na época.... mas era qualquer coisinha. Nessa época não tem leigo nenhum na cidade. (Professora Leiga Nalva - Batateira e Olho d'água).

A professora Nalva foi esclarecedora em seu relato acerca dos locais de trabalho que eram concedidos aos leigos. Primeiramente, é preciso afirmar que o primeiro concurso público do município de Guanambi para preencher vagas de professores data do ano de 1989. Assim, antes deste certame, todos os empregos de professores eram concedidos a partir de alguma intervenção política. Sendo que aqueles profissionais que possuísem uma melhor escolaridade ficavam na sede do município, em escolas com melhor estrutura. Já aqueles que não tinham formação necessária para o exercício do magistério, ou seja, os leigos; iam para as comunidades rurais sem aparato material e técnico algum.

Era comum no meio rural, o professor adaptar sua própria residência como escola. Muitas crianças foram alfabetizadas na roça utilizando a sala da casa do professor como sala de aula. Logo, o mobiliário escolar era arranjado, pois não existia o mínimo que caracteriza uma escola: quadro adequado e carteiras para o uso das crianças.

No Sítio Novo era a casa da minha mãe e lá no Baú, primeiro foi a minha casa de casada, depois foi construída uma sala. Lá no Sítio Novo a gente usava a sala de casa, pegava bancos e mesas... Tinha um quadro assim... (Professora Leiga Vanda – Sítio Novo e Baú)

Ensinava na salinha ali na casa do meu pai na parte da tarde. Era um bloco de um lado, alvenaria no outro... Tinha uma tábua assim para os meninos sentarem. E na hora de escrever, meus meninos ajoelhavam no chão e colocavam o caderninho nessa tábua. Lá no prédio tinha as carteiras, mas nessa salinha que eu tô lhe falando que eu ensinava a tarde não tinha. (Professora Leiga Lita – Morrinhos)

Com o passar do tempo, esse cenário foi sendo modificado em algumas localidades rurais. As residências dos professores foram substituídas após a construção de “salas” destinadas ao ensino. Essas “salas” eram compostas de um cômodo único, sem banheiro ou cantina para o uso da comunidade escolar. Era apenas o lugar onde aconteciam as atividades pedagógicas junto às crianças. Observa-se então, que o professor leigo driblava estas adversidades da maneira que podia, entretanto a realidade da educação oferecida no campo estava bem longínqua do projeto grandioso de escolarização configurado pelo governo civil-militar.

O trabalho do professor leigo não se restringia a sua função de docente. Em escolas isoladas no meio da roça, o professor era o único profissional disponível. Percebe-se que este ser desempenhava uma multiplicidade de atividades, já que além de planejar e executar a aula, ele também, tinha que cuidar da merenda e da faxina da escola.

O quê que era na época? A gente era professor e merendeira, porque tinha que preparar a merenda pra dá pras crianças na sala. Limpar a sala, tudo passava pelas minhas mãos. Na minha área, tinha a minha esposa que tomava conta da merenda. Ela fazia a merenda sem ganhar nada. Só que na sala de aula era nós mesmos que tomava conta de fazer limpeza. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs)

Os relatos dos professores leigos também expressam o auxílio da comunidade local no desempenho de suas atividades. Assim sendo, o professor contava, também, com a ajuda das famílias e dos próprios alunos para realizar tarefas como a limpeza da escola.

Além do da multiplicidade de funções que o docente deveria exercer, outro entrave que estava presente em sua prática cotidiana era a multisseriação presente entre os seus

alunos. As Classes Multisseriadas expõem como particularidade básica a heterogeneidade definida pela diversidade dos sujeitos que são acolhidos nelas. Assim, é perceptível as distinções entre os educandos quanto ao ano/série, ao sexo, à idade, ao domínio de conhecimento e interesses. De acordo com Santos (p. 21, 2016) a turma multisseriada é a “forma de organização escolar mais antiga existente no mundo”. Ainda segundo o autor (SANTOS, p. 21, 2016), “na Antiguidade e na Idade Média era possível verificar a presença de configurações escolares bem heterogêneas que guardam similaridades com as turmas multisseriadas”.

Quanto a expressão escolas multisseriadas, mas frequentemente designadas de Classes Multisseriadas, consoante Cardoso (p. 33, 2013), “aparece no cenário educacional após os anos de 1970”. Ainda segundo a autora, “antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas” (CARDOSO, *Id Ibid*).

Conforme Cardoso (2013), a abrangência da multisseriação sugere, primeiramente a conceituação do termo seriação,

a seriação significa divisão de acordo com uma classificação. Nas escolas, indica a organização dos alunos em classes graduadas e em agrupamentos, segundo a idade e o nível de desenvolvimento, portanto séries supostamente homogêneas. A graduação do ensino, nas escolas de ensino fundamental, da 1ª à 8ª série. Após a Lei nº 11.274/2006, passou para 1º ao 9º ano. Nas escolas unisseriadas – uma série por sala – cada professor assume, sob sua responsabilidade, uma turma, como é o caso das séries iniciais (1º ao 5º ano), ou uma disciplina, no caso das séries finais (6º ao 9º ano). O termo escolas seriadas ou unisseriadas se contrapõe ao termo escolas multisseriadas (CARDOSO, p.33, 2013)

Em oposição a seriação a multisseriação, sugere “abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriação indica muitas séries” (*Id Ibid*). Deste modo, as Classes Multisseriadas conservam numa mesma sala de aula alunos de várias séries, sob a tutela de um único educador, sendo nomeadas de unidocentes, com uma maior predominância no espaço rural.

Segundo Hage (2010), entre as distintas circunstâncias que envolvem o ensino e a aprendizagem nas Classes Multisseriadas, sobressaem-se: a incerteza das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e insegurança no emprego; as aflições ligadas à disposição do trabalho pedagógico; currículo distante da realidade da cultura, do trabalho e da vivência do campo; o insucesso escolar e a discrepância idade-série são elevados em face da pouca aplicação escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; problemas pautados à participação da família e da comunidade na

escola; a inexistência de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação (HAGE, p.26-30, 2010).

Gonçalves (p. 49, 2010), expressa que “as Classes Multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. Logo, apesar das problemáticas agregadas a essa maneira de organização da escola, não se pode recusar a sua importância política e pedagógica para a educação no espaço rural. Contudo, é corriqueiro identificar às Classes Multisseriadas por suas desvantagens e pelo ensino de qualidade inferior, confrontada ao ensino nas classes seriadas.

As idades dos educandos variavam desde crianças em fase de alfabetização a até adolescentes que já estavam cursando a 4ª série primária. Em geral, estes professores leigos tinham como público estudantes que iam dos sete aos quatorze anos de idade. Nota-se que a maneira como se lidava com a multisseriação modificava de professor para professor, cada um procurava encontrar o seu método e ritmo de ensino.

A gente ensinava da primeira a quarta série. Então, era assim uma atividade que você tinha que planejar uma aula pra pré e primeira série... Porque tinha aluno pequeno e aluno de seis, sete anos... Você tinha que dar atividade pra essa turma de pré e primeira série, e de segunda até terceira série, porque a quarta série a gente sempre dava aula... um assunto mais avançado... Você está entendendo? Não podia dá um assunto assim... tudo misturado. Era assim: dentro da minha sala, a hora que eu começava ensinar... eu não deixava ninguém parado pra não criar problema. Então, para cada turma eu tinha uma atividade. Tinha vez que tinha 40 alunos na sala. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs)

Organizar a turma multisseriada era muito difícil. Dava a tarefa pra um, deixava fazendo aquela tarefa... ia cuidar do outro grupo lá. Se os meninos fossem comportados tudo bem, se não fossem já ficava complicado. Dividia em grupos. Enquanto aquele grupo tava fazendo, eu ia orientar o outro lá nas carteiras dele. Como se fosse um “trabalhinho” de grupo. Não era fácil. (Professora Leiga Lita - Morrinhos)

O professor leigo exercia um trabalho profundamente solitário, pois ele não tinha com quem contar: quer seja o poder público, ou outro funcionário que compartilhava com ele da rotina de trabalho. Havia uma completa escassez de recursos didáticos, até mesmo o básico. Como os alunos eram provenientes de famílias empobrecidas, muitas vezes faltavam cadernos e lápis para as crianças usarem. A descrição da professora leiga Nalva sobre a forma como viviam seus alunos e quais eram as condições materiais que estes possuíam para ter acesso à educação é assombrosa.

Tinha crianças na idade mais nova. Lá tinha criança que não sabia a idade, os pais nem sabiam também. Era nessa faixa de sete até a minha idade na

época, quatorze... Quinze anos também. Agora, era assim de uma pobreza total. Não tinha farda, não tinha material. O pai comprava um caderninho, o ABC que naquele tempo você fura o papel, tapa, e pergunta que letra é essa. Escrevia no quadro e mostrava no quadro. O quadro a gente que fazia de compensado. Parece que foi até no curso que a gente aprendeu a usar o compensado como quadro. E parece que a prefeitura fornecia o giz. Não tinha livro nenhum. A gente dava aula pelo que era, pelo que tinha... (Professora Leiga Nalva - Batateira e Olho d'água)

Observa-se que o meio em que este professor leigo exercia o seu ofício era de uma pobreza extrema e encontrava-se abandonado pelo poder público. Assim, restava ao educador improvisar meios que possibilitassem ao aluno o mínimo de conhecimento formal.

Livros didáticos eram inexistentes ou poucos comuns nas escolas rurais de Guanambi-BA. Quando havia algum disponível, os próprios professores tinham que ir até a prefeitura buscá-los.

