



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROGER DOS SANTOS LIMA**

**SE EU NASCESSE DE NOVO QUARENTA E DUAS VEZES EU SERIA PROFESSOR  
NAS QUARENTA E DUAS VIDAS: O FAZER-SE PROFESSOR E PROFESSORA  
RURAL EM FINS DO SÉCULO XX, EM ARIQUEMES, RONDÔNIA**

Porto Velho - RO

2019



ROGER DOS SANTOS LIMA

**SE EU NASCESSE DE NOVO QUARENTA E DUAS VEZES EU SERIA PROFESSOR  
NAS QUARENTA E DUAS VIDAS: O FAZER-SE PROFESSOR E PROFESSORA  
RURAL EM FINS DO SÉCULO XX, EM ARIQUEMES, RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

**Linha de Pesquisa:** Política e Gestão Educacional

Porto Velho - RO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

L732e Lima, Roger dos Santos.

Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia / Roger dos Santos Lima. -- Porto Velho, RO, 2019.

122 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Professora e professor rural. 2.Escola rural. 3.Ensino Rural. 4.Projeto Logos II. 5.História da Educação. I. Barros, Josemir Almeida. II. Título.

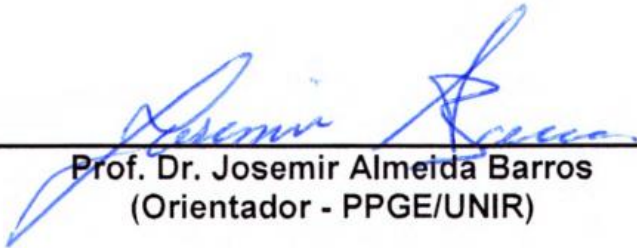
CDU 373.5(811.1)

ROGER DOS SANTOS LIMA

**SE EU NASCESSE DE NOVO QUARENTA E DUAS VEZES EU SERIA PROFESSOR  
NAS QUARENTA E DUAS VIDAS: O FAZER-SE PROFESSOR E PROFESSORA  
RURAL EM FINS DO SÉCULO XX, EM ARIQUEMES, RONDÔNIA**

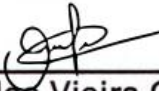
Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA



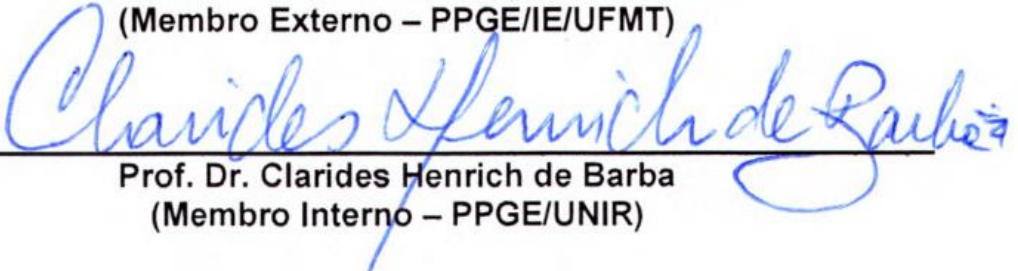
---

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros  
(Orientador - PPGE/UNIR)



---

Prof. Dr.ª Nilce Vieira Campos Ferreira  
(Membro Externo – PPGE/IE/UFMT)



---

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

**Resultado:** Aprovado

Porto Velho, 16 de agosto 2019.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à instituição base da minha vida: **minha família**.

Às duas mulheres que marcaram e marcam os traçados e bordados da minha história: minha mãe **Noêmia Pereira dos Santos**, fonte inesgotável de generosidade, a quem devo meu caráter e disciplina e, minha princesa **Elisângela da Silva Almeida**, companheira de toda hora, meu ponto de equilíbrio e energia.

Esta dedicatória se estende também ao professor e orientador Dr. **Josemir Almeida Barros**. A você devo a confiança além da paciência e tranquilidade em me transmitir seus ensinamentos.

A **todos e todas, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras** que nos cotidianos das investigações, construíram e reconstruíram histórias nos mais diversos espaços e contextos.

Às **professoras e professores da área rural**, das matas, das linhas e das florestas. Que se dedicaram e ainda se dedicam arduamente a profissão docente.

Dedico a **você** que me fez conhecer o mundo, que torceu e intercedeu por mim, que me levou ao encanto e encontro de novos conhecimentos. Eterna gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Alguém já disse: “**a gratidão é a lembrança do coração**”. Faz sentido. A gratidão é o ato de reconhecer os benefícios, auxílios ou favores prestados. O poder da gratidão faz resplandecer a grandeza do ser humano, das dádivas que a vida nos proporciona. Por isso quero aqui expressar de coração os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus **familiares**, pelo imensurável apoio, pela compreensão e solidariedade, em especial à minha mãe **Noêmia Pereira dos Santos**, apesar da simplicidade, ela é um exemplo de vida. Agradeço a ela pela preocupação nas minhas idas e vindas a Porto Velho/RO, por me aturar nos momentos de preocupação e estresse, por sempre me dar a mão nos momentos mais difíceis. Sem o seu incentivo aos estudos, desde criança, nada disso seria possível. Mãe, de coração, meu muito obrigado!!!

À minha amiga, companheira, namorada e noiva **Elisângela da Silva Almeida**, pelo carinho, companheirismo, paciência e generosidade. Obrigado pelo auxílio na quantificação de alguns dados, por estar sempre ao meu lado, por ouvir e compartilhar seus saberes, por me inspirar, pelo incentivo e por ter perseverado mediante as dificuldades. A corroborar em minhas últimas forças. Obrigado, meu amor, pela ajuda nessa caminhada, seu apoio foi imprescindível. Além da gratidão, quero registrar meu pedido de desculpas pela ausência e estresse.

Ao Professor Dr. **Josemir Almeida Barros**, pela competência, bagagem teórica e teórico-metodológico, pela camaradagem, companheirismo, incentivo, pelas inúmeras dicas, e respeito aos meus limites intelectuais. Pela seriedade na pesquisa. Por ter orientado nossa pesquisa com dedicação. Fez isso com sabedoria, gosto, garra e muita paciência. Pelo estímulo na confecção e contribuição nas diversas etapas dessa dissertação. Mesmo com tantas incumbências, dispunha de um tempo para orientação. Por acreditar que ainda há esperança, apesar da desesperança. Pelo apreço e preocupação no retorno para casa. Poucos foram privilegiados e tiveram a sorte de conhecer, conviver e ser orientados por uma pessoa tão diligente. Seu apoio fez e faz toda a diferença. A você, **Josemir**, meus sinceros agradecimentos.

À Professora Dra. **Nilce Vieira Campos Ferreira**, pela seriedade na leitura da presente pesquisa, apontando pertinentes contribuições com um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico. Seus apontamentos foram contundentes e necessários no exame de qualificação,

sua colaboração foi essencial para o desenvolvimento e resultado desta dissertação. Aprendi muito com você.

Ao Professor Dr. **Clarides Henrich de Barba**, por suscitar saberes a partir da leitura criteriosa ao meu trabalho, pelas valiosas e significativas contribuições no exame de qualificação, cujo apoio foi determinante para os ajustes finais desta.

Às **Professoras e Professores** do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - **Mestrado Acadêmico em Educação** da Fundação Universidade Federal de Rondônia (PPGE/MEDUC/UNIR), pela disponibilidade, diálogos e questões emergentes, históricas e contemporâneas acerca da Educação.

À **Thaís Bombardelli**, Secretaria do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), pelo apoio e atenção nas diversas solicitações.

A todas e todos os integrantes do **Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância** (EDUCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) pelas atividades de pesquisa, ensino e extensão, pelo entretenimento e pelas diversas experiências compartilhadas.

A todas e todos os **Colegas, Camaradas e Companheiros** do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - **Mestrado Acadêmico em Educação** da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), pelos cafés da manhã, lanches, encontros e desencontros, à solidariedade no partilhar a carona. Pelo convívio e amizade que ficou. Agradeço a oportunidade de lhes conhecer.

Às **professoras e professores** que lecionaram e que ainda lecionam em escolas **rurais** no Vale do Jamari, que dispuseram do seu tempo rememorando uma história fascinante e encantadora do ser e fazer-se professor e professora rural. Sem esses docentes, a construção dessa dissertação não seria possível. A vocês, minha sincera admiração.

Aos **funcionários** do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (**CEEJA**) de Ariquemes-RO, em especial à Diretora **Francismar dos Santos** e ao Vice-Diretor **Edvaldo Maciel Ferreira**. Obrigado por abrirem as portas da instituição para que eu pudesse realizar a pesquisa. Vocês sempre atenderam de forma dedicada, ágil e acolhedora todas as minhas solicitações. Sou imensamente grato.

À Dona **Edméia Freitas**, por ter me acompanhado na coleta de dados no CEEJA, pelo carinho demonstrado, por partilhar seus conhecimentos, pela confiança dada, pela troca de experiências, pela disponibilidade. Obrigado por sempre atender de forma dedicada a todas minhas solicitações. Agradeço pela simpatia, alegria, juventude e camaradagem, pela cumplicidade e pelas conversas que me faziam viajar no tempo, na história. Agradeço ainda a paciência em todos os momentos. Dona Edméia, o meu muito obrigado.

Aos funcionários do **Patrimônio e Almojarifado** da Secretaria Municipal de Educação (**SEMED**) em especial à **Elenice Aparecida Ferreira Langner** agradeço a inteira disponibilidade e pelo bom espírito de ajuda.

Ao Professor **Rogério Albino Ferreira Pacheco**, coordenador do **Museu Rondon**, pelo apoio, camaradagem e força. Por ter disponibilizado fontes imprevisíveis e essenciais para a escrita desta dissertação.

Ao professor **Rony Von de Jesus Santos** pela inestimável ajuda na coleta de dados, pelas informações, indicações de nomes e de fontes. Pela generosidade, incentivo e por cada conversa. O meu muito obrigado por tudo!

A todos os colegas, **jovens pesquisadores e pesquisadoras**, estudiosos e extensionistas do Brasil e da América Latina que têm contribuído com investigações acerca da temática da História e Historiografia da Educação Rural, em particular aos companheiros e companheiras com vínculos à **Rede de Pesquisa**, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (**RECONAL-Edu**).

Aos companheiros e companheiras **Juliana Cândido Matias, Juliano Viliam Cenci, Silmar Oliveira dos Santos e Tiago Alquaz Matias**, pelas conversas alheias e científicas nos mais diversos momentos e espaços. Por partilharem experiências, sonhos, alegrias, piadas, risadas, bolachinhas, cafezinhos, anseios e ilusões. Obrigado pela parceria de toda hora, pelo apoio, camaradagem, e sobretudo, pelo companheirismo içado nessa trajetória. Com vocês pude compreender o que é estar entre **meus amigos**, obrigado pela oportunidade de lhes conhecer, sou imensamente agradecido por tudo.

Às colegas **Marcia Jovani de Oliveira Nunes e Andressa Lima da Silva**, por partilhar diálogos, discussões, reflexões e mais que isso, pela amizade, sensibilidade, solidariedade, pelo total apoio na investigação, pela disponibilidade e colaboração. A vocês meu muito obrigado.



À Professora **Andrea Cristina Mattei** do Departamento de Ciências da Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (DECED/UNIR), pela gentileza, competência e responsável na minha acolhida nas atividades do Estágio de Docência em Ariquemes-RO.

Ao professor **Hugo Athanasios Fotopoulos** pelo seu apoio, incentivo, amizade, conselhos e companheirismo. Obrigado pelas diversas aprendizagens, pela ajuda na superação dos obstáculos que ao longo dessa caminhada foi surgindo.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pela concessão de Bolsas Demanda Social, o que permitiu a continuidade dos estudos e das pesquisas.

Ao fomento à pesquisa da **Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa do estado de Rondônia** (FAPERRO). Incentivando jovens pesquisadoras e pesquisadores rondonienses a na pesquisa científica.

Agradeço a **TODOS** e **TODAS** que direta ou indiretamente compartilharam comigo esse percurso de estudos e pesquisas. Aos que pacientemente escutaram atentamente minhas contestações e felicidades, aos que leram meus escritos, que comigo estiveram imbricados, traçando e bordando esse caminho, que me auxiliaram na busca permanente na descoberta das fontes, que se sensibilizaram e transmitiram seus conhecimentos de vida, na vida e pela vida.

Por fim, tenho consciência de que sem o apoio de vocês esta pesquisa não se concretizaria. A todos e todas, cuja amizade, parceria, companheirismo, risos e críticas me ajudaram na realização desta dissertação, meu muito obrigado de coração.

Ariquemes, 16 de agosto, 2019.

Roger dos Santos Lima

O estudo da história proporciona uma experiência semelhante àquela que obtemos quando viajamos para um lugar que ainda não conhecemos. Nos [...] deparamos com o 'outro', algo distante de nós no tempo e no espaço. Esse encontro nem sempre causa uma mudança no olhar do estudioso da história ou do viajante - tornando-o menos etnocêntrico, por exemplo. No entanto, o contato com o que é diferente pode possibilitar, por similitude e diferença, uma maior compreensão de si e da própria cultura. Ele nos mostra o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 11).

## RESUMO

Esta pesquisa em História e Historiografia da Educação objetiva analisar como ocorreu o ingresso de professoras e professores em escolas rurais, bem como compreender os desdobramentos empreendidos no Projeto Logos II para a formação de docentes em fins do século XX em Ariquemes, Rondônia. Ao longo da investigação foi importante identificar e analisar as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais e seus processos formativos diante do contexto de dificuldades enfrentadas para o exercício do magistério rural. Dessa forma, indagamos: quais as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais - ingresso na carreira, critérios para concurso ou indicação, salários e as atribuições ao cargo? Como era caracterizado o Projeto Logos II? Quais os sentidos, vantagens, construídas àqueles que concluíram o Projeto Logos II? Em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica junto aos pressupostos da História Nova de Le Goff (1990). O emprego da História Oral por meio de Meihy (2005) auxiliou-nos para as análises das fontes orais coletadas a partir de entrevistas com agentes do ensino. Recolhemos, sistematizamos e categorizamos diversos documentos disponíveis nos arquivos públicos em Ariquemes/RO: leis referentes à profissão docente, atas de reunião, portarias, pareceres, instrução normativa, mensagens, fotografias, fichas de inscrição de curso, diploma de conclusão de curso, jornais, dados estatísticos, entre outros. As fontes acessadas foram categorizadas em: i) ingresso na carreira docente rural; ii) professora e professor leigo rural; iii) formação de professoras e professores; iv) projeto Logos II. O advento das professoras e professores leigos fez com que o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (DSU/MEC) conjecturasse um curso de formação/habilitação à distância por meio de módulos instrucionais. Surgiu então o Projeto Logos I, em 1975 com a política de habilitar as professoras e professores leigos que lecionavam nas quatro primeiras séries do 1º grau, sem retirá-los da sala de aula, com encontros pedagógicos e avaliações mensais. A história da profissão docente no meio rural, muitas vezes ocultada pelas representações das grandes histórias, permitiu-nos refletir sobre a profissionalização de professores rurais no Brasil. O abandono que cerca essa profissão, na qual coexistem múltiplas funções comuns a professoras e professores rurais, até os dias de hoje (2019), em muitas regiões interioranas do Brasil.

**Palavras-Chave:** Professora e professor rural. Escola rural. Ensino Rural. Projeto Logos II. História da Educação.

## ABSTRACT

This research in History and Historiography of Education aims to analyze how the entry of teachers and teachers occurred in rural schools, as well as understand the developments undertaken in project Logos II for the training of teachers at the end of the twentieth century in Ariquemes, Rondônia. Throughout the investigation it was important to identify and analyze the prescriptions for the work of rural teachers and their formative processes in view of the context of difficulties faced for the exercise of the rural magisterium. Thus, we ask: what are the prescriptions for the work of rural teachers and teachers - career entry, criteria for tender or nomination, salaries and assignments to the position? How was Project Logos II characterized? What are the senses, advantages, built to those who completed Project Logos II? In methodological terms, we used documentary and bibliographic research with the assumptions of Le Goff's New History (1990). The use of Oral History through Meihy (2005) assisted us in the analysis of oral sources collected from interviews with teaching agents. We collect, systematize and categorize several documents available in public archives in Ariquemes/RO: laws related to the teaching profession, meeting minutes, ordinances, opinions, normative instruction, messages, photographs, registration of course, diploma of completion of course, newspapers, statistical data, among others. The sources accessed were categorized into: i) entry into the rural teaching career; ii) teacher and rural lay teacher; iii) teacher and teacher training; iv) Logos II project. The advent of lay teachers and teachers caused the Department of Supplementary Education of the Ministry of Education (DSU/MEC) to conjecture a distance training/qualification course through instructional modules. Then came Project Logos I, in 1975 with the policy of enabling teachers and lay teachers who taught in the first four grades of the 1st degree, without removing them from the classroom, with pedagogical meetings and monthly evaluations. The history of the teaching profession in rural areas, often hidden by the representations of the great stories, allowed us to reflect on the professionalization of rural teachers in Brazil. The abandonment surrounding this profession, in which there are multiple functions common to rural teachers and teachers, to this day (2019), in many inland regions of Brazil.

**Keywords:** Teacher and rural. Rural school. Rural Teaching. Project Logos II. History of Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho da BR-364 no início da década de 1980.....	51
Figura 2 - Nova Ariquemes planejada, em fins da década de 1970. ....	59
Figura 3 - Escola Almirante Tamandaré [197-?]. ....	62
Figura 4 - Garimpo de Bom Futuro [198-?]. ....	64
Figura 5 - Cursistas do curso de capacitação para professores leigos. ....	74
Figura 6 - Escolas rurais em Ariquemes [197-?]. ....	82
Figura 7 - Formatura do Projeto Logos II em Ariquemes - RO. ....	108

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes. .... 99

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Migração interna no Brasil (1950-1980).....	48
Mapa 2 - Mapa da estratégia de ocupação das terras amazônicas.....	49
Mapa 3 - Mapa do Território Federal de Rondônia em 1977.....	60

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro teórico.....	23
Quadro 1 - Percentual de professores, segundo sua formação e zona onde atuam. ....	73
Quadro 2 - Disciplinas do Histórico Escolar do Projeto Logos II.....	102
Quadro 3 - Calendário de provas abrangentes do Logos II em Ariquemes.....	107



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Projetos de Colonização Oficial de Rondônia (1970-1978).....	50
Tabela 2 - Itens de infraestrutura física no período de 1970 a 1990. ....	53
Tabela 3 - Crescimento populacional urbano e rural em Rondônia de 1960 a 2000.....	54
Tabela 4 - Grupo ocupacional do magistério código: M-700.....	75
Tabela 5 - Tabela de vencimentos do grupo ocupacional magistério código: M-700.....	76
Tabela 6 - Módulos do Projeto Logos I.....	90
Tabela 7 - Cursistas concluintes e não concluintes do Logos I por região.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEPAMI	Centro de Estudos e pela Pastoral dos Migrantes
CESA	Centro de Estudos Supletivos de Ariquemes
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DNE	Departamento Nacional de Educação
DNPM	Departamento Nacional de Pesquisas Minerais
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EDUCA	Multidisciplinar em Educação e Infância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERO	Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa do estado de Rondônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JOPEQ	Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina
LOGOS II	Projeto de Formação para Professores Leigos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEDUC	Mestrado Acadêmico em Educação
NP	Núcleos Pedagógico
OSD	Orientadores-Supervisores Docentes
PA	Projetos de Assentamento
PAD	Projetos de Assentamento Dirigido
PAMP	Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
PIC	Projetos Integrados de Colonização
PIN	Plano de Integração Nacional
PLANAFLORO	Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos

RECONAL-Edu	Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina
RO	Rondônia
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SED	Secretaria de Educação a Distância
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 DESATANDO OS NÓS DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA.....</b>	<b>30</b>
2.1 Palavras iniciais sobre a pesquisa: apontamentos da investigação.....	30
2.2 Em busca de um referencial teórico-metodológico .....	34
2.3 As fontes escritas, vestígios do passado .....	36
2.4 Mais que entrevistas, histórias de vida .....	40
<b>3 ALÔ... “DONDE” FALAM? TECENDO UMA HISTÓRIA.....</b>	<b>47</b>
3.1 O “povo sem-terra” para a “terra sem povo”: pontos de partidas e, pontos de chegadas...47	
3.2 De vila a município: construção histórica do município Ariquemes.....	56
<b>4. A TRAJETÓRIA DO FAZER-SE PROFESSOR E PROFESSORA RURAL .....</b>	<b>67</b>
4.1 “Foi meu primeiro emprego, esse de professor, que eu estou até hoje”: os requisitos para ingresso na carreira docente no meio rural.....	67
4.2 Lá “nós éramos professor, coordenador, orientador, merendeiro, zelador” éramos tudo: as atribuições da profissão docente.....	79
<b>5. PROJETO LOGOS II: “O DIVISOR DE ÁGUAS ENTRE PERMANECER OU NÃO PERMANECER NA PROFISSÃO” .....</b>	<b>87</b>
5.1. Projeto Logos I: o experimento .....	87
5.2. Projetos Logos II: “com ele eu consegui o encantamento” .....	92
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história é busca, portanto, escolha. Seu objeto não é o passado: ‘A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda.’ Seu objeto é ‘o homem’, ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente ‘homens no tempo’.  
(BLOCH, 2001, p. 24).

Esta pesquisa está alicerçada na História e na Historiografia da Educação, no que tange à profissão docente do meio rural em fins do século XX, no município de Ariquemes, Vale do Jamari<sup>1</sup>, Rondônia, região Norte do Brasil. A mesma, teve como objetivo analisar como ocorreu o ingresso de professoras e professores em escolas rurais, bem como compreender os desdobramentos empreendidos no Projeto Logos II para a formação de docentes em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia.

Essa investigação corrobora com outras iniciativas de grupos, linhas e redes de pesquisas vinculadas a programas de Pós-graduação no Brasil, que se dedicam à produção de materiais científicos no campo da Educação e especificamente sobre a história do ensino rural<sup>2</sup>.

Buscamos respostas para as seguintes questões: quais as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais - ingresso na carreira, critérios para concurso ou indicação, salários e as atribuições ao cargo? Como era caracterizado o Projeto Logos II? E, quais os sentidos - vantagens - construídos àqueles que concluíram o Projeto Logos II?

A proposição da pesquisa estabelece uma compreensão e entendimento das memórias sobre a profissão docente no meio rural, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico a respeito da educação rural no município de Ariquemes, além de inserir Rondônia nos debates internacionais sobre a profissão docente no meio rural, por meio de atividades coletivas que

---

<sup>1</sup> O Vale do Jamari surgiu nos primórdios do século XX. Está região era composta por diversos seringais. Até o final da década de 1970 a única cidade existente no Vale do Jamari era Ariquemes. Hoje a região é composta por nove municípios: Alto Paraíso, Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Monte Negro, Rio Crespo e Ariquemes. Sendo está última a cidade satélite do Vale do Jamari.

<sup>2</sup> A investigação proposta inter-relaciona com outras pesquisas no âmbito de Rondônia, Brasil e América Latina nas quais participam diversos pesquisadores do Brasil e do exterior, intituladas i) “Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)”. A mesma, conta com financiamento do CNPq e tem por objetivo, realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural e, é coordenada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosa Fátima de Souza (UNESP/SP); ii) “História da Educação rural, infâncias e ações pedagógicas em Porto Velho (1982 a 2016)” financiada pela FAPERÓ e iii) “História da educação rural: processos formativos para professores leigos e ações pedagógicas em Rondônia (1982 a 2016)” financiada pelo CNPq. Ambas Coordenadas pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR/RO).

compõem uma das importantes redes de pesquisa da Região Centro-Oeste e Norte do país<sup>3</sup>. É como descreve Nörnberg (2004, p. 1) “[...] propor uma investigação em Rondônia é convidar o leitor a conhecer um outro Brasil”.

Ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação no segundo semestre do ano de 2017, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (MEDUC/UNIR), havia acabado de concluir a graduação em Pedagogia pela mesma instituição (campus de Ariquemes). Naquele momento (2017) a proposta de pesquisa para o mestrado era outra. O interesse pelo tema atual surgiu quando nosso orientador Prof. Dr. Josemir Almeida Barros propôs pesquisar o rural. Até aquele momento, início de 2018, ainda não sabíamos o que iríamos pesquisar sobre o meio rural.

Com as participações e encontros calorosos, juntos ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA)<sup>4</sup>, o encantamento para tal temática se intensificou. Todos os conhecimentos adquiridos, as trocas de experiências vivenciadas no grupo de estudos (EDUCA), foram fundamentais para a proposição dessa e de outras pesquisas<sup>5</sup>. Aos poucos, nosso objeto de estudo foi se constituindo, até que delimitamos em pesquisar o trabalho de professoras e professores rurais e as suas respectivas participações em cursos/projetos de formação.

Junto ao grupo de pesquisa (EDUCA), tivemos contato com um significativo número de investigações (bibliografias), regionais e nacionais, que tem sido foco/objeto de estudos de

---

<sup>3</sup> A presente pesquisa integra o Acordo Específico de Cooperação, a saber, Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina-RECONAL-Educom. O mesmo objetiva ampliar o campo de estudos entre as regiões Centro-Oeste e Norte, articuladas às ações da América Latina. Consolidar e criar grupos de pesquisas, ampliar a sintonia entre as linhas de investigações dos programas de Pós-Graduação, expandir e socializar os debates sobre fontes históricas a partir do eixo Escola Rural são focos do RECONAL-Educom. O JOPEQ - Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil, vinculado ao Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob Coordenação da Prof<sup>a</sup> Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira, também se inseri no âmbito da produção de conhecimentos sobre a escola rural. O Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, também se destaca pelos importantes contributos para a História da Educação e suas especificadas sobre o Ensino Rural.

<sup>4</sup> “O Grupo EDUCA congrega pesquisadores, pesquisadoras, professores, professoras, técnicos, estudantes de iniciação científica e pós-graduação e professores das redes públicas e privadas de ensino que pesquisam os temas compreendidos por suas linhas de pesquisa. Visa a formação de novos pesquisadores para promover a perspectiva científica nos cursos de graduação e pós-graduação. A meta do EDUCA é desenvolver pesquisas fomentadas por agências financiadoras para garantir sua estruturação e consolidação.” Disponível em: <http://www.grupoeduca.unir.br> Acesso em: 09 agosto 2019.

<sup>5</sup> Dentre as outras produções científicas, frutos do grupo de pesquisa EDUCA, destacam-se, as dissertações de mestrado intituladas: “As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente”, de Juliana Cândido Matias; “Infâncias da terra: história, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes - RO”, de Andressa Lima da Silva e, a dissertação intitulada, “Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO”, de Marcia Jovani de Oliveira Nunes.

jovens pesquisadoras e pesquisadores. Com as bibliografias em mãos, realizamos um quadro teórico (Quadro 1) que está amalgamado em pesquisas sobre formação de professoras e professores rurais e Projeto Logos.

**Quadro 1-** Quadro teórico.

Ano	Autoras e Autor	Título	Fonte
2019	Cristiane Talita Gromann de Gouveia; Arlete de Jesus Brito	Compondo uma história do projeto Logos II no estado de Rondônia (1970-1990)	Educação: Teoria e Prática
2018	Rosemary da Luz	Treinamento em serviço: formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)	Universidade Federal de Mato Grosso
2016	Cristiane Talita Gromann de Gouveia	O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógico	Universidade Estadual Paulista
2015	Marli Clementino Gonçalves	Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo! a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)	Universidade Federal do Piauí
1990	José Cerchi Fusari <i>et al.</i>	O professor de 1º grau: trabalho e formação	Editores Loyala
1986	Carlos Rodrigues Brandão	Os professores leigos	Em Aberto
1984	Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre; Vera Maria Candau	O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí	Cad. Pesq.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador (2019).

A elaboração do quadro teórico (Quadro 1), foi seguindo os pressupostos de Alves (1992), de que, a bibliografia, auxilia o pesquisador a definir de forma adequada seu objeto de pesquisa, além de selecionar as teorias que corroboram com o tema.

Por meio das bibliografias, é possível encontrar também, procedimentos e técnicas que podem auxiliar o pesquisador na produção do conhecimento. Nesse sentido, a revisão de literatura constitui-se, em teorizar a natureza de um determinado assunto. Além de, relacionar as pesquisas já existentes com as descobertas realizadas durante a investigação:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou

contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES, 1992, p. 54-55).

Com isso, compreendemos que as pesquisas devem estar a serviço da comunidade científica, oferecendo modelos a serem seguidos ou adaptados.

Identificamos que, no Brasil, as primeiras prescrições concretas com relação à formação de professoras e professores rurais foi a partir da promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, estabelecendo no capítulo IV, normas regulamentares quanto à formação do magistério rural. Assim descreve o Art. 57 sobre a formação do magistério no meio rural: “A formação de professores, [...] para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961).

Com efeito, o ingresso no magistério rural pode ser definido em três formas:

O primeiro, e o mais comum, refere-se à conclusão do primário, ou seja, ao término das quatro primeiras séries do primeiro grau, possibilitando ser professor no meio rural. [...] O segundo aspecto residia nas relações estabelecidas pelo potencial professor ou por sua família. Ou seja, para se tornar professor o indivíduo dependia da teia em que estava inserido, da configuração social estabelecida que possibilitaria a indicação, ou do convite por um chefe político local, que, por sua vez, estabeleceria relações com pessoas influentes no município ou no Governo Estadual. O terceiro aspecto diz respeito ao ingresso mediante concurso público, como já estipulava a lei, para a organização do quadro de docentes nas escolas rurais. (GONÇALVES, 2015 p. 148-149).

A partir das três situações expressas por Gonçalves (2015) é que se configurou a profissão docente no meio rural. Com base nas condições de acesso à profissão, é que os direitos legais dos docentes eram previstos. De modo geral, à docência no meio rural era um tanto insegura, apresentando diversas problemáticas:

As adversidades encontradas pela educação rural são muitas, entre elas pode-se citar a precariedade e falta de escolas, as distâncias e a falta de comunicação das poucas escolas existentes, a falta de orientação metodológica e didática, bem como a ausência de verbas públicas na escolarização. Entre todas essas precariedades, não se pode deixar de mencionar a deficiência de professores e formação dos poucos docentes existentes. (PIACENTINE, 2012, p. 37).

No tocante à situação do professor e da professora rural, também é exemplificada por Leite (2002, p. 55), de que a “[...] presença do professor leigo [sem habilitação para a área]; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice:



professora/merendeira/faxineira”. Assim, o traçado do percurso profissional dos docentes do meio rural era um tanto “insalubre” e ocorria muitas vezes de modo individual, corroborando para a insegurança e o descaso com o professorado desse meio.

Diferente das escolas de hoje (2019), as escolas rurais que predominavam a partir da segunda metade do século XX em Rondônia, em sua maioria, eram escolas feitas com lascas de madeira, com salas multisseriadas e professores unidocentes, esses possuíam baixo grau de escolarização para atuarem na área, sendo denominadas/denominados de professoras e professores leigos. (GROMANN DE GOUVEIA, 2016).

Com a presença de docentes leigos nas escolas rurais em Rondônia, o Governo do Território Federal em 1974 adotou um projeto para formação de professores leigos. O Projeto denominado de Logos I, deu início no ano de 1974 e, perdurou até 1975. Este objetivava habilitar professoras e professores em serviço, que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º grau, por meio de uma educação à distância com sistema modular de ensino (BRASIL, 1975). Em Rondônia, o Logos I foi ofertado nas cidades de Porto Velho, Guajará-Mirim e distrito de Vila Rondon, atual cidade de Ji-Paraná.

Fundamentado nos resultados considerados satisfatórios (no Logos I), o Governo do Território Federal de Rondônia, assinou um novo convênio, o qual, dava continuidade com o projeto, denominando de Logos II.

Em virtude do processo de descentralização da educação ocorrido em 1982, o Governo Federal, atribuiu aos Estados a responsabilidade da Educação. Deste modo, o Projeto Logos II foi novamente aprovado para iniciar suas atividades no ano de 1983, a partir da Resolução nº 00002 de 17 de fevereiro do mesmo ano, “[...] a ser executado pela Secretaria de Estado da Educação em conjunto com o Departamento de Ensino Supletivo-DESU/SEDUC” (RONDÔNIA, 1983b). O Projeto Logos II conferia certificação em nível de magistério (2º grau), para professoras e professores leigos que atuavam na rede pública ou particular, do meio urbano ou rural.

Por se tratar de um curso a distância (com um sistema modular), a dinâmica de estudos do cursista era individual. De acordo com o CETEB (1984), o currículo do projeto era composto por 208 módulos, divididos em 28 disciplinas que correspondia há 4.000 horas de estudo.

No Logos II a professora e o professor cursista, deveria deslocar-se até o núcleo pedagógico para a retirada dos módulos de estudos, realizar as avaliações mensais, participar de encontros pedagógicos e sessões de microensino.

Com relação ao método empreendido nessa investigação, decidimos andar pelo caminho da *História Nova*. Os pressupostos da *História Nova* têm como objetivo problematizar a história, bem ao contrário da história automática erudita que só reproduzia o que coletava, deste modo:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF 1990, p. 28-29).

As fontes que antes eram consideradas inaceitáveis para a história tradicional (positivista), passaram a serem aceitas pela *História Nova*, na qual, se interessa por toda e qualquer atividade humana (LE GOFF, 1990). Com isso, acreditamos que é possível integrar às pesquisas em História da Educação aos pressupostos da *História Nova*, favorecendo-nos outros caminhos para as investigações, a exemplo da pesquisa em tela.

As fontes da presente investigação, foram coletadas em três órgãos públicos do município de Ariquemes. No Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA), coletamos: atas de reunião, pareceres, instrução normativa, fotografias, ficha de inscrição de curso, diploma e histórico escolar conclusão de curso, entre outros documentos. No Museu Rondon, coletamos alguns jornais do ano de 1979. No Arquivo do Patrimônio e Almoxarifado da Secretaria Municipal de Ariquemes (SEMED), localizamos leis das décadas de 1970 e 1980 e mais de quinhentas fotografias de escolas rurais. Além dessas fontes, utilizamos alguns dados quantitativos, estatísticos e demográficos dos bancos de dados do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A utilização destas fontes foi para compreender a regulamentação do trabalho docente na esfera estadual e municipal e, sua evolução em fins do século XX.

O processo de “garimpagem” das informações acerca da formação de professoras e professores rurais e sobre o Projeto Logos II, fez-nos vasculhar documentos escritos, remexer gavetas, arquivos, armários e, em ficarmos horas à procura de informações *in-lócus* ou *online*, no site da Casa Civil<sup>6</sup>. A partir desse levantamento, reconstruímos e organizamos uma história possível da formação do magistério rural em Ariquemes.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/livros/leicomp.aspx>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Tendo em vista que o documento por si só não traz verdades, nem tão pouco, o que é descrito ou registrado se fecha em si mesmo, utilizamos também fontes orais, empregando a metodologia da História Oral de Meihy (2005); Thomson, Frisch e Hamilton (2006). “A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente.” (MEIHY, 2005, p. 24). Ressalta-se que os documentos enquanto produções humanas, expressam interesses particulares, desconfigurando de certo modo à realidade. Desta forma, os documentos divergem, não apenas na avaliação, mas até na descrição dos fatos.

Com efeito, a metodologia da história oral no Brasil é recente, e aborda: “De modo geral, qualquer tema, desde que seja contemporâneo - isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele - é possível de ser investigado através da história oral” (ALBERTI, 2013, p. 38). A característica do método está na entrevista com questionário (roteiro de entrevista) estruturado ou semiestruturado, por meio de gravação, transcrição, análise e divulgação dos resultados.

Buscando analisar a história de sujeitas e sujeitos, abandonados pelas representações hegemônicas da sociedade, realizamos quatro entrevistas, com três professoras e um professor, que lecionaram na área rural e concluíram o Projeto Logos II em Ariquemes, Vale do Jamari.

O desafio persistente desta produção não foi outro senão ouvir memórias, ler acontecimentos, compreender os fatos, dar sentido à história de sujeitos que estavam em inércia na historiografia. Talvez tenha sido esse desafio que nos excitou a pesquisar o fazer docente.

A História da Educação exposta nessa pesquisa, não se trata de uma história linear, nem tão pouco se afasta daquilo que a nós fora narrado e registrado. Diria até que fomos sujeitos e ao mesmo tempo objeto desse estudo. Sujeitos enquanto partícipes desse *lócus*, indagando, procurando saber. E objeto, à medida que ouvíamos, registrávamos, sendo instrumento receptor e agora transmissor dessas memórias.

Ludke; André (2017) relatam que a pesquisa em educação traz em seu bojo, valores, anteposições, interesses e princípios, determinando conceitos epistemológicos para orientar o pesquisador, sendo que o seu papel (mediante a pesquisa) é precisamente o fio condutor intelectual entre o conhecimento e as novas evidências estabelecidas.

Neste sentido, as lembranças em situações afirmativas, desenraizaram os percalços e desafios da profissão docente no meio rural. Um total abandono que nos saltou os olhos. Questionar o estereótipo do ‘Estado’ fez-nos rever o quão este órgão é hegemônico e egocêntrico.

Em diversos momentos o envolvimento com a pesquisa avigorou, emoção e sentimento, com aqueles que lecionaram em escolas rurais, participaram do Projeto Logos II e que depois, gentil e generosamente, concedeu-nos seu tempo para rememorar suas histórias (em entrevistas). Enfim, nosso trabalho adentrou nossa vida e mudou a cara dos finais de semana.

Confirmamos que compreender os processos formativos e as articulações da profissionalização docente por meio das memórias de professoras e professores rurais e de documentos históricos, nos proporcionou novas (re)descobertas com o passado, sobretudo auxiliou-nos para a compreensão do presente. Pois, como descreve Ludke; André (2017) a pesquisa deve atuar com a prestação da responsabilidade social de maneira a contribuir com os avanços na educação.

Por fim, o estudo foco, interessou-se pelos traçados, bordados, nós, gestos, indícios que permaneceram excluídos no tempo e na memória das professoras e professores rurais junto com papéis guardados há mais de 30 anos na história.

Deste modo, esta dissertação foi dividida em cinco seções, a primeira, é correspondida pela introdução e faz um levantamento inicial apresentando os objetivos, problemas e metodologias que foram delineadas na pesquisa.

Na segunda seção apresentamos os desdobramentos metodológicos sobre a pesquisa em História e Historiografia da Educação, bem como, as fontes pesquisadas, documentos e memórias de ex-professoras e professores rurais, até porque, a história não se constituiu apenas no papel, mas também na memória dos sujeitos, por meio da História Oral.

Por conseguinte, na terceira seção descrevemos sobre o fenômeno migratório de Rondônia na década de 1970 e 1980, no qual, em virtude de dois projetos de colonização, destacamos a história de diversos migrantes desbravando Rondônia em busca do “Novo Eldorado”. Além destes aspectos, também é exibida nessa seção a formação histórica de Ariquemes e o momento auge da sua virtualidade.

Na quarta seção, apresentamos a trajetória do fazer-se professor e professora rural, tecendo a história na perspectiva de Ariquemes e do Território/estado de Rondônia. Nesta seção apontamos, a forma de ingresso dos/das docentes no meio rural, a questão salarial, “profissionalização” da carreira docente, as dificuldades da profissão, como também as triplas, quadruplas funções atribuídas ao cargo, professor/professora, merendeiro/merendeira, zelador/zeladora etc.

Por fim, na quinta seção, delineamos em um primeiro momento, sobre o projeto-piloto, Logos I, compreendendo como ocorreu essa política educacional e os motivos que levaram a

existência de tal Projeto, para num segundo momento, descrever sobre os desdobramentos do Logos II em Ariquemes e em parte no Território/estado de Rondônia.

## 2 DESATANDO OS NÓS DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

‘Como posso saber o que vou lhes dizer?’ Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio. (BLOCH, 2001, p. 83).

Todo livro de história ou afins segundo Bloch (2001, p. 83), deveria compor um capítulo, traçado de perguntas e respostas: “Como posso saber o que vou lhes dizer?”. Esse foi o viés que abalizamos nesta seção, traçar perguntas, na perspectiva de obter respostas de como pesquisar o passado. Nesse sentido, objetivamos descrever os caminhos teórico-metodológicos relacionados à pesquisa e seus desdobramentos na perspectiva historiográfica. Aqui, percorremos pela investigação em Educação e, em específico, seus vínculos e/ou particularidades com a História e Historiografia da Educação. Destacamos parte dos achados da pesquisa: os documentos utilizados para a composição da tessitura investigativa, fontes escritas e orais. Os documentos de fato correspondem à pedra fundamental do pensamento historiográfico. Há, portanto, possibilidades de leituras variadas dos documentos historiográficos. Trazemos ainda esta indagação reportada aos jovens pesquisadores: como começamos a pesquisa científica sob a luz de documentos históricos? Com efeito, abaixo descrevemos os caminhos percorridos.

### 2.1 Palavras iniciais sobre a pesquisa: apontamentos da investigação

O conceito de Pesquisa Educacional empreendido contemporaneamente emergiu a partir de 1970. Anterior a esse período, as investigações educacionais eram denominadas de “paradigma positivista”, isto porque os métodos de investigação aproximavam-se das ciências exatas e da natureza. Ou seja, as pesquisas educacionais, não possuíam como foco, explicar a sociedade de um modo geral, nem solucionar os problemas emergidos desta. Por vezes, acreditava-se que a pesquisa com viés científico era algo aquém das atividades comuns, estando presente apenas nas pessoas com “poderes especiais” (LUDKE; ANDRÉ, 2017).

Nas décadas de 1970 e 1980 “[...] começaram a aparecer entre os pesquisadores sinais de insatisfação crescente em relação aos métodos empregados por aquele tipo de investigação.”

(LUDKE; ANDRÉ 2017, p. 7). Netto (2009, p. 29) descreve que, esse tipo de “[...] pesquisa veio se consolidando nos espaços da formação pós-graduada e é hoje um elemento significativo do Serviço Social brasileiro [...]”. A partir de então, o arcabouço da Pesquisa em Educação passou a se estruturar em corpus.

Concomitantemente, Bogdan; Biklen (1994, p. 36) descrevem que as décadas de 1970 e 1980, “[...] chamaram a atenção nacional para os problemas educativos [...]”. Isto reavivou a veemência entre os pesquisadores para as investigações do tipo qualitativas. Entretanto, mesmo com a sua popularidade naquela época, existiam “[...] muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequando utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 12). Eram várias as justificativas para evitar o método da pesquisa qualitativa, destacando-se dentre elas a premissa de que os pesquisadores mantinham uma relação aguda com o objeto, e que isso influenciaria em sua percepção. O recomendado era não realizar esse tipo de pesquisa.

De fato, essas duas décadas (1970-1980) foram um tanto “tumuluosas”, apresentando diversas mudanças sociais, inclusive na educação. Esse fato se dá quando “[...] os educadores voltaram-se para a experiência escolar das crianças pertencentes as minorias” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 37). O que possibilitou às pesquisas qualitativas, ainda que de modo superficial, “iluminar” o dinamismo interno dos sujeitos excluídos da sociedade. Uma das razões para o interesse de tal investigação foi realmente esse fato: escrever a história de sujeitos que estiveram na inércia nas representações historiográficas.

Segundo Ludke; André (2017), as pesquisas qualitativas apresentam cinco características fundamentais, tais quais: a) utilizam-se do ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o ‘significado’ que as pessoas dão aos objetos e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No mesmo passo que infere Ludke; André (2017), Bogdan; Biklen (1994) também caracterizam a condição de investigações qualitativas a partir de cinco passos, sendo eles: a) a fonte direta é o ambiente natural e os pesquisadores permanecem por grande tempo no campo da pesquisa, b) a investigação torna-se descritiva, ou seja, descreve-se, ilustra-se, transcrevem-se todos os achados na investigação (entrevistas, fotografias, documentos e outros), c) os pesquisadores tem maior apreço no processo investigativo do que no resultado, d) os dados são analisados na perspectiva indutiva, não reconhecendo como provas para afirmar ou negar às

hipóteses prévias e) por fim, o significado nesse tipo de abordagem é saber como diferentes pessoas dão sentido à vida. Por esses e outros motivos excerto anteriormente é que optamos por este tipo de abordagem.

Na maioria dos casos, a pesquisa qualitativa assimila-se a um funil. “A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 54). Já “Na fase [...] subsequente, no entanto, passa a haver um esforço de ‘focalização progressiva’ [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 54), uma maneira de delimitar a problemática focalizada.

É verdade que as abordagens qualitativas vêm ganhando credibilidade e *status* cada vez maior nas pesquisas em Educação. Contudo, é importante constatar também que a utilização das abordagens qualitativas, na maioria das vezes, não ultrapassa o simples uso de uma estratégia ou técnica que supostamente irá enriquecer as análises gerais dos dados coletados pela pesquisa, sem que com isso se tenha operado efetivamente um rompimento teórico-metodológico mais fundamentado no contexto das abordagens qualitativas.

No entanto, o que deve destacar na realização de qualquer investigação, não é a técnica ou a estratégia de coleta de dados, mas o conjunto das práticas ditas “científicas” e os interesses sociais e políticos que a administram. É possível inferir que a investigação pode priorizar o ouvir a voz das professoras e professores, questionar os fatos históricos que compõem os manuais oficiais da história e repensar a constituição das memórias, seja individual e/ou coletiva.

Um ponto fundamental no “[...] uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita primeiramente uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 58). Para isso, antes de realizar a pesquisa empírica, submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética foi algo prioritário. Diversos aspectos estão relacionados nesse processo, desde a coleta de autorização das instituições e dos sujeitos que compuseram a investigação, até a autorização do próprio Comitê de Ética diante das exposições sobre os objetivos e percursos metodológicos da investigação.

Nosso primeiro contato foi no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup> (CEEJA), onde fomos recepcionados pela diretora da instituição, Francismar dos Santos. Após explicarmos os objetivos da pesquisa, a direção nos apresentou a servidora Edméia Freitas, que nos acompanhou em todos os momentos da coleta de dados.

---

<sup>7</sup> O CEEJA está localizado na Av. Juscelino Kubitscheck, s/n, no Bairro Áreas Especiais 02, Ariquemes - RO.



Seguimos com nossa pesquisa até o Museu Rondon<sup>8</sup> em busca de documentos sobre a época supracitada, conversamos com o coordenador do local, Rogério Albino Ferreira Pacheco, a respeito da existência de jornais datados das décadas de 1970 e 1980, período importante para nossa investigação.

Isto se deu também com o Patrimônio e Almoxarifado<sup>9</sup> da SEMED. Com o apoio da coordenadora e responsável pelo patrimônio, Elenice Aparecida Ferreira Langner, foi possível localizar alguns decretos, leis das décadas de 1970 e 1980 e mais de quinhentas fotografias de escolas rurais, constatando a partir desses materiais como era a educação rural do Vale do Jamari.

A busca alcançou ainda a Biblioteca Municipal Pedro Tavares<sup>10</sup>, local de livre frequência social, descartando a necessidade de autorização para consulta das fontes de investigação, bem como rico acervo em livros e panfletos acerca da época abordada.

Para todos os órgãos suscitados acima (com exceção da Biblioteca Municipal Pedro Tavares), foram solicitadas autorizações para a realização da pesquisa. Com as autorizações em mãos, buscamos as bases de pesquisas éticas do país através da Plataforma Brasil<sup>11</sup> para averiguar as exigências e legitimidades dos documentos/autorizações para realizar a investigação.

Após o cumprimento das normativas, recomendações, a empreitada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com o número de protocolo CAAE 97132418.4.0000.5300. A partir de então, estávamos aptos a realizar a pesquisa empírica.

Dirimidas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, partimos à luz de Ludke; André (2017, p. 25) para a “[...] coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas [...]”. Para tal, foi necessário seguir alguns preceitos da metodologia alvitrada. Na fase inicial da investigação, registrando todos os dados, indícios e achados que se relacionavam com a formação ou capacitação de professoras e professores do meio rural.

---

<sup>8</sup> O Museu Rondon está situado na rua, Albina Henrique, s/n, no Bairro Marechal Rondon, Ariquemes – RO.

<sup>9</sup> O Patrimônio e Almoxarifado da SEMED está localizado na travessa União, s/n no Bairro Áreas Especiais 02, Ariquemes - RO.

<sup>10</sup> A Biblioteca Municipal Prof. Pedro Tavares Batalha está localizada na Avenida, Tancredo Neves, nº 2490 Centro - Ariquemes, RO.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2018.

## 2.2 Em busca de um referencial teórico-metodológico

Como sabemos, a área da educação é um campo repleto de dicotomias. Com frequência, tais dicotomias colocam jovens pesquisadoras e pesquisadores diante de opções ilusórias, na condição de escolha entre dois pólos opostos. Cria-se assim uma necessidade fictícia de fazer escolhas em um contexto de dimensões indissociáveis. Como a escolha do método de pesquisa.

A trajetória pela área da pesquisa científica foi iniciada na tomada de decisão, desde a concessão do projeto de pesquisa, optando por dar continuidade às investigações que vem sendo desenvolvidas acerca da História e Historiografia da Educação Rural.

Atualmente, duas influentes correntes teóricas têm constituído as investigações historiográficas, a primeira corresponde ao Marxismo, na qual a economia é representada pelos modos de produção, aspirando uma visão global da dinâmica dos processos sociais e, a segunda a História Nova<sup>12</sup>, que diverge de certo modo do marxismo, apresentando uma renovação metodológica nos procedimentos de coleta e análise da história. Essas duas correntes não podem ser ignoradas, pois ambas caminham lado a lado, misturando suas águas, e rivalizando-se em ardor e desconfiança (BOIS, 1990).

A luz que iluminou o surgimento da História Nova emergiu nos anos de 1930 na França. Lá insurgia a *Escola dos Annales*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, líderes do que denominaram de Revolução Historiográfica. Dessa escola surgiu diversos e importantes debates acerca dos fatos historiográficos. Os *Annales* combatiam vigorosamente a história positivista:

Em síntese: para os positivistas, o dado empírico toma-se um absoluto, um fim em si mesmo; a mudança da sociedade como um todo não é um objetivo destes pensadores. Assim, no estudo de uma instituição escolar, o pesquisador positivista encanta-se com as fontes e acredita que os dados falam por si. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 73).

Neste sentido, a história positivista interessava-se nas camadas superiores da sociedade; reis, ministros, generais do exército, revolucionários, homens famosos, além dos grandes acontecimentos, como guerras e revoluções. Os positivistas escreviam suas “histórias” em seus gabinetes, sem conhecer a fundo a realidade dos fatos sociais. Divergindo dessa perspectiva:

---

<sup>12</sup> A História Nova surgiu com a *Escola dos Annales*. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, sob a etiqueta social, esses autores encontravam a inspiração sem fronteiras. As relações sociais os seduziram, os permitindo falar de tudo e de “todos”.(LE GOFF, 1990).

[...] os fundadores dos *Annales* incitaram os historiadores a saírem dos gabinetes ministeriais e das câmaras parlamentares para irem observar “ao vivo” os grupos sociais e as estruturas econômicas, em suma, para abordarem cada sociedade no sentido de sua maior profundidade. (BURGUIÈRE, 1990, p. 129).

Esta escola propunha uma história do populismo, concedendo direito à cidadania, à história das humanidades. Nesse ponto, a história não se delineia apenas nas grandes batalhas, nem somente nas histórias entre os reis, burguesia e Estado. Existem histórias nas vilas, nas instituições educativas, no beco do morro, nos namoros na esquina, nas pessoas humildes e humilhadas, a história está constituída em todos os locais, nas pessoas com voz e nas “coisas sem voz”:

No entanto, mais profundamente, ela se baseia numa concepção multidimensional da realidade social, tendo cada dimensão, ou antes, cada nível, vocação ao mesmo tempo para esboçar sua própria história e para encontrar um modo de articulação com os outros, a fim de construir o movimento de uma sociedade. (BURGUIÈRE, 1990, p. 130).

Deste modo, a escola dos *Annales* propunha uma nova história. História essa dos povos sem escrita e sem monumentos, uma história que pudesse dar sentido à vida familiar, as crenças, as relações entre sexo, os costumes, uma história global e total, “[...] total em que a totalidade de uma sociedade é estudada e apresentada” (LE GOFF, 1990, p. 27). Nessa história nova todos os detalhes, as coisas, os indícios, as histórias, eram necessárias para (re)construir e compreender a historiografia, a saber:

História econômica, demográfica, história das técnicas e dos costumes, não apenas história política, militar, diplomática. História dos homens, de todos os homens, não unicamente dos reis e dos grandes. História das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, não história estática, história quadro. História explicativa, não história puramente narrativa, descritiva ou dogmática. História total, enfim. (LE GOFF, 1990, p. 38).

Com isso, a história tornou-se uma “enciclopédia”. Era preciso resumir uma gama de assuntos de modo que coubesse de tudo nela, desde a atmosfera química da culinária à condição de vida do homem do campo. Nesse sentido, concordamos com o que infere Vieira; Peixoto; Khoury (1991, p. 10) de que as investigações historiográficas não são somente um “[...] paralelo do social, do cultural, do econômico, do político, mas sim um estudo que leve em conta todas essas aparentes dimensões, sem qualquer compartimentação ou subordinação”. A luta em

vigência diz respeito das lutas reais, e não daquelas produzidas por outras teorias (positivistas), que analisam as experiências sociais em um aspecto fragmentado.

As investigações que compõem os teóricos dos *Annales* tendem a interpretar as fontes sob uma perspectiva crítica, desvelando suas ideologias (LE GOFF, 1990). No campo das pesquisas historiográficas, o pesquisador muitas vezes depara-se com o inesperado e desconhecido, fazendo uso do método instrumental para perguntar ao invés de responder, isso porque as fontes podem enganar e mentir, não correspondendo à verdade em questão:

O documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido. Enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78).

As perguntas feitas às fontes talvez seja a marca mais significativa do método crítico. Essas perguntas, quando respondidas, oferecem dados para direcionar o pesquisador e servirão de ímã às limalhas do documento (BLOCH, 2001). Pensar a partir destes pressupostos é romper com a ideia de direção única, homogênea e linear, contida em um único significado dos fatos. Por isso é cabível salientar que a pesquisa em história não se compara ao de um antiquário, que se deslumbra a cada novo objeto. O pesquisador/historiador toma cada material e se debruça sobre ele, atentando em não deixar nem uma fonte sem questões, mesmo se tratando de um objeto banal, um tinteiro, por exemplo, receberá diversos questionamentos.

Por fim, analisar a historiografia sob os pressupostos teóricos-metodológicos da *História Nova* requer dar voz aos sujeitos antes não ouvidos, rompendo com a lógica de linearidade, trazendo para a cena historiográfica agentes sociais antes relegados, as professoras e professores leigos da área rural, neste caso.

### **2.3 As fontes escritas, vestígios do passado**

A crítica sobre as fontes empreendida com a consolidação da escola dos *Annales*, fez com que essas não fossem expostas apenas como fontes, mas sim, com suas características e peculiaridades. Antes da Escola dos *Annales*, as pesquisas em história seguiam os mesmos pressupostos das ciências da natureza, ou seja, os métodos de se conhecer a natureza eram os mesmos aplicados às pesquisas historiográficas. Esse “[...] tipo de história que se fazia, consideravam-se fontes (materiais para escrever a história) apenas os documentos escritos -

tidos, por sua origem, como confiáveis” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 67). Nessa concepção positivista, acreditava-se numa ciência social totalmente desligada das classes sociais:

Em síntese, um historiador positivista considera a sociedade, cuja história procura elaborar, um todo harmonioso, passível de ser conhecido da mesma forma que a natureza, sem a interferência ativa do pesquisador (seus valores, visões de mundo, ideologias, condicionamentos sociais). Para um historiador positivista, as únicas fontes dignas de confiança são os documentos escritos. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 59).

Diferente dos positivistas, os historiadores dos *Annales* na França, abriram o cânon das fontes historiográficas. Suas investigações, provocaram uma transformação nos objetos de pesquisa. Todas as fontes que antes eram negligenciadas, agora eram reconhecidas, fazendo com que o campo de pesquisa em história ampliasse gradativamente.

Os documentos e/ou fontes para Bloch (2001, p. 73) são “[...] senão um ‘vestígio’ quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno [...]” assim, as fontes como objeto de pesquisa, constitui-se a essência para compreensão dos fenômenos históricos. Não obstante, elas (as fontes) não falam por si só, mesmo “[...] aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79). Portanto, é preciso que o pesquisador lhes faça perguntas, até por quê:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer ‘a verdade’. (LE GOFF, 1990, p. 54).

É preciso então da desestruturação da fonte, no intuito de descobrir as lacunas, os silêncios e as vozes da história, compreendendo o “copo cheio e vazio” da história.

Nos apontamentos de Nosella; Buffa (2008), o pesquisador deve olhar para as fontes como um detetive, não sendo ingênuo, deixando que as fontes falem por si só, tão pouco, torturá-las a falar. A respeito disso, as fontes não fluem do acaso, sua presença ou ausência deriva de causalidades humanas que não escaparam de modo algum à análise.

Deste modo, nosso primeiro contato com as fontes escritas ocorreu no CEEJA em Ariquemes, onde foram encontradas fontes referindo-se a três projetos/programas de formação de professores leigos, o Projeto Logos II<sup>13</sup>, Projeto Fênix<sup>14</sup> e PROFORMAÇÃO<sup>15</sup>.

Na perspectiva de encontrar mais fontes além das selecionadas pela servidora do local supracitado, nos almoxarifados da instituição, visitados por diversas vezes, constatamos outros documentos que posteriormente, a princípio serviria para a pesquisa em tela.

Foram registrados um total de quarenta e oito fontes/documentos de vários aspectos, como fotografias, atas, módulos, manuais, portarias, pareceres, resoluções, instruções normativas, fichas de inscrição, e muitos outros.

Como dito anteriormente, a pesquisa assimila-se a um funil. Sabendo destas quarenta e oito fontes, foi categorizado o que julgamos necessário para a pesquisa, coube para análise as seguintes:

- a) Ata de colação de grau do Projeto Logos II.
- b) Ata da eleição da direção do Projeto Logos II.
- c) Ata de resultados finais do curso Projeto Logos II (concluintes).
- d) Ata de resultados finais do curso Projeto Logos II (não-concluintes)
- e) Calendário de provas abrangentes do Logos II em Ariquemes.
- f) Instrução Normativa nº 001/DESU/SEDUC/1985.
- g) Instrução Normativa, nº 002/DESU/SEDUC/1989.
- h) Parecer nº 025/CEE/RO/1982.
- i) Parecer nº 0001/CEE/RO/1983.
- j) Portaria nº 1000/GAB/SEDUC/1993.
- k) Resolução nº 00002/CEE/RO/1983.

---

<sup>13</sup> O Logos II foi um Projeto do Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) com o objetivo de formar/habilitar professoras e professores leigos que lecionavam nas séries iniciais, sem retirá-los da sala de aula, com a utilização de módulos, encontros pedagógicos e avaliações presenciais (BRASIL, 1975).

<sup>14</sup> O Projeto Fênix foi desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Governo do estado de Rondônia, com parceria dos Centros Estaduais de Educação. O Projeto deu continuidade ao Logos II, com o mesmo objetivo; formar/habilitar professoras e professores leigos, da zona rural, o mesmo perdurou de 1996 até 1999.

<sup>15</sup> Assim como o Projeto Logos II e Fênix, o Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO, objetivava formar/habilitar professoras professores leigos sem retirá-los da sala de aula, por meio da educação a distância. Em Rondônia o PROFORMAÇÃO iniciou no ano 2000 e encerrou suas atividades no ano de 2007.

Nos almoxarifados do CEEJA constatamos como os documentos históricos são armazenados e tratados, em sacos plásticos e em caixas de arquivos abandonadas. Todos misturados no mesmo ambiente, expostos a produtos de limpeza, em meio a documentos de outros cursos de formação de professoras e professores em Ariquemes, Vale do Jamari.

Cabe salientar que, na história recente do Brasil, muitos arquivos públicos como: bibliotecas, museus, casas de memória e outros, têm sobrevivido em péssimas condições. Grande quantidade dos arquivos públicos hoje (2019) estão em situações precárias, convém lembrar também dos arquivos perdidos nas bibliotecas em virtude de chuvas, enchentes, alagamentos, falta de estrutura nos prédios, mal armazenamento e incêndios<sup>16</sup>, este último, responsáveis pelas maiores perdas das fontes atualmente (VEIGA, 1984). Mesmo alguns arquivos públicos apresentarem diversas problemáticas em seus acervos, Veiga (1984, p. 44) nos lembra de que “[...] os arquivos aí estão para serem descobertos, remexidos e catalogados, e a documentação dorme em vários locais, a espera de ser estudada”.

A pesquisa seguiu também para o Museu Rondon, que se encontrava num processo de reforma, onde existe muitas fontes pertencentes à história da cidade de Ariquemes: fotografias, matérias de jornal, TV antiga, máquina de datilografia, cuia, lamparina, machadinha dos soldados da borracha, garruchas, flechas e outras fontes. A documentação das fontes escritas se deu com a coleta dos conteúdos contidos em algumas matérias do periódico jornalístico “O *Parceleiro*”<sup>17</sup> de 1979 e algumas fotografias aéreas de Ariquemes e do Garimpo de Bom Futuro.

Folheando e fotografando as matérias de jornal, verificou-se que estes estavam agrupados em ordem cronológica, em uma espécie de livro. Até sua metade, as páginas estavam desarrumadas, com folhas grudadas e borradas de tinta, com aspecto de folhas que secaram. Ao indagar sobre estes fatos com o coordenador da instituição, ele nos informou que o museu estava fechado há algum tempo e que no local havia muitas goteiras, podendo ser esta a causa do dano de parte do acervo.

---

<sup>16</sup> Alguns relatos da memória nacional foram perdidas no dia 02 de setembro de 2018, quando um incêndio de grandes proporções destruiu o Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, em São Cristóvão, Zona Norte do Rio de Janeiro. Não obstante, três anos antes (em 21 de dezembro de 2015), outro incêndio atingiu o Museu da Língua Portuguesa, na Estação da Luz, no Centro de São Paulo. O incêndio deixou uma vítima, além de destruir parcialmente parte do imóvel.

<sup>17</sup> O jornal “O *Parceleiro*” foi fundado em 1979 na cidade de Ariquemes-RO por Osmar Silva, bacharel em direito pela UNIRON, jornalista, colunista, escritor ficcionista e poeta inédito. Osmar foi secretário de Justiça e diretor do Sebrae no governo de Jeronimo Santana (1987-1991). Foi também, presidente do Instituto de Terra de Rondônia (IRETON) no governo de Osvaldo Piana (1991-1995). Secretário de Administração e secretário de Saúde de Ariquemes no governo Francisco Salles (1997-2001). Por fim foi diretor do DECOM no governo de Confúcio Moura (2005-2009).

No Museu Rondon foi registrado um total de treze matérias jornalísticas e seis fotografias que, aparentemente, entrelaçavam com a presente investigação. Entretanto, ao analisá-las na íntegra, utilizou-se apenas duas matérias de jornal e duas fotografias, a saber:

- a) Matéria: Malária 40%, causa o maior número de atendimentos no Posto Médico.
- b) Matéria: SEC expande projeto logos II.
- c) Fotografia: Nova Ariquemes planejada.
- d) Fotografia: Garimpo de Bom Futuro, década de 1980.

Com a coleta de dados no museu findada, entendeu-se que não se trata da quantidade de fontes usadas, mas que, “[...] a totalidade das fontes é inapreensível: o pesquisador nunca saberá se achou todas as fontes, ou se todas se perderam” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 71), pois é a qualidade, o teor e a relação das fontes com o objeto/foco de pesquisa que irá definir sua importância.

Por fim, o Patrimônio e Almoxarifado da SEMED, foi por nós visitado duas vezes, tendo em vista que para acessá-lo era necessário estar acompanhado, e nem sempre os responsáveis poderiam realizar o acompanhamento. Com a familiaridade dos procedimentos sobre a seleção e coleta das fontes, no Patrimônio e Almoxarifado da SEMED, o objeto da pesquisa foi rapidamente identificado: formação de professoras e professores rurais. Com isso, identificou-se: decretos, ofícios, portarias, resoluções, relatórios, pareceres e mais de quinhentas fotografias de escolas rurais.

É cabível salientar que com a utilização das abordagens qualitativas os dados não se revelaram de forma gratuita e despojada aos nossos olhos. Nessa pesquisa foi preciso insistir e persistir na captação dos dados mais relevantes. Para tal, a equipe permaneceu nos ambientes - campo de pesquisa - coletando fontes nas instituições mencionadas por aproximadamente seis meses. Sendo o CEEJA o local onde se investiu mais tempo, e que coletamos dados mais significativos para essa investigação.

## **2.4 Mais que entrevistas, histórias de vida**

Com o novo arcabouço das fontes, a memória foi agregada como dado de pesquisa no campo da História da Educação, na perspectiva de apreender as facetas do passado e confrontar a história escrita. O termo memória é conceituado como sendo:



[...] aquilo que se lembra, [dos] acontecimentos, fatos, sentimentos, sensações e significados, tudo aquilo que passou pelo campo de percepção do indivíduo e pelas antenas da sociedade, sendo retido por um e por outra e devolvido diante de qualquer necessidade. (CASTANHO, 2016, p. 155).

Deste modo, a memória é concebida como sendo um instrumento de dados confiável e objetiva para as pesquisas historiográficas. Assim, consideramos a memória um dos principais instrumentos para (re)lembrar o passado. Isso porque “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75). Portanto, a memória (re)lembra o passado e (re)escreve a história, e nesta dialética compõe o movimento da sociedade no tempo.

As funções da memória podem ser distinguidas em duas, numa, “[...] a memória é invocada para subverter as afirmações da história ortodoxa; na outra, as investigações históricas ganharam impulso por sua capacidade de subverter as categorias, as suposições e as ideologias das memórias culturais aceitas e dominantes” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 75). Contudo, a memória permite-nos aproximar das verdades que foram produzidas sobre o vivido. Por meio da memória é possível trazer à tona as nuances do passado esquecido, inatingível, além de dar visibilidade aos sujeitos construtores da história.