Era a gente que ia atrás, o livro tava na Secretaria de Educação, mas o que acontecia era que a gente tinha que vir pegar. Por que se a gente não viesse, lá não ia. Sempre tinha apoio da Secretaria, mas às vezes, não sei o que acontecia, não tava disponível. O município de Guanambi é muito grande, as escolas naquela época era muita na zona rural, talvez não tinha administração para levar esse material diretamente até as escolas. (Professor Leigo Sérgio - diversas comunidades adjacentes ao distrito de Mutãs)

O interessante nesse relato do professor leigo Sérgio é que mesmo ele sabendo da ineficiência do poder público e, ainda, possuindo o conhecimento de que o livro didático é um direito dos educandos, ele tenta justificar a dificuldade de acesso ao material didático. Portanto, reflete-se sobre até que ponto estes professores se encontravam influenciados por uma ideologia hegemônica de defesa do Estado.

Não havia unidade quanto à didática de ensino dos professores leigos. Como cada um deles tinha grau de conhecimento formal diferenciados, isto se refletia na sua prática docente. Acredita-se que os professores leigos valiam-se de um “tecnicismo intuitivo” direcionado para a alfabetização dos educandos: tornando os aptos na decodificação das letras e no conhecimento das quatro principais operações matemáticas.

Seguia o Abc, depois ia para o b-a-ba... as primeiras páginas da cartilha, e depois você vai fazer leitura, e depois você vai fazer cópia, depois você vai fazer ditado, depois você vai fazer continhas, e continhas das quatro operações e vai aumentando o número e vai aumentando as parcelas... e era isso mesmo. De um ano pro outro eu avaliava quem é que tinha condições de passar através de provinhas. E aí, eu já diferenciava um pouco esse... um pouco o outro. As tarefinhas eu passava pra dentro da sala mesmo porque em casa eles não faziam nada. Ai eu passava uma parte pra os mais elevados e passava o mais fácil para os outros. Os que ainda tava mais atrasado ficava na cópia, o outro já partia pro ditado... e era assim. Eu trabalhava só pela

manhã. O planejamento de aula.... era cada dia você ensinava lá o que achava que deveria dá. (Professora Leiga Nalva - Batateira e Olho d'água)

É notório que a metodologia de ensino se restringia à proposição de atividades que os discentes tinham que realizar. E o grau de dificuldade presente em cada tarefa revelava o nível de aprendizagem que este aluno se encontrava. Importante atentar a última frase da professora Nalva “[...] era cada dia você ensinava lá o que achava que deveria dá”; conseqüentemente, buscando evitar generalizações, parece que não havia um planejamento sistematizado sobre o que deveria ser o conteúdo da aula. Logo, as imposições cotidianas, evidenciadas na forma da inexistência de condições materiais e pedagógicas, direcionavam a docência dos professores leigos.

Essas informações propõe a ponderação sobre o tipo de educação que era garantida para as classes subalternas, em especial às gerações de trabalhadores e trabalhadoras no campo. Nessas comunidades rurais do município de Guanambi-BA, predominava, e ainda predomina, a economia de subsistência, sendo que o pouco excedente da safra era vendido na feira livre da cidade. Evidencia-se que quem morava no campo eram agricultores pobres com poucos recursos, e, sobretudo, com pouquíssima escolaridade. Como não havia reivindicações pelos seus direitos, e muito menos uma consciência política acerca deles, a educação que era oferecida às crianças agricultoras era de baixíssima qualidade. Porém, isso não significa que a escolarização vislumbrada na zona urbana era excelente, apenas possuía uma infraestrutura melhor. Afinal, era no campo que havia a multisseriação, as escolas com local inapropriado, a inexistência de recursos didáticos e, principalmente, a figura central desta pesquisa: o professor leigo.

## 5 CONSIDERAÇÕES

A escrita dessa dissertação requereu da autora da pesquisa o acesso as suas próprias memórias. Foi por meio das lembranças ouvidas ainda em sua infância, contada por seus familiares, que se aventou sobre o estudo da estrutura educativa no município de Guanambi-BA durante o período ditatorial (1964-1985). Assim, por ser proveniente de uma família de educadores, facilitou-se a conjectura do “fazer” docente em outras épocas. Essas memórias contadas por outrem, e que assim não foram vivenciadas pela autora, necessitaram ser escutadas novamente. Portanto, no presente, deu-se voz àqueles que são os protagonistas desse estudo: os professores leigos guanambienses que atuaram entre 1964 e 1983.

Um dos aspectos importantes desta pesquisa é justamente evidenciar estes sujeitos pouco enfatizados pela História da educação. Colocou-se os professores leigos como sujeitos históricos em um período relevante para a educação brasileira – a ditadura civil-militar – demonstrando quais foram os impactos que as mudanças ocorridas neste período implicaram nas trajetórias destes docentes. Caminhou-se na direção de apreciar os aspectos importantes da trajetória docente dos cinco professores analisados, desde o seu início na docência em escolas rurais, indo ao encontro de informações que demonstrassem o desenvolvimento do processo de formação profissional, bem como a participação na comunidade rural como figura atuante e influente naquele espaço.

Através dos relatos de experiências e perspectivas dos professores abriu-se a possibilidade de entender a edificação do processo formador de cada um dos educadores. Seus “testemunhos” possibilitaram a descoberta de experiências de aspectos/elementos preciosos da profissionalização docente, da formação profissional e, sobretudo, da construção da identidade do seu eu professor. O fato de narrar suas histórias permitiu-lhes expressar sentimentos e representações alicerçados em seu processo de formação e também, expressar imagens que revelaram condutas, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais.

Para além disso, compreendeu-se que o ofício educativo dos professores leigos não estava isolado das práticas educativas vislumbradas em uma esfera maior de poder. Este ofício se conectava com o ideal pedagógico que estava sendo formentado a nível nacional. Como todos os professores ouvidos nessa pesquisa lecionaram em um Brasil que estava sob o regime civil-militar (1964-1985), interpretou-se em suas “falas” a vinculação de sua docência com a política orquestrada pelo Estado ditatorial.

Percebeu-se a intensa repressão que foi aplicada ao espaço rural brasileiro durante o regime civil-militar, haja vista que para os dirigentes do governo havia uma obsessão no que

diz respeito a ideia de milhões de camponeses brasileiros representarem uma ameaça a manutenção do Estado ditatorial. Logo, criar mecanismos de silenciar e controlar estes agricultores de forma implícita interessava ao poder de outrora. Verifica-se os currículos propostos nos cursos de capacitação para os professores leigos promoveram a difusão do discurso hegemônico proposto pelo governo. Importante ressaltar que toda esta organização foi pensada a partir de intervenções norte-americanas, e como exemplo máximo pode-se citar os acordos MEC-USAID entre Brasil e Estados Unidos. Assim,

Os acordos MEC-USAID tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos. (ROMANELLI, p. 197, 1978).

Em contrapartida, de acordo com os professores leigos, os cursos de capacitação eram de fundamental importância para a sua prática docente, pois a partir destes eles tinham acesso a conhecimentos que até então não lhes estavam disponíveis. Percebe-se que na perspectiva dos docentes leigos, os cursos de capacitação eram um auxílio precioso que o Estado lhes estavam concedendo. Entende-se que os cursos organizados pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, apresentavam um objetivo de enquadrar os educadores numa forma educativa de base tecnicista e divulgadora da perspectiva de formação humana defendidas pela ditadura civil-militar.

Nesse contexto, não é por acaso que disciplinas como: Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política Brasileira – OSPB faziam parte do currículo de formações como o “Curso de Treinamento para Professores Não Titulados” e a “Habilitação de Professores Leigos – HAPROL.” Além do mais, a perspectiva pedagógica e as orientações estritamente técnicas e de aplicação de produtos de forma padronizada, sem maiores discussões de seu conteúdo e intenções caracterizavam esses programas de formação.

Outra questão relevante sobre o currículo dos cursos organizados pelo PAMP é que estes eram destinados para professores leigos e, como já foi exposto, a grande maioria dos educadores sem formação do Brasil se encontravam em escolas localizadas no campo. Contudo, dado o modelo standartizado de formação, questões e conteúdos relacionados ao campo eram negados. Por certo a questão agrária deveria ser ocultada da formação de professores rurais, assim como a memória e a história das lutas do povo do campo. O Brasil como um país agrário e sob o domínio da grande propriedade, da monocultura e da

exploração do trabalho no campo desde o século XVI não poderia abrir espaço para discussão de temas no currículo de formação de professores e das escolas que abordassem questões agrárias, nem mesmo tratando de técnicas agrícolas, naquele momento de ditadura. Exceto, obviamente, para exaltar as grandezas da riqueza da produção agrícola comercial ou para formar técnicos afeitos ao modelo agro-exportador, que não era tarefa das escolas multisseriadas, tampouco das professoras e professores leigos nos interiores do Brasil.

Chama-se a atenção à questão das especificidades de gênero, a partir dos depoimentos relatados. As professoras, casadas, mães e donas de casa, tinham dificuldade de permanecer e concluir os cursos e assim eram prejudicadas. Por sua vez, para os homens—a continuidade e sucesso nos estudos apresentava outra variável. Como a mulher professora tinha que desempenhar diversas atividades em sua vida privada, a sua escolaridade acabava por se tornar, ainda mais, deficiente. Entretanto, havia dificuldades que eram comuns a todos como a distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, levam-nos ao desânimo, limitando ou mesmo impedindo a frequência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costumava ocorrer nos cursos dessa natureza.