Ao situar a memória como uma categoria de análise (simultaneamente com outras fontes historiográficas), com resistência ao poder estabelecido da história hegemônica-política, os jovens pesquisadores e pesquisadoras, realizam mais do que uma simples incorporação da memória as fontes e aos métodos de abordagens historiográficas, eles incorporaram um novo objeto de estudo compreendido em todas suas dimensões e categorias (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006). Deste modo, não é simplesmente compreender as dimensões da memória, mas sim a importância de como lembramos o passado e abrangemos a relação desse passado com a vida cotidiana e com a cultura. Nesse viés, para captar as lembranças do passado, utilizamos os pressupostos metodológicos da História Oral.

Foi no Ocidente, especialmente na década de 1960 que a História Oral<sup>18</sup> decolou. Aliada à democracia, essa metodologia lutou pelos direitos da história dos grupos excluídos. Além disso, a História Oral, enquanto prática do conhecimento, carrega em seu bojo a

---

<sup>18</sup> O embrião da História Oral foi gerado depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando os equipamentos eletrônicos, impulsionaram o fracionamento metodológico dos arquivos (MEIHY, 2005).

responsabilidade da história pública, ou seja, compromete-se com o grupo que concebe e sucumbe a sua própria história (MEIHY, 2005).

Com efeito, Meihy (2005) ainda descreve que a definição da História Oral é difícil e complexa, uma vez que, a História Oral busca renovar o modo de se fazer história. Assim, o autor conceitua a História Oral, como sendo, um conjunto de procedimentos e técnicas, realizados através de equipamentos eletrônicos, para documentar, registrar de forma verbal os depoimentos da história (MEIHY, 2005). Por certo, nem tudo que é ou está gravado remete a História Oral (declamação de poema, discursos em evento, festa ou peças teatrais), alguns eventos expressam simplesmente a oralidade, não formando um sentido constitutivo.

A História Oral não se trata de uma substituição do documento, muito pelo contrário, ela se fundamenta numa amalgamação ao documento. François (2006), descreve que a História Oral não é uma ciência auxiliar da história, longe disso, ela elegeu novos objetos, novas documentações, os arquivos orais, por exemplo, estabelecendo um vínculo entre pesquisador e sujeitos da história. Relação essa díspar àquela mantida entre historiador e documento na história positivista.

Assim, as investigações que concernem aos pressupostos da História Oral possuem um sentido único, criticar e problematizar os acontecimentos do passado, “[...] no esforço de recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que normalmente permanecem invisíveis na documentação histórica convencional e de considerar seriamente essas fontes como evidência” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006. p. 75).

Com a História Oral é possível traçar uma “história de baixo para cima”, trazendo às vistas os sujeitos excluídos, marginalizados, que não eram vistos pela sociedade como elaboradores de histórias. Com a intenção de ouvir e fazer emergir as vozes desses sujeitos é que optamos em utilizar os pressupostos da História Oral.

Considerando que as entrevistas, quer sejam rigidamente estruturadas quer semi-estruturadas, podem inibir em níveis diferentes a memória e permitir que as ideias do entrevistado não surjam. Quando isto acontece, as falas ficam, muitas vezes, reduzidas a respostas monossilábicas, sem continuidade e sem boa fluência do interlocutor. Questionando os fundamentos desses modelos correntes de entrevista, que os entrevistados foram convidados a falarem de um assunto de interesse comum: o relato de suas trajetórias e não de um acontecimento único. Para isso, o roteiro de entrevista foi dividido em cinco blocos temáticos: Formação; Magistério Rural; Formação em Serviço; Práticas Docentes e Relação do Professor

com o Meio Rural. Em cada tópico temático houve perguntas direcionadas para o trabalho e formação do magistério rural.

O objetivo das entrevistas não foi buscar informações que falassem por si mesmas, mas registrar o modo como as professoras e professores olham para si e enxergam a própria vida por meio da memória. É exatamente o modo como fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que eles dão destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhem que interessou sobremaneira para essa pesquisa.

Entrevistamos um total de três professoras e um professor. As quatro entrevistas foram planejadas e preparadas cuidadosamente. Os colaboradores foram convidados antecipadamente, por telefone e/ou mensagens instantâneas de aplicativo (*WhatsApp*<sup>19</sup>). O convite explicava os objetivos e procedimentos da pesquisa. Todos os entrevistados lecionaram em escolas rurais na região do Vale do Jamari e concluíram o Projeto Logos II no CEEJA de Ariquemes.

Nossa preocupação não correspondeu em abranger um número grande de professoras e professores entrevistados, mas sim em localizar colaboradores<sup>20</sup> que viessem a contribuir realmente com a pesquisa. E de fato, contribuíram.

Os critérios para escolha dos sujeitos entrevistados foram: ter concluído o Projeto Logos II em Ariquemes, Vale do Jamari, Rondônia e ter atuado no magistério rural por no mínimo três anos. Os locais onde ocorreram os testemunhos orais, ficaram a critérios das/dos sujeitos da pesquisa, algumas ocorreram na própria casa dos partícipes, outras, na escola onde lecionam.

Seguindo os critérios de Luna (2011), buscamos priorizar a participação dos colaboradores que possuíssem informações relevantes sobre o tema, que demonstrassem capacidade de se expressar verbalmente e que tivesse disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Na perspectiva de preservar a integridade do professor e das professoras entrevistadas, optamos por não apresentar a identificação destes, por “[...] se tornar particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea e, conseqüentemente, a revelação de dados poderá comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 59).

---

<sup>19</sup> WhatsApp é um aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de vídeo e voz para smartphones. Além disso, os usuários desse aplicativo podem compartilhar imagens, vídeos e documentos (Word, PDF, PowerPoint). Disponível em: <https://www.whatsapp.com>. Acesso em: 15 mar. 2019.

<sup>20</sup> Preferimos utilizar o termo “Colaboradores” tento em vista que Meihy (2005) corriqueiramente o utiliza, sabendo que os “sujeitos da pesquisa” colaboram com esta.

Por este curso, as professoras e o professor entrevistado foram denominados com nome de estrelas, tendo em vista que, no ano de 1982 com a ascensão do Território Federal de Rondônia<sup>21</sup> para a categoria de estado, Rondônia teve sua estrela elevada na bandeira do Brasil. Nesta ocasião a revista *Veja* publicou uma matéria intitulada “Rondônia, uma Nova Estrela no Oeste”, descrevendo que há anos Rondônia era uma estrela receptora de novos migrantes. Em caminho díspar, diríamos que Rondônia foi uma constelação, na qual auferiu várias estrelas migratórias. Sendo assim, os colaboradores da pesquisa estão identificados como: estrela Altair<sup>22</sup>, estrela Adhara<sup>23</sup>, estrela Zaniah<sup>24</sup> e estrela Enid<sup>25</sup>. Esses colaboradores tinham idade entre 49 a 59 anos, com residência na cidade de Ariquemes, Rondônia.

Nas entrevistas, as revelações rememoradas corresponderam a uma tarefa muito delicada, de relatos sempre emocionantes e surpreendentes, só podendo conceber as sensações quem já participou de uma entrevista. Algumas informações prestadas nas entrevistas eram tão impressionantes que nos comoviam. A coleta dos depoimentos consumiu tanto o tempo de recepção em forma de gravação (um total de 3h34min04s) quanto as horas de transcrição daqueles, assim como também o tempo de dedicação e desempenho que a equipe pesquisadora dedicou para alcançar fidedignamente a transposição dos relatos da forma mais leal possível. Até porque em cada pesquisa, cada trabalho, cada investigação só se é possível realizar aquilo que é possível, ao seu autor, ao seu tempo.

Nas entrevistas, não direcionamos as conversas, nem restringimos o tempo de fala das professoras e do professor entrevistado, deixamos que confortavelmente contassem sobre suas memórias. Em determinados momentos, abrimos mão das perguntas pré-estabelecidas para que, num fluxo de consciência, os entrevistados pudessem se envolver nas narrativas e recuperar as histórias vividas, contando-as e, ao mesmo tempo, emergindo no ponto foco principal da pesquisa. Em outras palavras, tal atitude significou acompanhar os caminhos e os meandros do discurso do outro, ir por onde a narrativa nos levou e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso - não perder de vista o tema maior da conversa.

---

<sup>21</sup> O Território Federal de Rondônia passou à condição de estado, em 22 de dezembro de 1981, com a Lei complementar nº 41, criando o então estado de Rondônia.

<sup>22</sup> A estrela Altair tem sua origem no árabe sendo: “aquele que voa”. A estrela Altair está situada na constelação da Águia e é a mais brilhante de sua constelação. Sua distância em relação à Terra é de 17 anos-luz.

<sup>23</sup> A estrela Adhara está situada na constelação de Cão Maior e é a segunda mais brilhante de sua constelação. Sua distância em relação à Terra é de 430 anos-luz.

<sup>24</sup> A estrela Zaniah está situada na constelação de Virgo. Sua distância em relação à Terra é de 250 anos-luz.

<sup>25</sup> A estrela Ednif ou Enid está situada na constelação Pegasus e é a mais brilhante de sua constelação. Sua distância em relação à Terra é de 688,2 anos-luz. Disponível em: [www.siteastronomia.com](http://www.siteastronomia.com). Acesso em: 19 jan. 2019.

O fazer-se professor e professora rural tocou profundamente nosso olhar sobre nossas escolhas, tocou em nosso passado cultural e individual, tocou nossa vida. A pesquisa revelou-se difícil, sobretudo, escrever e tratar de forma legítima a transcrição da documentação e do que se ouviu e aqui agora registrado.

Ouvir ex-professoras e um professor da área rural, nos possibilitou outra relação com o objeto de pesquisa, pois o desejo de investigação se tornou maior diante da leitura, da escuta, da interpretação e transcrição dos relatos. Agregou certamente mais que conhecimento, mas impressões ímpares de emoções nas nossas memórias perante o descobrimento do passado esquecido que agora aqui partilhamos.

As recordações dos colaboradores trouxeram os fragmentos de um contexto de um tempo, por vezes, distante daquele que nossas memórias chegaram a alcançar. Nesse processo, o que tornou possível para (re)construir a história da formação das professoras e professores da área rural, foi o contato entre as memórias e os documentos.

As memórias das professoras e do professor entrevistado, juntamente com os documentos se complementaram e se justificaram, constituindo fontes precisas para a apreensão das representações históricas da formação docente no meio rural. Com estes documentos em mãos, foi possível justificar a frequência com que aparecia “[...] no texto uma palavra, um tópico, um tema expressão, uma personagem ou determinado item” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 49). Para a interpretação dos sentidos ocultos das transcrições, foram utilizados diálogos com as fontes escritas e orais. Esses pontos de encontro, possibilitaram a construção de uma memória coletiva, o que nos permitiu categorizar os achados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

Seguindo os preceitos de Bardin (2016), as categorias que emergiram a partir das transcrições das fontes escritas e orais foram: i) ingresso na carreira docente rural; ii) professora e professor leigo rural; iii) formação de professoras e professores; iv) projeto Logos II. “Os dados obtidos pelas diversas fontes, organizados e interpretados, valendo-se dessas categorias, conduzem o pesquisador a escrever o relatório final” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 66). De modo geral, a categoria é a peça imprescindível da pesquisa, pois para chegar às categorias suscitadas, houve inúmeros processos de leituras e releituras, várias modificações que surgiram

ao longo do caminho, numa dinâmica ação entre teoria e empiria, originando novos focos de interesse.

Por se tratar de um elemento essencial para a pesquisa, acreditamos que as categorias explicitaram parte da vida das professoras e professores rurais e, ao mesmo tempo contribuiu para a (re)construção da história da profissão docente neste meio. Portanto, as categorias supracitadas determinaram o ser e o fazer-se professor e professora rural em Ariquemes, Vale do Jamari, Rondônia.

Enfim, diríamos que a História Oral adaptou-se aos métodos e problemas da história do tempo presente, tornando-se mais do que uma técnica inovadora da história do século XX, ela se tornou “[...] de certa forma uma ciência auxiliar que está para a história do tempo presente assim como a arqueologia está para a história antiga” (FRANÇOIS, 2006, p. 6-7). Portanto, a História Oral pode nos revelar novas facetas sobre a história contemporânea, podendo construir um novo conhecimento de causa. A História Oral proporcionou, com efeito, um verdadeiro salto qualitativo nas pesquisas historiográficas.

Por fim, o objetivo dessa seção se constituiu em: descrever os caminhos teóricos-metodológicos para a construção de uma a pesquisa historiográfica. Dessa forma, foi evidenciado entre as pesquisas em História da Educação duas correntes historiográficas (*história nova e positivista*), na qual cada uma apresenta particularidades e convergências no campo da pesquisa. Concordamos com o método da História Nova por esta possibilitar, melhor análise dos documentos e compreendê-los em sua essência.

Vimos que trabalhar com História Oral possibilita os entrevistados, outrora ignorados e economicamente fragilizados, permite que rememorem a própria história, fornecendo informações valiosas a uma geração mais jovem.

Definitivamente, sem a memória não há história, pois estão intimamente relacionadas na confecção uma da outra, e a História Oral viabiliza o afeto com o qual se relaciona o presente e o passado.

### 3 ALÔ... “DONDE” FALAM? TECENDO UMA HISTÓRIA

Nosso povo é povo sem raiz: da mesma forma que a árvore, ele fenece, fica seco e morre à medida que perde o vínculo com a terra. (MENEZES; GONÇALVES, 1986. p. 17).

Desde o início do século XX, a história de Rondônia foi fortemente marcada pelo genocídio dos povos indígenas. Em Ariquemes, município situado na Região Norte do Brasil, no estado de Rondônia, mais precisamente no Vale do Jamari, este processo não foi diferente. Ariquemes, e grande parte da região rondoniense, até meados dos anos de 1970, era completamente extrativista, a economia, em sua maioria, girava em torno da borracha, castanha e cassiterita. Com a implantação de dois grandes projetos de colonização, Rondônia e por consequência, Ariquemes, iniciaram novos ciclos econômicos. Com base nisso, objetivamos nessa seção elaborar uma interpretação histórica sobre as nuances da colonização entre os anos de 1970 a 1980 em Rondônia e recuperar os momentos mais significativos da história de Ariquemes<sup>26</sup>. Com isso, nos propomos a responder: como se deu o processo de colonização da década de 1970 e 1980 em Rondônia? E quais as principais características imbricadas na história de Ariquemes? Para responder tais indagações utilizamos pesquisadores como: Amaral (2004), Maciel (2004), Menezes (2001), Oliveira (2001), Silva (1984), Teixeira e Fonseca (2001) e outros.

#### 3.1 O “povo sem-terra” para a “terra sem povo”: pontos de partidas e, pontos de chegadas

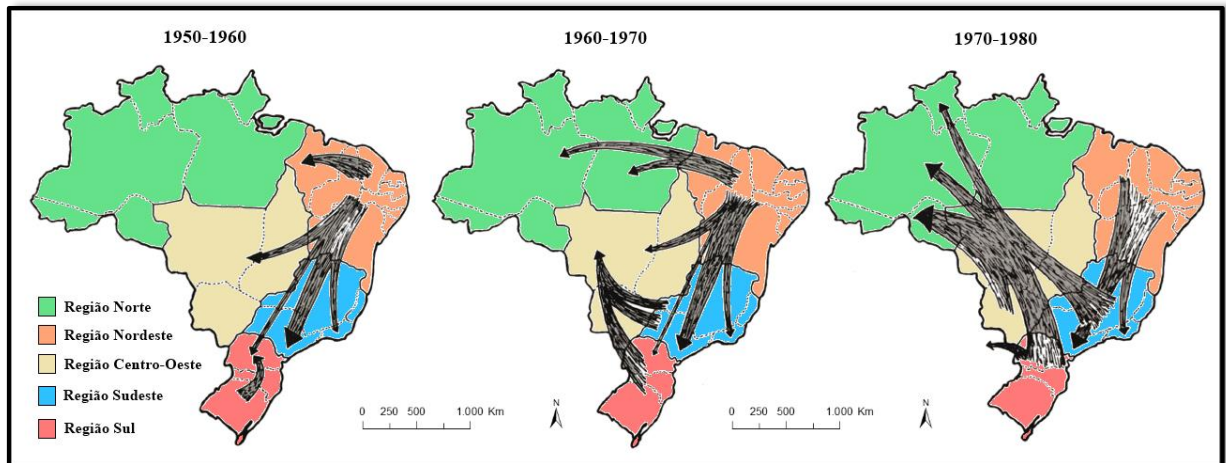
O excerto narrado na epígrafe acima (da árvore sem raiz), vem sendo acentuado gradativamente década a década. “Historicamente desenraizado, o trabalhador brasileiro perambula de cá para lá e de lá para cá, catando aqui e ali as migalhas de uma sobrevivência cada vez mais dura e sofrida” (MENEZES; GONÇALVES, 1986, p. 17). À medida que o tempo passa, mais trabalhadores sem-terra, mais migrantes, mais boias-frias vão engrossando a fileira das “folhas secas”, os quais o vento leva para onde quer. O povo sem-terra vai se tornando, paulatinamente um povo empobrecido e marginalizado, migrando “de lá para cá e de cá para lá”, até conseguir sua terra de trabalho, o que motivou sua partida.

---

<sup>26</sup> É cabível salientar que no texto, traçamos links entre Rondônia e Ariquemes, por se tratar de processos análogos ocorridos em quase todo território rondoniense.

A história do Brasil é fortemente marcada pelo fenômeno da migração. Cada ciclo econômico trouxe consigo um fluxo migratório. O Mapa 1 apresenta o processo migratório interno no Brasil de 1950 a 1980.

**Mapa 1** - Migração interna no Brasil (1950-1980).



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de Menezes e Gonçalves (1986).

Analisando os dados constantes no Mapa 1, entre os anos de 1950 a 1960, os migrantes partiram do nordeste do Brasil para São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso e Maranhão. Até 1970, há uma continuidade de novos deslocamentos do nordeste para Maranhão e Amazonas, de São Paulo, Minas Gerais, e Paraná para Mato Grosso. Já nos anos de 1970 a 1980, Paraná, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, trocam seu papel de áreas receptoras e passam a expulsar os migrantes para Rondônia, Amazonas e Roraima. Com isso, é possível notar que foi na década de 1970, que o movimento da migração se intensificou chegando a Rondônia.

Nos anos de 1970 e 1980, a situação econômica, social e política do Brasil sob o Governo Militar (1964-1985), favorecia a discussão ideológica de “Nacionalização do Território<sup>27</sup>”. O foco era: “[...] explorar os inesgotáveis recursos naturais do novo Eldorado e ocupá-lo como um imenso espaço vazio não habitado” (KITAMURA, 2017, p. 44). Essa ideologia favorecia para um “[...] país estrategicamente rico em relação aos seus recursos naturais” (SOUZA, 2011, p. 18). Nesse ponto, Rondônia era um alvo pré-determinado, com potencial em recursos que facilitaria a chegada do capital nacional e multinacional.

<sup>27</sup> O termo “Nacionalização do Território” representava à incorporação de terras, preservação das fronteiras e a angariação de riquezas, essa ideologia foi “símbolo ativo” para fortalecer o sentimento de “pertencimento nacional” (BECKER; EGLER, 1994).

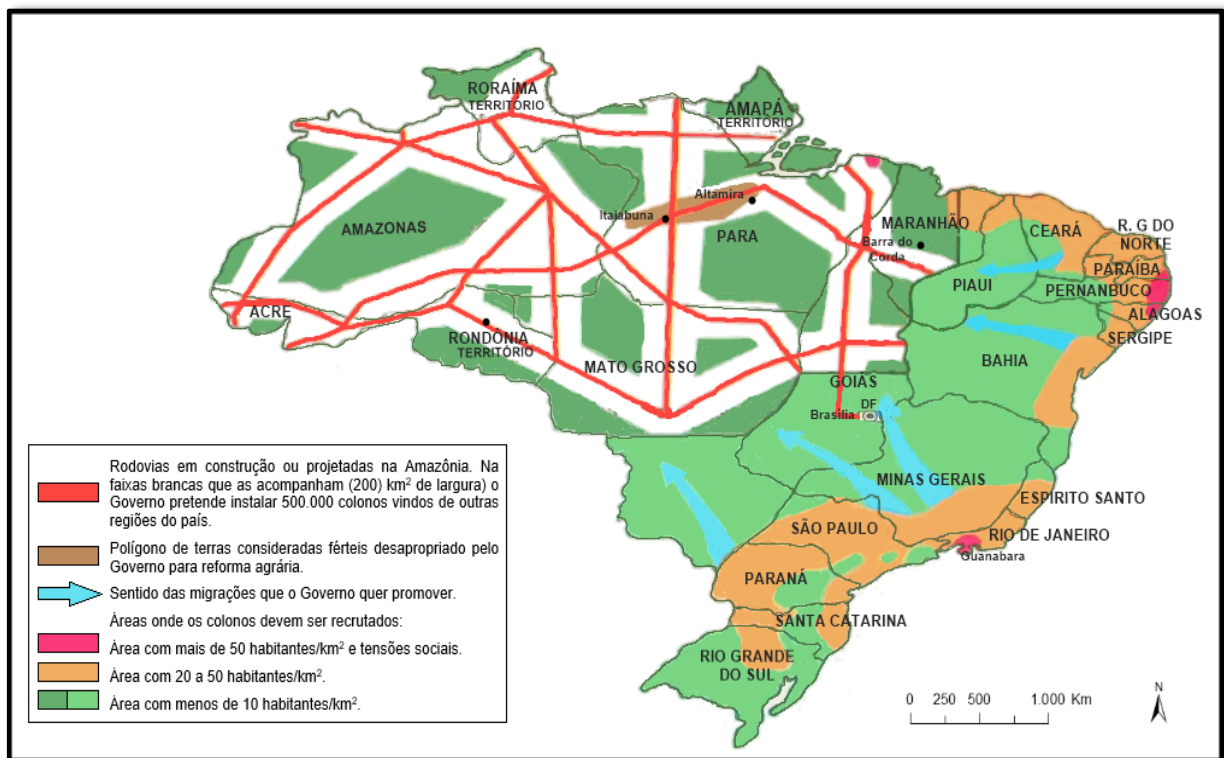


Essa imagem de amplidão regional sem habitantes foi devidamente elaborada e explorada por frases de efeito que, sendo *slogans* de propaganda, a intenção foi legitimar as ações do governo militar sob o poder autoritário do presidente Médici (30/10/1969 a 15/03/1974). As frases indicadoras como “homens sem-terra do Nordeste e terras sem homens da Amazônia”, “ocupação gradual de espaços vazios” maquiavam na época a tensão social e o “excesso de população” existente na região Nordeste. (KITAMURA, 2017, p. 44).

Grande parcela da população nacional encontrava-se em condições de miséria nesse período (1960-1980), sobretudo a nordestina. O deslocamento dessa população para a Região Norte possibilitaria amenizar as tensões sociais de outras regiões. Neste caso, as rotas da população nordestina para as regiões metropolitanas do Centro-Sul-Sudeste seriam desviadas para regiões semiúmidas da Amazônia. Saíram da seca e migraram para a região das águas.

Sob o *slogan* “Terra sem homens para homens sem-terra”, as fronteiras foram abertas para a exploração do território rondoniense. A estratégia de ocupação na Amazônia pelo Governo Militar pode ser verificada no Mapa 2:

**Mapa 2** - Mapa da estratégia de ocupação das terras amazônicas.



**Fonte:** Coleção Nosso Século Brasil (1986, p. 77, apud GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 47)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> O estado do Tocantins (TO) não consta no mapa acima pois, o mesmo só foi criado em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Consta no Art. 13. “É criado o estado do Tocantins” (BRASIL, 1988a).

Ao observar o Mapa 2, notamos que a perspectiva do Governo Militar era de ocupar toda a região Norte do Brasil. Além disso, percebe-se que, os migrantes com destino à Rondônia originaram principalmente das áreas laranja do Mapa 2 (Regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil).

Em conformidade com o pressuposto de que Rondônia era uma “terra despovoada”, com abundantes recursos naturais, o Governo Militar iniciou o Plano de Integração Nacional (PIN) com uma constelação de Projetos de Colonização<sup>29</sup> que segundo Becker; Egler (1994) representava as relações do mercado capitalista hegemônico de exploração e de acumulação de riquezas.

Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foram implantados cinco Projetos Integrados de Colonização (PIC) e dois Projetos de Assentamento Dirigido (PAD), conforme demonstra a Tabela 1:

**Tabela 1** - Projetos de Colonização Oficial de Rondônia (1970-1978).

<b>Projeto</b>	<b>Data de Criação</b>	<b>Município</b>	<b>Fam. Assent.</b>
<b>PICs</b>			
Ouro Preto	1970	Ouro Preto do Oeste	5.162
S. Girão	1971	Guajará-Mirim	3.686
Gy-Paraná	1972	Cacoal	4.756
P. A. Ribeiro	1973	Colorado do Oeste	3.656
P. A. Rohl	1975	Jaru	5.821
<b>PADs</b>			
Burareiro	1974	Ariquemes	1.556
Mar. Dutra	1978	Ariquemes	4.667

**Legenda:** P. A. Ribeiro corresponde ao PIC-Paulo de Assis Ribeiro; Mar. Dutra corresponde ao PIC-Marechal Dutra e, Fam. Assent. corresponde a famílias assentadas.

**Fonte:** Adaptado de Amaral (2001) e Oliveira (2001).

Os projetos de colonização apresentados na Tabela 1, foram implantados em seis municípios, iniciando por Ouro Preto do Oeste, seguido de Guajará-Mirim, Cacoal, Colorado do Oeste e Jaru, o PAD só foi distribuído em Ariquemes. Os projetos de colonização (PIC e PAD) apresentados na Tabela 1, assentaram um total de 29.304 famílias, em um período de oito anos.

<sup>29</sup> O conceito, colonização “[...] tem uma significação ampla e não muito precisa. Ela existiu nas mais diferentes épocas da história através da expansão e de conquistas territoriais, submetendo populações e organizando a produção em proveito dos colonizadores” (GREGORY, 2005, p. 98).

Além dos PICs e dos PADs, a partir do ano de 1980, o INCRA implantou também outros Projetos de Assentamento (PA) em todo território rondoniense. Este último, os lotes tiveram seus tamanhos reduzidos, variando de 22 a 64 ha (OLIVEIRA, 2001). Os PAs tinham como objetivo a redistribuição das terras que os colonos dos outros projetos (PIC e PAD) abandonavam.

O corredor que dava acesso para que os migrantes adentrassem ao Território Federal de Rondônia, correspondeu pela BR-364 (antiga BR-29<sup>30</sup>) - rodovia federal que liga Cuiabá a Porto Velho. Sua construção teve início em 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), e seguia o mesmo traçado do “picadão” aberto pela Comissão Rondon (OLIVEIRA, 2005). A rodovia BR-364 foi liberada para tráfego de pessoas e veículos em 1968, influenciando decisivamente no relacionamento de Rondônia com o Centro-Sul do país. Entretanto, como mostra a Figura 1, seu tráfego era de difícil acesso.

**Figura 1** - Trecho da BR-364 no início da década de 1980.



Fonte: Oliveira (2005, p. 57).

Como é possível constatar na Figura 1, pouco conhecendo de Rondônia e da lendária Amazônia, os migrantes arriscavam-se em busca de dias melhores. Segundo Leal (1984), as famílias foram aos poucos aumentando até ocupar a terra e conquistar a mata virgem. Alguns

<sup>30</sup> Além dos meios fluviais, o único elo que ligava Rondônia com o restante do país correspondia a BR-29. Com a construção de outras rodovias como: Manaus-Porto Velho e a Transamazônica, este elo se expandiu. (LEAL, 1984).

tombaram para sempre e outros guardam as cicatrizes e as lembranças das canseiras, das doenças e dos sofrimentos.

Na dialética da colonização, cada grupo social possuía interesses e perspectivas particulares: o Estado - representado pelo INCRA - era o agente “maestro” da colonização e das normatizações (TEIXEIRA; FONSECA, 2001). As empresas e os grandes agricultores, ocupavam o papel especulativo, estipulando a apropriação e privatização da terra (AMARAL, 2001). Por fim, os migrantes (principalmente os de baixo grau de instrução), ocupavam, limpavam e preparavam a terra para depois entregá-la de “mão beijada” ao capital (MENEZES; GONÇALVES, 1986). Era como se o migrante esquentasse a cama para o outro se deitar. Caso típico do estado do Paraná e em Rondônia, a história se repetia.

Em uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e pela Pastoral dos Migrantes (CEPAMI), em fins dos anos de 1980, definiu os migrantes que chegaram à região de Rondônia como: “[...] o homem sem-terra, o arrendatário, o posseiro expulso do Sul, o boia-fria, o desempregado, o lavrador pobre, os despossuídos e espoliados deste país” (CEPAMI, 1990, p. 04). O migrante nesse caso, se resume na massa de empobrecidos, sem voz, nem vez, que perambulava e ainda perambula pelas estradas do país, carregando consigo muita coragem e esperança.

Não podemos nos esquecer que nos anos de 1980, foi consumado o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), o maior e último projeto do Governo Militar Brasileiro, custando US\$ 1,6 bilhões (KITAMURA, 2017). Os recursos do POLONOROESTE foram quase que exclusivamente destinados para pavimentação da BR 364 e criação de um sistema urbano igualmente secundário (MACIEL, 2004).

Cabe frisar que dentre os setores menos assistidos do POLONOROESTE, destaca-se a educação. A ausência de recursos e investimentos para a área da educação se arrasta desde os tempos do Território Federal de Rondônia (LIMA, 1993). A situação se agravou a partir da década de 1970, quando Rondônia se transformou no maior pólo migratório do país. O serviço de educação não pôde acompanhar tamanha expansão, acarretando os problemas de adequação dos ambientes físicos escolares e a formação de professoras e professores (RONDÔNIA, 1977).

No auge desta problemática educacional em Rondônia, centenas de crianças ficaram fora das salas de aula. Enquanto isso, 54,4% dos docentes em exercício no ensino de 1º e 2º grau, não possuíam formação pedagógica suficiente, sendo denominados de professoras e

professores leigos<sup>31</sup> (RONDÔNIA, 1977). O quadro dos docentes leigos se alastrou em consequência de que, naquela época, (1970-1980) qualquer pessoa podia “ensinar”, ocasionando a desvalorização da classe do magistério (SILVA, 1984). Os esforços para alterar este quadro na rede de ensino público, foram exclusivamente do Estado. Como forma de solução, executou-se obras de construção de prédios escolares e a habilitação das professoras e professores rurais através do Projeto Logos II (LIMA, 1993).

Com a consolidação dos projetos de assentamento, os núcleos urbanos<sup>32</sup> começavam a se desenvolver, instalando postos de saúde, escolas, residências, empresas de comércio, instituições financeiras oficiais e privadas (AFONSO-ÁLVARES, 2008). Na Tabela 2, apresentamos um resquício das infraestruturas realizadas em Rondônia entre os anos de 1970 a 1990.

**Tabela 2** - Itens de infraestrutura física no período de 1970 a 1990.

<b>Infraestruturas</b>	<b>Quantidade (km/unid.) executada</b>
Construção de estradas	10.960 km
Recuperação de estradas	775 km
Rede elétrica urbana	12.800 km
Construção de escolas rurais	352 unid.
Construção de casas rurais	4.803 unid.
Concessão de crédito para habitação	5.280 unid.
Residências funcionais	431 unid.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de Afonso-Álvares (2008, p. 77).

Além das infraestruturas apresentadas na Tabela 2, os migrantes recebiam a promessa de total apoio no “Novo Eldorado<sup>33</sup>”, granjeando “gratuitamente” terras férteis e sementes para o plantio (AMARAL, 2004).

Com intuito de atrair centenas de pessoas para a região de Rondônia, o governo federal e territorial realizou forte propaganda. Em Porto Velho, no Palácio Juscelino Kubitschek o

<sup>31</sup> O termo, professora e/ou professor leigo refere-se aquele: [...] que leciona sem ter feito ou concluído o curso que o habilita ao exercício do magistério no nível de ensino em que atua. Aplica-se em geral a professores de 1.º grau que não cursaram ou concluíram o antigo curso normal (atuais cursos de formação do magistério em nível de 2.º grau). (DUARTE, 1986, 141).

<sup>32</sup> Quando nos referirmos ao “núcleo urbano”, entende-se como sendo área urbana e/ou zona urbana (sede do município).

<sup>33</sup> O termo “Eldorado” refere-se a uma lenda amazônica de que, existia/existe um reino todo feito de ouro. Assim, “Eldorado” significa: “aquele que é encoberto de ouro”. Desse modo, “O Slogan “Rondônia, o Novo Eldorado” foi lançado junto com a “febre” para ocupar a Região Amazônica [...]” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 47).

então governador Jorge Teixeira de Oliveira (1979-1985), em discurso captado pelas lentes do documentarista Adrian Cowell<sup>34</sup>, no início dos anos de 1980, relatou que:

[...] Rondônia se fez de mãos calejadas, corpos suados e poeirentos do divino trabalho da terra, venham brasileiros de todo Brasil! Venham gentes de todos os povos, Rondônia lhes oferece: trabalho, solidariedade e respeito. Tragam seus sonhos, anseios e ilusões, compartilhem tudo isso com este povo admirável [...]. (COWELL, 1990)<sup>35</sup>.

Paralelamente, a Revista Veja<sup>36</sup> em 06 de janeiro de 1982, descreveu que, “[...] no sistema social e econômico brasileiro, Rondônia funciona há muito tempo como [...] estrela, recebendo a maior parte daqueles que buscam novas terras e novas culturas para uma nova vida, mais árdua, porém rica em oportunidades” (VEJA, 1982, p. 52). As propagandas então surtiram efeito nas regiões Centro-Sul-Sudeste do país, pois a população cresceu de forma exorbitante, tanto que, ao analisar a Tabela 3, notamos o quanto Rondônia expandiu em relação aos habitantes, entre as décadas de 1970 a 1980.

**Tabela 3** - Crescimento populacional urbano e rural em Rondônia de 1960 a 2000.

<b>Período</b>	<b>População urbana</b>	<b>Percentual</b>	<b>População Rural</b>	<b>Percentual</b>
1960	30.842	-	39.941	-
1970	60.541	96,29%	56.079	40,40%
<b>1980</b>	<b>239.436</b>	<b>295,49%</b>	<b>263.689</b>	<b>370,21%</b>
1991	658.172	174,88%	472.702	79,28%

**Fonte:** Censos Demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000 (IBGE, 2010)<sup>37</sup>.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, no ano de 1960 - primeiro Censo Demográfico do Território Federal de Rondônia - a região possuía 70.783 habitantes, destes, 56,43% viviam em áreas rurais e 43,57% nos núcleos urbanos. Já no ano de 1970, a população apresentou um crescimento de 64,75% em relação ao ano anterior e a área urbana, comparada

<sup>34</sup> “Adrian Cowell nasceu em Tongshan na China, em 1934. Estudou na Austrália e na Inglaterra e graduou-se em História pela Universidade de Cambridge em 1955.” (KITAMURA, 2017, p. 89). Os documentários e registros fílmicos de Cowell são para os ambientalistas, referências mundiais sobre a Amazônia.

<sup>35</sup> Ver documentário “Nas cinzas da floresta” do 19min35s ao 20min10s.

<sup>36</sup> Reiteramos que a fonte: Revista Veja, embora retratasse o estado de calamidade na qual o “Novo Eldorado” encontrava-se, destacamos que tal periódico é passivo de questionamentos, e não sinônimo de verdade.

<sup>37</sup> Postulamos que os dados apresentados pelo censo do IBGE, não são unívocos, pois os mesmos não levaram em consideração os povos da floresta Amazônica (ribeirinhos, catadores de castanha, seringueiros, indígenas, quilombolas, pescadores e outros). “A região sempre esteve ‘ocupada’, até mesmo antes dos ciclos econômicos, mas isso nunca implicou um crescimento populacional baseado nos moldes modernos. Neste sentido, a ‘população tradicional’ não é contabilizada sendo considerada inexistente e ‘sem cultura’” (SOUZA, 2011, p. 43).

à rural, exibiu uma ligeira vantagem populacional, com 51,91% dos habitantes residindo nas cidades.

A década de 1980 foi a mais significativa em relação ao aumento populacional em Rondônia. Neste período a população chegou a apresentar um total de aproximadamente 503.123 habitantes, ou seja, um aumento de 433,58%.

Teixeira; Fonseca (2001) descrevem que eram tantos migrantes que chegavam à Rondônia que um terço das famílias não foram assentadas. Com isso, notamos a dimensão do crescimento ascendente desta região. Além disso, a partir da década de 1980, o INCRA reduziu drasticamente a distribuição de terras em parcelas, diminuindo a área que antes era de até 100 ha, para 50 ha e, em algumas regiões para 40 e até 30 ha (OLIVEIRA, 2001). Em pouco tempo, os “portões de acesso” ao “Novo Eldorado” se fecharam para os trabalhadores sem-terra, a consequência foi que vários conflitos ocorreram na região: assassinatos de trabalhadores rurais, agentes pastorais, sindicalistas, conservacionistas e outros.

Em 1987, o Governador Jerônimo Garcia de Santana (1987-1991) ao falar sobre a crise da colonização durante uma entrevista extraída do documentário “Nas cinzas da floresta” em Porto Velho, descreveu:

[...] esta grande problemática que o estado de Rondônia enfrenta hoje, que é principalmente a devastação do nosso Estado, o estado de Rondônia, hoje ele está sendo atropelado por esta migração que chega aqui, na base de 180 mil por ano, e talvez este ano atinjamos 200 mil, por que são migrantes necessitados, são pessoas que vem em busca de dias melhores, são pessoas que foram expulsas de outros estados por que lá já não tinha mais espaço para eles [...]. (COWELL, 1990)<sup>38</sup>.

Com base no exposto pelo governador da época, evidenciamos a complexa relação daquele que representa os diferentes: as populações tradicionais e remanescentes que vivenciavam o que lhes era “sagrado” ser incinerado, o migrante expulso dos latifúndios do Sul e Sudeste do país, que chegava esperançoso em busca da terra prometida, terminando por acreditarem nas “políticas sociais”<sup>39</sup> nefastas do capital sem fronteiras.

Dada a grande devastação de matéria orgânica em Rondônia, os anos de 1980 ficou conhecido como “A Década da Destruição”. “A transformação da paisagem natural executada

<sup>38</sup> Ver documentário “Nas cinzas da floresta” do 38min35s ao 39min25s.

<sup>39</sup> As políticas sociais são analisadas em diversos segmentos sociais, Faleiros (2006, p. 8) aponta que as políticas sociais: “[...] ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.” Portanto, uma análise epistemológica do termo em questão torna-se quase impossível, pois o conceito não se resume a um único esquema.

pelas mãos do homem expõe as marcas de muitos conflitos socioambientais ocorridos pela posse e uso da terra” (KITAMURA, 2017, p. 38). Deste modo, percebe-se que o modelo “desenvolvimentista” adotado pelo Governo Militar e pelo Banco Mundial, ao invés de reduzir o nível de injustiças e desigualdades sociais, fez expandir.

Na perspectiva de corrigir os erros ambientais causados pelo POLONOROESTE, criou-se o Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (PLANAFLORO), que perdurou “[...] durante a década de noventa ao custo de pouco mais de 200 milhões de dólares” (AMARAL, 2004, p. 15). O PLANAFLORO tinha como prerrogativas a preservação ambiental, em especial a da floresta amazônica. Ao final do plano, o estado de Rondônia havia “garantido” aproximadamente metade do território para proteção e preservação, tranquilizando os conservacionistas (KITAMURA, 2017).

A partir da década de 1990, o ritmo de crescimento populacional em Rondônia se atenuou, ocorrendo a “migração de retorno”, no qual uma parcela significativa da população - principalmente da área rural, retornaram para suas regiões de origem. O povo sem raiz, lento, mas insistente, tomou novamente sua jornada ao êxodo rural<sup>40</sup>. Com isso, o estado de Rondônia deixou de ser o destino dos migrantes nacionais, cabendo a outras localidades esse papel.

### **3. 2 De vila a município: construção histórica do município Ariquemes**

O povoamento, migração e colonização onde hoje está situada a cidade de Ariquemes, vem de longa data - em fins do século XIX e início do século XX. A história desse município está fortemente arraigada no genocídio dos povos indígenas que habitavam a região do Vale do Jamari. Sendo assim, não pretendemos aqui adentrar em todos os pormenores da história ariquemense, mas sim recuar no tempo, nos momentos significativos para a compreensão do processo de povoamento, migração e colonização de Ariquemes.

Foi no alto de uma ribanceira à margem direita do Rio Jamari, principal afluente da região, que surgiu a Vila dos Papagaios<sup>41</sup>. Ali vigorava um grande centro de produção de borracha (*Hevea brasiliensis*), caucho<sup>42</sup>, castanha do Pará, sorva e óleo de copaíba (MENEZES, 2001). O povoado era desprovido de igreja, hospital e até mesmo de escolas. O caminho traçado da Vila era mais ocupado por bichos que por pessoas.

<sup>40</sup> O conceito de êxodo rural, é caracterizado pela intensa migração das populações rurícolas em direção às cidades, sendo que, “[...] o êxodo foi mais intenso após a década de 1970” (MARIM, 2005, p. 210).

<sup>41</sup> A denominação papagaio é “[...] em virtude da grande quantidade de ave, nas proximidades do rio, em barreiros.” (SILVA, 1984, p. 14).

<sup>42</sup> Caucho é uma goma elástica da árvore endêmica da Amazônia conhecida como caucho (CAVALCANTE, 2000).



Na perspectiva de ligar a Região Norte às regiões desenvolvidas do Brasil, em 02 de setembro de 1907, Cândido Mariano da Silva Rondon, chefiou a primeira etapa da expedição da Comissão Rondon, cujo objetivo era a instalação de linhas telegráficas, ligando Cuiabá à localidade de Santo Antônio, às margens do Rio Madeira, hoje cidade de Porto Velho (OLIVEIRA, 2001).

A expedição Rondon, em passagem ao rio Jamari em 1909, deparou-se com a tribo indígena Ahôpôvo, apelidados de Arikêmes, “[...] um grupo indígena com aprofundado grau tecnológico e uma religião muito peculiar” (CAVALCANTE, 2015, p. 28). O grupo indígena Arikêmes pertencia ao tronco linguístico Tupi, e além deste, outras tribos residiam na região, a saber: *kepiquiri-uats*, *pernauts*, *urupás* e, os *bocas-preta*, este último os mais numerosos (CAVALCANTE, 2015).

A partir do ano de 1911, em virtude do contato direto com os seringueiros, a situação do grupo indígena Arikêmes se agravou, em consequência das ações desbravadoras de sertanejos coletores de caucho no Vale do Rio Jamari (SILVA, 1984; CAVALCANTE, 2015). Díspar dos seringueiros que riscavam a seringueira para extrair o látex, os “caucheiros” derrubavam as árvores para retirar sua goma, necessitando de maior extensão territorial para a produção da borracha (CAVALCANTE, 2015).

Alicerçado no excerto acima, constantes confrontos originaram-se contra os Arikêmes, ocasionando diversos massacres e reduzindo drasticamente sua população. Nos meados de 1909, estimava-se existir aproximadamente seiscentos indígenas, já em 1914 este número caiu para sessenta sujeitos (CAVALCANTE, 2015). A partir de então, o futuro dos indígenas Arikêmes foi sentenciado.

Em 1915, finalmente, foi inaugurado o posto telegráfico da Vila dos Papagaios, porém, o telégrafo já se encontrava obsoleto, o rádio já era um meio de comunicação largamente utilizado (OLIVEIRA, 2001). Em “homenagem” à tribo indígena Arikêmes, o posto telegráfico foi denominado de Arikêmes. Mais tarde, os nativos da região passaram a ser chamados de Arikêmes (SILVA, 1984; MENEZES, 2001).

O tempo de batismo do posto telegráfico pareceu um período de trégua e paz para os indígenas, no entanto, durou pouco “[...], pois em 1943 a borracha volta a ter valor no mercado mundial e os seringueiros voltam, reativando os conflitos com os índios” (LOPEZ, 2013, p. 33), dispersando ainda mais estes povos da região. A partir daí não se ouviu mais falar da tribo indígena Arikêmes. Em hipótese, acredita-se que essa tribo tenha sido dizimada. Permanecendo apenas no nome da cidade de Arikêmes.

A época é 13 de setembro de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.912 o presidente Getúlio Vargas cria o Território Federal do Guaporé (TEIXEIRA; FONSECA, 2001; LOPEZ, 2013). Concomitante a esse período, a Vila Ariquemes é elevada à categoria de distrito do município de Porto Velho.

No início dos anos de 1960, com a descoberta da cassiterita na região de Ariquemes, passou a existir uma nova frente migratória composta por garimpeiros que “[...] embora a grande maioria [fosse] transitória, [...] estabeleceram-se ali em volta de um campo de pouso construído com a finalidade de transportar o minério de estanho” (SILVA, 1984, p. 15). Neste novo ciclo, os colonizadores ávidos por enriquecerem pelo sonho bamburro, centralizaram suas moradias e estabeleceram comércios, casas de jogos, pensões, bordéis e outros.

Com a abertura da BR-364 iniciada em 1960, a maior dificuldade para adentrar no Território Federal de Rondônia, estava no trecho de Ariquemes a Vilhena, pois “[...] era a selva amazônica contínua, desconhecida e assustadora, sem qualquer apoio que pudesse servir de substancial ajuda a uma obra como a que pretendia realizar” (LEAL, 1984, p. 63). Anterior a rodovia, a única via de acesso a Amazônia era a fluvial. Os rios caudalosos eram um convite e ao mesmo tempo o maior desafio dos bandeirantes, restando ao Governo Militar abrir acesso à região por vias terrestre (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Passados dez anos de exploração do minério, o Ministro das Minas e Energias, Dias Leite, através da Portaria Ministerial nº 195 de 15 de abril de 1970, proibiu “[...] a garimpagem manual, sob o argumento de ser predatório, uma vez que, parte da cassiterita se perdia no processo de extração manual realizado pelos garimpeiros [...]” (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 168). A medida ocasionou a redução da economia e propagou o desemprego na região de Ariquemes, ficando os garimpeiros relegados apenas ao ponto de apoio rodoviário da recém-construída BR-364.

Com a abertura definitiva da BR-364 em 1970, deu-se início à integração nacional (LIMA, FOTOPOULOS, 2018). Na região do Vale do Jamari foram implantados dois projetos de colonização do INCRA, o primeiro: o Projeto de Assentamento Dirigido Burareiro, criado em 21 de janeiro de 1974, com área de 314.962,6023 ha, o segundo: o Projeto Marechal Dutra, criado em setembro de 1978, com área de 501.314,5760 ha (MACIEL, 2004). Para que os referidos projetos de colonização “[...] fossem implantados, foram desapropriados 16 seringais<sup>43</sup>, no perímetro aonde hoje se localizam os municípios de Ariquemes, Alto Paraíso,

---

<sup>43</sup> Sendo eles: seringais de Santa Cruz, Pau D’Arco, Guarany, Rio Pardo, Nova Vida, Massangana, Recreio, São Luiz, Cajazeira, Quatro Cachoeiras, Rio Branco, São Carlos, Alegria, Alto Rio Preto, Varadouro e Rio Preto (MACIEL, 2004).

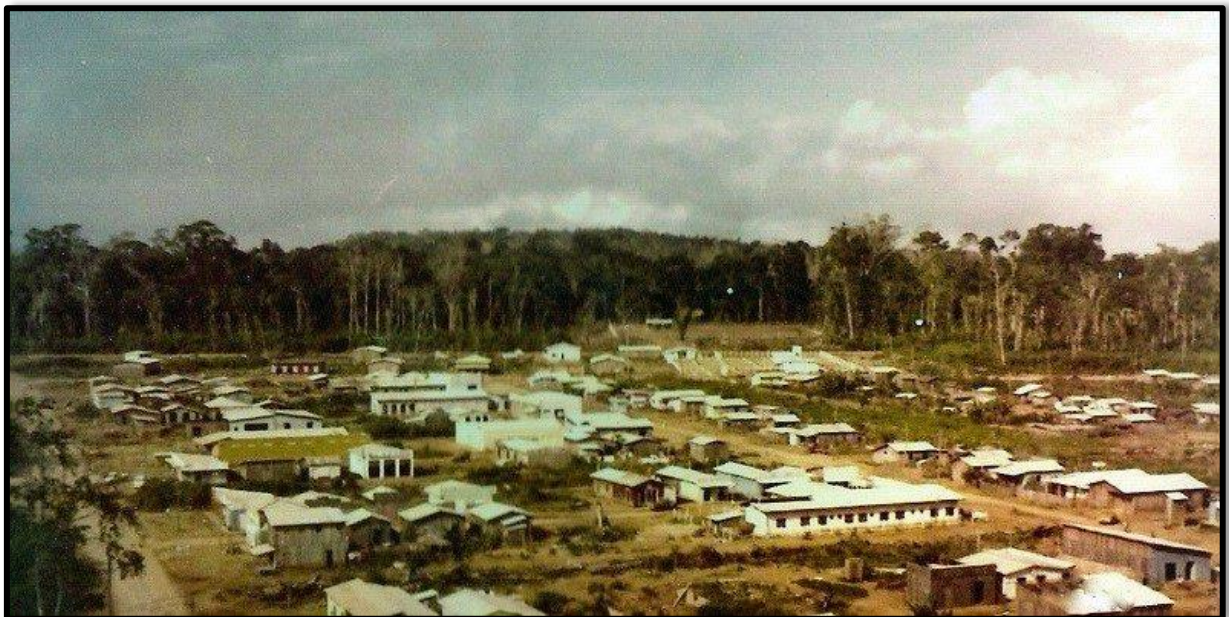
Monte Negro, Cacaulândia e Rio Crespo” (MACIEL, 2004, p. 130). Os mesmos abrangeram uma área total de 1.036.277,1783 ha.

Ambos os projetos possuíam significativas diferenciações. Os lotes do Burareiro mediam de 125 a 250 ha, e foram designados aos grandes agricultores, que possuíam maior grau de instrução (SOHN; BERNANOS, 1995). Já os do Marechal Dutra, tinham a extensão de no máximo 100 ha, distribuídos para os colonos “sem-terra”, com baixo grau de escolaridade (SOHN; BERNANOS, 1995). A partir dessa disparidade, percebemos a superioridade de classe no Burareiro (classe dominante) e a relação de inferioridade do Marechal Dutra (classe dominada).

Acredita-se que o movimento social na região de Ariquemes foi bastante volumoso, tendo em vista que a população passou de 963 habitantes, no início do ano de 1971, para 39.200 habitantes ao término do mesmo ano (ARIQUEMES, 1979).

Com o crescimento acelerado de Ariquemes, o prefeito de Porto Velho - Antônio Carlos Cabral Carpintero - resolveu planejar uma nova vila no distrito, sendo implantada há dois quilômetros de distância do antigo povoado (SOHN; BERNANOS, 1995). A geografia da cidade foi proposta da seguinte forma: i) setor institucional; ii) setor comercial; iii) setor industrial e iv) os setores residenciais (SILVA, 1984). Na Figura 2 apresentamos uma imagem aérea da cidade com a respectiva divisão dos setores e/ou bairros.

**Figura 2** - Nova Ariquemes planejada, em fins da década de 1970.



**Fonte:** Acervo do Museu Cândido Mariano Rondon (2018).

Os núcleos urbanos foram se adensando, abrindo espaços com a exploração de matéria prima da floresta. A “Nova Ariquemes” como era chamada, foi a primeira cidade do Território Federal de Rondônia integralmente planejada. Os terrenos - lotes urbanos e rurais - foram distribuídos para milhares de migrantes que a partir de 1974, com os projetos Burareiro e Marechal Dutra, começaram a colonizar de forma intensa a região do Vale do Jamari (SOHN; BERNANOS, 1995).

O crescimento da cidade foi rápido, e em três anos Ariquemes já era uma próspera cidade. Em virtude disso, com a promulgação da Lei 6.448 de 11 de outubro de 1977, o distrito foi elevado à categoria de município com instalação política em 21 de novembro do mesmo ano, possuindo uma área geográfica de 22.760 km<sup>2</sup> como demonstra no Mapa 3.

**Mapa 3** - Mapa do Território Federal de Rondônia em 1977.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Oliveira (2005, p. 42)<sup>44</sup>.

Além de Ariquemes, como se vê no Mapa 3, foram criados também os municípios de Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena. No decorrer dos anos, Ariquemes sofreu sucessivos desmembramentos<sup>45</sup>, reduzindo sua extensão de 22.760 km<sup>2</sup> para 4.957 km<sup>2</sup>.

<sup>44</sup> Anterior ao ano de 1976, o Território Federal de Rondônia era composto oficialmente por apenas dois municípios; Porto Velho, elevada à categoria de município em 1914 e Guajará-Mirim elevada à categoria de município em 1928 (OLIVEIRA, 2001).

<sup>45</sup> Ariquemes cedeu espaço para criação dos municípios de Jarú (1981), Machadinho d'Oeste (1988), Jamari (atual Itapuã d'Oeste), Cacaúlândia, Rio Crespo, Monte Negro e Alto Paraíso (1992).

Com a expansão populacional, passou a coexistir as exigências de ampliação dos sistemas de saúde e educação. Com relação à saúde, a situação na administração do prefeito Francisco Salles (1979-1981) era precária. Em uma mensagem<sup>46</sup> enviada pelo Sr. Luiz Matos no dia três de março de 1981 para o deputado Jerônimo Garcia de Santana, o mesmo denuncia algumas atrocidades. Em um trecho, ele descreveu:

Em contato com alguns médicos do interior, fiquei sabendo que o Governo se omite da saúde pública preventiva, por que não lhe trará resultados satisfatórios nas eleições previstas para 1982... Deixa toda a população adoecer, para depois mandar seus médicos fazer o tratamento, para, assim, ganhar votos. (MATOS, 1981).

Como é possível notar, a saúde pública em Ariquemes servia como meio de barganha política, e o Governo utilizava-se da saúde como válvula de escape para a permuta de votos.

Não obstante, o Sr. Luiz Matos ainda relatou que Ariquemes é “a capital mundial da malária<sup>47</sup>”, tornando-se o município mais carente em saúde, e que necessitava de atenção imediata (MATOS, 1981).

Com relação à malária - doença predominante na região amazônica - a matéria intitulada “Malária, 40%, causa o maior número de atendimentos no Posto Médico” do periódico jornalístico *O Parceleiro*, expôs que:

Cerca de 40% do atendimento feito pela equipe do Posto Médico Municipal, diariamente, são de pessoas atacas por malária, seguindo as vítimas de gastroenterite e outras moléstias. [O caso] chega a preocupar os médicos da Prefeitura de Ariquemes, a ocorrência da malária também entre as crianças da faixa etária de um mês a dois anos, na zona urbana e nos Projetos de Assentamento Marechal Dutra e Burareiro. [O posto médico] [...] recebe diariamente uma clientela considerável: das 120 pessoas que procuram as filas, 80 podem ser atendidas após a triagem, onde são apontados os casos de maior gravidade e urgência, e os de rotina. (O PARCELEIRO, 1979a, p. 3).

Em caminhos análogos ao que infere a matéria do periódico jornalístico *O Parceleiro*, a área rural não estava distante da área urbana, o Sr. Luiz Matos indagou que na zona rural, a carência era de postos de saúde aparelhados com equipamentos, medicamentos, enfermeiros e

---

<sup>46</sup> Localizamos a mensagem do Sr. Luiz Matos no livro “Discursos” do então deputado Jerônimo Garcia de Santana, do centro de documentação e informação da Câmara dos Deputados.

<sup>47</sup> A malária é uma doença conhecida por muitos nomes: maleita, sezão, impaludismo, tremedeira. Na década de 1980, a malária estava quase que unanimemente na Amazônia Legal, isso porque 95% dos casos registrados em todo país encontravam-se nessa região. Ela era a principal causa de morbidade hospitalar em Rondônia. “Sua maior transmissão se concentrava-se na faixa onde foram implantados os projetos de desenvolvimento (agropecuária, de colonização, de mineração, construção de rodovias e de hidrelétricas etc.)” (BRASIL, 1984).

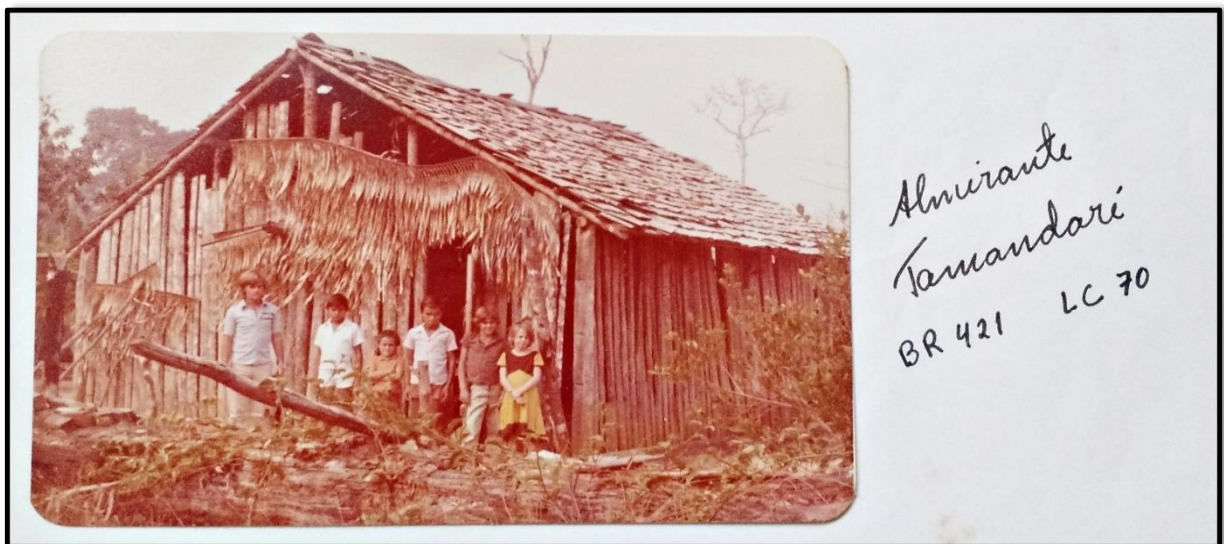


médicos (MATOS, 1981). Fica evidente que a ditadura era total, o povo em nada era ouvido. O Estado cuidava apenas de obrigar a todos conforme as vontades dos prefeitos que se auto intitulavam “iluminados”.

Outro clamor vivido pelos migrantes era com relação à educação. Até 1981, existiam mais de quatrocentos registros de escolas primárias no Vale do Jamari, contabilizando às da área urbana e rural (SANTANA, 1981a).

Uma das grandes dificuldades da educação em Ariquemes na época, estava no meio rural. Segundo o deputado Jerônimo Garcia de Santana, muitas escolas não tinham as mínimas condições de funcionamento, além de, constantemente no período chuvoso (de outubro a abril), as aulas eram interrompidas por fortes chuvas e vendavais (SANTANA, 1981a). A confirmação desse relato pode ser conferida na Figura 3.

**Figura 3** - Escola Almirante Tamandaré [197-?].



**Fonte:** Acervo do Patrimônio e Almoarifado da SEMED, Ariquemes-RO (2018).

A escola Almirante Tamandaré (Figura 3) foi autorizada para funcionamento pela Câmara de Ensino Estadual, por meio do Parecer nº 025 de 1982. Segundo consta o parecer, a escola estava localizada na Linha C-70, Gleba 47, Lote 31, da BR-421. As séries ministradas na escola eram de 1ª a 3ª, com um total de treze alunos matriculados (RONDÔNIA, 1982).

Analisando o parecer de autorização e funcionamento da escola Almirante Tamandaré e confrontando o mesmo com a Figura 3, constatamos que, ao invés de treze alunos, a escola tinha apenas cinco - quatro meninos e uma menina. A justificativa para a ausência dos outros

alunos, em hipótese, se dá em virtude de as crianças terem de ajudar os pais no “trabalho na roça”, e o alto índice de pessoas com a epidemia da malária.

No item dez do parecer, “estado de conservação”, consta, “regular”. Não concordamos com esta regularidade, pois, a construção de tapiri (lascas de madeira), se apresenta frágil. Além do mais, não identificamos janelas na escola e há apenas uma porta. No telhado é possível perceber buracos, e nas paredes, várias gretas propícias para a entrada de insetos e pequenos animais como: aranhas, escorpiões, cobras, sapos e outros. Infelizmente não conseguimos constatar o mobiliário da “escola”.

As condições físicas da escola Almirante Tamandaré são reforçadas pela denúncia feita pelo então Deputado Jerônimo Garcia de Santana, onde dizia que as escolas eram mais parecidas com galinheiros do que instituições de ensino (SANTANA, 1981a). Além do estado precário das escolas rurais, em sua maior parte eram içadas pelos próprios colonos.

Diante disso, alguns questionamentos surgiram. Será que o abandono das escolas rurais em Ariquemes foi intencional? Na época, houve investimentos para a educação em Ariquemes? Se houve, por que não foram destinados para a construção de escolas rurais? Em tese, o deputado Jerônimo Garcia de Santana responde parte das indagações.

No mesmo fragmento, o deputado Jerônimo Garcia de Santana denunciava que, a administração do prefeito Francisco Salles, apresentava diversas problemáticas, como desvio de verbas, distribuição ilegal de lotes urbanos, apadrinhamento de funcionários, impostos abusivos, altos índices de criminalidade, promessas falsas, conflitos entre mineradores, colonos e indígenas e, a nosso ver o mais grave, de que o prefeito era acusado de um “rombo” de 10 a 20 milhões de cruzeiros (SANTANA, 1981a). Com isso, acreditamos que, os investimentos destinados à educação rural foram desviados.

Além do mais, o Estado, representado pelos agentes públicos, pouco se preocupou em assumir sua cota de responsabilidade para a educação, tanto que, em fins dos primórdios da década de 1990, muitas escolas rurais foram fechadas/desativadas<sup>48</sup> em Ariquemes, iniciando o processo de nucleação das mesmas.

Todavia, no panfleto informativo em comemoração às festividades do segundo aniversário de Ariquemes, no item “Apresentação”, descreve que:

Ariquemes hoje é um retrato sumário de um salto no tempo, de um município com apenas dois anos de existência, numa empolgante corrida desenvolvimentista. Quando aqui se hasteiam todas as bandeiras das unidades

---

<sup>48</sup> Constatamos esse fato nas dezenas de fotografias coletadas para essa pesquisa.

da Federação, está-se a prestar uma homenagem justa a uma sociedade pluralista, do homem nativo ao homem proveniente de todos os recantos do território brasileiro, a formar um mosaico policromo e uno. É justamente porque Ariquemes sabe unir a pluralidade à organicidade, através de um planejamento global e envolvente que desponta como um modelo capaz de se impor a nível territorial e nacional. Ariquemes está em permanente mutirão, onde ombreiam a iniciativa pública e a provada, com um objetivo único: engrandecer o Município, o Território e o Brasil. (ARIQUEMES, 1979).

Assim, é interessante notar que, enquanto a prefeitura era alvo de denúncias e investigações, o prefeito supracitado divulgava suas conquistas e vitórias em material impresso para que toda a população local vislumbrasse consigo o seu “sucesso”, escondendo as mazelas “debaixo dos panos”.

Muitos migrantes que vieram para Ariquemes não tiveram o sonho da “terra prometida” concretizado. Em virtude dessas condições, vários colonos buscaram outros meios de sobrevivência, além, os da lavoura.

Um exemplo do excerto acima foi a garimpagem, em fins da década de 1980. Com a descoberta da jazida de cassiterita no Garimpo de Bom Futuro em 1987, nas proximidades do Rio Santa Cruz, numa linha de colonização do INCRA, a C-75, um novo ciclo econômico iniciou em Ariquemes (SOHN; BERNANOS, 1995). Garimpeiros, migrantes, comerciantes, gente de toda parte do país, chegavam aos milhares.

O garimpo de Bom Futuro ficou conhecido mundialmente por ser a maior reserva de cassiterita a céu aberto do mundo, onde garimpeiros e máquinas duelavam juntos, como podemos verificar na Figura 4:

**Figura 4** - Garimpo de Bom Futuro [198-?].



**Fonte:** Acervo do Museu Cândido Mariano Rondon (2018).



O que nos chamou a atenção na Figura 4, foram os trabalhadores anônimos, denominados de requeiros<sup>49</sup>, enquanto as mineradoras extraíam o minério com o auxílio de máquinas, os requeiros faziam esse trabalho de forma manual. Eram homens, mulheres, adolescentes e até mesmo crianças, trabalhando de domingo a domingos na informalidade.

O garimpo foi “[...] considerado por muitos como a salvação fazendo com que vários habitantes se transformem em garimpeiros da noite para o dia” (SOHN; BERNANOS, 1995, p. 10). O comércio da cidade via a luz da sua retomada com o garimpo, que chegou a abrigar mais de 20 mil pessoas garimpando (OLIVEIRA, 2001).

Mais uma vez, em 1988, a exploração manual estava próxima de ser banida pelo Departamento Nacional de Pesquisas Minerais (DNPM), o mesmo instituiu a Portaria nº 226 de 15 de setembro de 1988, passando a ser vigorada em 28 de setembro do mesmo ano, expondo que todo o minério produzido no garimpo da linha C-75 do garimpo de Bom Futuro poderia ser trafegado para fora do garimpo somente mediante Nota Fiscal de Aquisição da MS-Mineração Ltda., detentora dos alvarás da localidade (BRASIL, 1988b). Mas, se a mineradora era detentora dos alvarás, os requeiros nem poderiam estar ali. Além disso, o que eles explorassem deveriam vender a um preço estipulado pelo DNPM, que nem sempre correspondia ao valor de mercado.

Na década de 1990, a situação alcançou um grau de descontrole que ameaçou o prosseguimento da exploração do garimpo de Bom Futuro. Os conflitos locais se tornaram cada vez mais constantes, fazendo com que a garimpagem da cassiterita entrasse novamente em declínio, levando várias famílias a abandonar o sonho do “Novo Eldorado” (SOHN; BERNANOS, 1995; LIMA, FOTOPOULOS, 2018).