Essa realidade pode ser demonstrada por meio do relato de uma professora leiga que cursou o HAPROL – Habilitação de Professores Leigos. Este curso teve uma etapa realizada em uma cidade circunvizinha à Guanambi, Caetité-Ba. E o transporte que conduzia os professores guanambienses não fazia o percurso completo, ou seja, não trazia cada professor até a comunidade rural em que ele residia. Assim, a razão da desistência da professora Vanda\* fica evidente a partir de seu relato.

Eu parei, não conclui, porque o ônibus vinha de Caetité até o Barreiro. Do Barreiro eu tinha que caminhar a pé até a casa de mamãe no Sítio Novo. No outro dia de manhã ia embora para minha casa no Baú. Era tudo muito distante, por isso desisti. Professora Leiga Vanda- Sítio Novo e Baú

Diante das questões tratadas em nossa investigação, pode-se concluir, haver grandes contradições entre aquilo que era pronunciado pelo discurso do Estado ditatorial, pelo que fundamentava as políticas educacionais e o que era vivenciado pelos professores e professoras leigas na região de Guanambi, e muito provavelmente entre os demais educadores leigos no campo, no Brasil. Vislumbra-se que o regime civil-militar foi minucioso em inventar, no campo teórico, todo um projeto grandiloquente e salvacionista para a educação escolar. Entretanto, este ideário se reduziu a falácia, pois sua aplicação prática resvalou na inexistência de infraestrutura material e técnica para atender a contento as reais demandas educacionais

dos educadores e educandos, sobretudo os do campo, além da forma padronizada e alienada de formação humana proposta por aqueles projetos.

Ao se compreender que o ofício docente não estava deslocado dos acontecimentos macros: sociais e políticos, alude-se para a importância de analisar os documentos oficiais do período que exprimiam o ideal pedagógico alicerçado durante a ditadura civil-militar no Brasil. Por conseguinte, ficaram evidentes as diversas contradições presentes entre aquilo que era pronunciado pelo discurso do Estado ditatorial, pelo que fundamentava as políticas educacionais e o que era verificado cotidianamente em milhares de escolas espalhadas no campo do Brasil. Vislumbra-se que o regime civil-militar, instituído a partir de 1964, foi minucioso em formular, no campo teórico, todo um projeto mirabolante de escolarização. Entretanto, este ideário se reduziu a falácia, pois não possuiu aplicação prática e resvalou na inexistência de infraestrutura material e técnica da educação brasileira. Assim sendo, as condições objetivas e subjetivas para a execução da educação eram consequência daquilo que o país vivenciava na esfera política: retrocessos, mandonismo e desigualdade.

Os conceitos e modelos pedagógicos que fundamentaram a prática pedagógica dos educadores leigos foram influenciados por disputas de poder, ideologias e políticas, com a aspiração de materializar paradigmas hegemônicos. Em uma sociedade capitalista que reflete os interesses do capital e em nome dessa tradição, vislumbra-se que os modelos acabaram cruzando décadas. Em síntese, o exercício de explorar as memórias dos educadores leigos e entrar em contato com a sua subjetividade fornece vestígios de que muitos outros estudos podem ser realizados futuramente. Reforça-se, então, aquilo que é tratado como um clichê, mas que carrega uma grande verdade: é preciso conhecer o passado para compreender o presente e pensar o futuro.

## REFERÊNCIAS

A LAVOURA, jan.-fev., 1963.

A RURAL, out. 1963.

ABREU, Vanessa Kern de. INÁCIO FILHO, Geraldo. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez. 2006.

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. A ditadura brasileira e a luta de classes no campo da memória. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.18 n.32, p.50-63, jan./jun. 2014.

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEBC; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

ASSIS, Renata Machado de Assis. A Educação Brasileira durante o Período Militar: a Escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BERNARDES, Denis. Octávio Ianni e a Questão Nordeste. In: LIMA, Marcos Costa (Org.). **A Sociologia Crítica de Octávio Ianni: uma Homenagem**. Recife: Ed. UFPE, 2005.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. Campinas, SP: 2003. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1971.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional nº. III, de janeiro de 1966**.

BRITO, Maurício. O Golpe de 1964 e Universidade Federal da Bahia. **OPSIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 1, p. 303-320 – jan./jun. 2014.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do Trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Unicamp Campinas. 2013. (Tese de Doutorado).

CARNEIRO, Ana & CIOCCARI, Marta. **Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985 – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos**. Brasília : MDA, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual**. Dados [online]. 1997, vol.40, n.2, p. ISSN 0011-5258. Disponível em: <[Http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003](http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003)>.

CIOCCARI, Marta. Os Trabalhadores Rurais e o Regime Militar no Brasil. In: MATTOS, Marcelo Badaró & VEJA, Rubén. (Org.) **Trabalhadores e Ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio, GOÉS, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: Memória, Tempo, Identidades**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

DIAS, José Alves. **As estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1983)**. Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ. Anais das Jornadas de 2007.

\_\_\_\_\_. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em Vitória da Conquista. In: ZACHARIADES, Grimaldo Carneiro; IVO, Alex de Souza (Org.) et al. **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999.

FERREIRA, Muniz Gonçalves. O Golpe de Estado de 1964 na Bahia. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, n. 22, 2004.

FERREIRA, Elenice Silva; CURY, Carlos Roberto Jamil. A “Interiorização” do Golpe: os Efeitos da Ditadura Civil-Militar na Educação em Vitória da Conquista- Bahia (1964-1985). **RBPAAE** – v. 30, n. 2, p. 303-328, mai./ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O Discurso sobre Educação no Brasil Autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a Escola do Campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A Formação e a Crise da Hegemonia Bueguesa na Bahia – 1930 a 1964**. Salvador, UFBA, Dissertação de mestrado, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. 2. ed. Lima: IEP, 2012.

KINZO, M.D.G. **Partidos políticos, representação e processo eleitoral no Brasil, 1945-1978**. O que se deve ler em Ciências Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KONDER, Leandro. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOURY, Mauro. **Práticas Instituintes e Experiências Autoritárias**. O Sindicalismo Rural na Mata Pernambucana, 1950-1974. São Carlos, 2010. Tese de Doutorado – programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Vol. I. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral: Atenção e Memória**. Vol. III. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha & ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **Relações Simbióticas entre Memória, Ideologia, História e Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt & MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.) **História, Memória e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, Sônia. O Campo “Vai ao Golpe”. In: MATTOS, Marcelo Badaró & VEJA, Rubén. (Org.) **Trabalhadores e Ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MEC.VI **Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário – Relatório**. Alagoas – Sergipe, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica; 1979/1980**. Brasília, 1983.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **Memória Compartilhada e História: Entre Alienação e Ideologia**. Vitória da Conquista – Ba, 2015. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade. 145 páginas.

MURTA, Claudia. **Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigo amazônidas**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

NÓVOA, Antônio. Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da profissão Docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Betty. A Dialética do Singular-Particular-Universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Vozes, 2005. ISBN 85,326,3129-0.

PASQUIM, 1979.

PERALTA, Elsa. Abordagens Teóricas ao Estudo da Memória Social: Uma Resenha Crítica. **Arquivos da Memória**. Antropologia, Escola e Memória. Nº 02, p. 04-23, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1978.

SANTOS, Claudio Félix. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil** (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo: uma Análise das Políticas Educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Araraquara, SP: 2010. Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a Formação do Professor Leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

SKIDMORE, T. **Brasil de Castelo a Tancredo – 1964-1985**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

TEIXEIRA, Domingos Antônio. **Respingos Históricos**. Salvador: Editora arembepe, 1991.

TONET, Ivo. **Método Científico: Uma Abordagem Ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginación y el Arte em la Infancia**. México: Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich & LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

## ANEXOS

### **Questões norteadoras utilizadas nas entrevistas com os professores leigos**

- Apresentação (nome completo, idade, quantos anos atuou como professor leigo, em quais comunidades rurais trabalhou...).
- Como ocorreu o seu processo de formação escolar? Quem foram os seus professores? Seu trabalho docente foi inspirado em algum professor?
- O que você entende por educação?
- Qual o papel da educação escolar para a formação das pessoas?
- Como era ser professor na roça no seu tempo? É diferente de hoje? Por quê?
- De que maneira começou a lecionar? Teve intervenção política na concessão do seu emprego de professor?
- Você teve algum apoio didático da Secretaria Municipal de Educação?
- Você participou de cursos de capacitação no período em que lecionava? Estes cursos eram realizados por iniciativa própria ou o poder público que exigia a sua participação?
- Os cursos de capacitação tinham uma grade curricular relacionada à emancipação do homem do campo?
- Descreva seus alunos. Sabe algo sobre suas vidas no tempo presente?
- A escola em que você trabalhava tinha sede própria? Como era a estrutura física da escola? Sua residência já foi adaptada para funcionar como escola?
- De quais materiais didáticos você dispunha? O que era retratado nos livros didáticos utilizados na escola? Estes livros eram específicos para o campo?
- Suas turmas eram multisseriadas? Diante dessa situação, como ocorria o seu planejamento pedagógico?
- Você exercia apenas a função de professor na escola? A comunidade te ajudava em alguma tarefa?

- Você encontrava seus colegas (outros professores leigos) regularmente? Sobre o que conversavam? Trocavam experiências educativas?
- De que forma ocorria a sua participação na comunidade local? Havia interação com os festejos religiosos, fundação de associações, eleições... ?
- Como era a sua relação com os políticos locais? Tinha contato com eles?
- O que você sabia, quando trabalhava, sobre os acontecimentos políticos nacionais? Tem algum registro sobre a ditadura civil-militar?
- Do que você se lembra, que acontecimentos, situações mais marcaram a sua vida de professor?