A implantação dos projetos de colonização na região de Ariquemes e nas demais localidades de Rondônia, alterou profundamente seu cenário geográfico, isso porque toda esperança dos colonos estava no ato de derrubar e atear fogo<sup>50</sup>, o que representou um verdadeiro holocausto para a floresta. Este era o começo da década da destruição, período em que a maior quantidade de matéria prima foi destruída. A floresta Amazônica deu a impressão de que estava desaparecendo. De fato, estava.

---

<sup>49</sup> O requeiro no garimpo corresponde naqueles sujeitos que faz um reco, ou seja, extrai os minerais - cassiterita, ouro, estanho, diamantes e outros. - em poucas quantidades.

<sup>50</sup> Em virtude desse ato é cabível descrever que, não estamos intitulado de malfeitores os trabalhadores sem-terra e/ou o pequeno produtor camponês. Em hipótese, eles não foram responsáveis pela destruição da floresta, mas sim vítimas de uma estratégia geopolítica de incorporação de novas áreas impostas pelo Estado. Assim, entende-se que a Colonização Agrícola de novas terras, têm sido a forma institucional de expansão das relações capitalistas em toda Amazônia.

Deste modo, o objetivo proposto no início dessa seção - elaborar uma interpretação histórica sobre as nuances da colonização da década de 1970 e 1980 em Rondônia e os principais aspectos da história de Ariquemes - foram objetivados. A literatura analisada nos possibilitou compreender que o estado de Rondônia e o município de Ariquemes se tornaram palco de várias transformações sociais e territoriais.

Foi a partir da década de 1970, com os grandes projetos governamentais, sob a perspectiva de ocupar os vazios demográficos, proteger as fronteiras e expandir o campo econômico do país que, as políticas públicas (condicionadas às questões geopolíticas mundiais), configuraram a atual Ariquemes.

Todavia, a má estruturação, organização e planejamento destas políticas engendraram vários problemas na região: fluxo migratório desordenado, intenso desmatamento - o maior da história, conflitos contra os indígenas acarretando o desaparecimento de várias culturas, ausência de serviços de assistência social aos colonos e altíssima desigualdade social.

Por fim, alguns colonos que vieram para a região de Rondônia retornaram aos seus respectivos estados, mas a grande maioria permaneceu, e ajudou a construir essa colcha de retalhos, formada por culturas, falares e costumes diversos, constituindo a identidade singular de Rondônia.

#### 4. A TRAJETÓRIA DO FAZER-SE PROFESSOR E PROFESSORA RURAL

[...] é inútil procurar encurtar caminho e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despesoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes. (LISPECTOR, 1964, p. 120).

A trajetória do fazer-se professor e professora rural em Ariquemes, Rondônia está amalgamada em diversos aspectos. Autores como Brandão (1986), Fusari *et al* (1990), Gonçalves (2015), Gromonn de Gouveia (2016), e muitos outros, ao pesquisarem sobre a história da profissão docente no meio rural, averiguaram as diversas precariedades da profissão, destacando o baixo grau de instrução/habilitação, baixos salários e as várias funções atribuídas aos docentes. Por essa razão, objetivamos nessa seção analisar as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais - ingresso na carreira, critérios para concurso ou indicação, salários e as atribuições ao cargo.

Eis a questão que orientou o desenvolvimento desta seção: quais as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais (ingresso na carreira, critérios para concurso ou indicação, salários e as atribuições ao cargo)? Visando responder a tal questionamento, dividimos a seção em duas subseções.

##### 4.1 “Foi meu primeiro emprego, esse de professor, que eu estou até hoje”: os requisitos para ingresso na carreira docente no meio rural

Ariquemes, nas décadas de 1970 e 1980, foi marcada pelas grandes transformações sociais, políticas e econômicas, em consequência do crescente fluxo migratório, onde diversos colonos oriundos principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil acreditaram na promessa do “Novo Eldorado”, migrando para Rondônia à procura de melhores condições de vida.

Somado a isso, o professor e historiador Abnael Machado de Lima que vivenciou esse processo migratório, transcreveu em seu livro, “Acheegas para História da Educação no Estado de Rondônia” que, muitos colonos, incluindo homens, mulheres e crianças, possuíam baixo grau de instrução, sua grande maioria era constituída de analfabetos com primário (na época, 1ª a 4ª série do 1º grau) incompleto (LIMA, 1993). A maior parte dos migrantes traziam consigo carentes padrões de escolarização.

Nestas condições, o setor de educação foi obrigado a enfrentar uma multiplicidade de problemas peculiares da região amazônica, como a dificuldade de locomoção, escassez de recursos humanos qualificados e a imensa carência sócio educacional da população (LIMA, 1993). Em vista disso, passou a coexistir as exigências de ampliação do sistema educacional. O Governo do Território Federal de Rondônia esforçou-se para interiorizar o ensino e atender os núcleos populacionais (RONDÔNIA, 1977). Entretanto, não foi o suficiente.

Os colonos em desespero, vendo seus filhos crescerem sem escolas, construíam-na com recursos próprios, enfrentando enormes lutas para que o Estado encontrasse a professora ou o professor para lecionar. É folclórico, mas muitas vezes eram os pais das crianças quem construíam as escolas e corriam em busca dos futuros docentes:

Os olhares não estavam voltados somente para as terras, para o cultivo ou para as linhas telegráficas a educação a influenciava na formação da infância, pois passava a fazer parte dos objetivos da nova sociedade que se estruturava, qual necessitava formar cidadãos desejáveis para coordenar o futuro daquele lugar. (ROHDEN, 2015, p. 356-357).

Com base no excerto acima, podemos observar que os migrantes do “Eldorado” não se preocupavam apenas com a terra, lavoura, mas também com a educação dos seus filhos.

A respeito disso, a professora Enid<sup>51</sup> que cultivava uma simpatia incomum, foi a primeira colaboradora entrevistada, a ingressar na carreira docente no meio rural, no ano de 1979, com apenas a 4ª série do primeiro grau. A mesma contou-nos que o seu ingresso na carreira docente não foi uma escolha, mas uma necessidade da comunidade:

Então... na verdade, não foi assim uma escolha. Foi uma necessidade do local, né? [...] Surgiu isso aí. Eu tinha apenas dezessete anos, mas a necessidade era tão grande, não tinha ninguém ali que soubesse pelo menos assim, assinar o nome. Eu, na época tinha a quarta série (4ª) e aí tinha de fazer um teste, [...] até o pessoal da SEMED foi lá em casa, e disseram que você fazia a prova, se você passar, você vai dar aula. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Com base nas reminiscências da professora Enid, é possível constatar um possível esquema de recrutamento baseado no clientelismo<sup>52</sup> político. Deste modo, “[...] para se tornar professor [ou professora] o indivíduo dependia [...], da configuração social estabelecida que

---

<sup>51</sup> A professora Enid concluiu a 4ª série do ensino de 1º grau, na Escola Isolada Municipal Mundo Novo, no ano de 1974, localizada no município de Formosa, Paraná.

<sup>52</sup> Sobre o termo “[...] clientelismo define-se como exigência da ajuda de outrem para existir plenamente (o cliente), mas supõe, além disso, uma fidelidade relativamente constante (a clientela)” (BOUDON *et al.*, 1990, p. 44).

possibilitaria a indicação, ou do convite por um chefe político local, que, por sua vez, estabeleceria relações com pessoas influentes no município ou no Governo Estadual” (GONÇALVES, 2015, p. 148-149). Portanto, as redes de relação social formavam o epicentro político para o ingresso na profissão docente no meio rural.

Como mencionado, a professora Enid iniciou a carreira docente com apenas dezessete anos, com a quarta série do primeiro grau, e que nem havia atingido a maior idade, já havia se tornado professora. Com isso, é perceptível que as pessoas que sabiam ler e escrever eram as que estavam mais aptas para exercer o trabalho docente no meio rural.

Em caminhos análogos a professora Adhara<sup>53</sup> iniciou a docência no meio rural em 1986 e também tinha a 4ª série do primeiro grau. Ela às vezes substituía sua irmã em uma escola rural do município de Nova Brasilândia, Rondônia. O seu marido, naquela época, não queria que ela trabalhasse fora. Entretanto, em um determinado dia, em um diálogo com um fazendeiro local, expôs que sua esposa (Adhara) era “professora”:

Isso foi em oitenta e cinco (1985) no meado de setembro de oitenta e cinco. Quando ele acabou de fechar a boca, o fazendeiro já falou assim: “como assim a sua esposa é professora? Nós estamos precisando com urgência de uma professora aqui!” Resultado: não saíram mais da “cola” do meu marido, foram parar lá em casa, ele mais quatro pessoas da região, mais quatro pais de alunos, que estavam desesperados atrás de uma professora, foram lá em casa insistir para que eu viesse para Ariquemes, fazer uma prova. (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Por escolha ou falta de opção, por vontade ou necessidade, por morosidade ou urgência da comunidade, o ingresso à profissão docente se fez. A negativa do marido em não aceitar a companheira como professora pode ser interpretada a partir de Luz (2018), de que a figura da mulher deveria preocupar-se apenas com os afazeres do lar, sendo dócil e meiga para seu marido. “Era inaceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho.” (LUZ, 2018, p. 51-52). Deste modo, compreendemos que a adesão da professora Adhara para à profissão docente, implicou em reivindicações, resistências e perseverança, o que resultou aos passos rumo do fazer-se professora.

Sabendo que na memória as lembranças são organizadas e articuladas por elementos correspondentes a fatos vividos, objetivos ou materiais (MEIHY, 2005), o professor Altair, que possui um sentimento (muito nítido) de amor à profissão, começou a lecionar na educação rural

---

<sup>53</sup> A professora Adhara concluiu a 4ª série do 1º grau, na Escola rural Municipal Gesio Silva, localizada no distrito de Mantena, Minas Gerais.

em 1986, e tinha a 8ª série do primeiro grau. O professor recordou que, quando migrou para Ariquemes com a sua família, não veio na perspectiva de tornar-se professor, mas de trabalhar na roça. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima). Esse fato de “largar” o trabalho na roça e aceitar o artifício de professor, foi descrito por Carlos Rodrigues Brandão em 1986, de que:

Ser um professor rural é uma pequena fatalidade que a pessoa aceita quando não vê diante de si outra alternativa de trabalho em seu nível de aspiração, ou então é uma provação a que o docente iniciante se submete para merecer chegar a ser professor ‘na cidade’. (BRANDÃO, 1986, p. 14).

Entretanto, em migrar para Ariquemes, Altair se descobriu e apaixonou-se pela profissão docente, profissão essa que exerce até hoje (2019). Emocionado, com um brilho invulgar nos olhos, que exalava serenidade, ele ainda narrou: “[...] foi meu primeiro emprego, fora da roça do meu pai, foi esse de professor, que eu estou até hoje. Um único emprego. Eu nunca fiz outro concurso, apenas esse.” (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima). Sobre o brilho no olhar de lembrar e emocionar-se, compete:

Não só ao poeta, mas também a historiadores incumbe recuperar lágrimas e risos, desilusões e esperanças, fracassos e vitórias, fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças adversas. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991, p. 12).

A cada fragmento do passado rememorado, a feição do professor Altair demonstrava o quanto ele estava emocionado em poder contar parte da sua história da educação, do fazer-se professor. E, assim como as outras professoras colaboradoras, o professor Altair foi convidado pela comunidade para tornar-se professor:

[...] quando eu cheguei aqui eu fui morar na linha C-45 da Br-364, na escola... lá tinha uma escola que estava sem professor, a escola Plínio Salgado,<sup>54</sup> é sem professor! E a linha toda praticamente só eu sabia ler e escrever na minha idade! Tínhamos muita gente analfabeta, mas muita gente mesmo, há anos a escola fechada e a sociedade, a comunidade, me convidou para fazer... para ser professor na escola [...] Aí a gente fez uma... [...] prova de proficiência de oitava série [...] que eu fiz na SEMEC na época e aí eu acabei sendo aprovado e comecei a lecionar na escola Plínio Salgado em 1986. A escola não existe

---

<sup>54</sup> A Escola Plínio Salgado estava localizada na BR-364, LC 45, GB 05, LT 14. A mesma foi criada pelo Decreto 1.230 de 14 de abril de 1981.

mais hoje. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Na mesma perspectiva, a professora Zaniah, começou a lecionar na educação rural em 1987, e tinha a 8ª série do primeiro grau. A mesma lembrou do que estava gravado em sua memória descrevendo que:

Olha, na época assim, eu nem sei se era uma opção minha, eu não sei por quê. A gente morava no sítio, né? [...] como eu tinha uma boa convivência na comunidade, eu participava da igreja, eu ajudava a celebrar o culto, eu já tinha uma escolaridade melhorzinha um pouquinho, aí eles me convidaram. A professora saiu, né? E ficou sem professor, daí a comunidade, [...] você poderia se inscrever, ir lá fazer essa prova, de repente você consegue passar. E eu passei. E não é que eu gostei, menino? Gostei de trabalhar! (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Como podemos constatar, no registro das memórias das professoras e do professor entrevistado, o ingresso à profissão docente no meio rural em Ariquemes, região do Vale do Jamari, realizava-se de maneira informal, mediante convite da comunidade local, da SEMEC ou então se apresentasse melhor formação escolar na região.

Nesta questão, inferimos que, a escola enquanto instituição pública de ensino é responsabilidade do Estado, portanto, cabe a esse órgão representado pela esfera municipal, estadual e/ou federal, configurar-se minimamente para atender as demandas da sociedade, seja na contratação de professoras e professores, na construção de prédios escolares, entre outros fatores, internos e externos que envolva o processo de escolarização.

Rememorado pelos colaboradores, os futuros professores e professoras indicados pela comunidade deveriam direcionar-se até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para a realização de um teste/prova de seleção. Alguns desses colaboradores disseram ainda ter em suas residências o teste de seleção, mas infelizmente não o localizaram.

Procedendo na investigação “[...] como um caçador que [não] sabe [se] existe caça naquele lugar [...]” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 64). Localizamos vinte e oito declarações de trabalho no CEEJA. As declarações, estavam bem conservadas e datavam os anos de 1984 e 1988. Nessas declarações, foi possível identificar as disciplinas e as subsequentes notas alcançadas pelos candidatos que realizaram o teste de seleção para ingresso na carreira docente.

Com relação às notas obtidas pelos candidatos ao cargo do magistério, em nenhuma das declarações identificamos nota inferior a sete. Portanto, acreditamos que, se porventura os candidatos obtivessem notas abaixo de sete, estariam desclassificados. Nenhum dos

colaboradores entrevistados declararam terem reprovados no teste. Aprovados, as professoras e professores rurais eram solicitados a assinar um contrato de trabalho que os garantia das suas atividades docentes.

Após dias da realização da entrevista, a professora Enid, convidou-nos até sua residência. Chegando lá, ela nos apresentou variadas fontes primárias pertinentes à nossa pesquisa, a saber: fotografia, diploma de conclusão de curso e um contrato individual de trabalho. Este ato chamou-nos a atenção para o profundo carinho e sentimento que a professora tem com suas memórias, com valores e raízes fincadas no tempo histórico em que viveu. Como dizia Lispector (1964), este ato de concessão dos pertences com confiança ao desconhecido, é que é uma entrega real.

O contrato de trabalho, concedido pela professora Enid, de páginas gastas com o tempo, mas bem conservado, foi datilografado em máquina mecânica. O contrato possui duas laudas e nove cláusulas e foi celebrado no dia 01 de agosto de 1979. De acordo com as cláusulas do contrato, a professora ocupava o cargo de “Professora Primária III”, com jornada de trabalho de quatro horas diárias ou vinte horas semanais, recebendo o salário mensal de Cr\$ 1.800,00 cruzeiros (RONDÔNIA, 1979). Nos primeiros noventa dias de trabalho, a professora encontrava-se no período de experiência.

Cabe ressaltar que, esse contrato era de tempo indeterminado. No período de recesso escolar de final de ano, as professoras e professores que eram admitidos por esse meio de contrato, eram dispensados de suas atividades escolares, retomando-as no ano seguinte, com o início do ano letivo. Nesse período (longe da escola), as professoras e professores não recebiam salário.

Ingressado na carreira docente, muitas professoras e professores com escolaridade de primeiro grau (1ª a 8ª séries), eram considerados leigos. Isso por que, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. No seu Art. 30, exigia-se como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- 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;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Como constatado na lei supracitada, era exigido o ensino de 2º grau em curso de três séries para lecionar nas primeiras quatro séries do 1º grau. Por outro lado, a própria lei no Art.



77, reconhecia a insuficiência de docentes não habilitados, prevendo em caráter suplementar o exercício de professoras e professoras sem a formação mínima (BRASIL, 1971).

A respeito da professora e professor leigo, Brandão (1996) fez uma análise a nível de Brasil sobre essa categoria e descreveu que:

O professor leigo é considerado um liminar estabelecido. Reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, ele não faz, no entanto, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira de magistério. (BRANDÃO, 1986, 13).

A partir das considerações de Brandão (1986) verificamos que o professor leigo e professora leiga, era i-reconhecido pelo Estado como educador, devido à peculiaridade de sua condição - habilitação.

Ao nosso ver, embora a professora e o professor não possuíssem a escolaridade exigida pela legislação, esses agentes do ensino, tiveram um papel fundamental no processo de escolarização da época, ou era o docente leigo lecionando, ou as crianças continuavam analfabetas. Além disso, eram esses personagens, as principais representações do ensino de 1ª a 4ª séries do primeiro grau na escola rural. Portanto, o papel da professora e do professor leigo nas áreas rurais foi essencial para o processo de formação de muitas crianças e adolescentes em Ariquemes, Vale do Jamari.

Ainda sobre as professoras e professores leigos, na biblioteca municipal de Ariquemes, Pedro Tavares Batalha, Identificamos um diagnóstico educacional realizado pelo Grupo Funcional de Programação e Controle Curricular da Secretaria de Educação e Cultura (SEC). No Quadro 2 é possível identificar o índice estatístico de professoras e professores titulares e não titulares (leigos) de 1º e 2º grau no Território Federal de Rondônia no ano de 1977.

**Quadro 2** - Percentual de professores, segundo sua formação e zona onde atuam.

Especificação	Professores com Formação Pedagógica			Professores sem Formação Pedagógica		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Número	644	144	758	269	609	905

Fonte: Serviço de Supervisão SEC/RO (RONDÔNIA. 1977, p. 31).

Como podemos observar no Quadro 2, no conjunto total de docentes sem habilitação pedagógica - conhecidos como professoras e professores leigos -, era representado por 54,4% dos educadores, sendo que 67,3% desse total encontrava-se na área rural.

Acreditamos que os fatores que ocasionava o alto índice de docentes leigos nas áreas rurais no Território Federal de Rondônia foram: a existência de poucas instituições que ofereciam cursos para o magistério nas cidades interioranas; dificuldade de acesso e locomoção os *lôcus* onde ocorriam os cursos do magistério de férias e licenciaturas rápidas; isolamento do docente na área rural, dificultando o seu crescimento profissional.

Com o expressivo número de professoras e professores leigos nas escolas rurais em Rondônia (54,4%), os governos municipais e estaduais selecionavam os docentes não habilitados, que estavam impossibilitados de frequentar cursos regulares (pois não existiam em suas cidades), e os encaminhavam para participar de cursos rápidos de férias em Porto Velho.

Sobre esses cursos, a professora Enid cedeu uma fotografia (Figura 5), que corresponde a um curso de capacitação para professoras e professores leigos. O curso era direcionado aos docentes que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º grau e correspondia à conclusão da 6ª série do 1º grau. A capacitação ocorreu no período de 05 de janeiro a 20 de fevereiro de 1981 na Escola Carmela Dutra em Porto Velho, Rondônia.

**Figura 5** - Cursistas do curso de capacitação para professores leigos.



**Pessoas Fotografadas:** Adecio [1ª homem da direita para a esquerda que está agachado, 1ª fila de baixo para cima]; Apolônia [1ª mulher da direita para a esquerda que esta agachada, 1ª fila de baixo para cima]; Neuza [2ª mulher da direita para a esquerda, 1ª fila de cima para baixo]; Maria Becker [12ª mulher da esquerda para a direita, 1ª fila de cima para baixo] e Lucia Elizeu Demétrio [5ª mulher da esquerda para direita, 1ª fileira de cima para baixo].

**Fonte:** Acervo pessoal da professora Enid (2018).

Observando a Figura 5 percebemos que as/os cursistas do curso de capacitação, em sua maioria eram caracterizados por mulheres - professoras. Segundo a professora Enid, participavam professoras e professores de várias cidades do Território. Em sendo de várias localidades interioranas, e conhecendo a situação geográfica de Rondônia na época, a “[...] distância e a falta de transporte contribuía para o cansaço físico e mental [...], além da sensação de isolamento, ocasionado pelo afastamento dos familiares, desestimulava “[...] a participação desse profissional nas poucas formações oferecidas [...]” (LUZ, 2018, p. 43).

Nesse seguimento, a inserção de professoras e professores leigos nos cursos de capacitação foi uma das longas fases percorridas por esses docentes. Essa trajetória não dependia apenas do esforço pessoal, mas também familiar:

Sua vontade de saber, de aprender, espelham a vontade de crescer, e de crescer junto com os seus alunos, com os seus companheiros de lutas no campo. Esta vontade e necessidade de conhecer, de dar melhor conta, de clarear o mundo onde trabalha [...]. (CALAZANS, 1985, p. 15).

A partir das considerações feitas por Calazans (1985), é evidente que os docentes leigos rurais viam o curso de capacitação como uma forma de novos aprendizagens. Acreditamos, portanto, que essa opção feita pelo docente leigo foi uma forma de “salvar a escola”, na perspectiva de que a professora/professor possa tornar-se mais preparado tecnicamente.

Com a efetivação do estado de Rondônia em 22 de dezembro de 1981, leis direcionadas aos docentes foram surgindo. Uma delas foi a Lei Complementar nº 2, promulgada em 24 de dezembro de 1984, que criava o Grupo Ocupacional M-700, voltado para professoras e professores do 1º e 2º graus, direção de escola ou supervisão e orientação educacional e pedagógica (RONDÔNIA, 1984). O M-700 categorizava os docentes em três grupos: professor titular, professor de 1º e 2º graus e professor de 1º grau, como demonstra a Tabela 4:

**Tabela 4** - Grupo ocupacional do magistério código: M-700.

<b>Categoria Funcional</b>	<b>Código</b>	<b>Classe</b>	<b>Referências de vencimentos</b>
Professor titular	M-703	Única	Única
Professor de 1º e 2º graus	M-702	E	1 a 4
		D	1 a 4
Professor de 1º grau		C	1 a 5
		B	1 a 5
	M-701	A	1 a 5

**Fonte:** Lei Complementar nº 02 de 24 de dezembro de 1984 (RONDÔNIA, 1984).

Como podemos averiguar na Tabela 4, além das categorias funcionais, os docentes eram divididos por classes que correspondiam às séries na qual os mesmos lecionavam, sendo: Classe “A”, 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau; Classe “B”, 1ª a 8ª séries do ensino de 1º grau; Classe “C”, 1ª a 8ª séries de 1º grau e 1ª a 3ª séries do ensino de 2º grau; Classe “D”, 1ª a 8ª séries de ensino de 1º grau e 1ª a 3ª séries do ensino de 2º grau; Classe “E”, 1ª a 8ª séries do ensino de 1º grau e 1ª a 3ª séries do ensino de 2º grau (RONDÔNIA, 1984).

Essas classificações da categoria funcional do magistério, produziam significativas diferenciações salariais em relação ao valor do vencimento recebido pelas professoras e professores rondonienses. Além disso, o valor pago “[...] variava conforme a categoria [classe funcional] no qual o professor se encontrava [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 161).

Com relação à variação salarial dentre as categorias funcionais do Grupo Ocupacional M-700, vejamos a Tabela 5 que apresenta os vencimentos das professoras e professores de todas as classes (A até E) do estado de Rondônia:

**Tabela 5** - Tabela de vencimentos do grupo ocupacional magistério código: M-700.

CLASSES	REF.	TEMPO PARCIAL	TEMPO INTEGRAL	GRATIFICAÇÕES		
				10%	20%	30%
TITULAR	ÚNICA	271.176,00	542.352,00	-	54.117,00	-
E	4	258.263,00	516.526,00	-	51.652,00	77.478,00
	3	245.965,00	491.930,00	-	49.193,00	73.789,00
	2	234.253,00	468.506,00	-	46.850,00	70.275,00
	<b>1</b>	<b>223.099,00</b>	<b>446.198,00</b>	-	<b>44.619,00</b>	<b>66.929,00</b>
D	4	212.476,00	424.952,00	-	42.496,00	63.742,00
	3	202.359,00	404.718,00	-	40.471,00	60.707,00
	2	192.723,00	385.446,00	-	38.544,00	57.816,00
	1	183.546,00	367.092,00	-	36.709,00	55.063,00
C	5	174.806,00	349.612,00	-	34.961,00	52.441,00
	4	166.482,00	332.964,00	-	33.296,00	49.944,00
	3	158.555,00	317.110,00	-	31.711,00	47.566,00
	2	151.005,00	302.010,00	-	30.201,00	45.301,00
	1	143.815,00	287.630,00	-	28.763,00	43.144,00
B	5	136.976,00	273.934,00	-	27.393,00	41.090,00
	4	130.445,00	260.890,00	-	26.089,00	39.133,00
	3	124.234,00	248.468,00	-	24.846,00	37.270,00
	2	118.319,00	236.638,00	-	23.663,00	35.495,00
	1	112.685,00	225.370,00	-	22.537,00	33.805,00
A	5	99.946,00	199.892,00	9.994,00	19.989,00	29.983,00
	4	95.187,00	190.374,00	9.518,00	19.037,00	28.556,00
	3	90.875,00	181.750,00	9.087,00	18.175,00	27.262,00
	2	86.548,00	173.096,00	8.654,00	17.309,00	25.964,00
	<b>1</b>	<b>82.247,00</b>	<b>164.854,00</b>	<b>8.242,00</b>	<b>16.485,00</b>	<b>24.728,00</b>

Fonte: Lei Complementar nº 2, de 24 de dezembro de 1984 (RONDÔNIA, 1984).

Em uma primeira interpretação da Tabela 5, percebemos de imediato uma discrepância de remuneração dentre as classes do magistério em Rondônia. A classe “A” era representada pelas professoras e professores leigos prevaletentes da área rural. As demais classes (B até E) eram caracterizadas pelos docentes titulares que preferencialmente lecionavam nas cidades - área urbana.

Para melhor elucidar essa disparidade, tomemos como exemplo a classe “E” ref. 1 tempo parcial, que recebia Cr\$ 334.647,00 cruzeiros por mês e a classe “A” ref. 1 tempo parcial, que recebia Cr\$ 131.702,00 cruzeiros por mês, ou seja, o docente leigo da classe “A”, que predominantemente lecionava na área rural, recebia aproximadamente 154% a menos que os docentes habilitados da classe “E”:

O baixo salário [da professora e do] professor, sobretudo daquele que viesse a trabalhar na zona rural, é apenas um dos componentes que formam o triste quadro de miséria da maioria da população: [faltava]/falta saúde, educação, trabalho, transporte, terra, moradia saneamento básico, alimento. (FUSARI *et al.*, 1990, p. 26).

Infelizmente era essa a realidade na qual muitas professoras e professores leigos da zona rural estavam “mergulhados” em Ariquemes, lutando para deixar de ser “sacerdote” da educação e ser reconhecido absolutamente como profissional do ensino.

Ao tratar da remuneração recebida, alguns colaboradores disseram que “o salário era extremamente baixo”, entre tanto, outros articularam que “o salário era tão bom”, outros disseram não saber “se era muito ou pouco”. Vejamos algumas memórias revisitadas:

[...] o salário era extremamente baixo, demorava de três a quatro meses para chegar. [...] Era aquele salário de professor da tabela, classe única, recebia metade do formado e pronto. Mas olha, vou te falar uma coisa, se eu não tivesse aquela chance, não estaria aqui hoje, estaria roçando pasto ainda. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

O salário era tão bom que eu digo para você que eu cheguei a ganhar onze salários mínimos, por um pouco período, mas eu ganhei onze salários mínimos na minha vida. E, era tão bom que eu trabalhei os três primeiros meses [...] e quando eu recebi o primeiro salário, que foram os salários dos três meses, eu comprei uma vaca, um touro, e uma novilha, [...] e eu comprei uma moto. [...] Então eu falo para você que eu sou da época das vacas gordas, o salário era muito bom! (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Era muito pouco, não sei se era muito ou pouco, eu não sei. Só sei que comecei ganhando Cr\$ 330.000,00 cruzeiros, eu não sei como que era esse trezentos e trinta hoje, [...] ou se era os R\$ 3.000,00 de hoje, eu não sei. Nossa, mas eu acredito que era um salário bom, por que as pessoas todas estão até hoje trabalhando, né? (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Com os registros que ecoaram das memórias dos colaboradores, é possível observar a sensação do reconhecimento salarial, por um curto período, e por outro lado, o descontentamento docente frente às baixas remunerações das professoras e professores rurais.

Contudo, fazia-se necessário, políticas públicas<sup>55</sup> condizentes para o magistério rural, como um estatuto que desenvolvesse parâmetros para as condições de trabalho, com salários adequados e uma estrutura de carreira.

Perante isso, o Governador Jorge Teixeira, no dia 29 de dezembro do ano de 1986, promulgou a Lei Complementar nº 17, ficando instituído o Estatuto do Magistério do estado de Rondônia. Contudo, das cinquenta e uma páginas constantes no Estatuto, o único ponto que fala especificamente sobre as professoras e professores rurais é o Art. 117, descrevendo que:

As atividades do docente em exercício nas escolas da zona rural poderão ser atribuídas às obrigações de preparar merenda escolar e outras atividades correlatas, desde que lhe seja pago o adicional de cinquenta por cento (50%) sobre os vencimentos. (RONDÔNIA, 1986, p. 33).

Embora tenha sido uma vitória a estruturação do Estatuto do Magistério em Rondônia, ainda assim o valor pago às professoras e professores leigos rurais era muito inferior às múltiplas funções atribuídas ao cargo. Além do adicional de cinquenta por cento, compreendemos que, era necessário que os docentes das escolas rurais tivessem determinações mínimas de trabalho. No entanto, a educação, principalmente a da professora e professor rural, não eram prioridades das políticas públicas naquela época (LUZ, 2018).

Com isso, podemos reiterar que em fazendo-se professoras e professores, esses profissionais, viam a “significância” da profissão. Acreditamos que isso se deu devido ao fato de, ao ingressarem, permanecerem e persistirem na profissão (apesar da desvalorização

---

<sup>55</sup> “[...] política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; [...]” (SECCHI, 2012, p. 2). Neste caso, o poder público não considerava a educação rural e/ou a professora e o professor leigo, ou ainda, as precariedades existentes na escola rural, como um problema público da maioria da população.

profissional), alguns se encontraram como docentes. Esta legitimidade em assumir-se parecidos nos ter sido o catalisador para terem permanecidos na profissão até os dias de hoje (2019).

#### **4. 2 Lá “nós éramos professor, coordenador, orientador, merendeiro, zelador” éramos tudo: as atribuições da profissão docente**

Nesse momento cumpre analisar o ingresso na carreira docente das professoras e professores rurais, bem como, as condições do trabalho dessas/desses, considerando nesta etapa, os atributos profissionais à pessoa do professor e professora rural.

Ingressado na carreira docente, professoras e professores rurais desenvolviam diversas tarefas na escola. Ao recordar os fatos ocorridos, a professora Adhara brincou dizendo que, quando ela iniciou a docência na escola rural, era professora “Bombril”, isso por quê:

[...] tínhamos mil e uma utilidades na escola. Nós éramos professor, coordenador, orientador, merendeira, zelador, e ainda nós tínhamos um momento que automaticamente a gente era chamado para resolver problemas familiares [...]. (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

Em vista disso, Calazans (1985) enfatiza que a docência na área rural era constituída por diversificadas organizações, seja ela educativa, cultural, política e até conselheira. Ou seja, além do envolvimento com a sala de aula, as professoras e professores do meio rural desenvolviam outras atividades junto à comunidade, no limite acima dos seus atributos.

Similar ao que a professora Adhara viveu, o professor Altair também relembrou que:

[...] além de lecionar nós fazíamos merenda para as crianças, fazia tudo ali na escola! Você era professor, merendeiro e zelador tudo ao mesmo tempo! Com salas multisseriadas. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

A professora Zaniah ao evocar suas memórias, sobre os atributos do docente, descreveu com detalhes as dificuldades que ela enfrentou enquanto professora rural, em particular, relacionadas à merenda escolar. Assim ela nos contou:

[...] o fogão era lá fora, aí era um fogãozinho que todo dia a gente tinha que acender [...] e preparar a merenda, era você... você não sabia se dava aula ou se você preparava a merenda. E quando chovia? para acender aquele fogo, era uma meia hora para acender. [...] aí vinha a chuva e apagava o fogo. Aí aqueles

meninos saiam para mexer aquela merenda, voltavam com as mãos todas sujas de carvão [...]. (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Em outro momento, a professora Zaniah acrescenta:

A escola era num sítio que não tinha água. Depois da merenda a gente perdia uns dez a quinze minutos para lavar essas louças, lá no rio, aí tinha que ir todo mundo porque eu não deixava os meninos irem sozinhos. Aí eu tinha que ir com eles. Vai que eles se afogavam no riozinho né? criança de sete anos. E eu pedia as vasilhas tudo, que quando eles iam sem mim na frente que jogavam os pratos, aqueles pratos, e as canecas de plástico, aquilo levava tudo na enxurrada. Era um sofrimento tá. (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Os agentes do ensino rural em Ariquemes trabalhavam nessas condições, com tarefas que iam muito além das suas atribuições e que não lhes competiam, e sob as piores circunstâncias. Gonçalves (2015) ao pesquisar a profissão docente no meio rural no Piauí, descreveu que as atividades realizadas pelas professoras e professores das escolas rurais, excediam e muito, as prescrições na legislação.

Entendendo que a memória é em parte uma autobiografia, e que, quase tudo aquilo que passou na vida do indivíduo é devolvido diante a necessidade (CASTANHO, 2016). Foi com este propósito que a professora Enid lembrou:

Era a gente quem fazia a matrícula dos alunos, preenchia a ficha de matrícula, que a gente trazia aqui no dia das reuniões. Uma vez por mês nós tínhamos reuniões. Os diários éramos nós quem fazíamos [...], escrevíamos o nome do aluno, fazia tudo, transferia... era tudo nossa responsabilidade. Terminava o ano, a ata final, éramos nós quem fazíamos. Eles só davam um visto e pronto. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Como percebido, nas reminiscências dos colaboradores, existia um contraponto entre lecionar e exercer as diversas funções incumbidas às professoras e aos professores. A professora Zaniah descreveu que “era um sofrimento, tá?”, confirmando o que Gonçalves (2015) identificou, que na escola do meio rural as professoras e professores tinham de realizar essas atividades (matrícula, merenda, boletim etc.) caso contrário, “ninguém” as fazia. Percebemos aqui as omissões dos agentes públicos - secretários estaduais e/ou municipais -, transferindo seus encargos para as professoras e professores das escolas rurais.



Além das diversas atribuições imbuídas aos docentes, eles ainda lecionavam em escolas que mais assemelhava-se à música, “A casa<sup>56</sup>”, de Vinicius de Moraes. “Não tinha teto, não tinha nada”. Isso porque dada a urgência e necessidade das comunidades rurícolas, pais e professores se uniam para construir as escolas.

Sobre esse aspecto, a professora Enid narrou que após ter ingressado na carreira docente no meio rural, ela ainda ajudou içar a escola:

Não tinha escola. O espaço físico. Reuniram-se os pais, né? E foram para a mata, tiraram tábuas para construir a escola. Aí todo mundo participou, tiraram as lascas assim, tiravam tabuinhas para cobrir e, construíram lá o espaço. Foi assim que eu comecei a dar aula. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

O evento acima rememorado, demonstra que havia uma carência de escolas rurais em Ariquemes. Isso nos leva a depreender que o serviço de educação no “Novo Eldorado” não dava conta de acompanhar a grande expansão demográfica, apresentando dificuldades quanto à sua adequação, implicando “[...] no crescimento do número de escolas funcionando em locais improvisados, não adequados (barracas e tapiris) [...]” (LIMA, 1993, p. 21). Com as centenas de escolas rurais erguidas pelos colonos, o Estado as oficializava e oferecia para estas uma placa fazendo parecer uma obra pública.

Tendo em vista que as fontes/documento são produzidas pela sociedade com alguma intencionalidade e assim, passíveis de verdade (LE GOFF, 1990). Algumas interrogações surgiram. Quais as características físicas das escolas içadas pelos moradores? Como era o mobiliário da escola? Tais são as indagações que apresentamos para esta discussão.

Em fins da década de 1970, Ariquemes possuía em média 133 escolas rurais oficiais<sup>57</sup>, com 4.460 alunos matriculados (ARIQUEMES, 1979). Essas instituições de ensino abrangiam os municípios de Ariquemes, Jaru e Tabajara<sup>58</sup>, em sua maioria, possuíam péssimas condições de funcionamento. Constantemente as aulas eram interrompidas em virtude das fortes chuvas e vendavais entre os meses de outubro a abril. Além do mais, na época de gestão do deputado Jerônimo Garcia de Santana, ele denunciava que:

---

<sup>56</sup> MORAES, Vinicius de. 1913-1980. **Livro de letras**. Texto de José Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

<sup>57</sup> Oficiais, pois os colonos construía as escolas e, posteriormente o Estado, vinha oficializando-as. Estima-se que neste período o quantitativo de escolas rurais tenha ultrapassado o número de trezentos.

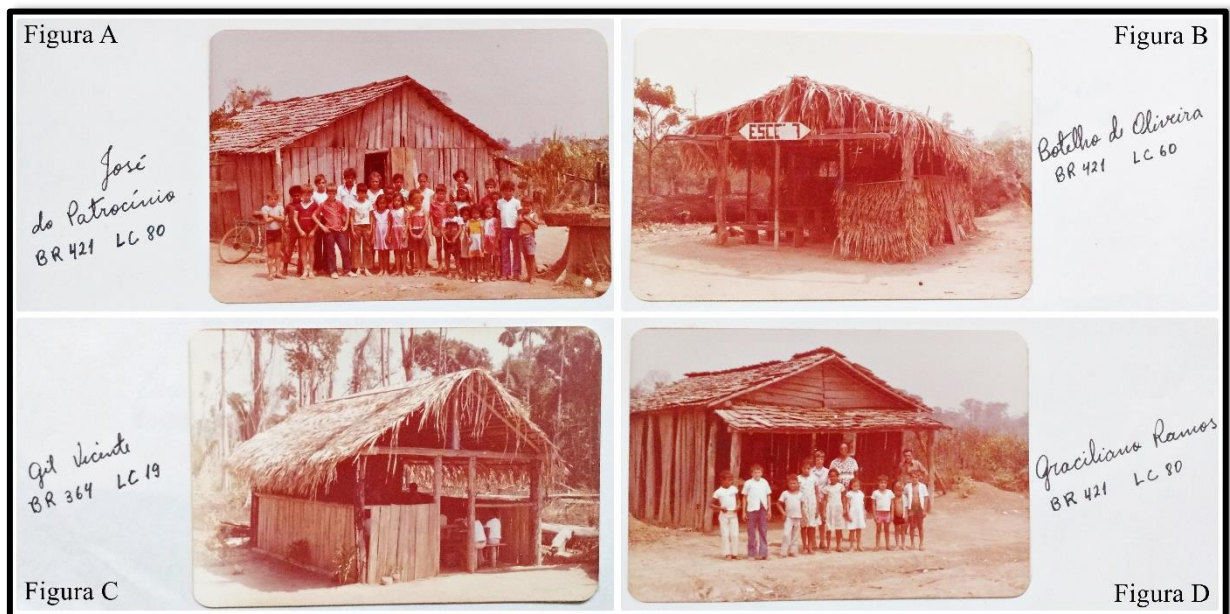
<sup>58</sup> Tabajara atualmente (2019) corresponde ao município de Machadinho D'Oeste.

As escolas não têm carteiras; servem de carteiras troncos de madeira e um pequeno quadro negro. [...] Além do estado precário das escolas, a sua maioria parte é feita pelos próprios colonos. Depois sai a propaganda oficial alardeando que fizeram tantas e tantas escolas, que existem tantos e tantos alunos. Tudo mentira e mais mentiras. (SANTANA, 1981a).

Em uma denúncia, após o deputado Jerônimo Garcia de Santana ter percorrido a zona rural de Ariquemes, não encontrou “[...] nos setores percorridos sequer uma escola primária construída pela Prefeitura.” (SANTANA, 1981b). Essas informações evidenciam que o Estado não assumiu qualquer obrigação com as escolas rurais em Ariquemes, Vale do Jamari.

Quanto aos aspectos estruturais das escolas rurais erguidas pelos colonos, trazemos para análise quatro fotografias (Figura 6):

**Figura 6** - Escolas rurais em Ariquemes [197-?].



**Fonte:** Acervo do Patrimônio e Almoxarifado da SEMED, Ariquemes-RO (2018).

Podemos identificar na Figura 6, que as instituições educativas rurais receberam algumas denominações: “José do Patrocínio”, “Botelho de Oliveira”, “Gil Vicente” e “Graciliano Ramos”. Não conseguimos localizar nenhuma informação do porquê dessas denominações. Em hipótese acreditamos que possa ser em homenagem a alguma personalidade.

Ao observar os tipos de edificação das escolas rurais, percebemos que algumas se assemelhavam e outras não. Como a figura “A” e “D” que ficavam localizadas na mesma Linha, estas eram feitas de tapiri, já as da figura “B” é construída totalmente de palha, e a “C”, é construída até a metade de madeira, com a cobertura de palha. Nas quatro escolas da Figura 6

não asseveramos nenhum local possível de ser o sanitário. Conclui-se que as necessidades fisiológicas das crianças/jovens e do docente eram feitas mata adentro.

O fato das escolas rurais da Figura 6 não foi um ato isolado apenas em Ariquemes, nos estudos realizados por Josiane Brolo Rohden (2015) sobre os fragmentos da história da educação em Vilhena/RO, a pesquisadora constatou fatos semelhantes:

O caráter rudimentar da estrutura física da escola, sendo de madeira, ficando assim, à mercê das mudanças climáticas. As chuvas ocorriam com frequência em Vilhena e pode-se perceber que as paredes não eram vedadas para a proteção dos alunos, professor e materiais pedagógicos. (ROHDEN, 2015, p. 356-357).

Muito dessas lembranças, ainda, são trazidas a memória. Fato que, a professora Enid trouxe com precisão a estrutura física e o mobiliário da escola rural na qual ela lecionava em 1979:

Construído a escola, daquele jeito lá né. A parede do fundo era completa. A SEMEC levou um quadro né, e as laterais eram meias paredes só, a frente também meia parede, nem porta para entrar não tinha. [...] Os bancos eram feitos de tabuas que os pais tiraram e se sentavam em três naqueles bancos assim, que eram bancos grandes, [...] daí eles colocaram uma mais alta na frente, fizeram umas carteiras modelo lá da roça. [...] E foi assim que eu comecei a dar aula. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Como mencionado pelas memórias da professora Enid, as salas de aula, não ofereciam as mínimas condições para o trabalho docente. Gromann de Gouveia (2016 p. 82) descreveu que, infelizmente, “[...] eram nessas circunstâncias de grandes dificuldades que, geralmente, atuava o professorado leigo no “Novo Eldorado”. Fato esse circunscrito em outras regiões do Brasil (GONÇALVES, 2015; CORRÊA, 2018).

Com isso, percebemos que o Estado se ausentava das suas obrigatoriamente com a educação no meio rural e, apenas divulgava exaustivas mentiras de que a educação estava sendo consolidada, apresentando números crescentes de escolas se abrindo e alunos sendo matriculados.

Nas escolas rurais faltava de tudo, de material escolar à merenda. Barros (2013, p. 205) descreveu que, as “[...] condições de trabalho [das professoras e professores rurais] eram precárias. Tudo faltava nas salas de aula rurais, inclusive a própria aula”. Muitos dessas

ausências eram supridas por pais de alunos e pela comunidade. Sobre essas situações, os colaboradores descreveram:

Material, é de vez enquanto chegava alguns livros, livros de pesquisa, alguma coisa que tinha, sempre alguma coisa, mas o básico mesmo nosso era o quadro e o giz branco, era o básico. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

Olha assim, era muito difícil por que na época nós só tínhamos assim o, quadro, o giz e os cadernos, que eram aqueles cadernos finos, fininhos que eles enviavam para os alunos, e tínhamos os livros, também, mas lápis aquilo era uma vez na vida, outro na morte, que era muito difícil, lápis e borracha [...]. (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

[A SEMEC] ela dava o quadro, e o giz. Isso era o material que a gente recebia. [...] Eu comprava carbono, papel carbono, e eu fazia as provas a mão [...] E o material que a gente usava era isso. O giz e, as provas essas coisas eram feitas dessa forma aí. Aí as vezes ou outra eles, eles davam... [...]. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Os relatos acima expõem nitidamente as dificuldades de acesso aos materiais didático-pedagógicos a serem utilizados na escola rural pelos docentes e alunos, o mais comum distribuído era o quadro negro e o giz branco. As ausências envolviam, falta de livros didáticos, cartilhas, recursos mínimos pedagógicos (lápis, borracha, cadernos e outros), para as ações de formação das crianças/adolescentes na escola rural. Se, porventura, as professoras e professores necessitassem de algum material didático, tinham que se deslocar até a cidade, empregando parte do seu salário para financiar a compra:

Em toda a década de 1970 [e 1980], faltavam não apenas livros, mas também quadro, caderno, papel e giz. Quando havia livros, eram apenas para os alunos, o que dificultava o trabalho docente, porque não havia orientações ao professor de como utilizá-los. Em sua maioria, eram livros de atividades e cartilhas não direcionadas para a faixa etária dos alunos. (GONÇALVES, 2015, p. 154).

Conforme exposto por Gonçalves (2015), em sua maioria, o material didático-pedagógico foi negado às professoras e aos professores da área rural. Tais considerações, denotam que o Estado não dava o devido reconhecimento à população rurícola, mas excluía e deixava à margem os sujeitos desse meio.

As únicas figuras no interior das escolas rurais em Ariquemes eram dos alunos, das professoras e dos professores. Essas escolas eram categorizadas como salas multisseriadas, as

professoras e professores como unidocentes. As salas multisseriadas eram compostas de uma única sala, com um único docente que lecionava para alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do primeiro grau com as seguintes disciplinas: português, matemática, história e geografia.

Segundo Gromonn de Gouveia (2016), as salas multisseriadas com professoras e professores unidocentes, constituíram uma significativa parcela das escolas do interior em Rondônia. Sendo umas das situações mais encontradas no meio rural em Ariquemes em fins da década de 1970, até fins da década de 1990. A situação das salas multisseriadas não era circunscrita apenas neste *locus* “[...], mas era comum em todo o país” (GONÇALVES, 2015, p. 83).

Como a única máquina capaz de voltar no tempo é o nosso cérebro, por meio das lembranças fornecidas por ele (BLOCH, 2001). Os colaboradores com boa-fé voltaram no tempo. Nesse retorno ao passado, mostraram-nos evidências sobre as salas multisseriadas e as ações educativas no tempo em que lecionaram na escola rural. As muitas coisas que os colaboradores lembraram foram:

Não é fácil você lecionar multisseriado. [...] Quatro turmas na mesma sala, você dividia o quadro em quatro pedaços, aí agora eu sou primeiro ano, enquanto isso, eu tenho que lecionar pro segundo, mas trabalhar a disciplina do primeiro, quando eu estava no quarto, eu estava dando aula pro quarto ano, passando a tarefa deles, mas o primeiro segundo e terceiro estavam ali. Que tinham de cuidar da disciplina deles também. Não é muito simples velho. [...] isso é para professor raiz, nutella<sup>59</sup> não consegue fazer isso. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

[...] escolinha multisseriada, não era muito fácil, porque você tinha que trabalhar com todas as séries de primeira à quarta série com todas as disciplinas, então você se virava nos trinta [...]. (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Então nós tínhamos uma lousa, nosso quadro de giz, ele era dividido ao meio e, eu usava a metade do quadro para primeira e segunda série e usava a outra metade para terceira e quarta, certo? Só que, com essa dificuldade nossa era muito grande, para você está escrevendo e apagando, escrevendo e apagando o quê que eu fazia? Eu sentava o terceiro ano junto com primeiro e o segundo junto com quarto. Dois colegas juntos. (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

---

<sup>59</sup> O professor e professora raiz no qual o professor Altair se refere, trata-se daquele que, “vem da terra”, que enfrenta os percalços e desafios da docência no meio rural, já o professor e professora nutella, trata-se daquele que, vive na cidade, com as comodidades e prazeres do meio urbano.

Em síntese, para lecionar na “escolinha” multisseriada, era preciso ser “professora ou professor raiz”, pois não era para qualquer um. As salas multisseriadas tinham um nível de exigência muito complexo para a precária formação das professoras e professores leigos (FUSARI *et al.*, 1990).

Para lecionar nas escolas rurais, as professoras e professores utilizavam diversas estratégias e técnicas específicas para lecionar. “[...] No bojo do exercício docente, destaca-se o que pode ser chamado de arte de ensinar, com e sem o uso do quadro negro, por exemplo, além da distância entre prescrições oficiais e reais condições de ensino” (CORRÊA, 2018, p. 368). Mesmo utilizando a astúcia para lecionar com as salas multisseriadas, o professorado rural era considerado leigo.

Além das atividades exercidas no interior da escola, ele/ela cumpria diversas atividades extracurriculares, inclusive atendendo às necessidades da comunidade. As professoras e professores rurais não eram exclusivamente docentes “[...] ele/ela também tinha suas obrigações nas lidas do campo” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 80), exercendo papéis educativos para além da escola rural. “Essas atividades também pareciam ser o resultado de um trabalho feito desde o estabelecimento de boas relações com as famílias de seus alunos.” (GONÇALVES, 2015, p. 110). Contudo, o trabalho de ensino não era preconizado apenas dentro de sala de aula, ia além das frágeis paredes. “Talvez lhes parecesse importante a posição que assumiam nas comunidades, de líderes, autoridades. É como se isso os distinguissem dos demais atores sociais de seu tempo” (ALMEIDA, 2005, p. 291).

De modo geral, as relações estabelecidas por esses docentes com dirigentes do entorno da escola, lideranças políticas, religiosas, entre outros, influenciavam na tomada de decisões para o desenvolvimento da comunidade. Tais considerações denotam que o ser professora e professor rural não era apenas ensinar a ler, escrever e calcular, era fundamental ser orientadora e orientador, conselheira e conselheiro da comunidade, conhecendo sua realidade.

Dito isso, arriscaríamos dizer que, com as reminiscências dos colaboradores, foi possível responder ao objetivo dessa seção: analisar as prescrições para o trabalho das professoras e professores rurais - ingresso na carreira, critérios para concurso ou indicação, salários e as atribuições ao cargo.

## 5. PROJETO LOGOS II: “O DIVISOR DE ÁGUAS ENTRE PERMANECER OU NÃO PERMANECER NA PROFISSÃO”

[...] Primeiro veio o Logos I  
 Preparando a dianteira  
 Depois veio o Logos II  
 Me botou sal na moleira  
 Se viesse o Logos III  
 Salgava a cabeça inteira.  
 (ALTINO, 1981 apud  
 GONÇALVES, 2015, p. 16)

Para essa seção, objetivamos analisar as características do Projeto Logos II para formação de professoras e professores leigos, bem como identificar os sentidos - vantagens - construídos àqueles que concluíram o Projeto em Ariquemes, Vale do Jamari, Rondônia. Eis as inquietações que emergiram: como era caracterizado o Projeto Logos II? E quais os sentidos, vantagens construídas para aqueles que concluíram o Projeto Logos II? Para responder estes questionamentos, utilizamos várias fontes primárias - pareceres, portarias, normatizações, atas de reunião, ficha de inscrição, fotografias, matérias jornalísticas, histórico do cursista e entrevistas. Abrangemos autores como: Vale (1981), Stahl (1981) e (1986), Brandão (1986), Gonçalves (2015), Gromonn de Gouveia (2016), Luz (2018), Gromann de Gouveia e Brito (2019) entre outros, que foram fundamentais para a discussão dessa seção que, num primeiro momento, fala do embrião do Projeto (Logos I) para posteriormente apresentar os desdobramentos do Logos II.

### 5. 1. Projeto Logos I: o experimento

Nas décadas de 1970 e 1980, nas diversas regiões do Brasil, existiam educadores sem a formação específica para atuarem em sala de aula, sendo que a maior concentração desses profissionais se encontrava nas áreas rurais.

Em uma sinopse estatística do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre os docentes das escolas de 1ª a 4ª série do 1º grau, no Brasil em 1975, o total de professoras e professores era de 287.942, localizados nas áreas urbanas e rurais, sendo que desse total 58% eram leigos (BRASIL, 1978). Brandão (1986, p. 13) descreveu que em todas as “[...] regiões do país e mesmo no interior de cada uma delas, há educadores sem formação oficial regular em

diversas situações e posições.” A partir desses percentuais, a questão da professora e professor leigo passou a representar um problema nacional.

Desse modo, o governo visando uma formação que pudesse atender o maior número possível de docentes no menor tempo e custo possível, buscou implementar ações que pudessem habilitar professores. Para isso, buscou outras formas de formação pedagógica para formação do expressivo quantitativo de docentes que atuavam em salas de aula sem a formação específica nos estados e municípios brasileiros. (LUZ, 2018, p. 58).

Como fórmula de solução, vários projetos e programas para habilitação docente foram desenvolvidos a partir da década de 1970 em todo país, buscamos aqui, à luz de Stahl (1986) para destacar alguns projetos de formação/habilitação de professoras e professores: Projeto SACI, desenvolvido no Rio Grande do Norte; Projeto HAPRONT, desenvolvido em Alagoas e Espírito Santo, Projeto TERRA da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul; Projeto LUME em Goiás e o Projeto LOGOS II do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura (STAHL, 1986). Todos esses projetos demonstram o interesse do Estado em dirimir o número de professoras e professores leigos no Brasil.

Um dos projetos que tiveram maior influência para habilitação e formação das professoras e professores leigos na década de 1980 no Brasil e em Rondônia foi o Projeto Logos II. Mas afinal, o que foi o Projeto Logos? Foi um projeto que surgiu a partir da política educacional do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) do Departamento Nacional de Educação (DNE), criado em 1963.

[...] este programa [PAMP] daria subsídios para cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto no período de férias e indireto que era oferecido em período letivo e a partir deste Programa, multiplicaram-se os recursos para professores leigos no país. (PIACENTINE, 2012, p. 41).

O antigo Departamento de Ensino Supletivo (DSU)<sup>60</sup> do MEC passou então à criar uma metodologia de ensino modular a distância, para qualificar os docentes não habilitados no primeiro grau, sem retirá-los de sala de aula, num processo de ensino-aprendizagem, “[...] ou seja, era preciso a formação docente, mas antes de tudo, era preciso que as aulas continuassem a ser ministradas” (LUZ, 2018, p. 59). Esta iniciativa resultou no Projeto Logos I. Um projeto, implantado de forma experimental que perdurou por 12 meses, no período de 1973-1974.

---

<sup>60</sup> O DSU foi “[...] extinto em 1979, quando seus encargos foram transferidos para as Subsecretarias de Ensino Supletivo (SESU)” (GROMONN DE GOUVEIA, 2016, p. 59).



Marimar Müller Stahl (1981), ao investigar os conteúdos dos módulos instrucionais do Projeto Logos II, apontou que além do objetivo geral - habilitar os docentes leigos ao nível de 1º grau - o Projeto experimental serviria também para “[...] verificar a viabilidade dessa [nova] metodologia, tendo em vista a dimensão e a dispersão da clientela, as limitações orçamentárias, a diferença de nível de escolaridade anterior e os recursos humanos disponíveis” (STAHL, 1981, p. 23).

Isso porque, de acordo com o documento de avaliação do Projeto Logos I:

A metodologia escolhida joga com a aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, oferecendo indicação de fontes de consulta, provisão de materiais de aprendizagem, alternativas de atividades, relacionando elementos cognitivo-experienciais, insistindo na imediata aplicação de conhecimentos. (BRASIL, 1975, p. 16).

Sendo assim, o Projeto-piloto, segundo o DSU/MEC se justificava em virtude de não haver uma metodologia especificamente estudada ou mesmo testada, que possibilitasse a qualificação dos docentes leigos.

Foram selecionados para participarem do Projeto Logos I, um total de 2.000 docentes leigos, dos estados do Piauí e Paraíba e dos territórios do Amapá<sup>61</sup>, Roraima e Rondônia<sup>62</sup>. Gromonn de Gouveia (2016) descreveu em sua dissertação de mestrado que, essas regiões foram escolhidas devido ao grande quantitativo de professoras e professores leigos atuando em salas de aula.

Anterior ao Projeto Logos I, outras formas de formação/habilitação docente já haviam sido testadas no antigo Território Federal de Rondônia, vistos como treinamentos acelerados, cursos de suplência, cursos de atualização, entre outros (LIMA, 1993). Esses cursos eram ofertados na capital Porto Velho, em período de férias escolares. Em virtude das dificuldades de deslocamento, alojamento e alimentação, muitas professoras e professores do interior não participaram dessas formações/habilitações, agravando o número de docentes leigos no território.

A gerência geral do Projeto era bastante diversificada, havia uma equipe responsável pelo planejamento e controle, outra na produção do material didático, outra na administração e estabelecimento de intercambio, outra nos conselhos educacionais locais em nível de estado e

---

<sup>61</sup> Embora o Território Federal do Amapá tenha sido convidado em participar do Logos I pelo DSU/MEC, ele declinou do convite, pois possuía programa próprio para habilitação de professoras e professores leigos.

<sup>62</sup> Em Rondônia, o Logos I foi implantado em três localidades: Porto Velho, Guajará-Mirim e Vila Rondônia, atual município de Ji-Paraná.

município, além da equipe de avaliação, supervisão e monitoria das professoras e professores cursistas, todos sob a gestão do DSU/MEC (BRASIL, 1975).

Para o “pontapé” inicial:

[...] foi aplicado aos candidatos um teste de identificação, com o objetivo de estabelecer estágios de habilidades em leitura, observação, interpretação e solução de pequenos problemas em sala de aula. Os resultados desse teste permitiram aos professores elaboradores de módulos definir, embora esquematicamente, o perfil de sua clientela e facilitar o estabelecimento de parâmetros para seleção e dosagem dos conteúdos curriculares. (BRASIL, 1975, p. 19).

O teste tinha a objetivação de identificar os níveis de conhecimento dos cursistas em relação à leitura e escrita. Só após a aplicação dos testes que os especialistas do DSU/MEC elaboraram os módulos instrucionais.

Analisando o documento de avaliação do Projeto Logos I, identificamos que o curso era composto por oito disciplinas, divididas em cinquenta módulos, com uma carga horária total de 3.045 horas, como demonstra a Tabela 6:

**Tabela 6** - Módulos do Projeto Logos I.

<b>Disciplina</b>	<b>Série</b>	<b>Módulos</b>	<b>Carga horaria total</b>
Informação	01 a 09	04	100h
Estudos sociais	02 e 06	09	610h
Comunicação e expressão	03 e 11	10	700h
Ciências	04 e 12	08	480h
Orientação	05	05	380h
Educação Artística	07	04	150h
Matemática	08 e 10	06	530h
Técnicas didáticas	09	04	95h
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>3.045 horas</b>

**Fonte:** Adaptado do Projeto Logos I: avaliação (BRASIL, 1975).

As oito disciplinas apresentadas na Tabela 6, eram divididas em doze séries com cinquenta módulos, e seguia a ideia do princípio organizacional do conhecimento, do mais simples para os mais complexos. Como podemos observar também no Logos I, o total de módulos era de cinquenta, cabendo ao cursista concluir o curso no período de doze meses. Segundo Gromonn de Gouveia (2016), os materiais didáticos do curso, eram autoexplicativos, o que facilitava o estabelecimento de diálogo do cursista com o estudo.

Ainda analisando a Tabela 6, percebemos que não existia uma disciplina específica de Estágio. Esse fato é decorrente de que a sala de aula da professora e do professor cursista, era

o seu laboratório de aprendizagem. As técnicas de aprendizagem que as professoras e professores cursistas obtinham no Logos I, eram testadas em sala de aula. Portanto “[...] a presença do professor em sala de aula era fundamental” (LUZ, 2018, p. 62).

O Projeto Logos I, que teve início em março de 1973, tinha previsão de entrega dos certificados às professoras e professores concluintes, em dezembro de 1974, (BRASIL, 1975). Na Tabela 7 é possível constatar o quantitativo de professoras e professores cursistas que concluíram e desistiram do Projeto experimental.

**Tabela 7** - Cursistas concluintes e não concluintes do Logos I por região.

<b>Localidade</b>	<b>Cursistas Previstos</b>	<b>Cursistas Inscritos</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Desistentes</b>
Paraíba	700	654	530	124
Rondônia	150	130	92	38
Roraima	50	43	29	14
<b>Total</b>	1.900	1.757	1.488	269

**Fonte:** Adaptado do Projeto Logos I: avaliação (BRASIL, 1975).

Uma das motivações para às evasões no Logos I, nas unidades federadas apresentadas na Tabela 7, eram: mudanças de residência, estado de saúde<sup>63</sup>, falta de crédito na validade do curso e falta de incentivo referente à melhoria nos vencimentos salariais (BRASIL, 1975).

Mesmo o Logos I apresentando uma oscilação em torno de 15% de evasão - o que era considerado pertinente, já que o percentual de evadidos esperados era de 30% - os resultados foram satisfatórios, apresentando um índice médio global de 85% de rendimento (STAHL, 1981; ANDRE; CANDAU, 1984).

O Logos I forneceu às professoras e professores cursistas certificados de conclusão de curso para obtenção de estudos de 1º grau - suplência - com profissionalização a esse nível. Entretanto, na prática, o Projeto foi considerado falho por oferecer apenas o certificado de 1º grau, isto é, qualificação para o trabalho:

O ensaio visava a uma formação para qualificação de uma elevada quantidade de professores leigos, por meio da qual esses docentes adquiriam um determinado preparo para ensinar, mas continuavam com o mesmo grau de escolaridade anterior. (GROMONN DE GOUVEIA; BRITO, 2019, 12).

Ou seja, o Projeto Logos I, profissionalizou a professora e o professor leigo para o trabalho, toda via, não concedeu grau para o magistério - ensino de 2º grau.

<sup>63</sup> O estado de saúde que se resume na época em Rondônia, era principalmente em virtudes dos altos surtos de malária, o que impedia as/os cursistas a concluírem o curso no prazo proposto.

Com os resultados “[...] considerados encorajadores para a expansão do Projeto” (ANDRE; CANDAU, 1984, p. 23). Foi dada continuidade na política educacional de habilitação dos docentes leigos, seguindo para outra estratégia que também não assegurava o docente na mesma situação.

Esses resultados excertos acima podem ser questionados quanto a sua qualidade, pois eles apresentaram apenas dados quantitativos “[...] embora o nível qualitativo não tenha sido possível comprovar, em termos de atuação destes docentes leigos, a não ser pelos dados quantitativos que restaram desta experiência” (PIACENTINE, 2012, p. 41).

Além do mais, Stahl (1986), naquela época, descrevia a necessidade de estudos avaliativos qualitativos dos projetos de formação para professoras e professores leigos, na perspectiva de corrigir as falhas, determinar a conveniência de sua continuidade e fornecer subsídios para outros projetos e programas que viessem a ser desenvolvidos.

Com objetivo de ampliação a nível nacional, o Projeto Logos I, foi revisto e reformulado para melhor atender aos objetivos educacionais da época, e no ano de 1976, o DSU/MEC lançou o Projeto Logos II, em três fases, habilitando professoras e professores em nível de 2º grau, utilizando as mesmas técnicas e metodologias do Logos I.

## **5. 2. Projetos Logos II: “com ele eu consegui o encantamento”**

Em face dos resultados obtidos nas experiências do projeto-piloto, no qual habilitou mais de 85% das professoras e professores cursistas, o MEC, no Plano Setorial de Educação e Cultura de 1975/1979, incluiu dentro do Projeto Prioritário de Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-Aprendizagem, a habilitação de professores leigos, a nível de 2º grau (FUSARI *et al.*, 1990). Assim, o Projeto Logos em três fases foi ampliado. Chegando a sua fase final a comportar dezenove unidades federadas do Brasil.

As ações do Logos II foram concebidas para atuar nos seguintes estados e territórios:

Em sua 1ª fase, ele atingiu as seguintes unidades federadas: Piauí, Rio Grande do Norte, Paraná e o Território de Rondônia. Na sua 2ª fase ele cobriu as seguintes áreas: estados da Paraíba, Pernambuco, Amazonas, Roraima, Ceará, Maranhão, Sergipe, Minas Gerais, Santa Catarina e Acre. Em 1980, foi implantado nos estados do Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. (VALE, 1981, p. 27).

Como podemos observar na região Norte, o Projeto Logos II foi implantado em praticamente todos os estados, com exceção do Amapá que desenvolvia projeto próprio. De

acordo com os estudos de Gromonn de Gouveia (2016), a implantação do Projeto Logos II a essas regiões não se deu apenas pelo fato da existência de professoras e professores leigos, mas também, pela fixação do homem no campo. O inchaço nas cidades causados pelos fluxos migratórios, intensificaram a ideologia de permanência do rurícola no campo, sendo que o êxodo rural ocorreu com mais intensidade após a década de 1970 (MARIM, 2005), em consequência dos Projetos de Colonização.

O Logos II continuou com o mesmo objetivo do projeto-piloto, habilitar as professoras e professores leigos sem retirá-los de sala de aula, com módulos instrucionais, via ensino supletivo, porém, agora à nível de 2º grau. Nessa nova roupagem, qualificação para o 2º grau, o curso seguia todas as determinações e exigências dos programas de 5ª a 8ª séries do primeiro grau e de 1ª a 3ª séries do segundo grau, além de conteúdos pedagógicos (CEBTEB, 1984).