## **O que contam os professores leigos...**

### **Entrevista 1 – Professora leiga Vanda**

Eu tenho 66 (idade). Comecei a trabalhar em 02 de maio de 1966 e parei em 1991. De 1991 até 2000 fiquei encostada, e em 2000 me aposentei. Primeiro comecei a trabalhar no Sítio Novo, depois desci para Ceraíma (distrito de Guanambi) no Baú.

Eu estudei o primário todinho em Morrinhos (distrito de Guanambi) e tive uma única professora: dona Alzira. Eu tentava copiar dona Alzira porque tudo que eu aprendi lá, eu tentava passar pros meus alunos. Pra gente estudar a tabuada, tinha que decorar... E as tarefas eram cópias... era tudo desse jeito. Hoje tudo é no computador. Aí tudo que eu aprendi, eu passava pra os alunos... Eu comecei menina, com 16 anos, tinha acabado de sair da escola e comecei a trabalhar. Antes quem trabalhava no Sítio Novo era minha tia... Sabe o que ela fazia? Mandava os mininus descoroçar algodão e deixava eles soltos... Eu não fazia isso não. Aí com o tempo, eu me desenvolvi mais. E ele (ti Lado), passou a escola pra mim.

No Sítio Novo era a casa da minha mãe e lá no Baú, primeiro foi a minha casa de casada, depois foi construída uma sala. Lá no Sítio Novo a gente usava a sala da casa, pegava bancos e mesas... tinha uma quadro assim... A prefeitura mandava a merenda crua e a gente cozinhava. Eu era professora, merendeira, faxineira...tudo.

Foi porque quem dava aula lá era minha tia, mas depois ti Lado (líder político da comunidade) foi quem conversou com Gasparininho (prefeito da época: Gasparino Pereira Donato)... Aí ti Lado conversou com ele e ele arrumou... Eu fui escolhida para dá aula porque de primeiro era só até a quinta e os outros acho que não tinha a quinta série. Era bom, muito bom mesmo. Eram crianças e adultos, porque eu também dava o Mobral. Você lembra que tinha o Mobral? As crianças era de dia e os adultos à noite. Era trinta, trinta cinco alunos... tudo misturado... idade, série.

Era difícil, não era fácil... mas a gente conseguia. Ninguém da prefeitura vinha dá apoio pra gente, nem livro e nenhum outro material. Só que nas férias vinha uns cursos pra gente... Eles dava cursos, acontecia em Caetité, aqui em Guanambi.

Era o governo que dava pra gente... tinha tanto curso. Só os leigos participavam. Quando aconteceu aquilo com Francino (assassinato do irmão) eu estava aqui estudando... Nas férias a gente não ia passear, nós ia era estudar... Aprendia tudo nesses cursos: educação

para o lar...Olha moça, eles ensinavam, explicavam muito pra gente, como lidar com os tipos de criança... porque tem um mais agitado. Ensinavam tudo. Em Educação para o Lar mesmo, a gente fez lá em Caetité, a gente ia era plantar horta... que era pra gente ensinar as crianças. A prefeitura não nos obrigava a participar deles, mas a gente pra o nosso interesse participava... O curso acontecia no Seminário (Seminário São José – Caetité) e aqui no Luís Viana (Colégio Estadual Luís Viana Filho – Guanambi)... O PAMP demorou uns três meses... quem fez o PAMP completo foi dá aula no colégio, formaram, estudaram... Eu não, eu fiquei parada... a gente ficava os três mês lá em Caetité e o resto do ano respondia as atividade por distância... a gente respondia e mandava... Vinha o livro, a gente estudava... pegava as atividades mandava pelo correio. Quando chegava as férias a gente tava todos juntos. E o PAMP era só para os leigos.... Quem vinha dá o curso pra gente era de Salvador, outros era daí mesmo da região: Caetité, daqui de Guanambi... Uma de nossas professoras naquele tempo foi Nice Amaral. Eu parei o PAMP, não conclui... porque o ônibus vinha de Caetité até o Barreiro, do Barreiro eu tinha que caminhar a pé até a casa de mamãe no Sítio Novo... No outro dia de manhã ia embora para minha casa no Baú... Era tudo muito distante, por isso desisti.

Eles falavam que era melhor ficar lá na roça do que vim pra cá, pra cidade. É por isso que eles passavam pra gente, pra gente passar pra eles (alunos). Pra ensinar como eles podia trabalhar, desenvolver, um desenvolvimento melhor no campo... Ensinava como a gente plantar as hortas, que a gente planta de qualquer jeito... tem hora que eu fico olhando assim... e lá era tudo medido, essa terra tinha que ser revirada com esse adubo... Depois que ensinava a gente a plantar mesmo. A criação da avicultura... Eu acho assim que era um desenvolvimento para ficar mais fácil... Eu acho assim: eles tavam lá, lá na roça tem de tudo... era ensinar os meios para eles melhorarem de vida.

Olhe moça, os livros vinham assim do governo... era Matemática, era Estudos Sociais, eram os livros que vinham... Tinha livro para cada série e já no final começou a vir o livro do professor, mas pouco tempo também eu saí. Nesses livros falava sobre agricultura, sobre o homem do campo... mas eu não sei se o mesmo livro que era usado na roça, era usado na cidade. O quadro que a gente usava, quando fez a sala já fez na parede; mas antes era um quadro de compensado, tanto no Sítio Novo como no Baú. O giz que a gente usava era mandado pela prefeitura, mas só depois que fez o quadro. Antes era a gente que comprava.

O nosso salário era bem menor do que o salário dos professores formados. Uma terça parte... E entre nós leigos também tinham diferenças... uns tirava mais e outros menos. Eles

falavam que isso acontecia por causa de salário família, tempo de serviço, quem tinha mais anos, menos anos... mas eu penso que tinha apadrinhamento político nessa história.

Eu participava da Igreja, eu fui a primeira secretária da Associação de Moradores do Baú. A vacinação de crianças e as eleições só começarão a acontecer no Baú depois que eu cheguei na comunidade. Lá não tinha nada. Depois da minha chegada, vai a urna eleitoral pra lá... começa a ter seção eleitoral na comunidade. Quando chega o professor, chega os outros benefícios. Eu organizava a vacinação, avisando os meninos para falar com os pais. Eu falava pra eles, aqueles maior... Dizia tal dia você fala que vem... Aí eles vinham. Quando acontecia as eleições e a vacinação, eu estava presente como uma representante da comunidade. E eu cuidava da comida, porque naquele tempo eles mandavam coisa pra gente fazer, pra dá os eleitores. Esses eleitores eram do Baú e dos outros lugares perto.

A gente encontrava os colegas quando vinha tirar dinheiro. A gente conversava, tirava alguma dúvida. A gente fazia o curso tudo junto e tinha que fazer a prova para mandar.... Aí a gente comunicava... falava uma com a outra. Tirava dúvidas... Você acha o quê? A gente falava.

Meus alunos estudavam de manhã e trabalhavam à tarde, ou então, estudavam à tarde e trabalhavam de manhã na roça. Eu dava aula de manhã, de tarde e de noite no Sítio Novo. No Baú era só de dia, porque lá eu não cheguei a dá o MOBREAL. No Baú eu fiquei só com os meninos pequenos. Hoje eu recebo muita lembrança, abraço... que meus alunos mandam pra mim quando encontram assim uma pessoa. Eles estudavam comigo até a quarta série e depois vinha aqui pra Guanambi, mas outros parô porque não tinham condição de vim. Hoje esses alunos tem uns quarenta e poucos anos ou mais, porque naquela época eles tinham tudo uma idade avançada. Não era igual agora que tudo novinho vai pra escola. Eles me ajudavam muito na escola. Era assim: a vacina ia só dia de sábado, aí esses meninos pegava a vassoura, a água... a escola ficava impecável. Quando era a missa ou o culto, também do mesmo jeitinho. Eles me ajudavam e deixavam assim prontinho pra quando o pessoal chegasse. Os pais mandavam eles me ajudar, era ordem dos pais... não era eu que falava não. Eles gostavam muito da escola, porque até hoje eles mandam lembrança, me agradecem. Eles aprendiam, davam resultado. Eu ensinava tudo que eu sabia, ensinava eles cozinhar, ensinava eles pregar um botão numa roupa... ensinava tudo. Eles me chamavam de dona. Você sabe como é lá na zona rural, precisa de tudo. Tinha que estudar, minha fia. Fazer cópia, decorar a tabuada. Hoje você pergunta os meninos: Quanto é cinco vezes cinco? Eles vão procurar a calculadora. Tinha que decorar o ABC, furar o papelzinho, cobrir as outras letras para ele falar qual era essa letra. Aí enquanto ele não falava as letras do ABC todo, não passava pra outra página...

Depois vinha a Cartilha do Povo, depois passava pro primero... mas também não impatava mais nada porque já sabia ler e escrever. Ô minha fia, eu já esqueci...

## **Entrevista 2 – Professor leigo Sérgio**

Então, é... Tenho 63 anos (vou completar agora). E nasci em vinte e três do sete de 1953. Olha, eu fiquei atuando em dois períodos... Um período eu fiquei, nada, nada... trinta anos. Depois eu estudei, me formei, fiquei mais uns dez anos. No total eu fiquei trinta e sete anos em sala de aula. Eu comecei a trabalhar com dezoito anos.