O Logos II possuía uma equipe de Coordenação Central (situada em Brasília), que recebia acessória do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), responsável pelo controle e avaliação do Projeto, e Grupos de Coordenação Regional localizado nos estados que aderiram ao Projeto - denominados de Gerências Regionais -, esses eram responsáveis pela criação de Núcleos Pedagógicos (NP) constituído por um gerente, um subgerente, um coordenador de supervisão, de orientação e o pessoal administrativo (CEBTEB, 1984). As gerências regionais, eram incumbidas do treinamento dos Orientadores-Supervisores Docentes (OSD).

Podiam concorrer a vaga de OSD, professoras e professores com formação pedagógica em nível de 2º grau, com experiência docente de no mínimo dois anos nas séries iniciais do 1º grau - hoje, 1º a 5º ano do ensino fundamental. As responsabilidades dos/das ODS eram diversas, desde:

[...] orientação dos cursistas para a realização dos módulos, aplicação de pré e pós-testes, planejamento e coordenação das sessões de microensino e dos encontros pedagógicos, controle do material e acompanhamento dos cursistas. Trabalham em geral 8 horas por dia, 6 dias por semana, nos chamados núcleos pedagógicos. (ANDRE; CANDAU, 1984, p. 23).

Os ODS tinham um papel fundamental no Projeto Logos II, pois eram eles/elas os mediadores da aprendizagem junto aos cursistas, sanando suas dúvidas em relação aos conteúdos, além de planejar atividades de interação entre as professoras e professores cursistas.

Era previsto ainda para o Projeto Logos II a realização de encontros pedagógicos presenciais nos NP, com a utilização de técnica de microensino<sup>64</sup>, uma alternativa para supervisionar a competência dos cursistas e a realização de estágios supervisionados (500h) e não-supervisionados (1.500h). Para o estágio supervisionado, considerava-se a somatória da carga horária total dos encontros pedagógicos e das sessões de microensino (CETEB, 1984).

Segundo dados do Diário Oficial da União de 03 de dezembro de 1975, o convênio do Projeto Logos II em Rondônia, foi firmado com o Processo nº 1.437-75, entre o DSU/MEC juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Território Federal de Rondônia (SEC/RO) em 27 de novembro de 1975, com vigência até 31 de dezembro de 1979 (BRASIL, 1975). As tratativas do convênio ocorreram em 1975, entretanto suas atividades oficiais vigoraram no início do ano de 1976.

Se o convênio celebrado com o DSU/MEC juntamente com a SEC teve vigência até 1979, em quais cidades o Logos II foi implantado em Rondônia? Ele permaneceu nas mesmas cidades do Projeto-piloto? As respostas para tais interrogações foram localizadas em uma matéria do periódico jornalístico *O Parceiro*, intitulada, “SEC expande Projeto Logos II”:

O sucesso obtido nas etapas já implantadas: Porto Velho, 45 cursistas; Guajará Mirim, 45 cursistas; Ji-Paraná, 45; Cacoal, 96, motiva a Secretaria de Educação a fornecer este benefício, visando uma melhor qualidade de ensino, a toda população escolar. Nesse sentido, a SEC está estudando a implantação de novos Núcleos do Projeto Logos II em Rondônia, Colorado e Vilhena serão as localidades beneficiadas, também se pretende iniciar novas turmas em Porto Velho e Ji-Paraná. (O PARCELEIRO, 1979b, p. 5).

Analisando o excerto da matéria divulgada pelo periódico jornalístico *O Parceiro*, juntamente com o convênio celebrado em 1975, podemos afirmar que o Projeto Logos II foi desenvolvido nas mesmas cidades onde foi implantado o Projeto Logos I, além desses, juntou-se o município de Cacoal. Percebemos também a intenção da SEC em implantar novos NP em mais duas cidades, Colorado do Oeste e Vilhena, além da iniciativa de novos cursistas em Porto Velho e Ji-Paraná.

Nos estudos realizados por Gromonn de Gouveia e Brito (2019, p. 16), as ações do Logos II em Rondônia, aos olhos das pesquisadoras ocorreram em: “[...] Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Jaru, Ouro Preto d’Oeste, Ji-Paraná, Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno e Vilhena”.

---

<sup>64</sup> A técnica de microensino era uma estratégia para que o professorado cursista soubesse se programar a promover mudanças no ensino-aprendizagem de seus alunos com procedimentos específicos (FUSARI *et al.*, 1990).

É importante frisar que os achados referentes ao Projeto Logos II, entre os períodos de 1976 a 1981 em Rondônia foram mínimos. Em hipótese, estima-se que esse fato seja em decorrência de que essa localidade no referido período era Território Federal, sendo que, sua administração político-econômica era de responsabilidade do Governo Federal, assim, estimasse que os documentos, dados, fontes e informações aprofundadas do Projeto tenham sido encaminhados para a capital do país (Brasília). Tanto é que Gromonn de Gouveia (2016) ao elaborar uma interpretação histórica sobre a implementação e funcionamento do Projeto Logos II em Rondônia, teve de se deslocar até o Arquivo Nacional de Brasília para localizar algumas fontes de pesquisa.

Com a elevação do Território Federal de Rondônia para a categoria de estado em 22 de dezembro de 1981, ocorreu o processo chamado de descentralização. Isso significou que, o que era centralizado em Brasília, passou a ser responsabilidade dos estados:

Em 1982, por força de uma reorientação do MEC, foi celebrado convênio geral com os Estados para repasse de recursos financeiros aos seus programas educacionais, deixando o Logos de ser objeto específico das verbas do MEC. Passaram, assim, os Estados, a ser instância intermediária entre o LOGOS e o Governo Federal. (CETEB, 1984, p. 54).

Esse convênio geral, foi a forma progressiva dos estados que implantaram o Logos II, em assumir sua parcela de responsabilidade no custeio do Projeto. “Os recursos orçamentários que eram geridos pelo MEC, passaram a ser geridos pelos estados, os responsáveis por toda estrutura organizacional do projeto em cada região [...]” (LUZ, 2018, p. 71). A partir desse momento, a incumbência do Projeto Logos II em Rondônia estava sob a gerência da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

O Projeto Logos II, foi novamente aprovado para execução, com recursos do novo estado, por meio da Resolução nº 00002 de 17 de fevereiro de 1983.

APROVADO o PROJETO LOGOS II - SEPS/MEC/SEDUC-RO/83, elaborado de conformidade com as diretrizes técnicas do MEC, a ser executado pela Secretaria de Estado da Educação em conjunto com o Departamento de Ensino Supletivo-SEDU/SEDUC. (RONDÔNIA, 1983b, p. 01).

Com a aprovação da Resolução nº 00002/83, o Governo do estado na perspectiva de habilitar três mil e quinhentos cursistas, expandiu o Projeto Logos II para outras localidades do estado de Rondônia, inclusive Ariquemes - local de nossa pesquisa.

Em Ariquemes, assim como nas demais localidades de Rondônia, o Logos II estava sob a responsabilidade do Centro de Estudos Supletivos<sup>65</sup> (CESA), atual Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA.

Uma das primeiras informações localizadas no CEEJA de Ariquemes referente ao Logos II, foi um “Livro Ata” de capa dura, encadernado, com páginas já amareladas, mas bem conservado, contendo cinco atas grafadas a punho, destinadas ao registro da diretoria do Projeto Logos II. Nesse livro ata, identificamos a primeira reunião para a eleição da diretoria do Logos II em Ariquemes, realizada no dia 06 de maio de 1983:

[...] reuniram-se no Centro Supletivo situado no setor um, as treze horas e trinta minutos O.S.D(s) e cursistas do Logos II para eleição da Diretora do Núcleo que atuara a partir de maio de hum mil novecentos e oitenta e quatro [...]. A apuração foi realizada com a fiscalização de dois membros de cada chapa onde se obteve o resultado a segui: chapa dois: trinta e três votos, chapa um: cinquenta e seis votos dentre os oitenta e nove presentes. (CESA, 1983, p. 1).

Analisando o excerto do “Livro Ata”, é possível estimar que, havia mais de setenta cursistas do Projeto Logos II inscritos em Ariquemes. Um ponto a ser questionado é, se a Resolução nº 00002/83 foi aprovada no mês de fevereiro, como que em menos de três meses o Projeto já estava estruturado em Ariquemes? Neste ponto, identificamos alguns documentos que apresentavam a inscrição e início do curso no ano de 1981<sup>66</sup>. Esse fato também pôde ser constatado a investigação realizada por Gromann de Gouveia (2016).

Com estes pontos de partida para análise, começamos a interrogar alguns acontecimentos, visando analisar e interpretar os documentos/fontes na perspectiva de “[...] reconstituição ou a explicação do passado” (LE GOFF, 1990, p. 32). Como ocorria o ingresso no Logos II em Ariquemes? Qual o grau de escolaridade das professoras e professores cursistas? Em sua maioria eram homens ou mulheres? Quais foram os desafios para cursar o Logos II? Quantas professoras e professores o Projeto habilitou em Ariquemes? O Logos II trouxe alguma

---

<sup>65</sup> O CESA foi criado pelo decreto nº 2.480 de 05 de setembro de 1984, com base no disposto no decreto nº 11, de 31 de dezembro de 1981. Embora o CESA tenha sido criado em 1984, a partir do ano de 1981, ele já exercia suas atividades. O CESA oferecia/oferece, Exames Profissionalizantes em nível de Ensino Fundamental e Médio com cursos de Administração, Técnico em Enfermagem, Contabilidade e Auxiliar de Enfermagem. Na área da educação oferecia cursos de formação para o magistério, a exemplo do Projeto Logos II, Projeto Fênix e PROFORMAÇÃO. Atualmente o CEEJA oferece, Seriado Semestral do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, Curso Modular do 5º ao 9º ano e Ensino Médio. Além de, Exames de Suplência (Provão) do 1º o ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

<sup>66</sup> As únicas fontes localizadas que demonstram que o Logos II iniciou em 1981 em Ariquemes são: as fichas de inscrição dos cursistas e, a ata de resultados finais do Logos II, que descreve: “[...] são cursistas que iniciaram o curso em novembro de 1981” (CESA, 1993c). Os demais documentos datam o ano de 1982 em diante.



vantagem/benefício àqueles que o concluíram? Além disso, o Logos II cumpriu com a sua função - habilitar professoras e professores leigos?

Com base nessas indagações, realizamos um levantamento nas fichas de inscrição das professoras e professores cursistas concluintes. Optamos pelos cursistas concluintes por se caracterizar a maioria dos discentes e por essas fichas apresentarem maiores informações, uma vez que, a ficha de inscrição dos cursistas não concluintes, estavam isentas de várias informações, como: local de nascimento, data de nascimento, localidade onde o professor ou a professora lecionava (urbana ou rural), nível de escolaridade, série em que lecionava, entre outras informações consideradas relevantes à pesquisa. Analisamos um total de quatrocentas e onze fichas de inscrição<sup>67</sup>.

A cada caixa-arquivo das fichas de inscrição, tínhamos uma surpresa diferente, ora encontrávamos dados surpreendentes que corroboravam com a pesquisa, ora as fichas de inscrição estavam mal preenchidas, faltando documentos anexos às mesmas, isto quando não encontrávamos nem um, nem outro. A ausência desses documentos, nos impossibilitou de aprofundar em algumas discussões. Contudo:

O passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem fluidos e fugidios os pedaços da história que se quer reconstruir. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 65).

Certamente, tudo que podemos fazer, quanto as investigações historiográficas é seguir as pistas que foram deixadas, os vestígios que ainda não foram apagados.

O ingresso no Projeto Logos II geralmente, resultava de um “convite” realizado pelas secretarias estaduais e/ou municipais de educação, aos professores e professoras não habilitados, da área urbana ou rural, de escolas públicas ou particulares. A professora Adhara relembrou questões emblemáticas quanto ao seu ingresso no Projeto Logos II:

Então, na época a necessidade de professor também era grande, né? E eu fui convidada inclusive a fazer o curso Logos II, sem estar atuando como professora. Através da minha irmã. Eu acompanhava muito ela, quando ela fazia o curso, eu ia muito na Secretaria de Educação com ela e, aí a secretária de educação, amiga da família, me ofereceu o curso, eu simplesmente não,

---

<sup>67</sup> Para a análise das quatrocentas e onze (411) fichas de inscrição dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes, utilizamos o *Software* de Pesquisa Qualitativa *MaxQda*. Para isso, categorizamos e cruzamos algumas informações, como: local de nascimento, data de nascimento, idade, homem ou mulher, escolaridade, leciona em escola urbana ou rural.

não quero, né? Naquela época eu não queria! Não via a necessidade de fazer este curso, né? Porque eu tinha a necessidade de ficar com meus pais, porque não tinha nenhum dos meus irmãos em casa e eu precisava ficar com eles, então, já tinha minha irmã que estudava. Aí eu meio que não quis (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Como podemos constatar nas memórias acima, o convite partiu diretamente da Secretaria de Educação, por questão de afinidade com a família da colaboradora. Similar ao que apresentou Gonçalves (2015, p. 134) no estudo realizado no Piauí, “[...] um ‘convite’, geralmente feito pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo Órgão Municipal de Educação [...]”. Porém, a professora Adhara não atuava em sala de aula, sendo que, quem poderia participar do Logos II, eram professoras e professores não-titulares, que estivessem em pleno exercício da docência (CETEB, 1984). Embora a professora Adhara tivesse idade e escolaridade compatível com as exigências do projeto, a mesma, não cumpria o requisito “ser professora”, contudo, não era de interesse dela participar do Logos II naquele momento.

Em aceitando o convite da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação para participar do Logos II, as professoras ou os professores se deslocavam até o CESA, munidos de seus documentos pessoais para a realização da inscrição no curso.

Nos documentos anexados às fichas de inscrição dos cursistas concluintes, identificamos como requisitos para inscrição no Logos II em Ariquemes: foto 3x4 (em alguns casos); cópia do documento de identificação, RG e CPF, no caso de ausência desses documentos, solicitava a certidão de nascimento e/ou casamento, título de eleitor, reservista (para os homens), ou a dispensa da mesma, diploma e/ou certificado de conclusão do 1º ou 2º grau, declaração da escola em que a professora ou o professor lecionava e/ou que havia sido aprovado no teste de seleção de professores.

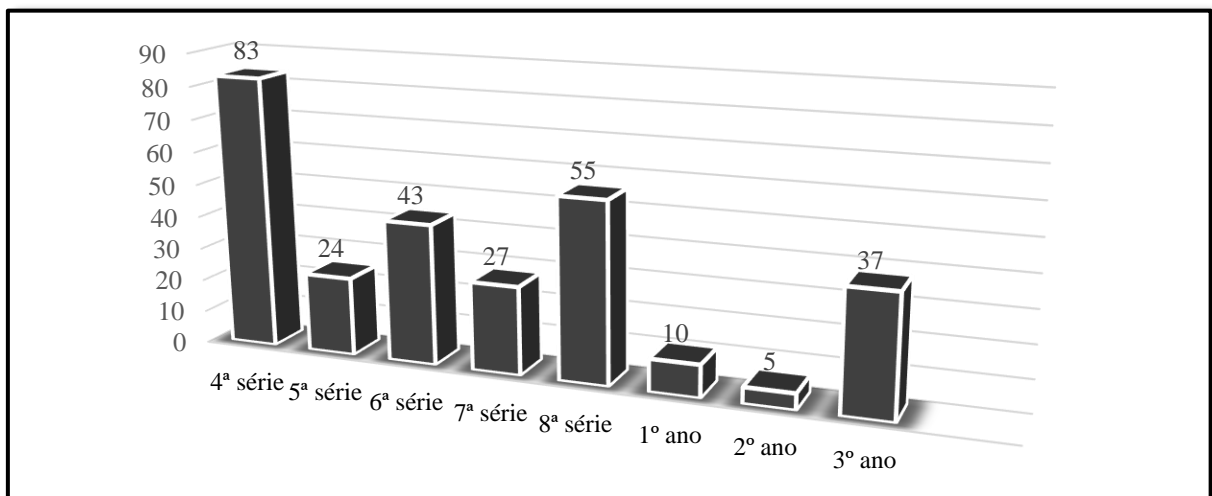
Na análise das fichas de inscrição, notamos que existiam dois modelos, umas fichas com inscrições datadas do ano de 1981 (ficha “A”), anterior ao período de descentralização e outras com datas posteriores do ano de 1982 (Ficha “B”) após o período de descentralização. Acreditamos que as fichas “A”, tenham sido distribuídas pelo CETEB. Já as fichas “B” acreditamos que a SEC/RO, às tenham produzido.

O único diferencial significativo que notamos dentre as fichas, foi que, a ficha “A”, tem um campo de preenchimento com os valores de vencimento salarial da professora/professor cursista, que variava entre Cr\$ 9.000,00 a Cr\$ 18.0000,00 cruzeiros, acreditamos, que a diferença salarial apresentada nas fichas pode ser decorrente ao *locus* no qual a professora ou o

professor lecionava (urbano ou rural), ou em virtude da sua jornada de trabalho (20 ou 40h semanais).

Além disso, percebemos que a maioria das professoras e professores das escolas rurais, lecionavam entre a 1ª a 3ª séries do primeiro grau, sendo que, esses docentes da área rural, em sua maioria, tinham escolarização de até a 4ª série. Sobre esse último ponto, elaboramos um gráfico da escolaridade das/dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes (Gráfico 1):

**Gráfico 1** - Grau de escolaridade dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes.



**Legenda:** 1º ano, 2º ano e 3º ano, refere-se às escolaridades do segundo grau.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir das fichas de inscrição dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes-RO (2018).

Os dados<sup>68</sup> apresentados no Gráfico 1, revelam que 81% dos cursistas do Logos II em Ariquemes, possuíam incidência escolar entre a 4ª e 8ª séries do 1º grau. Além destes, aproximadamente, 19% no ato da matrícula declararam possuir escolaridade de 2º grau. O CETEB descreveu em um relato de experiência que, até 1980, a escolaridade dos cursistas ingressados no Logos era de: 49,2% para a 4ª série; 24,2% os de 5ª; 6ª e 7ª séries; 22,6% os da 8ª série e, por fim 4% tinha a 2º grau (CETEB, 1984).

Mas, o Logos II não era para professoras e professores de 4ª a 8ª séries do 1º grau, para obter a habilitação de 2º grau? O que justificava os inscritos do 2º grau? Ou seria uma forma de justificar ao DSU/MEC um expressivo número de cursistas inscritos para angariar recursos financeiros?

<sup>68</sup> Os dados do gráfico referem-se ao quantitativo de 284 fichas de inscrição dos cursistas concluintes, ou seja, não se refere ao quantitativo global dos cursistas concluintes do Logos II em Ariquemes (411 fichas). Isso em virtude de, as demais fichas de inscrição dos cursistas concluinte, não apresentarem a escolaridade desses cursistas.

Indagado estas questões, percebemos nos anexos das fichas de inscrição, certificados de conclusão de cursos de várias áreas do conhecimento, tais quais: Auxiliar de Escritório, Curso Colegial com Ênfase Comercial, Suplência de Educação Geral, Técnico em Contabilidade, entre outros. Esses cursos eram técnicos e possuíam disciplinas específicas para tais, diferentemente da grade curricular do Logos II, que direcionava o ensino para atuação em sala de aula (magistério).

Para os portadores dos diplomas dos cursos supracitados, eram realizados os aproveitamentos dos estudos anteriores. “É importante ressaltar que estava previsto em lei<sup>69</sup> e que sempre existiu a possibilidade de aproveitamento de créditos do Logos II [e] nos outros seguimentos do Ensino Supletivo” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 89-90). Em vista disso, as professoras e professores com escolaridade de segundo grau, concluíram o curso em um período bem menor, se comparado aos docentes leigos. A esse respeito, identificamos fichas de inscrição de cursistas que concluíram o curso em menos de 60 dias.

Das 411 fichas analisadas, constatamos uma incidência de 80% de discentes do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Estes variavam suas idades entre 16 e 43 anos. A educação nesse sentido, era uma missão das mulheres. Uma extensão do lar para a escola.

Na pesquisa realizada por Vale (1981, p. 85) sobre a dimensão dos encontros pedagógicos do Projeto Logos II, a pesquisadora detectou que a grande maioria dos cursistas pesquisados (88%) eram do sexo feminino. Indo mais além, Alencar (1993) detectou que 94,5% das/dos cursistas no Ceará eram mulheres com idade média de 28 anos. Ou seja, a docência nas quatro primeiras séries do primeiro grau, era uma profissão predominantemente exercida por mulheres.

A feminilização da profissão docente a partir da segunda metade do século XX, foi um fenômeno que aconteceu ligeiramente. Em pouco tempo as mulheres representavam a maioria dos profissionais de ensino nas escolas primárias no Brasil. Luz (2018) descreveu esse fenômeno como, voos de liberdades, no qual, ao ingressar na carreira docente, as mulheres buscavam descortinar o véu da obscuridade, do anonimato, há muito tempo a elas relegado. Essas mulheres aguerridas, seguramente, contribuíram para a formação escolar de estudantes do passado, do presente e do futuro.

No conjunto, em duzentas e noventa e seis fichas de professoras e professores cursistas concluintes, identificamos o *locus* onde lecionavam (escola urbana ou rural), sendo que, 84% exerciam a docência em escolas rurais e 16% em escolas urbanas, desse último, 1% lecionavam

---

<sup>69</sup> Está prescrito na Lei 5.692/71, §1º do Art. 11.

em escolas particulares. Segundo Gromonn de Gouveia, (2016, p. 79), “No Brasil, eram os professores leigos que definiam o perfil característico [...] dos docentes das escolas rurais [...]” e, os discentes do Logos II era a representação típica do professorado leigo rural.

Com isso, é possível identificar que, a maioria das professoras e professores leigos de Ariquemes em fins do século XX, lecionavam em escolas da área rural e não possuíam o 1º grau completo. As professoras e professores que possuíam a formação de 2º grau, predominantemente, estavam lotados nas escolas da área urbana.

Cabe frisar que, embora a professora e o professor da área rural fossem leigos, esses docentes se constituíam como a primeira e - muitas vezes - a única forma de transmissão de conhecimento escolar no meio rural em diversas unidades federadas do Brasil. Entretanto, ficaram relegadas, a um segundo plano. Outorga dizer que, mesmo as professoras e professores apresentando formação até a 4ª série do primeiro grau, esses docentes representavam para a sua comunidade, o modelo social do intelectual cidadão.

Dito isso, a principal característica do Projeto Logos II, correspondia no estudo individual, por se tratar de um curso a distância, com sistema modular. “Sua metodologia se fundamenta no princípio da instrução personalizada com avaliação no processo e apresenta característica de treinar professores no próprio exercício de sua profissão” (RONDÔNIA, 1983a, p. 01).

Segundo o CETEB (1984, p. 42), o material de estudo individual era formado por um total de 204 módulos<sup>70</sup>, sendo 106 fascículo de Educação Geral contempladas em núcleo comum e 98 de Formação Especial. Cada fascículo continha em média 20 a 40 páginas. O Quadro 3 versa sobre as disciplinas do Projeto Logo II.

---

<sup>70</sup> Segundo Andre e Candau (1984), os módulos eram elaborados por especialistas de cada área do conhecimento dos conteúdos curriculares, os quais eram contratados pelo CETEB (situado em Brasília). Ali era feita a impressão e multiplicação do material para distribuir às gerências regionais.

**Quadro 3** - Disciplinas do Histórico Escolar do Projeto Logos II.

<b>Disciplinas de Educação Geral</b>	<b>Disciplinas de Formação Especial</b>
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	História da Educação
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Didática Geral
Educação Artística	Sociologia Educacional
Educação Física	Psicologia Educacional
História	Estrutura e Funcionamento do 1º Grau
Geografia	Orientação Educacional
Organização Social e Política Brasileira	Didática da Linguagem
Educação Moral e Cívica	Didática da Matemática
Matemática	Didática dos Estudos Sociais
Ciências Físicas e Biológicas	Didática das Ciências Físicas e Biol.
Programa de Saúde	Currículos do 1º Grau
	Didático da Educação Física
<b>Disciplinas Instrumentais</b>	Técnica de Preparação de Material Didático
Informações Pedagógicas	Didática da Ed. Artística
Técnicas de Estudo	Recreação e Jogos
Organização do Trabalho Intelectual	Estágio Supervisionado (500h)
	Estágio Não Supervisionado (1.500h)

**Fonte:** Extraído do Diploma de Conclusão de Curso da Professora Enid (2018).

Analisando o Quadro 3, além do cursista realizar as disciplinas de Educação Geral e Formação Especial, existiam também as disciplinas Instrumentais: Informações Pedagógicas, Técnicas de Estudo, Organização do Trabalho Intelectual. Deste modo, acreditamos que os módulos do Logos II em Rondônia tenham passado dos 204 descritos pelo CETEB.

Os relatos orais lembrados sobre os módulos instrucionais do Projeto Logos II, revigoraram na memória do professor Altair:

Eram duzentos e oito módulos. Lembro da cor de cada um. Cada disciplina tinha uma cor. [...] [e] a gente tinha uma meta. A meta era concluir os duzentos e oito módulos, fazer as micro-aulas [(microensino)], e o estágio era considerado já o nosso trabalho em sala de aula. É... na verdade é uma coisa que eu chamo de formação em serviço. (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

Como descrito pelas memórias do professor Altair, existiam “duzentos e oito módulos”. Porém, não encontramos em nenhuma outra fonte ou pesquisa, esse quantitativo. Em hipótese, acreditamos que esses 208 fascículos - se existiram -, estavam relacionados às disciplinas instrumentais.

Para obter o título do magistério - segundo grau -, as professoras e os professores cursistas necessitavam realizar também 500 horas de estágio supervisionado. Conforme Andre e Candau (1984), a carga horária do estágio supervisionado era compensada na participação dos cursistas nas sessões e treinamentos de microensino e encontros pedagógicos.

Nas sessões de microensino os cursistas deveriam planejar sua aula, e depois aplicá-la para um grupo de cinco a doze cursistas. Essas aulas careceriam envolver cinco habilidades, sendo elas: “fazer perguntas”, “dar exemplo”, “aumentar a participação”, “variar a situação-estímulo” e “reforçar a aprendizagem” (CETEB, 1984). Nessas sessões os cursistas avaliavam e eram avaliados em suas micro-aulas.

A professora Adhara descreveu que nas aulas de microensino, realizava “N” apresentações e que, “[...] trabalhava muito com apresentação de miniteatros, sabe assim, vivenciar o que você praticou durante a semana” (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

De acordo com Andre e Candau (1984), se porventura a/o cursista não alcançasse o critério mínimo de desempenho, deveria realizar uma nova apresentação.

O objetivo do microensino era facilitar e possibilitar a professora e ao professor maior segurança na aplicação das suas aulas. Esse recurso, segundo Gromann de Gouveia (2016, p. 130) “[...] era considerado um recurso técnico ou uma forma de praticar o ensino e se desenvolvia, ordenadamente [...]”. Neste caso, as sessões de microensino, possibilitavam às professoras e os professores leigos que assumiam uma escola totalmente despreparado de técnica, aperfeiçoá-las, sendo sujeitos e ao mesmo tempo provedores do *feedback*.

Por sua vez, os encontros pedagógicos eram reuniões mensais obrigatórias, com duração de 6 a 8 horas em média (CETEB, 1984). Geralmente os encontros ocorriam aos sábados ou aos domingos, na perspectiva de que as/os cursistas não faltassem na escola onde lecionava. Os encontros/reuniões ocorriam para sanar alguma dúvida dos cursistas acerca dos módulos instrucionais. Geralmente eram feitos em grupos de 5 a 6 pessoas, com atividades em grupo para fixação dos conteúdos dos módulos, sociabilidade do grupo e uma avaliação final do grupo (ANDRE; CANDAU, 1984). A frequência nos encontros pedagógicos era obrigatória, pois correspondia no cumprimento do Estágio Supervisionado de 500h.

Para realizar as provas dos módulos, participar das sessões de microensino e dos encontros pedagógicos, alguns docentes acertavam com os pais dos alunos os dias em que iriam lecionar, e se deslocavam de três a quatro vezes por mês ao NP. Esse traçado, até chegar ao NP era a maior dificuldade enfrentada pelas/pelos cursistas do Logos II em Ariquemes.

As entrevistas realizadas, apontaram dificuldades para o deslocamento, pouco tempo para os estudos, falta de compreensão do material instrucional, estudos durante as férias, foram algumas das barreiras, percalços e desafios enfrentados pelos cursistas da área rural do Projeto do Logos II em Ariquemes:

[...] eu acertei com os pais... eu passei a lecionar segunda, terça, quarta, quinta e sábado, sexta eu não dava aula, durante um ano e meio. Sexta feira pela manhã, cinco da manhã eu pegava a minha bicicleta e vinha para a cidade de bicicleta. São 30 km, eu vinha para a cidade, cheguei fazer dezoito provas num dia, por quê? Por que eu levava os módulos e durante a semana eu estudava a noite e na sexta vinha fazer as provas, além das provas do logos II, que dava uma base do ensino médio, segundo grau, magistério, toda aquela parte pedagógica, nós tinha também as micro aulas, onde a gente dava aula na cidade, pequenas aulas [...] (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida à Roger dos Santos Lima).

Nós trabalhávamos na área rural, a gente vinha aqui né no nosso supletivo, pegávamos os módulos, levávamos para casa, estudávamos esses módulos, e vínhamos até aqui uma vez por semana, fazer... prestar prova, [...] se você se sentisse seguro, você podia vim toda semana. [...] Eu para dizer a verdade para você, eu tive dificuldade em matemática, eu tive de ter uma aula, porque tinha algumas coisas que eu não entendia. As demais eu fiz sozinha. Estudando lá e vindo fazer prova. Foi desse jeito aí. [...] Além do deslocamento né? Porque a gente tinha de gastar com passagem, nós não tínhamos nenhuma ajuda de custo. [...] Vínhamos de ônibus, ou caminhão, o transporte que passasse lá [...] né? Nós não tínhamos carro... nem estrada tinha lá. Já cansei de vim dormir pelas estradas. Isso era normal. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

[Participar do Logos II] [...] era muito sofrido por que, qual a hora que você vinha fazer essas provas? Você morava na zona rural, você tinha que dar sua aula e você naquela época só tinha uma bicicleta, [...] não tinha ônibus na linha, aí a gente aproveitava as férias, no período das férias. No período das férias você ficava aqui na cidade, corria para fazer essas provas, eu cheguei a fazer oito provas por dia. (ZANIAH. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

A gente passava as férias dormindo dentro do supletivo que era... que é o CEEJA hoje. A gente trazia colchão, não colchão não, colchão eles doavam! Trazia roupas de cama, e alimentação. (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

As professoras, e o professor entrevistado ao rememorarem, o processo vivenciado no Projeto Logos II foram unânimes quanto às dificuldades, , como: as longínquas distâncias percorridas muitas vezes de bicicleta, ônibus ou caminhão, visto que não havia ajuda de custo para estadia, muito menos para alimentação. Os colaboradores relataram também as



dificuldades em compreender os materiais didáticos, os estudos intensivos, vindos a realizar diversas provas num único dia, como também os estudos em períodos de férias, uma vez que, as aulas do Logos II em Ariquemes não seguiam necessariamente o calendário da educação regular. Com isso, constatamos que cursar o Projeto Logos II em Ariquemes, Vale do Jamari, constituía um desafio decisivo.

Associado a esses fatores, existiam ainda, as problemáticas que envolviam a maioria das professoras cursistas mães, uma vez que, as mesmas não tinham com quem deixar as crianças, e as levavam consigo ao NP. Os desafios de se cursar o Logos II, sendo mãe, tomaram forma por meio da memória da professora Adhara.

Eu, com duas crianças pequenas, eu trazia frutas lá do sítio e eu tinha um liquidificador manual, que eu batia vitamina para estes meninos tomarem durante este período que eles estavam comigo. Duas crianças: uma de dois anos e uma de quadro meses [...]. (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Era nesta conjectura que o Projeto Logos II era executado em Ariquemes, na perspectiva de corresponder as exigências da legislação, em erradicar o número de professoras e professores leigos, não levando em consideração as diferentes realidades estruturais, políticas e territoriais existentes nas regiões brasileiras. Contudo, ao nosso ver, a busca da profissionalização docente a partir do Projeto Logos II em Ariquemes, remeteu a uma obrigação velada, utilizando a expressão usada pela professora Zaniah “era muito sofrido”:

É certo que a formação é um fator essencial para o trabalho docente e com vistas à construção de uma profissão, entretanto, no caso dos professores rurais, a formação que devia ser garantida pelo Estado ocorria em parte, pois as condições de participação não eram garantidas no que se refere a deslocamento, estadia, para exemplificar dificuldades relatadas pelos professores. (GONÇALVES, 2015, p. 134).

Ainda sobre o assunto, Fusari *et al.*, (1990) ao analisarem o trabalho e formação docente no Nordeste, apresentaram algumas dificuldades vivenciadas pelas professoras e professores leigos nos programas de habilitação para o magistério, apontando:

- Falta de base em leitura para lidar com material impresso;
- Falta de base em aritmética para lidar com os conteúdos mínimos da matemática;
- Falta de condições gerais culturais para dominar programas de ciências e estudos sociais;

- Falta de condições para acompanhar os programas, através de módulos de ensino e contato com monitores;
- Programas de treinamento que não consideram a prática concreta desse professor, sua experiência docente e de vida. (FUSARI *et al.*, 1990, p. 38).

Tais constatações evidenciam que, a preocupação maior do Projeto, era com a sua eficiência interna, isto é, com o alcance das metas estabelecidas.

Além dos excertos das memórias das professoras e professores, particularmente o que nos impressionou em todo esse processo de habilitação foi que, os cursistas tinham de concluir o curso entre 28 a 30 meses, ou seja, deveriam estudar em média 7 módulos por mês, participar das sessões de microensino, encontros pedagógicos e atingir uma média acima de 80 pontos em cada avaliação para não ficar reprovado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016). Esses prazos raramente eram cumpridos.

De acordo com a ficha de inscrição da professora Enid, ela iniciou o curso no dia 08 de janeiro de 1982 e o concluiu no dia 18 de novembro de 1987, ou seja, a professora Enid levou mais de cinco anos para concluir o curso. Semelhantemente, a professora Adhara iniciou o curso em 10 de fevereiro de 1987 e o concluiu em 23 de junho de 1992, levando aproximadamente seis anos para concluir o curso. Esses eventos não foram particulares, em várias fichas de inscrição constatamos esses fatos.

Com base nos excertos acima, evidenciamos que cursar o Projeto Logos II em Ariquemes era um sacrifício de anos de resistência, percorrendo longínquas distâncias, enfrentando chuvas, atoleiros, pontes e pinguelas, superando todos os limites em busca do aprimoramento profissional.

A partir de 26 de abril de 1989, o DESU/SEDUC por meio da Instrução Normativa nº 002, exigia a realização de uma prova final do Logos II, ou seja, depois dos estudos dos 204 módulos, realização de provas escritas, cumprir as sessões de microensino e realizar os encontros pedagógicos, a professor e/ou o professor cursista deveria realizar uma prova “abrangente” (RONDÔNIA, 1989, p. 03). Essas avaliações, consideradas inerentes no processo de avaliação do Logos II, eram para aferir se a professor ou o professor estavam realmente aptos para exercer o cargo do magistério.

De acordo com o Art. 13 da Instrução Normativa 002, a prova abrangente era composta pelas disciplinas de: “Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau, Didática e Psicologia Educacional.” (RONDÔNIA, 1989, p. 03). Historiando no CESA foi possível encontrar um calendário dessas provas abrangentes de outubro de 1989, como o demonstra o Quadro 4

**Quadro 4** - Calendário de provas abrangentes do Logos II em Ariquemes.

Dia	Hora		Disciplina	Hora		Disciplina
	Início	Término		Início	Término	
2ª feira <b>23/10/89</b>	08:00	10:00	Português	10:00	12:00	Educação Moral e Cívica
3ª feira <b>24/10/89</b>	08:00	10:00	Psicologia Educacional	10:00	12:00	Geografia
4ª feira <b>25/10/89</b>	08:00	10:00	Matemática	10:00	12:00	Ciências físicas e Biológicas
5ª feira <b>26/10/89</b>	08:00	10:00	Estrutura e Funcionamento <sup>e</sup>	10:00	12:00	História
6ª feira <b>27/10/89</b>	08:00	10:00	Didática Geral	10:00	12:00	O. P. S. B

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir do calendário de provas abrangentes do Projeto Logos II em Ariquemes-RO (CESA, 1989).

As disciplinas apresentadas no Quadro 4, Português, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, eram elaboradas contendo trinta questões objetivas e subjetivas, sendo 60% de conteúdo programático de 1ª a 4ª série do 1º grau, 20% de 5ª a 8ª do 1º grau e 20% com o conteúdo de 2º grau (RONDÔNIA, 1989, p. 02). As demais disciplinas continham também trinta questões, objetivas e subjetivas, no entanto, com conteúdos que estavam contidos nos módulos do Logos II.

Concluído a prova “abrangente, a professora ou o professor cursista era considerado habilitado no Logos II, se atingisse o nível de domínio acima de 60% do conteúdo em todas as disciplinas elegidas. Analisando o Projeto-piloto e dados da CETEB, em nenhum momento identificamos citações referentes à avaliação abrangente no Logos II, em hipótese, acreditamos que as provas “abrangentes” tenham sido específicas do estado de Rondônia.

Após a finalização das provas abrangentes, e todos os obstáculos superados as professoras e professores cursistas estavam aptos a receber o diploma de conclusão de curso. A partir desse momento, o docente [...] deixa de ser denominado professor leigo, para ser denominado habilitado, agora possuidor de um capital simbólico que é transformado em capital cultural (simbolicamente), e em capital econômico” (NÖRNBERG, 2004, p. 11). Com o diploma em mãos, o docente habilitado, poderia angariar de um salário um pouco mais elevado.

As professoras e professores, ao concluírem o curso, produziam festas de colação de grau para a celebração da conquista do diploma.

A Formatura representava o refrigério de muito esforço para os professores cursistas que estudavam e atuavam no magistério, um momento importante para as OSDs, demonstrar o trabalho de dias, semanas, meses e anos de estudos e dedicação no exercício da docência, ou seja, formadoras de professoras/ professores leigos do Logos II. (LUZ, 2018, p. 94).

De acordo com os registros do Livro Ata, “Formatura e Colação de Grau do Logos II” de Ariquemes, a última colação de grau e formatura (11ª turma), ocorreu no dia 19 de março de 1993, sendo realizada na Escola Comunitária<sup>71</sup> (CESA, 1993a). A Figura 7 apresenta algumas fotografias da referida colação de grau:

**Figura 7** - Formatura do Projeto Logos II em Ariquemes - RO.



**Fonte:** Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ariquemes (CEEJA, 2018).

Na última formatura do Logos II em Ariquemes (Figura 7), colaram grau um total de quarenta e seis formandos, sendo quarenta do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Embora essa fosse a última ata do livro, estima-se que outros cursistas tenham sido formados, tendo em vista que o Logos II só iria finalizar suas atividades em 1994, a partir da Portaria nº 1000 de 8 de julho do mesmo ano. Essa portaria no Art. 1º descreveu que o Projeto Logos II iria ser extinto a partir de 31 de janeiro de 1994 (RONDÔNIA, 1993, p. 01).

Em duas atas de resultados finais do Projeto Logos II (ata de resultados finais - concluintes e ata de resultados finais - não-concluintes), de 31 de dezembro de 1993, foi possível verificar que perpassaram pelo Logos II em Ariquemes, Vale do Jamari, um total de

<sup>71</sup> Atual corresponde à Escola Municipal de Ensino Fundamental Eva dos Santos

850 cursistas<sup>72</sup>, destes, 454 conseguiram concluir o curso e 396 não o concluiu (CESA, 1993b; CESA, 1993c), ou seja, 46,59% dos cursistas evadiram. Os motivos que podem justificar a situação de evasão são: dificuldades de deslocamento até o NP; limitações na compreensão dos módulos instrucionais; questões de saúde, principalmente relacionadas à epidemia da malária; falta de ajuda de custo com deslocamento, alimentação e estadia. Esses fatores faziam com que as/os cursistas se ausentasse por meses do NP.

Mas se o objetivo do projeto era disponibilizar uma metodologia na qual o próprio cursista ditasse seu ritmo, como e quando ele era considerado um aluno-professor evadido? Segundo a Instrução Normativa nº 002/89 no Art. 10, era considerado evadido o cursista que se ausentasse por mais de seis meses do NP, sem justificativa aceitável (RONDÔNIA 1989, p. 02). Alguns dos motivos que justificava a evasão dos cursistas dos projetos e programas para habilitação de professoras e professores são:

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 costuma ocorrer nos cursos dessa natureza. (STAHL, 1986, p. 20).

Fatores como os que foram descritos no excerto, parecem ter favorecido para elevar o número de cursistas evadidos no Projeto Logos II em Ariquemes, uma vez que muitas professoras e professores cursistas residiam na área rural e não tinham condições de participar ativamente do curso.

Ultrapassado todas as barreiras, a conclusão do Projeto Logos II em Ariquemes, trouxe algumas vantagens para àqueles que o concluíram. Embora, “[...] a principal vantagem do Projeto era a titulação de professores” (STAHL, 1981, p. 32), contudo, outras brotaram. Com a legitimação da titulação as professoras e professores, angariaram concursos públicos - sendo que todos os entrevistados são concursados -, uns na esfera municipal, estadual e outros na esfera federal, aprimoraram suas práticas docentes, foram em busca do nível superior - faculdade, pós-graduação - aumentaram seus salários, entre outros fatores.

Nos diversos relatos orais das professoras e do professor entrevistado, percebemos o sentimento de carinho do tempo em que lecionavam na escola rural. A professora Enid que estava prestes a se aposentar, quando realizamos a entrevista, relatou que:

---

<sup>72</sup> Dentre estes números conseguimos identificar que haviam cursistas de várias regiões do Vale do Jamari como: Ariquemes, Alto Paraíso, Cafelândia (atual Rio Crespo), Campo Novo, Machadinho do Oeste e Buritis.

[...] vai fazer quarenta anos agora em fevereiro, que eu estou atuando na educação. Se eu ainda estou lucida é porque eu trabalhei muito na área rural. Porque se fosse do jeito que é hoje não me achava mais não. (ENID. Ariquemes, 12 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Já a professora Adhara, emocionada nas lembranças que superou o tempo e marcou a sua vida, nos disse:

É, então professor Roger, eu digo para você assim que eu sou professora por paixão, por amor à profissão, por tudo, hoje eu tenho algumas decepções na educação, mais graças a Deus eu estou viva para contar isso, né? (ADHARA. Ariquemes, 06 de julho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

O professor Altair ao narrar aspectos do passado evidenciando o presente, lembrou com enaltecimento a profissão de professor:

[...] para mim, o Logos II foi o divisor de águas entre permanecer ou não permanecer na profissão. Com ele, eu consegui o encantamento, eu me encantei pela profissão, e se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas, isso eu tenho certeza, absoluta! (ALTAIR. Ariquemes, 27 de junho 2018. Entrevista concedida a Roger dos Santos Lima).

Embora as professoras e o professor, tenham narrado que a escola rural para eles tenha sido um sonho, é importante frisar que os investimentos públicos não se concentravam na área rural, uma vez, que evidenciamos em fotografias e em entrevistas o descaso das instituições. O que existiam nessas escolas do meio rural, eram apenas os elementos básicos necessários para formar as crianças e adolescentes.

O Projeto Logos II, habilitou centenas de docentes leigos em Ariquemes e, em Rondônia, principalmente aqueles que residiam nas áreas rurais. Entretanto, não resolveu totalmente o quadro precário da formação de professoras e professores leigos, obrigando o estado de Rondônia a adquirir outros Projetos/Programas de formação (Projeto Fênix e PROFORMAÇÃO).

Em 1996, o Governo do estado de Rondônia em parceria com os municípios, implantou um novo projeto de formação para habilitação de professoras e professores leigos da área rural, o Projeto Fênix, sendo instituído a partir do Decreto nº 7.430 de 15 de abril de 1996

(RONDÔNIA, 1996). O Projeto Fênix vigorou até o ano de 1999, quando o Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos (PROFORMAÇÃO) assumiu seu lugar.

O PROFORMAÇÃO foi um programa da Secretaria de Educação a Distância (SED), em parceria com os estados e municípios para habilitar professoras e professores leigos em exercício de sala de aula. O programa era destinado aos docentes das séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em Rondônia, o programa teve início no ano de 1999 e concluiu suas atividades no ano de 2006. Para Nörnberg (2004), o PROFORMAÇÃO foi mais uma tentativa de qualificação profissional, entendida como titulação, por meio de módulos instrucionais. Além disso, o PROFORMAÇÃO, muito se assemelhou aos outros projetos/programas (Logos II e Projeto Fênix) de habilitação de professoras e professores leigos implantados por governos anteriores.

Nesta seção buscamos caracterizar o Projeto Logos, desde seu início, até seu fim. Constatado que no Brasil a partir da década de 1970, muitos docentes que lecionavam em escolas primárias eram leigos, em vista disso, o MEC lançou um Projeto experimental para a formação de professoras e professores não habilitados, sem retirá-los de sala de aula, por meio do ensino supletivo, utilizando como materiais didáticos módulos instrucionais.

De início o Logos I foi lançado em algumas unidades federativas. Tendo em vista que o Projeto havia habilitado quantitativamente um significativo número de professoras e professores leigos, eis que o DSU/MEC em 1976 ampliou o projeto e, o denominou de Logos II. Assim como o Projeto experimental, o Logos II buscava habilitar professoras e professores em serviço. Ao final do Projeto o mesmo já havia atingido 19 unidades federadas do Brasil.

Em Ariquemes, o Projeto Logos II iniciou em 1981 e finalizou suas atividades no ano de 1994. Mesmo com todos os percalços, o Projeto Logos II contribuiu para formação e habilitação de diversos professores e professoras em Ariquemes. Com os relatos orais, percebemos as vantagens que o Logos II trouxe àqueles que o concluíram, desde o título ao magistério, melhores condições salariais e, ao nosso ver, o mais significativo, o encantamento pela profissão docente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: ‘compreender o presente pelo passado’ e correlativamente, ‘compreender o passado pelo presente’.  
(BLOCH, 2001, p. 25).

Esta pesquisa em História da Educação pôs sob análise o ingresso de professoras e professores em escolas rurais no município de Ariquemes, Rondônia em fins do século XX, bem como compreendeu os desdobramentos empreendidos no Projeto Logos II para a formação de docentes. Período histórico em que grandes transformações sociais, ambientais e estruturais aconteceram em Ariquemes e Rondônia em fins do século XX.

Conforme procuramos demonstrar por meio das fontes históricas pesquisadas, as professoras e professores leigos rurais ingressavam na carreira docente por meio de indicação da comunidade, baseado no clientelismo político. Em sendo professora e/ou professor enfrentaram diversos desafios, como: salários baixos e inferiores aos docentes da área urbana; desvalorização profissional; escolas precárias para exercer a docência; multifunções atribuídas ao cargo; exigências das salas multisseriadas; ausência de material didático-pedagógico a exemplo de livros, quadro negro, giz branco e outros.

Diante do abandono das escolas rurais, a professora e o professor, muitas vezes era o agente responsável pelo ensino e por outras atividades administrativas na escola, cabia aos docentes realizar matrícula, merenda, boletim, limpeza entre outras atribuições. O ato de ensinar mais parecia um sacerdócio, um ideal a ser cumprido pelas professoras e professores rurais. Com isso, o Estado representado pelas autoridades públicas, pouco faziam - isso quando faziam - para os docentes do meio rural.

Não obstante, constatamos nas falas dos colaboradores, discursos governamentais e fotografias que as escolas do meio rural, de responsabilidade do governo municipal e/ou estadual, eram construídas pelos colonos, muitas vezes de palha, tapiri ou madeira, o Estado só aparecia para pregar a placa como se fosse obra sua. Averiguamos que as escolas no meio rural eram precárias, apresentando diversas problemáticas, existiam apenas os elementos mínimos para a professora e o professor lecionar, isso quando existiam. No âmbito de uma política educacional a escola rural não teve vez.



Ao nosso ver, as escolas rurais subjaziam dificuldades simplesmente de estarem localizadas no meio rural, onde tudo se caracterizava pela falta. Portanto, o abandono das escolas rurais apresentadas nos documentos históricos analisados, nos demonstrou, o quanto os governantes municipais e/ou estaduais, abnegava essa modalidade de ensino naquela situação, o que configura uma produção engendrada intencionalmente.

Embora a escola rural e suas professoras e professores fossem considerados leigos e leigas, esses sujeitos/sujeitas foram relegados a um segundo plano pelo Estado. Ao nosso ver, esses docentes no contexto investigado, representaram “os heróis da escola”, uma vez que eram estes e/ou estas agentes do ensino, as únicas figuras públicas no interior das escolas rurais em Ariquemes. Ou era a escola rural feita de palha, tapiri e, o docente leigo, ou as crianças e adolescentes continuavam analfabetas. Desta forma, a escola rural e seus professores e professoras tiveram um papel fundamental no processo educativo escolar da época.

Em nosso ponto de vista, o Projeto Logos II a partir das fontes e teorias apresentadas nessa pesquisa, representou uma política emergencial do Governo Federal, de modo a atender as normativas da legislação - Lei 5.692/71 - para habilitar a nível de 2º grau professoras e professores não-titulados. O Projeto Logos II visava habilitar/formar a curto prazo um elevado contingente de professoras e professores. O Estado, - representado pelo DSU/MEC -, estava mais preocupado em responder as exigências da lei.

Asseveramos que o DSU/MEC deu maior atenção a quantidade de professoras e professores sendo habilitados, do que com a qualidade dessas habilitações/formações, uma vez que, o modelo de educação a distância adotado pelo DSU/MEC, ignorou as realidades regionais rurais rondonienses, fazendo com que mais de 46% das professoras e professores cursistas evadissem do Logos II em Ariquemes.

Para nós, uma formação adequada e condizente para as professoras e professores da área rural, além de procurar responder às necessidades específicas desses docentes, deveria compreender as múltiplas variações regionais, especialmente as de caráter socioeconômico e cultural de cada região, considerando as experiências docentes, na perspectiva de confrontamento da teoria com sua própria prática, uma vez que, a reflexão crítica sobre seu próprio trabalho seria a forma mais adequada de tornar os docentes mais conscientes do processo educacional.

De certa forma, as intencionalidades políticas e educacionais geridas pelo Estado para formar e/ou habilitar as professoras e professores leigos não se resumiu no Projeto Logos II, o Logos foi apenas um modelo a ser seguido, de projeto em projeto, de governo em governo, sem

garantia de mudança ou de soluções adequadas para os problemas impostos pelas políticas educacionais. Nesta conjuntura histórica de novos projetos/programas para habilitação/formação de professoras e professores leigos, adveio o Projeto Fênix, seguindo a mesma política do Logos II e, em seguida o PROFORMAÇÃO, com poucas mudanças, entretanto, seguindo a mesma perspectiva dos projetos/programas anteriores, e assim outros advieram com as mesmas roupagens, formar/habilitar/qualificar as professoras e os professores “leigos”. Deste modo, a formação de professoras e professores leigos, tornou-se um sistema viciante, onde cada governo queria/quer uma fatia.

A história da profissão docente no meio rural, muitas vezes ocultada pelas representações das grandes histórias, nos permitiu refletir sobre a profissionalização de professores rurais no Brasil. O abandono que cerca essa formação, na qual coexistem múltiplas funções comuns a professoras e professores rurais que, permanecem até os dias de hoje (2019), com escolas sem estruturas mínimas para o exercício da docência, localizadas em muitas regiões interioranas do Brasil. Isso se tornou visível quando notamos que dada a ausência de políticas educacionais que subsidiassem essas escolas rurais em Ariquemes, Vale do Jamari, no início de 1990, várias escolas foram fechadas ou abandonadas. De mais de quatrocentas escolas rurais existentes até 1981, em Ariquemes, em 2019 apenas sete estão em funcionamento.

A partir desta investigação, seria justo dizer que muitas outras reflexões e análises em história da educação rural em Ariquemes podem ser feitas a partir do material coletado, e de outras fontes que ainda dormem nos locais pesquisados. Sobre isso, algumas reflexões de pesquisa ficam em aberto, destacamos: i) a possibilidade de estudos comparativos entre outros estados da Região Norte e Centro-Oeste do Brasil; ii) aprofundamento na questão da evasão das professoras e professores cursistas rurais do Logos II em Ariquemes, Rondônia; iii) análise dos processos formativos engendradas nos projetos subsequentes (Projeto Fênix e PROFORMAÇÃO); iv) estudos mais aprofundados sobre as escolas do meio rural ariquemense, preconizado nos documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO-ÁLVARES, Frederico Monteiro. **Rondônia: ocupação, crescimento e organização agrária**. Porto Velho: Realce, 2008.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALENCAR, José F. de. A professora “leiga”: um rosto de várias faces. *In: Educação e escola no campo*. TRERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coords.). Campinas, SP: Pirirus, 1993. p. 177-190.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como, processo civilizador. *In: Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 278-295.
- ALTINO, **Cordel ABC do Logos II**. São João do Piauí. Cordel escrito em 1981.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 81, p.53-60, maio 1992. Disponível em: <https://bit.ly/2VbpV9X>. Acesso em: 24 jun. 2018.
- AMARAL, José Januário de Oliveira. A colonização agrícola das novas terras na Amazônia. *In: Pesquisa na Amazônia: intervenção para o desenvolvimento*. AMARAL, José Januário de Oliveira; SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento; SOUZA, Mariluce Paes de. (orgs.). Porto Velho: EDUFRO, 2001.
- AMARAL, José Januário de Oliveira. **Mata virgem: terra prostituta**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 50, p. 22-28, ago. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2MVrmaB>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais: suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)**. Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima. 2013. 349 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- BECKER, Bertha Koiffmann; EGLER, Claudio Antonio Gomçalves. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BLOCH, Mach. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOIS, Guy. Marxismo e história nova. *In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 241-260.
- BOUDON, Raymond. **Dicionário de sociologia**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. p. 13-15. Disponível em: <https://bit.ly/2HfH9h5>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <https://bit.ly/33wwp7d>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2OSaYdO>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL, Departamento de Ensino Supletivo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 1975. Seção 1, p. 16184.

BRASIL. **Projeto Logos I**: avaliação. Brasília, DDD, 1975.

BRASIL. **Sinopse estatística do ensino de 1º grau- 1975**. Brasília, MEC - Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

BRASIL. **Malária**: noções básicas. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1984.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988a.

BRASIL. Departamento Nacional de Pesquisas Mineralis. Portaria nº 226, de 15 de setembro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, 15 set. 1988b.

BURGUIÈRE, André. A antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques. (org.) **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 125-152.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Professor/produtor rural e seus múltiplos trabalhos. **Educ. Ver**, Belo Horizonte, n. 02, p. 12-18, dez. 1985. Disponível em: <https://bit.ly/2YIObFP>. Acesso em: 09 out. 2018.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Memória, história e educação. **Revista HISTEDBr on-line**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 154-164, mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TvsFhN>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CAVALCANTE, Washington Heleno. **Os Arikêmeses o SPI**: o desafio da reelaboração cultural indígena sob poder tutelar do Estado brasileiro. Orientador: Edinaldo Bezerra de Freitas. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CEPAMI. **Tendências da migração em Rondônia - 1990**. Centro de Estudos e de Pastoral dos Migrantes. Ji-Paraná, RO: 1990.

CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiência. Brasília, DF: Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB, 1984.

COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL: 1960/1980 (II). **Brasil, grande potência**. São Paulo: Editora Abril, 1986.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos de trajetórias de professoras rurais no Paraná (1957-1979). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 365-379, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2MdhKbK>. Acesso em: 06 ago. 2018.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). **Usos & abusos da história oral**. AMADO, 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 03-13.

FUSARI, José Cerchi. *et al.* **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**. Orientador: Antonio de Pádua Carvalho Lopes. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2015.

GREGORY, Valdir. Colonização. *In*: MOTTA, Márcia Maria Menendes (org.). **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 98-102.

GROMANN DE GOUVEIA, Cristiane Talita. **O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica**. Orientadora: Arlete de Jesus Brito. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP: 2016.

GROMANN DE GOUVEIA, Cristiane Talita; BRITO, Arlete de Jesus. Compendo uma história do Projeto Logos II no estado de Rondônia (1970-1990). **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 6-25, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Z1oJqA>. Acesso em: 22 jul. 2019.

IBGE. População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões, as unidades da federação e a situação do domicílio - 1960/2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2TqmJqa>. Acesso em: 16 mar. 2018.

KITAMURA, Elisabeth Kimie. **Cinema e educação: o conflito socioambiental na representação fílmica de Adrian Cowell**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

LE GOFF, Jacques. (org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEAL, Paulo Nunes. **O outro braço da cruz**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1984.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Abnael Machado de. **Achegas para história da educação no estado de Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: SEDUC, 1993.

LIMA, Roger dos Santos; FOTOPOULOS, Hugo Athanásios. Território, história e identidade: aspectos culturais dos grupos sociais da Amazônia ocidental brasileira. **Igarapé**, v. 11, n. 1, 2018, p. 97-111. Disponível em: Acesso em: <https://bit.ly/326xwcy>. 04 jan. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco. 1964.

LOPEZ, Nuria Sagué, **Recuperando os discursos esquecidos**: memórias de Ariquemes/RO. Orientadora: Nair Ferreira Gurgel do Amaral. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LUZ, Rosemary da. **Treinamento em serviço**: formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993). Orientadora: Nilce Vieira Campos Ferreira. 2018. 123. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MACIEL, Antônio Carlos. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia**: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. Orientador: Francisco de Assis Costa. 2004. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Pará, 2004.

MARIM, Roda. Êxodo rural. *in*: MOTTA, Márcia Maria Menendes (org.). **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 209-212.

MATIAS, Juliana Cândido, **As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO**: a perspectiva docente. Orientador: Josemir Almeida Barros. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia – Unir, Porto Velho, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENEZES, Eron Penha de. **Retalhos para a história de Rondônia**. Porto Velho: Rondoforms, 2001.

MENEZES, Marilda Aparecida; GONÇALVES, Alfredo José. **Migração no Brasil**: o peregrinar de um povo sem terra. São Paulo: Paulinas, 1986.

MORAES, Vinícius de. 1913-1980. **Livro de letras**. Texto de José Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria Social. *In*: **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS/Abepss, 2009.

NÖRNBERG, Nara Eunice. A formação do professor leigo em Rondônia – tempo/espaço de espera e esperança. *Anpede Sul*, 5, p. 01-16, 2004, Paraná. **Painel**. Paraná: PUC. Disponível em: <https://bit.ly/33DTy82>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

NUNES, Marcia jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processor formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste - RO.** Orientador: Josemir Almeida Barros. 211. f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – Unir, Porto Velho, 2019.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **Geografia de Rondônia:** 3. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2005.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História e desenvolvimento e colonização do estado de Rondônia.** 4. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2001.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970.** Orientadora: Alessandra Cristina Furtado. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

ROHDEN Josiane Brolo. Do centro-oeste para o norte: a comissão Rondon e fragmentos da história da educação em Vilhena- RO (1960-1980). *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 3., 2015, Catalão. **Anais [...]** Goiás: UFG, 2015. p. 349-365. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/do-centro-oeste-para-o-norte1.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2019.

RONDÔNIA. **Serviço de supervisão.** Porto Velho: SEC, 1977.

SILVA, Amizael Gomes da. **No rastro dos pioneiros: um pouco da história rondoniana.** Porto Velho, SEDUC, 1984.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra: história, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes - RO.** Orientador: Josemir Almeida Barros. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – Unir, Porto Velho, 2019.

SOHN, Lídio; BERNANOS, Pilar de Zayas. **Descubra Ariquemes: guia informativo.** Ariquemes, RO: Alfa, 1995.

SOUZA, Valdir Aparecido de. **Rondônia, uma memória em disputa.** Orientador: Antonio Celso Ferreira. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

STAHL, Marimar Muller. **Os módulos do Projeto Logos II: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos.** Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. 1981. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1981.

STAHL, Marimar Muller. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. p. 17-25.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (coord.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 65-91.

VALE, Maria Luiza Lima do. **Um estudo das dimensões do encontro pedagógico do Logos II do Piauí**. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. 1982. 1v. e 2v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

VEIGA, Tânia Gerbi. Anotações a respeito das fontes. **Projeto história**, São Paulo, v. 3, p. 43-44, jan./dez. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/31rbIYG>. Acesso em: 16 mar. 2018.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

## FONTES PRIMÁRIAS

ARIQUEMES. **Ariquemes de hoje**. Ariquemes, RO: Gráfica Rondônia, 1979.

ARIQUEMES. **Declaração de 06 de mai. de1988**. Ariquemes, RO: SEMEC, 1988.

ARIQUEMES. **Declaração de 12 de Jan, de 1984**. Ariquemes, RO: SEMEC, 1984.

CESA, Livro de ata de eleição da diretora do Projeto Logos II. Ariquemes, ata de reunião nº 01, realizada em 06 de maio de 1983.

CESA, Calendário de provas abrangentes do Logos II em Ariquemes. Secretaria de Estado da Educação, Divisão de ensino Supletivo. Ariquemes, out. 1989.

CESA, Livro de ata de colação de grau do Projeto Logos II curso de Habilitação de Professores leigos. Ariquemes, ata de reunião nº 11, realizada em 19 de março de 1993a.

CESA, Ata resultados finais do curso Projeto Logos II (concluintes). Secretaria de Estado da Educação, Divisão de ensino Supletivo. Ariquemes, ata de reunião nº 01, realizada em 31 de dezembro de 1993b.

CESA, Ata de resultados finais do curso Projeto Logos II (não-concluintes). Secretaria de Estado da Educação, Divisão de ensino Supletivo. Ariquemes, ata de reunião nº 01, realizada em 31 de dezembro de 1993c.

MATOS, Luiz. **Mensagem**. Destinatário: Jerônimo Garcia de Santana. [S.I.], 3 mar. 1981. mensagem escrita. Porto Velho, 1981.

RONDÔNIA. **Contrato individual de trabalho por prazo indeterminando**. Território Federal de Rondônia, Ministério do Interior, Porto Velho, SEC, 01 de ago. de 1979.

RONÔNIA. **Parecer nº 025/CEE/RO/1982**. Conselho Estadual de Educação. Redator: Cons. Álvaro Lustosa Pires. Porto Velho, 17 de fevereiro de 1982.



RONDÔNIA. **Parecer nº 0001/CEE/RO/83**. Emenda: Projeto Logos II – 83. Câmara de Planejamento. Redator: Cons. Magna França de Queiroz. Porto Velho, 09 de fevereiro de 1983a.

RONDÔNIA. **Resolução nº 00002/CEE/RO/83**. Conselho Estadual de Educação. Redator: Cons. Álvaro Lustosa Pires. Porto Velho, 17 de fevereiro de 1983b.

RONDÔNIA. **Lei-Complementar nº 2, de 24 de dezembro 1984**. Reorganiza o Plano de Classificação de Cargos e Empregos do Serviço Público Civil do Poder Executivo e dá outras providências. Porto Velho: Casa Civil, [1984]. Disponível em: <https://bit.ly/2Kv1IYH>. Acesso em: 12 mai. 2018.

RONDÔNIA. **Instrução Normativa nº 001/DESU/SEDUC/85**. Secretaria de Estado da Educação, Divisão de Ensino Supletivo. Redator: Cons. Abnael Machado de lima. Porto Velho, 17 de abril de 1985.

RONDÔNIA. **Lei-Complementar nº 17 de 29 dezembro 1986**. Institui o Estatuto do Magistério do Estado. Porto Velho: Casa Civil, [1986]. Disponível em: <https://bit.ly/2OR3p76>. Acesso em: 12 mai. 2018.

RONDÔNIA. **Instrução Normativa, nº 002/DESU/SEDUC/89**. Secretaria de Estado da Educação, Divisão de Ensino Supletivo. Porto Velho, 26 de abril de 1989.

RONDÔNIA. **Portaria nº 1000/GAB/SEDUC/93**. Secretaria de Estado da Educação. Redator: Cons. Maria Antonieta dos Santos. Porto Velho, 08 de julho de 1993.

SANTANA, Jerônimo Garcia de. **Discurso**. Sessão de 10 de mar. 1981. Porto Velho: Câmara dos Deputados, 1981a.

SANTANA, Jerônimo Garcia de. **Discurso**. Sessão de 06 de mai. 1981. Porto Velho: Câmara dos Deputados, 1981b.

VEJA. Rondônia: uma nova estrela no Oeste. **Abril**, São Paulo, nº 696, 06 jan., 1982.

## DOCUMENTÁRIO

COWELL, Adrian. **Nas cinzas da floresta**. Direção de Adrian Cowell e Vicente Rios. São Paulo: Verbo Filmes, 1990.

## JORNAL

O PARCELEITO. Malária, 40 %, causa o maior número de atendimentos no Posto Médico. **O Parceleiro**, Ariquemes, [S.L.] 25 ago. 1979a. p. 3.

O PARCELEITO. SEC expande projeto logos II. **O Parceleiro**, Ariquemes, [S.L.] 07 jul. 1979b. p. 5

## ENTREVISTAS

ALTAIR, S. **Altair**: testemunho oral. [27 de jun. 2018]. 2018. Entrevistador: Roger dos Santos Lima. Ariquemes (RO), Gravação digital (47m51s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre o fazer-se professor rural.

ZANIAH, A. da S. **Zaniah**: testemunho oral [27 de jun. 2018]. 2018. Entrevistador: Roger dos Santos Lima. Ariquemes (RO), Gravação digital (34m30s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre o fazer-se professor rural.

ADHARA, M. **Adhara**: testemunho oral [06 de jul. 2018]. 2018. Entrevistador: Roger dos Santos Lima. Ariquemes (RO), Gravação digital (1h14m15s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre o fazer-se professor rural.

ENID. N. R. **Enid**: testemunho oral [12 de jul. 2018]. 2018. Entrevistador: Roger dos Santos Lima. Ariquemes (RO), Gravação digital (59m04s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre o fazer-se professor rural.