Eu tinha completo a quarta série. E ao longo desse período de trinta e sete anos, eu fui fazendo cursos... muitos cursos de reciclagem. Era um período assim que a gente estava se preparando para as atividades do dia-a-dia. Alguns cursos eu fiz por conta própria, como o supletivo, fiz uns dois cursos de supletivo ou talvez três, se não me engano. E além desses, tinha outros mais que a gente recebia pela prefeitura. A gente fazia cursos particulares. Por minha conta eu fiz o Supletivo do segundo grau, depois eu fiz um em Matemática, e depois eu fiz também o Magistério que é o Ensino Médio no caso. Eu fiz esses cursos na escola particular. Eu vinha da comunidade rural para Guanambi estudar, usava o ônibus que deslocava do distrito e passava na minha região. Eu usava o ônibus dos alunos.

Olha, os cursos que vinha do governo... aonde teve um curso que nós fizemos em 77, em Caetité. A gente estudou lá dois em sala de aula, teve um período né de dois anos, chamava-se HAPROL. E nesse período a gente também estudava à distância, quer dizer a gente ensinava em sala de aula e estudava. Então, não sei se era de trinta em trinta dias, nós tinha um monitor que vinha de Caetité na região de Guanambi corrigir as provas que a gente ia devolver pra ele. As vezes a gente fazia prova também aqui no colégio (Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho), tinha prova diretamente. Tinha transporte, tinha alimentação... pra levar a gente até Caetité. Era muito tranquilo esse curso, na época eu gostei muito.

Na época nós tinha vários tipos de ensino: Português, Matemática, OSPB, tinha também, Didática Geral... Tinha várias matérias que hoje, no presente, você estuda nos colégios não tem mais. Naquela época ensinava toda forma da gente trabalhar com criança... e hoje, no presente, quando eu me formei não tinha mais aquelas disciplinas. A gente sempre trabalhava... as vezes pegava alguma atividade assim... falando sobre agricultura. No HAPROL a gente trabalhou com horticultura, na época quem deu isso pra nós foi uma professora lá de Salvador, do MEC... Celina, ainda lembro o nome dela ainda. Era ela que trabalhava na área de Técnica Agrícola. Ela que deu esse curso de horticultura pra nós. A

gente plantou, lá em Caetité, na época a gente estudou lá no Seminário... Eu acho que vinha esses conteúdos porque era objetivo do governo era ampliar o meio rural para que as pessoas, que lá vivem, ter um maior desenvolvimento.

Mais ou menos o que agente pode fazer assim... uma análise dentro desse trabalho: nessa época as coisas funcionava um pouco diferente, nesse período que eu trabalhava, nas escolas da zona rural existia respeito entre professores e alunos. E hoje, no presente, o que acontece? Aluno não respeita professor, não respeita os pais... Então, ficou um problema muito sério. Mas na visão que a gente tem nessa época: os governos, municipal ou mesmo estadual, queria que os alunos e os pais fossem beneficiados com os trabalhos da agricultura. Hoje, por exemplo, na zona rural nós temos a agricultura familiar que é um trabalho que desempenha muito. Nós temos o sindicato que dá essas atividades. Então, são coisas assim que segundo o que a gente está vendo melhorou muito as condições de vida do pessoal na zona rural. No meio rural, também, foi criado muitas associações. E por intermédio dessas associações tivemos assim os técnicos da agricultura que sempre participa junto com as associações, com os pais de alunos, de modo geral com todo mundo... trazendo assim para o meio rural uma forma de trabalhar. Está entendendo?

Eu comecei a trabalhar, na época em 1971, em Monte Alto (Palmas de Monte Alto – Ba), bem próximo ali ao Rancho (distrito de Rancho das Mães), encostado ao lado da pista. Eu comecei em uma escola com sede própria. A minha professora era uma professora muito aplicada em sala de aula e eu, como aluno dela, era um aluno muito aplicado. Era aplicado mesmo, por que eu não levava problema pra casa. A professora quando ia corrigir uma prova de Matemática, ela tinha medo de errar na correção porque eu corrigia ela. Eu era um aluno muito aplicado, era não, até hoje eu sou. Eu sou bom de Matemática. Aurezina (Profª Aurezina Teixeira de Melo) foi minha professora na época, e ela vendo as minhas condições de estudo, de escola... Às vezes ela precisava ir na cidade, em Monte Alto, buscar uma coisa... Então, ela deslocava do colégio e deixava eu com a turma, tomando conta. Eu era aluno e ficava tomando conta dos colegas. Eu substituía ela na época, vc entende? Então, com esse trabalho que eu fui realizando... aí eu passei a ensinar em uma região por nome Lagoa Funda, fica bem próxima a beira da serra (Serra dos Montes Altos). Eu fui substituir o professor Alarico “velho”. Aí fiquei lá assim um período de quatro anos mais ou menos, e foi Aurezina que me indicou para o prefeito da época. Depois de lá, eu passei a ensinar numa fazenda por nome Pajeú, já no município de Guanambi. Aurezina trabalhava nessa escola, aí de repente no período ela tava muito assim... cheia de trabalho, ela não tava suportando os trabalhos dela que era demais, aí ela falou: oh.. eu tenho uma escola no Pajeú. Você poderia assumir essa

escola? Aí eu fui e assumi. Eu não tive contato direto com político, foi através dessa professora que eu consegui o emprego. Aí, daí pra cá... me transferiram para outra fazenda que era: Lagoa Cumprida. De Lagoa Cumprida me transferiram novamente pra Gamileira, ali no trevo de Mutans (distrito de Guanambi), Lajedão – que é ali no trevo também. Ensinei na minha residência também, que é a fazenda Tabuinha. E de lá passei a ensinar em Queimadas e de lá fui transferido para o colégio de Mutans. Foi quando teve aquela nucleação das escolas rurais, que foram para os distritos. Foi em 2004, eu já estava formado, me formei no ano 2000.

Gamileira tinha sede própria, Lajedão em um período não tinha, mas depois foi colocado, foi feito um colégio. E Queimadas tinha sede própria, na Tabuinha não tinha não. Na Tabuinha era na minha residência. A estrutura era escolas assim... muito boa para ensinar. Na época tinha espaço pra ensino, também, na época nós tinha coordenação do município. Nós tina coordenadoras que sempre tavam frequentando as escolas rurais.

O quê que era na época? A gente era professor e merendeira, por que tinha que preparar a merenda pra dá a pras crianças na sala. Limpar a sala, tudo passava nas minhas mãos. Na minha área, tinha a minha esposa que tomava conta da merenda. Ela fazia a merenda sem ganhar nada. Só que na sala de aula era nós mesmos que tomava conta de fazer limpeza. Tinha aluno... tinha as alunas já crescida, que tinha ali quase dez anos, elas ajudava na limpeza.

A gente ensinava da primeira a quarta série. Então, era assim uma atividade que você tinha que planejar uma aula pra pré e primeira série... porque tinha aluno pequeno e aluno de seis, sete anos... Você tinha que dá atividade pra essa turma de pré e primeira série, e de segunda até terceira série, porque a quarta série a gente sempre dava aula... um assunto mais avançado... Você está entendendo? Não podia dá um assunto assim... tudo misturado. Era assim: dentro da minha sala, a hora que eu começava ensinar... eu não deixava ninguém parado pra não criar problema. Então, para cada turma eu tinha uma atividade. Tinha vez que tinha 40 alunos na sala. Eu ensinava no período dois turnos: pela manhã e a tarde esses meninos. Além desses dois turnos, eu tinha que dá aula a noite. Tinha aquele MOBREAL que funcionava, eu ensinava no MOBREAL também. Então, era de dia com as crianças e de noite com os adultos. Era o dia todo.

Vinha livro didático, vinha todo o material. Tinha Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Estudos Sociais, que é História hoje né. Era a gente que ia atrás, o livro tava na Secretaria de Educação, mas o que acontecia era que a gente tinha que vir pegar por que se a gente não viesse lá não ia. Sempre tinha apoio da Secretaria, mas às vezes o município, não

sei o que acontecia, não tava disponível. O município de Guanambi é muito grande, as escolas naquela época era muita na zona rural, talvez não tinha administração para levar esse material diretamente até as escolas. Mas tinha o material, nunca faltou o material didático pra estudo.

A coordenadora vinha só fiscalizar os planos de aula pra ver se a gente estava seguindo certo, ela olhava nossos cadernos, corrigia tudo. Perguntava aos pais se eles estavam gostando das atividades que o professor tava desempenhando na sala de aula. Só que eu não tinha medo desses problemas, porque eu sempre era preparado. As coordenadoras eram Jandira de Pindaí e Lúcia. Depois delas, passou outras coordenadoras... Quem foi? Eu me esqueci o nome delas, essas aí foram as primeiras, mas depois delas teve outras. Jandira e Lúcia foi no período de 77 quando nós estava fazendo o HAPROL em Caetité. Elas fiscalizavam a o curso também, porque a gente estudava. Tinha o material pra estudar, a gente estudava muito, tinha muitos livros que vinha do curso do HAPROL... aí nesse período a gente estudava, fazia tudo isso que já foi citado aí pra você, e ainda estudava... elas corrigiam, viam se o trabalho da gente estava desempenhando bem na zona rural.

A turma minha que eu ensinei, a maioria deles estudaram e se formaram. Agora mesmo nós tava conversando, passou um aqui que foi aluno meu... eu ensinei ele e ensinei os filhos dele. Então, no período que eu ensinei na zona rural... a escola minha era muito divertida, porque eu era criativo. Eu tinha uma secretária do município, que era dona Délia na época... ela dava muito apoio a gente. E eu por ser uma pessoa criativo, criei nas escolas rurais, principalmente em Queimadas porque eu achei um local adequado, nós fizemos desfiles de 7 de setembro. Nós formou lá desfiles, as escolas da região, as escolas rurais... então reunia tudo lá. Eu tinha uma banda que era do colégio de Mutans com as escolas minhas rurais. Os instrumentos, uma parte, eu mesmo fabriquei por intermédio de pai de alunos que ajudou, que sabia trabalhar... Aí nós fizemos alguns instrumentos e nós tomávamos emprestado do colégio de Mutans. A gente organizava bem organizada a festa, eu tinha muito o apoio da secretária que era dona Délia. Tinha o apoio de Cristina, que você conhece bem, que era coordenadora. Cristina dava o maior apoio pra gente, uma pessoa muito boa. Você tá entendendo?

Eu fui uma pessoa que na área comunitária, na comunidade, que me criei e formei muitas pessoas dentro da comunidade. Através da escola e também do meu conhecimento da comunidades, vamos dizer assim, religiosa. Então, nós fundou varias comunidades religiosas: Queimadas, Gamileira... os cultos religiosos da Igreja Católica. Nessa época foi uma época assim que nós fundamos várias comunidades, inclusive eu conheço várias, nós fundamos comunidades aqui .... Tapicuru, não sei se você conhece Tapicuru? Aqui...Capoeira

Queimada, Tabuinha do Norte, a gente formou uma comunidade lá, só que lá ficou um pouco fraca lá. Mas Queimada... vários lugares... Lagoa da Torta...que existia gente, através da minha pessoa, nós formamos várias comunidades. Hoje se você vê as comunidades lá, o tanto que desempenhou, que desenvolveu, o tanto que cresceu... é uma coisa linda. Por intermédio dessas comunidades religiosas foi se projetando ideias de se formar associações, entendeu?

Então, por intermédio disso se formaram associações que cresceram muito. Hoje se você vê o desempenho que tá na zona rural em termo de associações... Tudo isso foi criado com intermédio da escola, foi dada essa oportunidade. Nós tivemos a oportunidade na época, tinha o padre José, você deve lembrar do padre José, ele foi até um que fundou a Betânia. Tinha Maria José, que era freira, ela foi uma das tais que colaborou muito pra essa formação na zona rural. Eu ficava como dirigente, eu que dirigia os cultos, fazia tudo na comunidade. Dai foi se formando pessoas que hoje, por exemplo.... Naquela época nós tínhamos uma pessoa que ajudava a animar muito a comunidade... Boni Silva, você conhece do rádio. Ele era radialista. Era ele quem tocava violão na época, era uma pessoa que animava o grupo. Você tá entendendo? O que acontecia? A escola minha sempre foi uma escola assim... criativa. Então, não era uma escola que era isolada. Sempre eu tinha contato com os pais, fazia reunião, fazia festinha na escola com os pais... Aí os pais vinha. Não faltava ninguém, cê tá entendendo?

Os pais adorava meu trabalho. Então, nessa época era um trabalho que a gente fazia e que gostava muito, adorava aquele trabalho, por que o quê a gente fazia tava vendo que era proveitoso na zona rural. Eu era líder naquela área. Olha, na época não existia urna na zona rural... de um certo período pra cá que começou a aparecer urna. Não tem muitos anos não... no meu período não tinha. Votava em Mutans e aqui em Guanambi. Olha, a influência minha era muito grande em relação ao voto das pessoas. Eu vou explicar isso daí... Quando eu fazia a festa nas escolas, os políticos parecia tudo. E lá tinha palanque... Eu convidava, ía secretária do município, prefeito, vereador, o povo tudo pra lá. Você tá entendendo? E lá todo mundo subia no palanque, cada um queria dá sua entrevista, seu discurso e acontecia. Era uma coisa muito bem organizada, eu fazia organizado. Esse políticos toda vida pra mim, foi pessoas boas, aquilo que agente necessitava, eles ajudava. Eu fazia pedidos e era atendido, as vezes alguma necessidade da escola, alguma necessidades na comunidade, alguma necessidade na associação... sempre a gente era atendido. As associações surgiu, na região nossa, que começou pra valer foi em 90. Então, as primeiras associações a surgir na época foi fundada por mim. A associação de Queimadas e Lajedão, daí nesse período fundou a de Gamileira... e daí foi crescendo, foi formando associação, foi formando associação... Hoje você vai na zona

rural tudo quanto é canto, tem associação. Hoje por exemplo, eu ainda faço parte de duas associações. Eu faço parte da Tabuinha do Sul, que é onde eu moro, e faço parte como secretário de uma associação em Lajedão que foi aonde eu fundei a associação.

### **Entrevista 3 – Professora leiga Nalva**

Eu sei ... a única coisa que eu sei é que eu tirei o primário, que lá em Morrinhos na época, era até o 5º ano. E a partir daí eu fui ensinar nas roças, arranjado pelo povo... através do prefeito Jonas Rodrigues, que faleceu agora. Tá muito fácil de saber se pesquisar o primeiro mandato de Jonas porque ele teve mais de um. Eu penso que fiquei quatro anos na região de Batateira / Casa de Pedra. Depois fiquei um ano no Olho D'água... Meu Jesus! Não aguentei mais do que isso! Não aguentei mais do que um ano naquele lugar. Que lugar é aquele?

Aí eu vim pra cá (Guanambi), fiz o tal da admissão (que na época fazia). Agora por aí tá meio fácil... eu concluí a 8ª série, sem perder nenhum ano em 1976. Eu comecei a trabalhar lá por 1967, eu tinha quinze anos. Ninguém sabia quem era maior... eu tinha aluno maior que eu... mais velho que eu. Eu me lembro que com 17 anos eu estava na Batateira, por acaso assim eu e lembro.

O meu primário foi com dona Alzira. Só tinha dona Alzira dando aula em Morrinhos naquela época. A classe dela era do primeiro ao quinto ano... todo mundo junto. E alí, ela ensinava pra um, pra todos... Eu morava em Morrinhos do lado do prédio escolar. Eu até fiz uma consideração a Creuza: eu não gostava muito de estudar. Não gosto de ler até hoje, mas eu digo... o que eu sei de conhecimento... o que eu sabia, porque talvez hoje eu nem saiba mais, eu agradeço a escola de dona Alzira.

No colégio, no antigo ginásio falado que era até a 8ª série, fez alguma ficar mas só de observar aula. Eu era muito pintona fora da aula, mas agora começou a aula... Não me chame, não me perturbe. Depois eu nunca mais volto para ensinar, só foi esses cinco anos... Porque aí eu fui para Feira de Santana e fiz os anos restantes lá. Em matéria de estudo não aproveitei nada.

Eu tentava imitar dona Alzira, porque eu acredito que a gente sempre passa um pouco daquilo que teve. Então, eu buscava sempre tá...eu acredito que era sem querer. Eu pegava aquela base, que eu passei na escola. E também os cursos que a gente fazia lá fora que dava

muitas atividades diferentes que a gente não tinha na época. Então, isso a gente passava para os alunos porque o curso era exatamente isso, para dar um reforço... uma especialidade que nós não tinha.

E aí, a gente fazia esses cursos, que eu não me lembro quanto tempo durava... não sei se era um mês ou dois. Um período foi em Bom Jesus da Lapa, era o período de férias... só um foi na Lapa. Tem uma prima minha mesmo que fez outro, mas foi em Caetité. Esses cursos era apenas para professores leigos. Então, o conteúdo era exatamente isso... era orientar os professores e fazer atividades com os meninos. Até atividade artística, porque eu me lembro quando passou um tal de um fantochzinho que a gente coloca a mão aqui dentro e ficava contando a historinha e mexendo com o fantoche. Era tipo isso... O curso era onde o MEC, o Ministério de educação mandasse o curso. Entrava em contato com os professores, os professores comunicavam a gente. Eu sei que eu recebia os comunicados... e os carros iam pegar a gente em Morrinhos e levar pra Bom Jesus da Lapa. Bom Jesus só um ano que eu fiquei, inclusive a gente ficou em um internato em um convento. Tudo por conta deles, você não gastava um centavo e ainda recebia “uma bolsinha”. Todo mês recebia...

No meu tempo, a única professora formada em Morrinhos era dona Alzira Normanha. E aquelas professoras que se formavam aqui na cidade, não queriam se deslocar para a roça. Elas achavam colocação aqui (Guanambi), não precisavam de faculdade, não precisavam de concurso (acho que se tivesse um concurso era um concursuzinho fuleiro por ali) e já pulava pra dentro do colégio. Os recém formados tinha vaga na cidade. E quem é que queria ir pra roça? Quem ia para a roça era exatamente os leigos porque não tinha sustento, ganho nenhum na roça. E a gente vinha ganhar qualquer tanto que oferecesse, não me lembro quanto a gente ganhava na época... mas era qualquer coisinha. Nessa época não tem leigo nenhum na cidade.

Não sei quem arranjou o emprego pra mim... eu não comuniquei com prefeito, eu não conhecia prefeito. Arranjaram. Não sei se foi Generaldo que tinha força política, Generaldão de Morrinhos. Pode ter sido seu Generaldo, não me lembro, que ele era muito amigo da gente e muito influente, também, no meio. Eu sei que a política na minha época era Zé Humberto pulava pra Jonas, de Jonas voltava pra Zé Humberto, de Zé Humberto pulava pra Jonas.... Isso, ó... muito tempo. Não tinha disputa não. Ou era Jonas ou era Zé Humberto, quando um botava o outro na frente aquele ausentava. Aí vinha aquele... Na minha região esses políticos nunca foram. Na roça mesmo, eles não iam não. Tinha os vereadores, que eu acho que fazia parte disso. Em Morrinhos era o vereador... forte mesmo era Lino Teixeira.

Essas comunidades da roça eram muito isoladas, nem estrada tinha não, minha filha. A gente vinha pra “cidade”, igual eu ensinava na Batateira, vinha de pé. Ou se quisesse vir de pé para Morrinhos para vir no caminhão de domingo, que era quem fazia linha pra lá e pra cá.

Lá na Batateira, no primeiro ano, eu fiquei na casa de Zé Reis, na localidade Casa de Pedra. Zé Reis não mora mais lá, mora aqui hoje no bairro Brasília. A partir daí, eu fui pra casa de Bastião de Puca, que já morreu também. Na casa de Bastião de Puca foi onde acho que foquei quatro anos... A escola funcionava na sala da casa que eu ficava. Exceto Olho D'água que eu ficava na casa da vó de Cida e ensinava em uma casinha mais abaixo que é de Natalino. Não morava ninguém, então, ele cedeu a casinha pra escola. Mas cá na Batateira, era na própria sala das casas.

Nem sonhava.... nem tomava conhecimento de nada, nem queria saber. Não tinham meios de comunicação pra ser sincero. O que tivesse um poder aquisitivo mais elevado, tinha um radinho a pilha. Quem não tinha, não tinha... Eu me lembro que tinha uma pessoa mais informada lá em Morrinhos e que tinha um rádio... era uma pessoa bem espirituosa mesmo, bem interessado...e tudo. Ele tinha conhecimento de muitas coisas, ele até falava, não sei se certo ou errado, era seu Osvaldo, pai de Deusdete Pimentel. Mas era lá em Morrinhos, não era lá na roça não. Ele falava aqui comigo, com você ou com os amigos batendo papo lá na vendinha. E eu não sabia nada do que estava acontecendo no “mundo político”... eu lá sei o que era isso. Nada vezes nada. Eu acho que é por isso que até hoje... política pra mim vai, política vem... eu não quero nem tomar conhecimento. E cada dia ela tá mais suja, mais nojenta. Na minha escola nunca foi ninguém, que eu me lembro não, eu acho que era jogado lá no ermo. Na época das políticas, tinha o vereador Lino Teixeira. Então, nessa época aparecia dentista de graça, charlatão, arrancando dente lá a torto e a direito sem cobrar nada. E teve uma época que houve até, uma coisa que eu acho que nem se deve falar, praticamente forçava os menores a aumentar a idade pra dezoito anos pra poder votar. Era muito cambalacho... o trem já vem sujo de natureza. As pessoas não tinha idade pra votar e colocava lá a idade que eles queriam.

Só tinha um. E era tudo Doutor Zé Humberto... depois que começou uma...não sei quem era adversário de Zé Humberto. Teve algum atrito que eu não me lembro com quem era. Generaldo e Tiagão eram irmãos por parte de pai, inimigos mortais por conta da política. Eles dois não batiam politicamente. Agora, não me lembro que era a favor de quem. Porque

tinha o tal deputado, que de vez em quando aparecia em Morrinhos. Um tal de Vilobaldo Freitas. Ele é vivo ainda.

Tinha crianças na idade mais nova. Lá tinha criança que não sabia a idade, os pais nem sabiam também. Era nessa faixa de sete até a minha idade na época, quatorze... quinze anos também. Agora, era assim de uma pobreza total. Não tinha farda, não tinha material. O pai comprava um caderninho, o ABC que naquele tempo você fura o papel, tapa, e pergunta que letra é essa. Escrevia no quadro e mostrava no quadro. O quadro a gente que fazia de compensado. Parece que foi até no curso que a gente aprendeu a usar o compensado como quadro. E parece que a prefeitura fornecia o giz. Não tinha livro nenhum. A gente dava aula pelo que era, pelo que tinha... Seguia o Abc, depois ia para o b-a-ba... as primeiras páginas da cartilha, e depois você vai fazer leitura, e depois você vai fazer cópia, depois você vai fazer ditado, depois você vai fazer continhas, e continhas das quatro operações e vai aumentando o número e vai aumentando as parcelas... e era isso mesmo. De um ano pro outro eu avaliava quem é que tinha condições de passar através de provinhas. E aí, eu á diferenciava um pouco esse... um pouco o outro. As tarefinhas eu passava pra dentro da sala mesmo porque em casa eles não faziam nada. Ai eu passava uma parte pra os mais elevados e passava o mais fácil para os ouros. Os que ainda tava mais atrasado ficava na cópia, o outro já partia pro ditado... e era assim. Eu trabalhava só pela manhã. O planejamento de aula.... era cada dia você ensinava lá o que achava que deveria dá.

#### **Entrevista 4 – Professora leiga Lita**

Tenho 64 anos e três meses. Eu comecei a ensinar em abril de 1966. Agora, na carteira de trabalho eles deixaram um ano pra trás. Assinou 1º de abril de 1967. Em janeiro de 1967 eu fui para Bom Jesus da Lapa fazer o primeiro curso de aperfeiçoamento para ensinar como professora leiga. Eu fui fazer o curso pelo PAMP. Aí foi em janeiro de 1967. PAMP significa Programa de Aperfeiçoamento o Magistério Primário. Eu fiz esse curso lá por 45 dias e vir-me embora. Quando eu cheguei retornei ao trabalho. O PAMP foi todo presencial, somente em sala de aula.

Eu estudei até a 5ª série com dona Alzira. Eu comecei a trabalhar com 14 anos de idade. Nas condições de ensino... a gente nem mimeógrafo tinha, passava as provas na caneta, a mão. Eu ajudava dona Alzira também, ajudava passar pros alunos dela e pros meus.

Espelhava nela nesse assunto aí, por falta de recursos, de condições para trabalhar. Era tudo passado a mão, as munhecas da mão chega inchar de tanto escrever.

Eu comecei a trabalhar por causa de seu Jonas Rodrigues que era o prefeito. Ele conhecia meu pai, era muito amigo de meu pai. Aí ele assinou a minha carteira aos quinze anos de idade. Eu ensinei uns tempos ainda com dona Alzira aqui. Eu ensinava 1ª e 2ª, e ela, 3ª e 4ª. Aí quando ela pediu transferência pra lá (Guanambi), por que os filhos dela chegaram ao ponto de estudar em colégio, e aqui não tinha colégio. El pediu transferência para Guanambi. E até chegar o tempo da aposentadoria dela de professora. Aí quando ela foi transferida para ensinar lá em Guanambi, ela me entregou a turma dela. Passou a turma dela toda pra mim. Eu fiquei ensinando tudo.

Tinha aquela Mirtes de Celso Rapadura, ela era como uma supervisora, entregava aqueles diários pra gente colocar a frequência... Às vezes entregava caderno e lápis para os meninos. Tinha alguma coisa de material didático. Eu lembro que ela tanto fiscalizava como orientava, fazia as duas coisas. Eu planejava minhas aulas assim: pesquisava nos livros, escrevi o conteúdo, passava no quadro de giz e os meninos copiavam. Tinha cartilha, aqueles Abc antigos. Os alunos compravam, a gente dava o nome do livro /cartilha e eles compravam.

Em 1969 teve outra etapa de PAMP no colégio Luís Viana em Guanambi. A gente ficava lá sob regime de internato, morava lá, comia, bebia, dormia, usava banheiro, fazia tudo. E tinha as salas da gente assistir as aulas. Essa segunda etapa do PAMP demorou mais, teve cursos lá que teve duração até de mais de dois meses. Eles pegavam assim aproveitavam o período das férias, era de acordo assim com o tamanho das férias... aquelas férias mais longas. Quando o colégio estava desocupado. No PAMP ensinava as matérias normal, tinha a professora de matemática, tinha de Português, tinha a de Ciências, tinha a de Estudos Sociais que tinha naquele tempo... Era para repor alguma dificuldade que nós tinha, pra gente passar pros alunos mais adiantado. No HAPROL a gente concluiu até a 8ª série, no HAPROL entrou Sociologia, entrou Psicologia, entrou Didática de todas as matérias, e inclusive as básicas: Matemática, Português, Ciências, Estudos Sociais... a gente morava lá em Caetité em regime de internato, assistia as aulas no Monsenhor Bastos na rua Barão. Sempre no período de férias, de dia. O HAPROL durou mais de dois anos. Mas era assim... fazia uma etapa, parava um espaço de tempo, depois vinha aviso para outra etapa. Fazia uns três meses, parava, ficava um tempo.... depois chamava novamente para fazer mais uns dois meses. O tempo parado a gente ficava ensinando, e teve um período aí que quando terminou as etapas de sala de aula

foi que começou os cursos a distância. Aí a gente estudava em casa e fazia as provas. Quando terminou as provas, eu tive concluído a 8ª série. Eu tenho certificado aí. Além de capacitar para o trabalho em sala de aula, o HAPROL funcionou como se fosse um supletivo.

Meus alunos eram meninos que trabalhavam na roça, vinha a pé, muitos quilômetros a pé... e hoje não tem isso mais porque tem transporte. Tinha menino daqui de Morrinhos, mas tinha outros da região de Jurema, Sítio Novo, Rio grande, Batateira, Buraquinho... de todo lado eles vinham. Eu tinha aluno que no tamanho era até maior que eu, era nessa fase de idade os 7 aos 14 anos por aí. Tinha algum que era até mais, uns 16 anos. Os pais as vezes demoravam de matricular.

Já trabalhei de mesário. Eu já trabalhei muito na igreja, presidia culto, dei catecismo muito tempo... trabalhei muito tempo na igreja, inclusive trabalho até hoje. Hoje eu participo do curso da crisma, antes eu dava curso para pais e padrinhos, mas eu afastei porque estava muito pesado para mim devido meus problemas saúde. Já ensinei primeira comunhão, perseverança, todas essas etapas... já passei por tudo.

Eu não tinha conhecimento, naquela época, que o Brasil tinha sofrido um Golpe Militar. E nem me lembro se as pessoas tinham noção sobre isso daí não. Meu pai podia ter porque ele era muito ligado a política. O povo de Morrinhos tinha uma relação de muita amizade com os políticos da época. O meu avô materno mesmo era tão amigo de doutor Fernandes, o “movimento” era lá na casa do meu avô no Barro Vermelho. Os políticos vinham pra lá. Tinha muita amizade, fazia festas... eles aproveitavam para fazer as ”políticas” deles, as politicagens, os comícios... Eu quando era professora leiga, eu fui perseguida pelo prefeito que era contra seu Jonas, contra o doutor Zé Humberto... eu fui perseguida por pessoas aqui, por cabos eleitoral deles aqui que me perseguiu muito. Jonas era a favor de doutor Zé Humberto e a disputa era Binha Teixeira contra doutro Zé Humberto naquele tempo. E eu era eleitora de Zé Humberto, meu pai toda vida foi. Eu não podia nem sair na porta da casa do meu pai que eles estavam lá na outra rua apontando e falando : “ O peito vai secar”, queriam dizer que a prefeitura era o meu peito e que vivia mamando. Mas pobre de mim trabalhava igual uma louca. Gritavam de lá: “É pra botar pra fora”. Quando Binha ganhou, eles queriam me colocar pra fora do ensino. Não colocou porque naquele tempo já tinha a lei da estabilidade, e eu, já tinha dez anos de serviço. Mas minha irmã eles tiraram. Minha irmã, se ela quis ensinar, ela teve que ensinar no município de Caetité. Tirou minha irmã, tirou um bocado das minhas colegas.

Ensinava na salinha ali da casa do meu pai na parte da tarde. Pela perseguição que eu tinha da política nem cadeira me davam. Era bloco de um lado, alvenaria do outro... tinha uma tábua assim para os meninos sentarem. E na hora de escrever, meus meninos ajoelhavam no chão e colocavam o caderninho nessa tábua. Lá no prédio tinha as carteirinhas, mas nessa salinha que eu tô lhe falando que eu ensinava a tarde não tinha. Fazia banco de tábua. No início eu comecei ensinando naquela salinha que tem lá embaixo, Leolino Castro, naquele prediozinho. E tinha a outra, Padre Liberato. Ela hoje está como patrimônio da igreja, funciona como cantina, mas naquele tempo era sala de aula. Cada professora trabalhava em sua sala isolada. Quando dona Alzira foi embora para Guanambi, eu mudei pra essa outra salinha aí em cima.

Eu era bem preferida porque na época de fazer as matrículas, minhas matrículas ficavam assim tudo cheia. Os meninos só queriam pender assim pro meu lado, porque eu não gostava de bater nos alunos e tinha mais paciência. Eles gostavam muito de mim, tanto os pais como os meninos. Até hoje eu tenho pessoas aí que são avôs de netos, que foram meus alunos, e me tem a maior consideração.

Na época de eleição tinha aqueles que gostam de “reliar”, falar aquelas palavras... mas ninguém não ligava não. Ninguém comentava sobre Ditadura e nem orientava nada sobre esse assunto. As vezes vinha aquele pessoal do sindicato de trabalhadores rurais e faziam reunião para explicar o povo sobre essas coisas de política. Eles orientavam de um modo geral, mas com certeza eles se colocavam a favor dos políticos deles, dos partidos que eles acompanhavam. Eles orientavam sobre o direito das pessoas.

Organizar a turma multisseriada era muito difícil. Dava a tarefa pra um, deixava fazendo aquela tarefa... ia cuidar do outro grupo lá. Se os meninos fossem comportados tudo bem, se não fossem já ficava complicado. Dividia em grupos. Enquanto aquele grupo tava fazendo, eu ia orientar o outro lá nas carteiras dele. Como se fosse um “trabalhinho” de grupo. Não era fácil.

### **Entrevista 5 – Professora leiga Lurdes**

Vou completar 62 anos em setembro. Comecei a Dar aula em 1 de abril de 1969. Fiquei dando aula 25 anos, depois de 25 anos, o professor leigo foi eliminado. Eu fiz o concurso passei, aí fui trabalhar na secretaria. Aí completei 30 anos de serviço na secretaria.

Naquela época não tinha quase professor formado. Só tinha dona Alzira que era a professora velha daqui. Aí nós foi concluído a 5º primário, aí as turmas de menino tava muito... Primeiro Lia pegou, mas tava muito menino ainda e eu entrei pra ajudar. Eu fiz até o 5º ano primário com dona Alzira e depois que a gente começou a ensinar fomos fazer curso e concluímos a 8ª série.

Quem me ajudou a conseguir o emprego foi meu padrinho: Lídio Monteiro. Nessa época ele era fiscal. Então estavam procurando uma menina pra ajudar Lia, que tinha muito menino, eu tinha acabado de concluir o 5º ano, aí colocou eu. Meu padrinho pediu para o prefeito Jonas Rodrigues. Eu comecei a trabalhar na salinha Leolino Castro. Eu tinha 15 anos quando comecei a trabalhar, mas eu era grandona, alta... Para planejar a aula, nós reunia a noite. A gente reunia o grupinho para planejar as aulas. Era entre nós trocando as experiências de cada uma.

Moça, nós ficávamos a distância. Pegávamos os livros, ficávamos estudando aqui... E de quinze em quinze dias, a gente ia para Guanambi fazer as provas com a professora Delma. E o período de internamento a gente ficava lá em Caetité. Ensinava de tudo... até técnicas agrícolas que era para assim labutar com os meninos.

A secretaria de educação mandava algum livro, mas pra gente estudar. Para os meninos não mandava nenhum livro, igual hoje. Tudo a gente passava no quadro... a gente passava noites e mais noites passando prova na mão.

Nossos alunos vinham a pé, as vezes não tinham merenda. Outras vezes a gente preparava a merenda, antes de dá a aula. Quem trazia a merenda eram os funcionários da prefeitura. E era muito difícil, acabava e demorava pra vir...

Com Jonas Rodrigues dava o maior trabalho pra receber, a gente ficava três meses sem receber. Quando chegava lá só tinha um mês. Na política era assim: era de Pedro para Paulo, de Paulo para Pedro. Eles não davam assistência não, só em época de eleição. Os privilegiados eram bem poucos. Os pobres só sabiam dá o voto e nem sabiam de nada. E nem chegava nada pra pobre. Ninguém podia estudar, ninguém podia fazer nada. Nem a farda ao menos podia comprar. Vivia só daquela pobreza, de roça... Não tinha outro apelo, era só roça mesmo. O povo era encabrestado, minha fia. Se o conhecido pedia, já ficava no cabresto, votando para aquela pessoa. E puxando bem o saco... nós mesmos era uns puxa saco doido. A troco de que eu não sei.

Só ia para Guanambi estudar quem tinha condições. Quem não tinha ia trabalhar na roça. Tem técnico de enfermagem, menino que fez faculdade que foram meus alunos. Mas são casos isolados.

Até hoje, eu participo da igreja. Agora, a gente está mais por fora porque chegaram pessoas novas que estão mais sabidas. Mas nós ficávamos em Caetité fazendo encontro com padre para levar adiante a palavra de Deus.

Alguns políticos vinham aqui em tempo de festa, sempre vinham... Não precisava nem convidar, eles aproveitavam a oportunidade e vinham. Eles pediam o apoio da gente, e nós os apoiava. A gente indicava eles para as pessoas votarem, o pessoal da família da gente. Eu indicava as pessoas pra votar neles. Nós nunca achamos nada, eu mesma, graças à Deus, nunca precisei. Mas negócio assim de ganhar pra ir fazer campanha, nós nunca ganhamos não. A gente sofria muita perseguição também.

Só ia pro curso em Caetité quem o prefeito desse ordem pra ir. E ficou a gente lá na prefeitura pedindo feito umas mendigas pra gente continuar. Eu cheguei a ponto de falar pra um vereador que eu não estava olhando pra emprego não, eu queria terminar o curso que eu já comecei. Aí colocou o meu nome, mas ficou o nome de muitas pessoas de fora.

Doido era quem falasse contra o prefeito, mesmo que tinha vontade de falar ficava com medo. Você sabe o pobre tem medo. Perder o emprego, perseguição... tudo isso a gente tinha medo. Nem tanto por emprego, a gente era aqui da roça era acostumado a trabalhar, mas era a perseguição.

A gente ouvia o povo falar, mas naquele tempo a gente não sabia de nada. Tinha o rádio, mas ninguém colocava na cabeça. Não entendia nada não. Gente só foi saber das coisas mais tarde... aqui não chegava nada não. Ficava por lá mesmo aquelas conversas. A gente não tinha televisão pra tá vendo todo dia. Só escutava a voz do Brasil, mas quem era que ia entender nada. Ninguém votava para presidente, porque a eleição era indireta, só tinha contato com aqueles políticos que vinha aqui.